



Antonieta Megale ▪ Simone Alves Magalhães



**LIVRO DO
PROFESSOR**

A FORMAÇÃO em DIÁLOGO

LÍNGUA INGLESA

LIVRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

CAMPO DE SABER: LÍNGUA INGLESA

Área do conhecimento:
Linguagens e suas Tecnologias

Richmond



Antonieta Megale

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP-SP). Mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Especialista em Língua Inglesa pela Universidade São Judas Tadeu (USJT-SP). Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU) e bacharel em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Coordena um curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Bilingue em uma instituição privada. Atua como professora em cursos de graduação – Pedagogia e licenciaturas – e em cursos de pós-graduação *lato sensu*. Assessora escolas de Educação Básica e instituições na área de línguas adicionais. Atuou como professora e coordenadora de Língua Inglesa em escolas de São Paulo.

Simone Alves Magalhães

Mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Especialista em Ética, Valores e Cidadania na escola pela Universidade de São Paulo (USP). Bacharel e licenciada em Letras (Português-Inglês) pela Universidade de São Paulo (USP). Atua como professora de Língua Inglesa no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio em uma escola de Educação Básica. Trabalha também como assessora do departamento de Língua Inglesa em uma escola de São Paulo.

A FORMAÇÃO em DIÁLOGO

LÍNGUA INGLESA

LIVRO DO PROFESSOR

CAMPO DE SABER: LÍNGUA INGLESA

Área do conhecimento: **Linguagens e suas Tecnologias**

1ª edição

São Paulo, 2021

Richmond

Direção editorial de idiomas: Sandra Possas
Edição executiva: Izaura Valverde
Gerência de design e produção: Adriana Pedro de Almeida
Coordenação de arte e produção: Raquel Buim
Coordenação de revisão: Rafael Spigel
Edição de texto: Bruna Marini, Cecília Skaf, Fábio Rondinelli Roquetti, Ludmila De Nardi, Nathália Horvath, Thelma Babaoka
Assistência editorial: Leila Scatena
Preparação de texto: Katia Gouveia Vitale, Roberta Moratto Risther
Projeto gráfico: Rafael Gentile
Capa: Douglas Rodrigues José, Otávio dos Santos
Ilustração: Olga Kurbatova/Istockphoto
Edição de arte: Carol Duran, Fabiane Eugenio
Assistência de arte: Anderson Sunakozawa, Karina de Sá, Marina Prado, Priscila Wu, Raquel Coelho
Editores eletrônicos: Casa de Ideias
Revisão: Carolina Waideman, Flora Vaz Manzione, Kandy Saraiva, Katia Gouveia Vitale, Márcio Martins, Roberta Moratto Risther, Vinicius Oliveira, Vivian Cristina de Souza
Pesquisa iconográfica: Sara Alencar, Marcia Sato, Paloma Klein
Coordenação de bureau: Rubens M. Rodrigues
Tratamento de imagens: Joel Aparecido, Luiz Carlos Costa, Marina M. Buzinaro
Pré-impressão: Alexandre Petreca, Everton L. de Oliveira, Marcio H. Kamoto, Vitória Souza
Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro
Impressão e acabamento:

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Megale, Antonieta
A formação em diálogo : língua inglesa : livro do professor / Antonieta Megale, Simone Alves Magalhães. -- 1. ed. -- São Paulo : Richmond Educação, 2021.

"Campo de saber: Língua inglesa"
"Área do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias"

1. Inglês (Ensino médio) I. Magalhães, Simone Alves. II. Título.

20-49306

CDD-420.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Inglês : Ensino médio - 420.7

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Todos os direitos reservados.

RICHMOND EDUCAÇÃO LTDA.

Rua Padre Adelino, 758 — sala 3 — Belenzinho
São Paulo — SP — Brasil — CEP 03303-904
Vendas e atendimento: Tel. (0_11) 2602-5510
www.richmond.com.br
2020
Impresso no Brasil

Sumário

Carta ao/à professor/a	4
Parte 1 Conhecimento de si, do outro e do nós	9
Capítulo 1 A construção do projeto de vida	10
Capítulo 2 Ser professor de Língua Inglesa na contemporaneidade	32
Parte 2 O saber disciplinar em xeque	53
Capítulo 3 A Língua Inglesa na BNCC	54
Capítulo 4 Os multiletramentos no ensino de Língua Inglesa	76
Parte 3 Área de conhecimento em foco	95
Capítulo 5 Interdisciplinaridade	96
Capítulo 6 Metodologias ativas para o ensino interdisciplinar de Língua Inglesa	120
Parte 4 Repensando a avaliação	143
Capítulo 7 Avaliação: conceito, modalidades e critérios	144
Capítulo 8 Estratégias avaliativas diversificadas	168
Anexo	191

Carta ao/a professor/a

A proposta de reformulação do Ensino Médio no Brasil tem como finalidade principal oferecer uma formação integral aos estudantes brasileiros por meio de uma escola que dialogue com a realidade atual e com os caminhos que os jovens desejam seguir no futuro. Espera-se que eles possam aprender aquilo que é essencial para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho, tornando-se capazes de fazer escolhas conscientes e responsáveis de acordo com o próprio projeto de vida, lidar com os desafios e as demandas impostos pela contemporaneidade e ampliar as possibilidades de exercer sua cidadania.

Diante dessa nova proposição para o Ensino Médio, os professores de Língua Inglesa são convidados a reorientar seu fazer pedagógico a fim de, em integração com os demais componentes curriculares, promover experiências nas quais os estudantes são o centro do processo de ensino-aprendizagem, visando à sua formação integral.

Esta obra se propõe a refletir sobre o papel do componente curricular Língua Inglesa nesse processo e oferecer recursos e alternativas que auxiliem na construção desse percurso. Desse modo, os objetivos centrais deste livro são:

- propiciar subsídios teóricos e práticos para o desenvolvimento de professores de Língua Inglesa perante os desafios da implementação do Novo Ensino Médio;
- apresentar possibilidades de estruturação do componente curricular Língua Inglesa no Ensino Médio com base nos preceitos e princípios dispostos na Base Nacional Comum Curricular¹;
- aprofundar a compreensão sobre práticas e estratégias que colaboram para a implementação do Novo Ensino Médio, ou seja, para a superação da fragmentação curricular por meio de uma abordagem interdisciplinar dentro da área de Linguagens e suas Tecnologias, focalizando o desenvolvimento das competências dos estudantes para a plena realização da cidadania.

Para tanto, partimos do princípio de que o trabalho nas aulas de Língua Inglesa é fundamental para a ampliação das possibilidades de atuação do jovem no mundo por meio do uso do inglês e de conhecimentos aprendidos e experiências vividas com esse idioma. Nesse sentido, concebemos, nesta obra, a língua como prática social e propomos que o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa seja orientado pela compreensão de que a língua se materializa na interação entre os indivíduos por meio dos diversos gêneros discursivos que circulam nas práticas sociais², delimitadas pelos campos de atuação social³. Com isso, nosso propósito é que os estudantes, ao longo do Ensino Médio, interajam – leiam, escrevam, ouçam e falem – em inglês,

reconhecendo a função social dos textos para agir por intermédio deles e posicionar-se diante do que eles dizem, valendo-se também dos recursos linguísticos necessários para essa atuação.

Por consequência dos objetivos mencionados, este livro está organizado em quatro partes, a saber:

- Parte 1: Conhecimento de si, do outro e do nós
- Parte 2: O saber disciplinar em xeque
- Parte 3: Área de conhecimento em foco
- Parte 4: Repensando a avaliação

Cada parte é organizada em dois capítulos, nos quais desenvolvemos a temática em evidência.

Na Parte 1, discorremos sobre a formação do professor de Língua Inglesa. No Capítulo 1, **A construção do projeto de vida**, abordamos o desenvolvimento de competências a fim de auxiliar o professor a traçar planos para a própria vida, levando em conta sua individualidade, o convívio com o outro e a coletividade, o que também pode contribuir para que o professor ajude os estudantes na elaboração dos próprios projetos de vida. Para discutir a construção do projeto de vida, o capítulo se pauta nas diretrizes apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular¹ e nas orientações oferecidas pelo Movimento pela Base Nacional Comum³. As reflexões que propõem o projeto de vida como um objeto a ser estudado, planejado e constantemente revisado apoiam-se em Danza⁴ e Moran⁵. Além disso, Delors⁶ nos oferece a discussão sobre os quatro pilares da educação, pela qual pautamos o desenvolvimento de projetos de vida que priorizam o aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser.

No Capítulo 2, **Ser professor de Língua Inglesa na contemporaneidade**, discutimos o que é ser professor de Língua Inglesa hoje. Para tanto, apresentamos uma perspectiva histórica até os dias atuais sobre a expansão do inglês no mundo com base na teoria dos três círculos concêntricos de Kachru⁷, que, embora nos forneça um retrato da expansão desse idioma no mundo, recebeu críticas de autores como Rajagopalan⁸ e Phillipson⁹ por reforçar a ideologia de colonização e imperialismo. Além disso, refletimos sobre a presença da língua inglesa no Brasil e abordamos conceitos que consideramos centrais para a atuação profissional do professor e para a superação de dificuldades e desafios. Nessa direção, sugerimos o desenvolvimento de comunidades de prática, propostas por Wenger¹⁰ e por Wenger, McDermott e Snyder¹¹, como uma possibilidade de diálogo entre os membros da comunidade escolar e de promoção de relações pautadas pela empatia.

Na Parte 2, propomos a estruturação do componente curricular Língua Inglesa no Ensino Médio, dentro da área de conhecimento Linguagens e suas Tecnologias, com base nos preceitos e princípios dispostos na BNCC¹. No Capítulo 3, **A Língua Inglesa na BNCC**, apresentamos uma organização do processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em uma perspectiva interdisciplinar por meio do estudo dos gêneros discursivos e seus objetos de conhecimento, que circulam nas práticas sociais delimitadas pelos campos de atuação social, de acordo com Bakhtin² e com a BNCC¹.

A organização curricular proposta no Capítulo 3 deve contemplar os estudos recentes sobre os multiletramentos e a importância do trabalho com a multiplicidade de linguagens e de culturas na escola, abordados no Capítulo 4, **Os multiletramentos no ensino de Língua Inglesa**. A perspectiva de multiletramentos apresentada nesse capítulo se apoia nos trabalhos do The New London Group¹², Cope e Kalantzis^{13, 14} e Rojo¹⁵.

A interdisciplinaridade é tratada com maior profundidade na Parte 3. No Capítulo 5, **Interdisciplinaridade**, discutimos possibilidades de um trabalho interdisciplinar na área de Linguagens e suas Tecnologias por meio de duas modalidades organizativas: o projeto e a sequência didática. A prática de projetos interdisciplinares foi examinada à luz de Schlatter e Garcez¹⁶, que discorrem sobre o papel da língua inglesa em projetos interdisciplinares por meio do trabalho com gêneros do discurso, e Murdoch¹⁷, que apresenta uma sugestão de cinco etapas para o planejamento e para a implementação de processos investigativos em projetos escolares. Abordamos também a leitura de textos nas aulas de Língua Inglesa ao longo do percurso investigativo dos projetos interdisciplinares e a importância do desenvolvimento de estratégias de leitura de acordo com Solé¹⁸, Griffith e Ruan¹⁹, Menegassi²⁰ e Giroto e Souza²¹. Além disso, as sequências didáticas são abordadas com base nos princípios propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly²², que discorrem sobre os procedimentos para o planejamento delas.

No Capítulo 6, **Metodologias ativas para o ensino interdisciplinar de Língua Inglesa**, abordamos as metodologias ativas com base em Moran²³ e selecionamos duas para tratar no capítulo: a sala de aula invertida e a aprendizagem por pares. Ambas são estratégias para o planejamento de aulas em uma perspectiva interdisciplinar na área de Linguagens e suas Tecnologias, incentivando a construção ativa de conhecimentos por parte dos estudantes. Bergmann e Sams²⁴ e Schmitz²⁵ apresentam e sistematizam o conceito de sala de aula invertida e apontam que essa metodologia coloca o estudante no papel de agente da produção do conhecimento, viabilizando a personalização do tempo e do modo de aprendizagem. Watkins e Mazur²⁶ e Mazur²⁷ propõem a aprendizagem por pares como uma metodologia de ensino que promove a interação e o engajamento dos estudantes. Além disso, estabelecemos uma relação entre as metodologias

ativas e o desenvolvimento do pensamento computacional, em consonância com Wing²⁸, Brackmann²⁹ e Santos, Nunes e Romero³⁰.

Na Parte 4, discutimos o papel central da avaliação no processo pedagógico. No Capítulo 7, **Avaliação: conceito, modalidades e critérios**, abordamos o conceito e a função da avaliação, suas modalidades (diagnóstica, formativa e somativa) e o estabelecimento de critérios de avaliação. Nesse capítulo, apresentamos a concepção de avaliação idealizada por Schlatter e Garcez¹⁶, que tem como função contribuir para as aprendizagens dos estudantes e possibilitar ao professor que redimensione suas práticas e estratégias. Sobre a elaboração dos critérios de avaliação, de acordo com a concepção de língua/linguagem e de ensino-aprendizagem adotada nesta obra, Dolz, Pasquier e Bronckart³¹ e Cristóvão *et al.*³² contribuem ao explicar que as capacidades de linguagem (de ação, discursiva e linguístico-discursiva) atuam nas situações de interação e devem, portanto, ser o foco do planejamento dos objetivos de aprendizagem e, conseqüentemente, dos critérios de avaliação de sequências didáticas, modalidade organizativa exemplificada no capítulo.

No Capítulo 8, **Estratégias avaliativas diversificadas**, apresentamos estratégias de avaliação formativa, como a construção de rubricas e a elaboração de portfólios, explorando também como elas podem colaborar para que as devolutivas do professor aos estudantes sejam mais eficazes. As rubricas são abordadas com base na definição de Brookhart³³ e Stevens e Levi³⁴, e os portfólios são explorados com base em Hernández³⁵ e Villas Boas^{36, 37}.

Cada capítulo desta obra está organizado em sete seções. Na primeira delas, **Sensibilização**, introduzimos a temática que será discutida no capítulo por meio de disparadores pertencentes a linguagens variadas.

Na segunda seção, **Objetivos deste capítulo**, explicitamos os objetivos de cada capítulo e também evidenciamos as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias contempladas no capítulo. Essa seção é encerrada com uma justificativa sobre o motivo pelo qual a apropriação das temáticas abordadas é relevante para a formação do professor com vistas à formação integral dos estudantes.

Na terceira seção, que tem um título específico em cada capítulo, explicamos a abordagem teórico-metodológica utilizada para tratar das temáticas em discussão. Buscamos apresentar uma diversidade de autores nacionais e estrangeiros que dialogam com os contextos brasileiros. Essa seção foi dividida em subseções mais curtas para facilitar a leitura e a localização de informações.

A quarta seção, **Síntese deste capítulo**, traz um resumo dos principais conceitos discutidos na terceira seção. Optamos por estruturá-la sempre em um formato que

contribua visualmente para que o conteúdo já explicado seja recuperado com maior facilidade. Assim, utilizamos diagramas, resumos e tabelas para a organização desses conceitos.

Na quinta seção, **O que fazer com isso que agora eu sei?**, sugerimos atividades e vivências para você, professor/a, aprofundar-se nas temáticas discutidas. Cada capítulo deste livro contém sugestões de procedimentos para que, por meio de diversas ações, os objetivos propostos nos capítulos sejam concretizados.

No Capítulo 1, a proposta central é que você se sinta capaz de elaborar projetos de vida que abram espaço para a reflexão e a criticidade e que permitam um olhar esperançoso para o futuro. Para tanto, o objetivo da primeira atividade é que você reflita sobre sua própria identidade com base em cinco pontos: seus interesses como professor, seus interesses fora do universo escolar, as emoções que fortalecem/enfraquecem seu trabalho como professor, seus pontos fortes e seus pontos fracos. A segunda atividade propõe que você pense em si mesmo como parte de uma notícia de jornal positiva, envolvido em uma ação coletiva em prol do cuidado com a vida. E a terceira atividade tem como foco promover a reflexão sobre seu futuro com base em quatro esferas: vida pessoal, vida profissional, vida familiar e vida comunitária, escrevendo uma carta para seu futuro eu.

No Capítulo 2, a primeira atividade se refere à organização de comunidades de prática em sua escola, a fim de superar as dificuldades por meio da cooperação e do estabelecimento de relações empáticas no ambiente escolar, com o auxílio de discussões sobre o contexto escolar e seu fazer pedagógico. Em seguida, é proposta uma vivência na qual você é convidado a percorrer seu bairro e fotografar a paisagem linguística a fim de identificar se há indícios de outras línguas, além do português, na paisagem local e como a língua inglesa emerge na paisagem linguística observada.

No Capítulo 3, a sugestão de atividade consiste na elaboração de uma proposta curricular de Língua Inglesa baseada na concepção de língua como prática social, delimitada pelos campos de atuação social e com foco no estudo dos gêneros discursivos.

No Capítulo 4, propomos vivências com dois gêneros multimodais – a *fanfiction* e a ciberpoesia – que podem também ser trabalhados com os estudantes sob a perspectiva dos multiletramentos.

No Capítulo 5, a primeira atividade tem como objetivo a identificação das etapas de um projeto, e a segunda diz respeito à exploração dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) para a composição do trabalho interdisciplinar na área de Linguagens e suas Tecnologias.

No Capítulo 6, inicialmente propomos uma atividade com a finalidade de organizar uma sequência de aulas

utilizando a metodologia da sala de aula invertida. A segunda atividade tem como objetivo o planejamento de uma aula com base na metodologia de aprendizagem por pares.

No Capítulo 7, a atividade proposta consiste em uma reflexão sobre as práticas avaliativas realizadas na sua escola e uma análise dessas práticas diante da concepção de avaliação formativa presente na BNCC¹.

No Capítulo 8, a primeira atividade consiste na reflexão sobre o estabelecimento de critérios de avaliação que podem ser utilizados para a construção de rubricas, e a segunda atividade trata de devolutivas no processo avaliativo.

Nesta obra, diferenciamos atividades de vivências e procuramos contemplar as duas modalidades ao longo dos capítulos. Entendemos por atividade, com base em Monteiro³⁸, um conjunto de procedimentos específicos, inerentes a diversas situações de ensino-aprendizagem, que atuam como mediadores da relação entre os professores e estudantes e os objetos de conhecimento. Por vivências, compreendemos a experiência vivida. De acordo com Amatzuzi³⁹, a vivência tem o sentido de presenciar, mais do que de aprender. Diferentemente das atividades, que possuem uma sistematização, as vivências, embora cuidadosamente planejadas, não culminam em um produto final – como a produção de textos ou a elaboração de respostas a uma lista de perguntas.

As propostas apresentadas para você, professor/a, são seguidas de possibilidades de adaptação para os estudantes. Nelas, expomos aspectos importantes para essa transposição: os objetivos de cada atividade, os objetos de conhecimento que serão desenvolvidos, a justificativa da pertinência dos objetivos, os procedimentos e, quando necessário, os materiais que deverão ser utilizados para a realização da atividade, sugestão de duração do processo pedagógico e opções de avaliação do trabalho realizado. Essas propostas são apresentadas como possibilidades de organização; porém, estão abertas a adaptações com base nas demandas de cada turma e na realidade da sala de aula.

Na sexta seção, **Sugestões de aprofundamento**, apresentamos algumas indicações divididas em duas subseções. Nas indicações que figuram na primeira subseção, **Para se aprofundar!**, temáticas debatidas ao longo do capítulo são retomadas para uma exploração mais profunda. Na segunda subseção, **Não deixe de conhecer!**, sugerimos livros, *sites*, filmes e outros bens culturais para que você amplie seu repertório e, assim, possa apresentar algumas dessas referências para ampliar também o repertório dos estudantes.

Na sétima seção, **Referências bibliográficas comentadas**, relacionamos e comentamos as referências bibliográficas utilizadas no capítulo para que você conheça as obras mencionadas e retome as temáticas discutidas.

Resumidamente, essas informações são encontradas em cada capítulo nas seguintes páginas:

Capítulos Informações	1	2	3	4	5	6	7	8
Abordagem teórico-metodológica	p. 12-21	p. 34-43	p. 56-63	p. 78-87	p. 98-108	p. 122-131	p. 146-160	p. 170-180
Atividades e/ou vivências	p. 22-29	p. 44-48	p. 66-73	p. 88-92	p. 109-116	p. 133-138	p. 161-164	p. 181-187
Objetivo(s) de cada atividade e/ou vivência	p. 11, 23, 25, 28	p. 33, 46, 47	p. 55, 70	p. 77, 89, 91	p. 97, 111, 115	p. 121, 134, 137	p. 145, 163	p. 169, 182, 185
Justificativa da pertinência desse(s) objetivo(s)	p. 12, 23, 25, 28	p. 34, 46, 48	p. 55, 56, 70	p. 77, 78, 89, 91	p. 98, 111, 112, 115	p. 122, 134, 137	p. 146, 164	p. 169, 170, 183, 186
Procedimentos e materiais para cada atividade e/ou vivência	p. 22-29	p. 44-48	p. 66-73	p. 88-92	p. 109-116	p. 133-138	p. 161-164	p. 181-187
Sugestões de tempo para cada atividade e/ou vivência	p. 22, 23, 25, 26, 29	p. 46, 47, 48	p. 69, 73	p. 89, 90, 91, 92	p. 109, 113, 114, 116	p. 133, 136, 138	p. 161, 164	p. 182, 184, 185, 187
Referências bibliográficas comentadas e complementares	p. 29-31	p. 48-52	p. 73-75	p. 92-94	p. 117-119	p. 139-142	p. 164-167	p. 187-190
Conteúdos multimodais	p. 9-31	p. 32-52	p. 53-75	p. 76-94	p. 95-119	p. 120-142	p. 143-167	p. 168-190

Esperamos que este livro possa contribuir para seu trabalho docente ao apresentar possibilidades para a promoção de uma educação linguística voltada para a formação

integral dos estudantes e para o desenvolvimento de cidadãos comprometidos com seu próprio bem-estar, com a sociedade e com o planeta.

As autoras

NOTAS

Todas as referências aqui dispostas estão comentadas ao longo dos capítulos deste livro na seção **Referências bibliográficas comentadas**.

- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC; SEB, 2018.
- BAKHITIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. *Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC*. São Paulo: Porvir, 2018.

- 4 DANZA, H. C. *Projetos de vida e educação moral: um estudo na perspectiva da teoria dos modelos organizadores do pensamento*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- 5 MORAN, J. *A importância de construir projetos de vida na educação*, 2017. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/10/vida.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2020.
- 6 DELORS, J. (Coord.). *Os quatro pilares da educação*. In: *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 89-102.
- 7 KACHRU, B. Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: The English Language in the Outer Circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. (Ed.). *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.
- 8 RAJAGOPALAN, K. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona?: múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 55-65.
- 9 PHILLIPSON, R. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- 10 WENGER, E. *Organically Grow*. California: TD, 2001.
- 11 WENGER, E.; McDERMOTT, R.; SNYDER, W. *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard, 2002.
- 12 THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-93, Apr. 1996.
- 13 COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: The Beginnings of an Idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge, 2000. p. 3-8.
- 14 COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, v. 4, p. 164-195, 2009.
- 15 ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- 16 SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.
- 17 MURDOCH, K. *The Power of Inquiry: Teaching and Learning with Curiosity, Creativity and Purpose in the Contemporary Classroom*. Melbourne: Seastar Education, 2015.
- 18 SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- 19 GRIFFITH, P. L.; RUAN, J. What Is Metacognition and What Should Be Its Role in Literacy Instruction? In: ISRAEL, S. E. et al. (Ed.). *Metacognition in Literacy Learning: Theory, Assessment, Instruction and Professional Development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 3-18.
- 20 MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). *Leitura e ensino*. Maringá: Eduem, 2010. v. 2, p. 167-189.
- 21 GIROTTO, C. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: MENIN, A. M. C. S. et al. (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.
- 22 DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.
- 23 MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25. *E-book*.
- 24 BERGMANN, J.; SAMS, A. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- 25 SCHMITZ, E. X. S. *Sala de aula invertida: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem*. 2016. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.
- 26 WATKINS, J.; MAZUR, E. Just-in-time Teaching and Peer Instruction. In: SIMKINS, S.; MAIER, M. H. (Ed.). *Just-in-time Teaching: across the Disciplines, across the Academy*. Sterling: Stylus, 2010. p. 39-62.
- 27 MAZUR, E. *Peer Instruction: a revolução da aprendizagem ativa*. Porto Alegre: Penso, 2015. *E-book*.
- 28 WING, J. M. Computational Thinking Benefits Society. *Social Issues in Computing 40th Anniversary Blog*. 2014.
- 29 BRACKMANN, C. P. *Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na educação básica*. 2017. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- 30 SANTOS, C. G.; NUNES, M. A. S. N.; ROMERO, M. *Guia de atividades desplugadas para o desenvolvimento do pensamento computacional: módulo de ensino 1*. Porto Alegre: SBC, 2019. (Almanaque para a popularização da Ciência da Computação. Série 12 Guia pedagógico, v. 2).
- 31 DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Etudes de Linguistique Appliquée*, n. 92, p. 23-37, 1993.
- 32 CRISTÓVÃO, V. L. L. et al. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. *Letras*, v. 20, n. 40, p. 191-215, 2010.
- 33 BROOKHART, S. M. *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. Alexandria: ASCD, 2013.
- 34 STEVENS, D. D.; LEVI, A. J. *Introduction to Rubrics: An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning*. Sterling: Stylus Publishing; LLC, 2013.
- 35 HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- 36 VILLAS BOAS, B. M. F. Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Org.). *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas: Papirus, 2001. p. 175-212.
- 37 VILLAS BOAS, B. M. F. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papirus, 2004.
- 38 MONTEIRO, S. Atividade didática. In: FRADE, C.; VAL, M.; BREGUNCI, M. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/atividade-didatica>>. Acesso em: 28 out. 2020.
- 39 AMATUZZI, M. Experiência: um termo chave para a Psicologia. *Memorandum*, v. 13, p. 8-15, 2017.

Parte

1

CONHECIMENTO DE SI, DO OUTRO E DO NÓS

AGATA PERZYŃSKA



Capítulo

1

A construção do projeto de vida

1. Sensibilização



A tirinha ilustra, de maneira divertida e irônica, algo que certamente todos nós já vivenciamos na pele: a forma como nossos planos nem sempre correspondem às intercorrências da vida. Seja na esfera pessoal, seja na profissional, inúmeras vezes aquilo que idealizamos para a vida acaba não se realizando ou se desenvolve de maneira diferente do originalmente pensado. Com frequência, essas reviravoltas podem ser fonte de frustração, desgosto e aborrecimento. Afinal, seria muito mais conveniente se tudo sempre ocorresse da forma que inicialmente planejamos.

Será?

Ou melhor seria se pudéssemos desenvolver nossas habilidades e competências a fim de nos aparelharmos de recursos suficientes para traçar nossos planos, lidar construtivamente com as eventuais frustrações de nossa jornada e ainda persistir na busca por nossos objetivos e desenvolvimento pessoal? Neste capítulo, discutiremos a construção de um projeto de vida com foco no desenvolvimento dessas habilidades, competências e recursos.



Conheça o autor

Jim Davis é um cartunista estadunidense e criador do personagem Garfield, um gato mal-humorado e irônico que por vezes se diverte com as mazelas da vida de seu tutor, Jon.

Davis recebeu diversos prêmios por seu trabalho, incluindo três Emmy Awards por desenhos animados protagonizados por Garfield e o prêmio Reuben de excelência como cartunista, oferecido pela National Cartoonists Society.



VINCE BUCCI/GETTY IMAGES

GARFIELD, JIM DAVIS © 2008 PAWS, INC. ALL RIGHTS RESERVED / DIST. BY ANDREWS MCMEEL SYNDICATION
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

2. Objetivos deste capítulo

Os objetivos deste capítulo são:

- reconhecer os próprios interesses e necessidades na esfera escolar e fora dela;
- perceber-se, entendendo as próprias emoções e refletindo sobre formas de lidar com elas;
- identificar os próprios pontos fortes e aprender a se basear neles, considerando também a relevância do convívio em sociedade;
- desenvolver um olhar esperançoso para o futuro;
- refletir sobre o fazer coletivo, reconhecendo a força das ações em grupo;
- perceber, valorizar e despertar habilidades, competências, desejos e sonhos elaborados durante a trajetória escolar, no convívio em família e na vida em comunidade;
- instrumentalizar-se com recursos, tais como habilidades pessoais, estratégias mentais e ferramentas práticas, que colaborem para traçar metas e desenvolver planos para alcançá-las.

Para atingir esses objetivos, refletiremos sobre:

- a construção de projetos de vida que promovam o autoconhecimento e o desenvolvimento de uma perspectiva positiva sobre o futuro;
- as relações entre a construção de projetos de vida e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- a criticidade como ferramenta para o desenvolvimento de projetos de vida em constante revisão e aprimoramento;
- a coletividade e seu papel essencial na construção de projetos de vida que reconheçam e contemplem as necessidades da comunidade, bem como produzam ações transformadoras;
- o desenvolvimento de projetos de vida por meio de atividades.

2.1. Relações com a Base Nacional Comum Curricular

Este capítulo tem como objetivo o desenvolvimento das seguintes competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 9-10):

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

Este capítulo também tem como objetivo o desenvolvimento das seguintes competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias propostas pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 490):

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção

de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

2.2. Por que eu, professor, preciso saber disso?

O trabalho com projetos de vida na escola contempla uma série de objetivos muito específicos, porém não necessariamente explícitos, dado o caráter permeável dessa competência. Em outras palavras: se pensarmos bem, é possível trabalhar com projetos de vida em todas as instâncias escolares. As atividades propostas neste capítulo ilustram possibilidades de reflexão sobre o tema. Apoiamo-nos em Monteiro (2020) para conceber as atividades propostas ao longo deste livro como um conjunto de procedimentos específicos, inerentes a diversas situações de ensino-aprendizagem, que atuam como mediadores da relação entre os professores e estudantes e os objetos de conhecimento. Listamos, a seguir, algumas contribuições que o desenvolvimento desses projetos pode oferecer como legado educacional para os estudantes:

- desenvolver as aprendizagens fundamentais previstas nos quatro pilares da educação, que serão discutidos mais adiante a fim de auxiliar no desenvolvimento de projetos de vida;
- construir e incorporar conhecimentos e valores que permitam a tomada de decisões;
- desenvolver a responsabilidade pelas próprias escolhas, compreendendo que as decisões tomadas na atualidade influenciam o futuro;
- perceber a importância da escolaridade para que os planos futuros possam ser realizados;
- vislumbrar diferentes cenários e possibilidades para a própria formação acadêmica e profissional;
- aprender a projetar e a traçar caminhos entre o hoje e o amanhã;
- colocar em prática todas as possibilidades de vivência do protagonismo estudantil;
- construir um projeto de vida próprio.

Deste modo, conhecer os fundamentos do projeto de vida e as formas de elaborá-lo é relevante para a prática docente no Ensino Médio.

3. A construção de projetos de vida

3.1. O conceito de projeto de vida de acordo com a BNCC

Como vimos, a competência geral 6 da BNCC visa a estimular os estudantes a valorizar saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências para entender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao projeto de vida com liberdade e autonomia, de forma crítica e responsável. A imagem ao lado ilustra o quanto pode ser desafiador definir o caminho a seguir e traçar planos para percorrê-lo, especialmente quando não há oportunidades para a



construção de habilidades e competências que nos auxiliem em nossas escolhas. Tal constatação valida a importância da competência geral 6 e de seu desenvolvimento no espaço escolar.

Na proposta do novo Ensino Médio, consolidada em 2018, o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se como suporte para a viabilização do projeto de vida dos estudantes, em uma escola que acolhe juventudes diversas e assume seu compromisso com a formação integral dos estudantes (BRASIL, 2018). De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 472):

“

[...] o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos.

”

Para tanto, espera-se que o professor do novo Ensino Médio seja capaz de auxiliar os estudantes a se reconhecer como sujeitos e a atuar em favor da construção de um projeto de vida que considere tanto os aspectos individuais quanto os coletivos e que seja sustentado por tomadas de decisão conscientes, críticas e reflexivas.

É provável que o Ensino Médio cursado pelo professor que hoje atua nesse segmento tenha sido bem diferente, uma vez que a proposta de construção de um projeto de vida na juventude – especialmente durante os anos escolares – é algo bastante recente. No entanto, isso não significa que esse professor não seja capaz de atuar positivamente no desenvolvimento dessa competência, desde que esteja consciente de que, para tanto, é preciso levar em conta a realidade dos estudantes, com os desejos, as aspirações, as dificuldades e as limitações que lhes são peculiares. Trata-se, portanto, de ajudar os estudantes a fazer escolhas e a tomar decisões – ou seja, de ensinar a projetar.

3.2. O que é projetar?

Diversas são as acepções da palavra “projetar” na língua portuguesa. As primeiras entradas do *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (HOUAISS, 2001, p. 2308), por exemplo, a definem como “fazer a projeção de, atirar(-se) à distância; arremessar(-se), lançar(-se)”. De certa forma, essa definição tão concreta sobre a ideia de projetar abre espaço para compreensões mais abstratas do termo, que nos remetem ao sentido de idealizar, imaginar, desenhar e programar. Ao refletirmos sobre essa relação, podemos perceber que as noções mais concretas de “atirar(-se) à distância”, “arremessar(-se)” e “lançar(-se)” sustentam as concepções mais abstratas de “idealizar”, “imaginar”, “desenhar” e “programar”, que envolvem o distanciar-se do presente em projeção para o futuro ou o atirar-se/arremessar-se/lançar-se ao futuro.

Danza (2014) apresenta uma síntese sobre o que seria “projetar” na sociedade contemporânea. Referenciando diversos autores que têm o projeto de vida como objeto de estudo, a autora lista uma série de dimensões que compõem o exercício de projetar. São elas:

- a dimensão futura;
- a criação;

NIKADA/STOCKPHOTO



Quantas mãos são necessárias para elaborar um projeto?

- a busca de sentido;
- a personalidade;
- os valores;
- as condutas de antecipação e planejamento;
- o campo de possibilidades;
- a realização do projeto em si.

Quando entrelaçadas, essas dimensões compõem o que chamamos de “projeto de vida”, ou “algo capaz de conferir realização pessoal para o sujeito que o projeta” (DANZA, 2014, p. 37).

No diagrama a seguir, apresentamos como cada uma delas se envolve com o projetar, segundo a autora:

As dimensões do projetar

A DIMENSÃO FUTURA

Quando bem elaborado, o projeto de vida é um recurso para gerir as incertezas sobre o futuro, tal como uma conduta de antecipação.

A CRIAÇÃO

Projetar é um modo de gerir a realidade por meio do processo criativo, isto é, lidar com aquilo que ainda não é real. Trata-se de tudo aquilo que é possível imaginar.

A BUSCA DE SENTIDO

O projeto de vida ocupa o espaço entre o ser e o tornar-se, mobilizando o indivíduo em sua busca por respostas que atribuam significado às suas vivências cotidianas.

A PESSOALIDADE

A singularidade de cada escolha, marcada pela trajetória do indivíduo, compõe o projeto de vida de forma única e evolutiva. É a marca pessoal que cada ser humano deixa no mundo.

OS VALORES

Anteriores à própria concepção de um projeto de vida, os valores dão sentido às ações do indivíduo e sustentam suas escolhas. São, portanto, determinantes sobre a maneira de cada um ser e estar no mundo.

AS CONDUTAS DE ANTECIPAÇÃO E PLANEJAMENTO

Pautam “o que” e “como” fazer e amparam o indivíduo na lida com dificuldades e obstáculos que se impõem ao desenvolvimento do projeto de vida. Também permitem ao indivíduo inferir sobre o curso das ações projetadas e decidir sobre modificá-las ou mantê-las.

O CAMPO DE POSSIBILIDADES

Estabelece uma relação entre as marcas socio-histórico-culturais de cada indivíduo e as possibilidades de superação ou não de espaços marcadamente coercitivos e/ou impositivos.

A REALIZAÇÃO DO PROJETO EM SI

Acontece na intersecção entre as sucessões de êxitos e fracassos das ações planejadas pelo indivíduo, revelando os limites de atuação em contraste com o que se desenha como projeto.

PROJETAR

EDITORIAL

Considerando as numerosas instâncias que compõem a ação de projetar, concluímos que projetar a vida com base em uma visão que se constrói do próprio futuro é essencial para todo ser humano e tarefa das mais árduas, que envolve comprometimento e direcionamento. Para torná-la menos penosa, é essencial aprender a estabelecer objetivos, metas e prazos, além de investir muito em cuidado e determinação e de imprimir uma boa dose de obstinação para que um projeto se materialize. É desafiador, mas é possível.

Além disso, é preciso levar em conta a seguinte constatação: projetos de vida não se findam, mas se resignificam a cada revisão. Se um projeto de vida pudesse ser representado por uma imagem, lembraria uma espiral, em um processo reflexivo constante de análise consciente e individual sobre escolhas que fazemos e decisões que tomamos. Apresentamos alguns exemplos de espirais e como elas podem se relacionar com o projetar.



ALAN BEHRMAN/ISTOCKPHOTO

A espiral da escada nos faz pensar sobre a natureza cíclica dos projetos de vida.



PESHKOVA/ISTOCKPHOTO

A espiral do DNA marca a própria evolução humana a partir do projetar.



BONCHAN/ISTOCKPHOTO

A laranja, quando descascada em espiral, leva-nos a pensar sobre o autoconhecimento, ou sobre a importância de acessar o que há de mais interno em nós para desenvolver nossos projetos de vida.

Assim, entendemos que projetar a vida é um processo gradual, lógico, reflexivo e absolutamente necessário para a construção de sentidos e significados que sustentem nossa existência e nossas relações com o outro e com o mundo. Trata-se de uma tarefa contínua a ser executada durante toda a nossa vida, pois prioriza o processo em detrimento do fim.

3.3. Ser professor e sua relação com o projeto de vida

Como apresentado na seção anterior, o projeto de vida materializa o resultado do confronto entre “o que o indivíduo quer ser” *versus* “as possibilidades de tornar-se o que o indivíduo deseja”, considerando os recursos disponíveis para a execução do projeto. Para tanto, é preciso tornar nossas escolhas conscientes e avaliá-las à luz de nossos caminhos de aprendizagem, nossos valores, nossas competências, dificuldades e projeções futuras. Trata-se, portanto, de um roteiro aberto e multidimensional de autoaprendizagem em contínua construção e revisão. Podemos modificá-lo, adaptá-lo e transformá-lo ao longo de nossas vidas.

Além disso, desafios importantes surgem para o professor que se engaja no trabalho com projetos de vida, tais como trabalhar as seguintes subdimensões da dimensão “Projeto de vida”: determinação, esforço, autoeficácia, perseverança e autoavaliação.

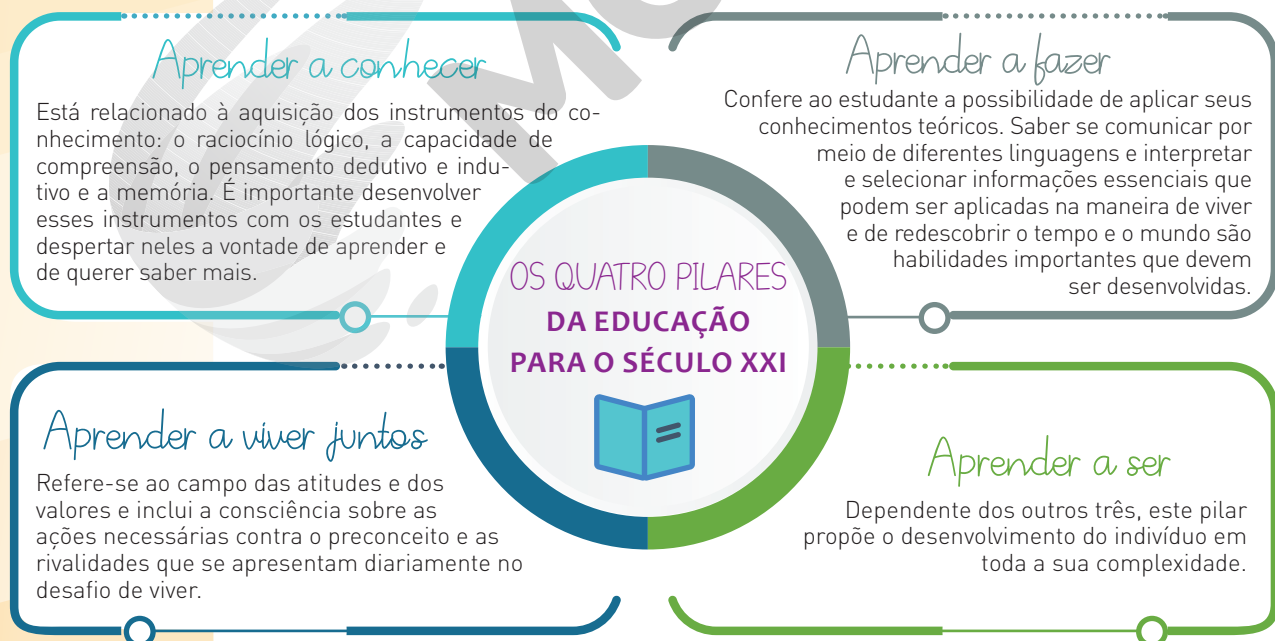
A seguir, apresentamos como essas subdimensões são descritas pelo Movimento pela Base Nacional Comum (2018):

DIMENSÃO: PROJETO DE VIDA	
Subdimensões	
Determinação	Compreensão do valor e utilização crítica de estratégias de planejamento e organização, com estabelecimento e adaptação de metas e caminhos para realizar projetos presentes e futuros. Manutenção de foco, persistência e compromissos.
Esforço	Compreensão do valor do esforço e trabalho árduo para alcance de objetivos e superação de obstáculos, desafios e adversidades. Investimento na aprendizagem e no desenvolvimento para melhoria constante. Construção de redes de apoio.
Autoeficácia	Confiança na capacidade de utilizar fortalezas e fragilidades pessoais para superar desafios e alcançar objetivos.
Perseverança	Capacidade de lidar com estresse, frustração, fracasso, ambiguidades e adversidades para realizar projetos presentes e futuros. Busca e apreciação de atividades desafiadoras.
Autoavaliação	Reflexão contínua sobre seu próprio desenvolvimento e sobre suas metas e objetivos. Consideração de devolutivas de pares e adultos para análise de características e habilidades que influenciam sua capacidade de realizar projetos presentes e futuros.

Fonte das informações: MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. *Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC*. São Paulo: Porvir, 2018. p. 38.

Ademais, entendemos que o trabalho com as subdimensões da dimensão “Projeto de vida” pode ser guiado pelos quatro pilares da educação para o século XXI da Unesco, descritos a seguir conforme apresentados por Delors (1998):

Os quatro pilares da educação para o século XXI



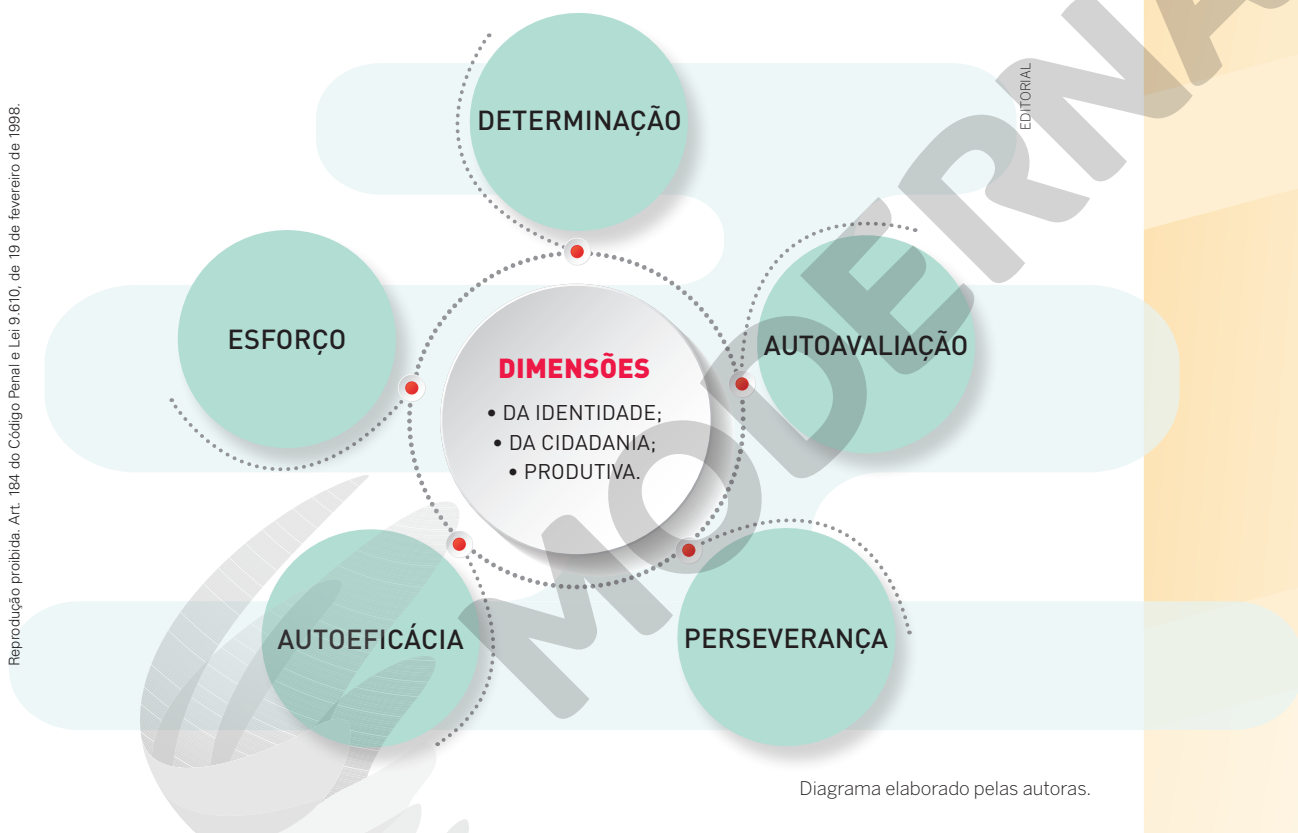
Adaptado de: DELORS, J. (Coord.). *Os quatro pilares da educação*. In: *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 89-102.

Moran (2017) sugere que os quatro pilares da educação da UNESCO podem ser agrupados em três dimensões, sendo o “aprender a conhecer” o meio para que os outros pilares se sustentem:

- **Dimensão da identidade** – Eu comigo, aprender a ser. Compreender-se, aceitar-se e saber usar as próprias habilidades para crescer, realizar-se e buscar o bem-estar.
- **Dimensão da cidadania** – Eu com o mundo, aprender a conviver. Relacionar-se de forma harmoniosa e produtiva com as outras pessoas na família, na escola e na comunidade.
- **Dimensão produtiva** – Eu com o futuro, aprender a fazer. Desenvolver as competências profissionais para empreender e contribuir para uma vida profissional realizadora.

Expandindo essa leitura, sugerimos que essas três dimensões também contemplem as cinco subdimensões que compõem o projeto de vida, gerando, portanto, um grande mapa de interdependência, no qual o desenvolvimento de projetos de vida tenha como ponto de partida os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser).

As três dimensões no desenvolvimento de projetos de vida



Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Tendo em mente que todas essas dimensões e subdimensões colaboram para o desenvolvimento de projetos de vida, propomos uma pergunta: quanto o fazer do professor se pauta também por esses aspectos? Assim como na elaboração de um projeto de vida, ser professor demanda de quem escolhe essa carreira uma dose generosa de autoconhecimento e criticidade, além de um desejo premente de realizar coletivamente.

3.3.1. O fazer crítico

Ao falar sobre o fazer crítico do professor e sua relação com a construção do projeto de vida, gostaríamos de iniciar com a apresentação de um breve panorama sobre os tipos de reflexão comumente utilizados em atividades de educação contínua para professores: a reflexão técnica, a prática e a crítica (VAN MANEN, 1977 *apud* LIBERALI, 2004). Elas estão descritas e caracterizadas a seguir.

Reflexão técnica

- O foco está nas prescrições teóricas e técnicas determinantes da prática do professor.
- O professor é entendido como um técnico que aplica as regras criadas por pesquisadores e teóricos.
- As ações do professor são avaliadas por parâmetros preestabelecidos para alcançar os objetivos desejados.

Nessa perspectiva de formação, o professor não se constitui como um pensador crítico da própria prática, uma vez que seu papel se resume a executar planos de aula elaborados por pesquisadores e teóricos, o que limita bastante o comprometimento com o planejamento de suas ações – e, conseqüentemente, com seu projeto. Por conseguinte, a autoria de um projeto de vida amparado por esse tipo de reflexão seria inviável.

Reflexão prática

- A prática de sala de aula é mais valorizada que as teorias de ensino-aprendizagem.
- O ensino é compreendido como uma forma de investigação e experimentação.
- A reflexão acontece na ação, sem uma teoria formal (SCHÖN, 1992).

A formação de professores com base na reflexão prática surge como alternativa à relação linear e simplista entre o conhecimento científico-técnico e a prática em sala de aula. Para Pérez Gómez (1992), nessa abordagem partimos da análise de nossas práticas como professores para compreendermos:

- como enfrentamos problemas complexos na vida escolar;
- como utilizamos o conhecimento científico;
- como resolvemos situações incertas e desconhecidas;
- como elaboramos e modificamos rotinas;
- como experimentamos hipóteses de trabalho;
- como utilizamos técnicas e instrumentos conhecidos;
- como recriamos estratégias e criamos procedimentos e recursos.

Apesar das vantagens da reflexão prática em relação à reflexão técnica, o fato de pôr o saber acadêmico em segundo plano é questionável, uma vez que deixa de oferecer ao professor o apoio teórico que poderia nortear o movimento de reflexão sobre a própria prática. Ainda em relação à construção de projetos de vida, a falta do saber teórico – aquilo que se busca estudar, aprender e compreender para planejar – também pode gerar um impacto negativo para o desenvolvimento do professor, pois afetaria, por exemplo, as condutas de antecipação de problemas e o planejamento.

Reflexão crítica

- O foco está na problematização de questões fundamentais do cotidiano, expandindo-as para além do contexto escolar.
- O entrelaçamento entre teoria e prática auxilia na compreensão da realidade.
- Professores e estudantes são encorajados a refletir sobre as questões em sua totalidade.

As formas de ação do processo reflexivo por meio da organização da linguagem apontadas por Smyth (1992), com base em Freire (1987), são fundamentais para a compreensão do movimento da formação crítica e podem colaborar significativamente para o “projetar”. O autor propõe que o processo reflexivo se organize em quatro ações que possibilitariam ao professor distanciar-se da própria prática e refletir sobre ela. Essas ações estão ligadas a determinadas perguntas, que não são vistas como hierárquicas:

As formas de ação do processo reflexivo			
Descrever	Informar	Confrontar	Reconstruir
O que eu faço?	O que isso significa?	Como cheguei a ser assim?	Como posso agir de outra maneira?
O professor descreve sua ação para que possa posteriormente compreender sua prática.	O professor busca a teoria que embasa sua prática.	O professor questiona a autenticidade das crenças enraizadas em sua prática docente.	O professor passa a ter um controle maior sobre suas decisões.

Adaptado de: SMYTH, J. Teachers Work and Politics of Reflection. *American Educational Research Journal*, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

Assumir essas formas de ação como metodologia de reflexão na construção do conhecimento significa compreender o movimento de reflexão como um ato criador, que parte do conhecimento e entendimento da ação para sua posterior transformação (LIBERALI, 2010).

Ressaltamos aqui a necessidade de espaço para que o professor possa não somente refletir de forma crítica sobre como tem ministrado o componente curricular que leciona — tendo em mente a metodologia e as estratégias de ensino-aprendizagem —, como também pensar sobre suas escolhas, a fim de apoiar-se em ética, valores e cidadania. Em outras palavras, é preciso tempo para a revisão de seu projeto de vida. Nesse sentido, as ações propostas por Smyth (1992) podem ser de grande valia para alicerçar o professor nesse movimento reflexivo.

Giroux (1997, p. 85) afirma que “o conhecimento deveria desempenhar um papel emancipador ao proporcionar aos estudantes uma unidade, lógica e sentido de direção que lhes permita considerar todas as implicações do que lhes é ensinado, dentro ou fora da escola”. Um projeto de vida tem, essencialmente, tanto para o professor quanto para os estudantes, papel emancipador por permitir ao sujeito fazer as próprias escolhas e delinear sua trajetória a partir delas. A reflexão crítica é, portanto, uma ferramenta essencial ao desenvolvimento de um projeto de vida.

É primordial reconhecer, contudo, que no espaço escolar os modos de agir pautados por ética, valores e cidadania não existem de maneira unilateral e centrada individualmente no professor; isto é, ética, valores e cidadania representam modos de compreender o mundo e de agir nele construídos pela coletividade, em um projeto maior, que abarca a sociedade como um todo. Desse modo, o projeto de vida do professor possivelmente se entrelaçará ao próprio projeto da escola como comunidade de aprendizagem.

3.3.2. O fazer coletivo

A educação formal é condição necessária, mas não suficiente, para o desenvolvimento da cidadania plena e para a consolidação da igualdade de oportunidades entre as pessoas (MACHADO, 2012). Além de promover o acesso aos conhecimentos e bens

culturais exigidos pela sociedade contemporânea, a escola pode buscar estratégias que fomentem o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social da comunidade em que está inserida e permitam a formação de valores para uma vida digna e saudável.

Coerentemente, a proposta de desenvolvimento de projetos de vida no Ensino Médio pode contemplar essa necessidade ao auxiliar os estudantes diante de escolhas sobre quais caminhos seguir e quais decisões tomar acerca de si mesmo, do outro e da comunidade. Como explica Vygotsky (2008), torna-se absolutamente necessário possuir critérios e valores e saber estabelecer relações e hierarquias entre eles para nortear as ações em sociedade.

Sobre esse tema, consideremos que cada sociedade estabeleça um conjunto de valores compartilhados e concernentes ao bem e ao mal, ao que é permitido e ao que é proibido, ao que é correto e ao que é errado. Esse conjunto de valores – ou regras – seria válido para todos os membros dessa sociedade e desejado por todos como um ideal. Essa seria, então, a ética dessa determinada sociedade, na qual o sujeito pautaria seu projeto de vida com base em concepções construídas coletivamente. Contudo, vista dessa maneira, a ética se apresentaria como um conjunto de regras estáticas e rígidas que determinariam o modo como uma sociedade vive (CHAUI, 2000).

Em termos socio-históricos, essa concepção não é real, uma vez que cada povo, em cada época, desenvolve sua própria ética, como aponta Vygotsky (2008). Com o passar do tempo, as sociedades mudam e também mudam as pessoas que as compõem. Os sonhos, desejos e preocupações dessas pessoas são invariavelmente contextualizados pelo recorte socio-histórico do momento. Em outras palavras, a ética se transforma pela ação do ser humano sobre si mesmo ao longo da história. Partindo desse pressuposto, compreendemos a ética como abordada por Chauí (2002), segundo a qual a reflexão constituída por discussão, problematização e interpretação do significado dos valores morais seria a verdadeira ética.

No entanto, antes de discutir e problematizar esses valores, é importante considerar que eles foram formados por gerações anteriores à nossa e nos foram deixados como um legado socio-histórico de produção de conhecimento, sendo necessário, para essa discussão, saber como eles se originaram. Muitas vezes, esse legado se materializa nas escolhas que fazemos e nos caminhos que trilhamos. Ganha vida e toma corpo, por exemplo, em nossos projetos de vida, seja quando sustentamos essa herança por repetição, seja quando a transformamos a partir do pensamento crítico-reflexivo.

Além disso, esses valores também podem ser elaborados e/ou ressignificados por meio das trocas afetivas que o sujeito realiza com o mundo. Ou seja, eles também são fruto da maneira como afetamos e somos afetados uns pelos outros ao longo de nossas vidas. Essas trocas afetivas que ocorrem nas relações, conforme Spinoza (2011), colaboram para a construção de um grupo de valores que nos constituem individualmente e têm papel central na elaboração de nosso projeto de vida pessoal. Ao mesmo tempo, as trocas afetivas nos integram ao grupo social ao qual pertencemos e com o qual compartilhamos esses valores, constituindo um projeto de vida coletivo.

Por isso, parece fazer sentido a oferta de uma escola que considere tanto a educação formal quanto o exercício de elaboração e ressignificação desses valores com vistas à construção de projetos de vida individuais e coletivos, uma vez que o ambiente escolar é, acima de tudo, local de constituição dos sujeitos e espaço criativo de colaboração (ARANTES, 2007).

Visto dessa forma, o processo educativo pode contemplar o trabalho coletivo pautado por valores éticos visando ao desenvolvimento de competências que nos permitam lidar com a diversidade humana e com os conflitos de ideias presentes nas relações cotidianas, superando as exclusões, os preconceitos e as discriminações em prol da construção de um inédito viável (FREIRE, 1987) – em outras palavras, da construção individual-coletiva de ações que viabilizem intervenções positivas ainda não realizadas, mas que tenham potencial e possibilidade de concretização e transformação.

Em outras palavras, o fazer coletivo no espaço escolar pode ser o promotor e o viabilizador dos sonhos e desejos de uma comunidade que se materializam diariamente na rotina da escola e que precisam, portanto, de elaboração e desenvolvimento para serem concretizados como projetos de vida individuais e coletivos.

4. Síntese deste capítulo

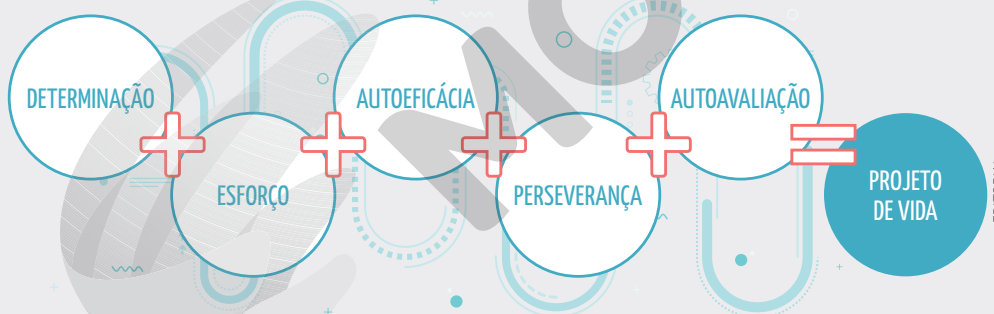
A ação de projetar



EDITORIAL

Diagrama elaborado pelas autoras.

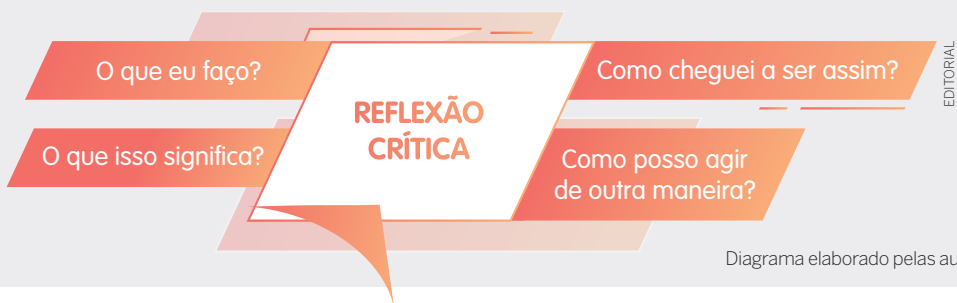
O projeto de vida e suas subdimensões



EDITORIAL

Diagrama elaborado pelas autoras.

A reflexão crítica como ferramenta para a elaboração de projetos de vida



EDITORIAL

Diagrama elaborado pelas autoras.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

O fazer coletivo

Pautado pela ética na perspectiva socio-histórica.

Herança socio-histórica que se elabora e se ressignifica por meio dos afetos.

O FAZER COLETIVO

Agente no espaço escolar para a elaboração e o desenvolvimento de projetos de vida em prol da construção do inédito viável.

Diagrama elaborado pelas autoras.

EDITORIAL

5. O que fazer com isso que agora eu sei?

5.1. Vamos pensar sobre identidade?

Nosso ponto de partida será a abordagem de questões relacionadas à construção da identidade de cada indivíduo e de seu universo de valores na relação consigo mesmo. Iniciaremos com a inspiração de um poema:

Verbo ser

Que vai ser quando crescer? vivem perguntando em redor. Que é ser? É ter um corpo, um jeito, um nome? Tenho os três. E sou? Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito? Ou a gente só principia a ser quando cresce? É terrível, ser? Dói? É bom? É triste? Ser: pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas? Repito: ser, ser, ser. Er. R. Que vou ser quando crescer? Sou obrigado a? Posso escolher? Não dá para entender. Não vou ser. Não quero ser. Vou crescer assim mesmo. Sem ser. Esquecer.

ANDRADE, C. D. *Boitempo*: menino antigo. São Paulo: Companhia das Letras, 2017, p. 271.

O poema trata de questões relacionadas ao ser e ao tornar-se. Gostaríamos de convidar você, professor/a, a pensar sobre si mesmo neste momento. Não se trata apenas da descoberta de si mesmo, de suas potencialidades e fragilidades, mas de um exercício de reflexão sobre seus planos e sonhos e como cada um pode usar o que tem de melhor para desenvolver o próprio potencial, buscando expandir-se em todos os níveis – individual, profissional, familiar e social.

A proposta é que você pense sobre a própria identidade. Para começar, sugerimos que disponha de cerca de duas horas para realizar a atividade. O objetivo desta atividade é desenvolver a autopercepção, que será simbolizada por seus interesses – dentro e fora da escola –, seus sentimentos, seus pontos fortes e seus pontos fracos.

Para tanto, utilizaremos o desenho de uma de suas mãos. Sugerimos que você use uma folha branca e um lápis para contorná-la. Para cada um dos dedos, você atribuirá um dos itens listados anteriormente (interesses dentro e fora da escola, sentimentos, pontos fortes e pontos fracos). Neste momento, você pode se pautar pelas perguntas a seguir:

- Quais são meus interesses como professor dentro do universo escolar?
- Quais são meus interesses fora do universo escolar?
- Quais emoções fortalecem/enfraquecem meu trabalho como professor?
- Quais pontos fortes eu reconheço em mim?
- Quais pontos fracos eu reconheço em mim?

Após a conclusão da atividade, sugerimos que você registre suas percepções sobre ela pontuando como você se sentiu ao longo do processo e quais conclusões acerca

ARTE: EDITORIAL; FOTO: GEORGEFETERS/ISTOCKPHOTO

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

de si mesmo pode tirar. Você também pode desenvolver uma tabela de ações a serem tomadas com base nos registros de como você se sentiu. Por exemplo:

Quais emoções fortalecem/enfraquecem meu trabalho como professor?	Como lidar com isso?
<i>O sentimento de impotência diante das desigualdades na escola.</i>	<i>Junte-se a colegas que se sentem da mesma maneira para desenvolver ações que diminuam essas desigualdades.</i>

5.1.1. E como transformar essa proposta em atividade para os estudantes?

A seguir, apresentamos uma possibilidade de organizar essa atividade, porém sugerimos que você faça adaptações com base nas demandas de cada turma.

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ■ Desenvolver a autopercepção. ■ Simbolizar os próprios interesses – dentro e fora da escola –, sentimentos, pontos fortes e pontos fracos. ■ Escrever um relato de atividade, fazendo uso de conectivos que marcam temporalidade. ■ Construir uma tabela de ações, fazendo uso do imperativo.
Objetos de conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> ■ Desenvolvimento da autopercepção. ■ Reconhecimento de seus interesses, sentimentos, qualidades e fraquezas. ■ Construção de relato sobre a atividade. ■ Uso de conectivos que indicam circunstâncias de tempo (<i>firstly, then, secondly, finally</i>). ■ Verbos no modo imperativo.
Justificativa	<p>O autoconhecimento, isto é, a descoberta de aspirações, interesses, potenciais e desafios pessoais, baseia a primeira das três dimensões que compõem a elaboração de um projeto de vida. Portanto, é essencial que os estudantes possam desenvolver atividades que promovam esse conhecimento.</p>
Procedimentos	<p>Esta atividade pode ser conduzida em inglês, com alguns pequenos ajustes. As mesmas questões da subseção anterior podem ser propostas aos estudantes, desta vez elaboradas em inglês e com as adaptações necessárias à realidade deles. Eles, então, poderão desenhar as próprias mãos e escrever reflexões em cada um dos dedos.</p> <p>Ao término do trabalho, você pode convidar a turma a montar uma exposição dos desenhos produzidos, de forma que todos partilhem suas reflexões e, ao mesmo tempo, se percebam em suas diferenças e similaridades.</p> <p>Como tarefa de conclusão, recomendamos que você solicite aos estudantes a redação de um breve relato sobre como a atividade os ajudou a trabalhar o autoconhecimento e a percepção de si mesmos. Nesse relato, você pode encorajá-los a utilizar os conectivos que indicam circunstâncias de tempo. Também é possível elaborar com os estudantes a tabela de ações, sugerida anteriormente, ajudando-os a reconhecer os próprios recursos e/ou limitações para lidar com as questões propostas. Para essa tabela, os estudantes devem usar os verbos no modo imperativo.</p> <p>Esses aspectos relacionados aos conhecimentos linguísticos podem ser revisitados e aprofundados, caso necessário.</p>
Duração	<p>Esta atividade pode ser realizada em uma única aula ou ao longo de uma sequência de aulas, se o objetivo for o aprofundamento das reflexões propostas.</p>

Avaliação

Você pode utilizar os relatos solicitados ao término da atividade como instrumento de avaliação e de devolutiva aos estudantes. Uma sugestão é avaliar os relatos apontando melhorias linguísticas e apresentando aos estudantes perguntas reflexivas (SMYTH, 1992), de forma que eles possam expandir seus registros para aspectos cada vez mais profundos. Temos, portanto, uma proposta de reescrita dos relatos a partir das perguntas suscitadas por você, de forma que a versão final contemple as expansões proporcionadas pelas perguntas, bem como o aprimoramento da produção escrita.

5.2. Vamos pensar sobre cidadania?

O trecho da canção escolhida para a abertura desta subseção aponta caminhos essenciais para a construção da convivência cidadã:

[...] Coração de estudante
Há que se cuidar da vida
Há que se cuidar do mundo
Tomar conta da amizade
Alegria e muito sonho
Espalhados no caminho
Verdes, planta e sentimento
Folhas, coração
Juventude e fé

EDITORIAL

NASCIMENTO, M.; VEIGA, W. T.
Coração de estudante. *Personalidade*. [S.l.]: Philips, 1987.

A partir de agora, refletiremos sobre cuidar da vida e do mundo por meio de notícias. O objetivo da atividade é permitir a identificação de valores pessoais que nos unem uns aos outros, reconhecendo a potência do agir coletivo como força de transformação e geração de esperança sobre o futuro. Para isso, sugerimos a leitura da notícia a seguir:

“Super-heróis” visitam o Inca

A alegria tomou conta da Seção de Pediatria do Inca (Instituto Nacional do Câncer) na manhã de ontem. Os pequenos pacientes receberam a visita de voluntários do projeto Era uma Vez: Cabelos Mágicos.

Marcos Vinicius da Silva, 12 anos, ficou emocionado ao receber a visita do Capitão América um dia depois de passar por uma cirurgia delicada: “Eu estava triste, sentindo dor. Quando vi a presença deles, fiquei bem melhor.”

Durante o evento, as crianças foram apresentadas com perucas coloridas e toucas de lã produzidas por voluntárias em uma oficina em São Paulo.

“Nosso trabalho não é entregar uma touca e, sim, ajudar a trazer a magia de volta”, conta Thaís Venditti, idealizadora da ação.

A enfermeira Patrícia Leite, que interpreta a Mulher Maravilha, começou a ser voluntária após a filha ser diagnosticada com câncer nos rins. Foi numa sala de hemodiálise com a menina, que hoje tem 8 anos, que ela conheceu o projeto. “Eu quis me doar, uma vez que eu já doava meu tempo 100% para minha pequena”, comenta.

[...]

Jornal Metro. Rio de Janeiro, agosto, 2018.

ARTE: EDITORIAL; FOTO: BEB/ISTOCKPHOTO

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Após a leitura da notícia, sugerimos responder a esta pergunta: o que provavelmente aproxima as histórias de vida dos voluntários entrevistados? Diversas serão as respostas, mas algumas delas poderiam ser: o cuidado com a vida, o cuidado com o outro, um olhar esperançoso sobre o futuro e o reconhecimento da força do trabalho coletivo no cuidar. Pensando em seu trabalho como professor, sugerimos responder a mais estas perguntas: em que medida suas ações na comunidade escolar repercutem em favor do cuidado com a vida e da construção de um futuro de esperança? E de que forma o agir coletivo pode impactar a comunidade escolar?

Com base nessas reflexões, propomos que você pense em si mesmo como parte de uma notícia de jornal positiva, envolvido em uma ação coletiva em prol do cuidado com a vida. Como você imagina que essa notícia seria? Sugerimos que registre esse relato da mesma maneira que você anotou as respostas às perguntas da proposta anterior. Para essa atividade, você precisará dispor de cerca de duas horas.

5.2.1. E como transformar essa proposta em atividade para os estudantes?

A seguir, apresentamos uma possibilidade de organizar essa atividade, porém sugerimos que você faça adaptações com base nas demandas de cada turma.

<p>Objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Identificar valores pessoais. ■ Desenvolver um olhar esperançoso sobre o futuro. ■ Reconhecer-se como parte de um coletivo potente e agente. ■ Escrever notícias utilizando tempos verbais narrativos. ■ Produzir vídeos sobre as notícias.
<p>Objetos de conhecimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Identificação de valores pessoais. ■ Desenvolvimento de um olhar positivo sobre o futuro. ■ Reconhecimento da coletividade. ■ Produção de textos escritos do gênero notícia. ■ Características e regularidades do gênero notícia. ■ Tempos verbais narrativos. ■ Produção de vídeos com base nas notícias.
<p>Justificativa</p>	<p>A exploração de temas que colaborem para o desenvolvimento da capacidade de analisar, julgar e tomar decisões com base no cuidado com a vida e com o mundo pode ajudar a ampliar a capacidade dos estudantes de conviver por meio da construção e da preservação de relacionamentos mais harmônicos, tolerantes e duradouros.</p>
<p>Procedimentos</p>	<p>Recomendamos apresentar notícias – preferencialmente, em inglês – sobre ações que visem ao cuidado com a vida e com o mundo e que tanto inspirem um olhar esperançoso sobre o futuro quanto reconheçam a potência do agir coletivo.</p> <p>Os estudantes podem ser organizados em grupos para ler essas notícias e tentar identificar os valores que moveram ou movem os sujeitos nelas envolvidos. Em um momento posterior, os grupos são incentivados a compartilhar entre si os valores que reconheceram, e cabe a você registrar no quadro as semelhanças e diferenças que surgirem, propondo também a cada um que pense sobre quais desses valores são partilhados. Além disso, é importante oferecer apoio linguístico nos momentos em que os estudantes não conseguirem se expressar em inglês.</p> <p>Ao término da partilha, sugerimos que você convide a turma a redigir algumas notícias, dessa vez sobre eles mesmos envolvidos em ações coletivas que inspirem a construção de um futuro melhor, tendo como norte a luta por valores de cuidado com a vida e com o mundo e que carreguem mensagens positivas sobre o futuro. Mais uma vez, é importante oferecer apoio linguístico para o desenvolvimento da tarefa se necessário, revisitando o uso de tempos verbais narrativos.</p>

Procedimentos	Como tarefa de conclusão, recomendamos que você solicite aos estudantes que se organizem em novos grupos para produzir pequenos vídeos de apresentação dessas notícias, utilizando, se possível, celulares para a gravação. Os vídeos podem ser compilados e editados para serem posteriormente apresentados a toda a comunidade escolar.
Duração	A atividade pode ser realizada ao longo de duas ou três aulas, dependendo do ritmo de trabalho de cada turma.
Avaliação	Os vídeos produzidos pelos estudantes podem servir como instrumento de avaliação da produção oral de cada um. Também é possível usar os vídeos para produzir uma nota de participação coletiva, resultante do trabalho de cada grupo.

5.3. Vamos pensar sobre o futuro?

O sucesso das realizações pessoais depende de várias etapas, e todas são importantes, incluindo as iniciais. Essa compreensão é essencial para sustentar uma discussão sobre os planos futuros. Veja o que a canção a seguir nos diz sobre isso:

[...] Se um dia eu pudesse ver
Meu passado inteiro
E fizesse parar de chover
Nos primeiros erros, ah

Meu corpo viraria sol
Minha mente viraria sol
Mas só chove, chove
Chove, chove

EDITORIAL

ZAMBIANCHI, K. Primeiros erros (chove). *Choque*. [S.l.]: EMI, 1985.

A idealização de um sonho e a definição dos passos necessários para sua materialização são algumas das etapas imprescindíveis para as realizações pessoais. Por isso, o planejamento é crucial para que anseios pessoais se tornem realidade. Nesse sentido, a reflexão sobre “quem eu sei que sou e quem eu gostaria de vir a ser”, além de ajudar a idealizar nossos sonhos e aspirações, também funciona como alicerce para planejar o caminho que precisamos construir e seguir para realizá-los.

A proposta é que você, professor/a, reflita sobre o futuro com base nas quatro esferas descritas a seguir. O objetivo da atividade é revisitar sua trajetória de vida com o intuito de pensar em ações futuras. Para realizá-la, você precisará dispor de cerca de três horas. Inicialmente, sugerimos que você considere seus sonhos, aspirações, habilidades e competências e como esses recursos o trouxeram até aqui, tendo em vista as esferas de sua vida pessoal, profissional, familiar e comunitária. Também ponderaremos um pouco sobre o planejamento de ações futuras a partir do estabelecimento de metas e do desenvolvimento de estratégias.

Para tanto, sugerimos que você use cartões de papel e uma caneta. Em cada cartão, você deverá escrever um item de reflexão que contemple uma das quatro esferas a seguir:

**Vida pessoal:
meus desejos**

**Vida profissional:
minha formação**

**Vida familiar:
minha rotina**

**Vida comunitária:
minhas aspirações**

EDITORIAL

Feito isso, sugerimos que responda à seguinte pergunta: como você se vê atualmente em relação aos itens listados? Procure reunir exemplos que sustentem suas afirmações, registrando suas respostas no verso dos cartões.

Em seguida, sugerimos que repita a atividade, desta vez pensando no futuro: o que permaneceria da mesma maneira? O que seria modificado?

Ao finalizar a atividade, que tal registrar a reflexão em forma de carta? No *site* FutureMe, disponível em <<https://www.futureme.org>> (acesso em 8 set. 2020), é possível escrever uma carta para seu futuro “eu”, registrando seus sonhos, aspirações, desejos e planos. No caso de nossa atividade, você pode escrever sua carta discorrendo sobre sua leitura de si mesmo atualmente e sobre como se vê no futuro. Quando você receber sua carta no futuro, terá mais uma chance de refletir acerca de suas escolhas e decisões, sobre quem você era e quem se terá tornado, além de poder visitar a atividade, traçando novas metas e redesenhando seus caminhos. Afinal, projetos de vida não findam, mas se ressignificam ao longo de nossa jornada.

Se desejar utilizar o *site*, recomendamos escrever a carta em inglês, pois ele não reconhece outras línguas. Também será preciso determinar uma data para receber a carta no futuro; logo, você deve pensar em um intervalo de tempo razoável para recebê-la. Finalmente, é preciso ter uma conta de *e-mail* válida para cadastro na plataforma e posterior recebimento da carta.

Agora que já listamos o que almejamos para o futuro, é o momento de elaborar um plano, de modo que aquilo que registramos na carta se materialize. Com essa finalidade, você pode criar tabelas de metas e objetivos para cada um dos itens que você escreveu em sua carta, nas quais poderá listar:

- aquilo que deseja alcançar;
- por que você deseja alcançar isso;
- o que será preciso fazer para que seu objetivo seja alcançado;
- como você fará isso;
- os obstáculos que podem ocorrer e como você poderá superá-los;
- o prazo para que a ação se conclua.

Apresentamos aqui um exemplo:

Vida profissional: minha formação	
O que desejo alcançar?	Quero iniciar um mestrado.
Por que desejo isso?	Porque quero desenvolver uma pesquisa para me auxiliar em minha prática em sala de aula.
O que será preciso para isso?	Precisarei estudar, escrever um projeto de pesquisa e passar por um processo seletivo.
Como farei isso?	Buscarei grupos de pesquisa que me interessem e me inscreverei no processo seletivo. Também estudarei sobre como escrever projetos de pesquisa.
Quais obstáculos poderei enfrentar?	Pode haver dificuldades na elaboração de um projeto inicial, tais como a definição de uma pergunta de pesquisa ou a falta de embasamento teórico para a construção do projeto.
Como enfrentarei esses obstáculos?	Buscarei a ajuda de colegas que já viveram essa experiência e que possam partilhá-la comigo.
De quanto tempo precisarei?	Cerca de um ano.

5.3.1. E como transformar essa proposta em atividade para os estudantes?

A seguir, apresentamos uma possibilidade de organizar essa atividade, porém sugerimos que você faça adaptações com base nas demandas de cada turma.

Objetivos	<ul style="list-style-type: none">■ Pensar sobre sonhos, aspirações, habilidades e competências e sobre como esses recursos influenciam o presente, considerando a vida pessoal, escolar, familiar e comunitária.■ Planejar ações futuras por meio do estabelecimento de metas e do desenvolvimento de estratégias.■ Escrever uma carta de acordo com as características do gênero.■ Elaborar uma tabela com metas e objetivos.
Objetos de conhecimento	<ul style="list-style-type: none">■ Reflexão sobre sonhos, aspirações, habilidades e competências.■ Estabelecimento de metas e desenvolvimento de estratégias para o futuro.■ Escrita de cartas de acordo com as características do gênero.■ Elaboração de uma tabela de metas e objetivos.
Justificativa	<p>A representação daquilo que somos perante o que potencialmente seremos é o esteio da narrativa sobre nós mesmos. Refletir sobre essa narrativa, reelaborá-la e imaginá-la são exercícios fundamentais para a construção do projeto de vida. Tal prática cabe perfeitamente no espaço escolar e auxilia os estudantes a pensar sobre o futuro de maneira mais consciente e objetiva.</p>
Procedimentos	<p>Esta atividade pode ser conduzida em inglês, com alguns pequenos ajustes. Os cartões podem ser reescritos em inglês para serem utilizados em sala de aula. Outra possibilidade é acrescentar itens que sejam pertinentes a cada comunidade escolar.</p> <p>Recomendamos que os estudantes façam esse exercício de reflexão individualmente ou com o apoio dos colegas. Cabe a você determinar o melhor formato, avaliando o quão acessíveis ou abertos os estudantes estarão para discutir a temática. Além disso, é importante oferecer apoio linguístico nos momentos em que os estudantes não conseguirem se expressar em inglês.</p> <p>Ao término da atividade reflexiva, se possível, sugerimos que você apresente aos estudantes o <i>site</i> FutureMe, disponível em <https://www.futureme.org> (acesso em 8 set. 2020), explicando sua dinâmica e funcionamento. Os estudantes serão, então, convidados a redigir cartas para si mesmos, registrando suas reflexões. Novamente, é importante oferecer apoio linguístico em inglês, se for preciso, e retomar o estudo dos tempos verbais que indicam futuro. Também pode ser interessante o levantamento das regularidades e das características do gênero carta.</p> <p>Caso não seja possível trabalhar com o <i>site</i>, os estudantes podem redigir as cartas em papel e guardá-las em envelopes, que devem ser lacrados e conter a indicação da data em que poderão ser abertos. Cada estudante deve ficar responsável por guardar o envelope com sua respectiva carta e zelar por sua conservação.</p> <p>Em seguida, os estudantes devem escolher alguns dos itens listados nas cartas que escreveram e elaborar uma tabela de metas e objetivos, conforme a apresentada anteriormente. Com sua ajuda, terão a oportunidade de desenvolver um repertório de conhecimento voltado para o agir crítico-reflexivo sobre si e sobre sua comunidade.</p>

Duração	A atividade pode ser realizada ao longo de duas ou três aulas, dependendo do ritmo de trabalho de cada turma.
Avaliação	Recomendamos que você utilize a atividade de reflexão nos cartões para avaliar a capacidade dos estudantes de expandir suas ideias e expressá-las em inglês. Outra possibilidade é usar a carta como registro de produção escrita.

6. Sugestões de aprofundamento



6.1. Para se aprofundar!

▀ **BOUTINET, J. P. *Antropologia do projeto*. Porto Alegre: Artmed, 2002.**

A obra explora o uso de projetos ao longo da história da humanidade, seus desenvolvimentos e desdobramentos. Também discute as diferentes formas de pensar os projetos na educação.

▀ **ARANTES, V. A. *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007.**

O livro se propõe a discutir temas como origem da moralidade, educação com valores, os processos de construção e/ou apropriação de valores e o papel da educação nesses processos.

▀ **LIBERALI, F. C. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Campinas: Pontes Editores, 2010.**

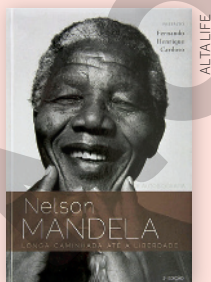
O livro discute questões referentes ao quadro teórico-metodológico da formação crítica de educadores e apresenta recursos para compreender a construção de espaços colaborativos de aprendizagem pautados pela reflexão crítica do professor.



6.2. Não deixe de conhecer!

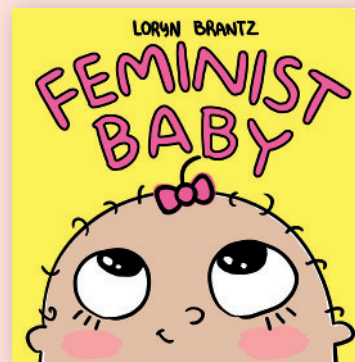
▀ **MANDELA, N. *Longa caminhada até a liberdade*. Curitiba: Nossa Cultura, 2012.**

Em suas memórias, Nelson Mandela relata sua impressionante trajetória, desde o desenvolvimento de sua consciência política até os anos mais difíceis decorrentes de sua condenação à prisão perpétua em 1964. Ele também relembra os eventos marcantes que antecederam sua eleição como presidente da África do Sul em 1994.



▀ **BRANTZ, L. *Feminist Baby*. New York: Little, Brown Books for Young Readers, 2017.**

O livro conta a história de uma garota que não tem medo de fazer suas escolhas e não se prende às regras ditadas pela sociedade para as meninas. Escrito e ilustrado por Loryn Brantz.



▀ **JESUS, C. M. de. *Quarto de despejo*. São Paulo: Ática, 2019.**

O livro de Carolina Maria de Jesus é uma compilação de trechos de seus diários, escritos enquanto vivia na extinta favela do Canindé, em São Paulo. Os relatos retratam uma pessoa de fibra, que luta para conceder um mínimo de dignidade à sua família, mesmo enfrentando todos os desafios de ser mulher, negra e pobre.



7. Referências bibliográficas comentadas

Para discutir a construção do projeto de vida, este capítulo se pauta por documentos que dispõem orientações sobre a Educação Básica, tais como a Base Nacional Comum Curricular (2018) e as orientações oferecidas pelo Movimento pela Base Nacional Comum (2018).

A estruturação das atividades deste livro se baseia em Monteiro (2020).

As reflexões que propõem o projeto de vida como um objeto a ser estudado, planejado e constantemente revisto apoiam-se em Danza (2014) e Moran (2017). Delors (1998) nos oferece a discussão sobre os quatro pilares da educação, pela qual pausamos o desenvolvimento de projetos de vida que priorizem o aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser. As considerações feitas acerca dos níveis de reflexão do professor contam com as contribuições de Van Manen (1977 *apud* LIBERALI, 2004), Giroux (1997), Pérez Gómez (1992), Schön (1992), Freire (1987), Liberali (2010) e Smyth (1992). Interessamo-nos pelos três últimos principalmente para guiar a discussão sobre reflexão crítica, traçando o perfil de um professor crítico-reflexivo, capaz de elaborar seu projeto de vida orientado para essa compreensão.

As abordagens propostas para o fazer coletivo permeiam muitos dos textos que compõem essas referências bibliográficas. Pontualmente, Arantes (2007) e Machado (2012) nos ajudam a pensar o campo escolar como local de constituição dos sujeitos e espaço criativo de colaboração. Chauí (2000; 2002) colabora com a definição de ética pela perspectiva socio-histórica, segundo a qual a ética é não apenas legado, mas também objeto de constante transformação pela ação humana. Spinoza (2011) pontua que os afetos colaboram para a reelaboração dessa ética e Vygotsky (2008) aponta a essencialidade do repertório para agir diante de situações dilemáticas que todos vivemos. Freire (1987), por sua vez, nos orienta para a elaboração de projetos de vida que tornem os sonhos viáveis a partir do ineditismo de ações que promovam a transformação da sociedade.

Finalmente, os textos de Andrade (2017), Nascimento e Veiga (1987) e Zambianchi (1985) nos auxiliam a pensar sobre diferentes aspectos envolvidos nas atividades de elaboração de projetos de vida: a identidade, a cidadania e o futuro.

ANDRADE, C. D. *Boitempo: menino antigo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ARANTES, V. A. *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC; SEB, 2018.

CHAUI, M. S. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

CHAUI, M. S. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

DANZA, H. C. *Projetos de vida e educação moral: um estudo na perspectiva da teoria dos modelos organizadores do pensamento*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

DELORS, J. (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 89-102.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HOUAISS, A. *Grande dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

LIBERALI, F. C. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 87-117.

LIBERALI, F. C. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MACHADO, N. J. *Ética e educação*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

MONTEIRO, S. Atividade didática. In: FRADE, C.; VAL, M.; BREGUNCI, M. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/atividade-didatica>>. Acesso em: 28 out. 2020.

MORAN, J. *A importância de construir projetos de vida na educação*, 2017. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/10/vida.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2020.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. *Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC*. São Paulo: Porvir, 2018.

NASCIMENTO, M.; VEIGA, W. T. Coração de estudante. *Personalidade*. [S.l.]: Philips, 1987.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Ed.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992. p. 93-114.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Ed.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992. p. 77-91.

SMYTH, J. Teachers Work and Politics of Reflection. *American Educational Research Journal*, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

SPINOZA, B. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZAMBIANCHI, K. Primeiros erros (chove). *Choque*. [S.l.]: EMI, 1985.



Ser professor de Língua Inglesa na contemporaneidade

1. Sensibilização

minha voz
 é o fruto
 de dois países num encontro
 por que eu teria vergonha
 se o inglês
 e minha língua-mãe
 fizeram amor
 minha voz
 tem as palavras do pai
 e o sotaque da mãe
 o que tem de errado
 se minha boca leva dois mundos
 – *sotaque*



TOLGARTY/STOCKPHOTO

KAUR, R. Minha voz. In: *O que o sol faz com as flores*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

No poema “Minha voz”, Rupi Kaur expressa sua condição de migrante e o fato de carregar, em seu modo de falar inglês, sua origem panjabi. A autora explica que não há nada de errado ou de vergonhoso em evidenciar suas origens por meio de seu sotaque. Pelo contrário, Rupi explica que sua boca leva dois mundos, uma vez que o inglês e sua língua materna se entrelaçam em sua voz. A questão do

sotaque ao falar inglês é, muitas vezes, motivo de preocupação e até mesmo vergonha entre os professores de língua inglesa no Brasil, mas será que realmente devemos nos preocupar com isso? Sua boca também traz dois mundos ao falar inglês, assim como ocorre com a autora?

Neste capítulo, discutiremos o que é ser professor de inglês na contemporaneidade.



Conheça a autora

Rupi Kaur nasceu na Índia e emigrou com os pais para o Canadá aos quatro anos. A escritora, que começou sua carreira publicando em redes sociais, trata de temas como feminilidade, amor e sua experiência como migrante.



WIKIMEDIA FOUNDATION/CC 4.0

2. Objetivos deste capítulo

Os objetivos deste capítulo são:

- refletir sobre o que é ser professor de inglês na contemporaneidade;
- compreender maneiras de se relacionar com estudantes, professores e com o bem comum;
- construir possibilidades e estratégias para solucionar dificuldades em sala de aula;
- construir estratégias para estabelecer, em sala de aula, relações ancoradas no compartilhamento de experiências e na empatia;
- refletir sobre a construção de relações em sala de aula ancoradas no compartilhamento de experiências e na empatia;
- reconhecer o papel do professor como cidadão capaz de expandir seu repertório, conhecimentos e perspectivas relativas à sua inserção no mundo do trabalho.

Para atingir esses objetivos, refletiremos sobre:

- o uso e o valor do inglês no Brasil e no mundo;
- algumas razões históricas para a expansão do inglês;
- como e por que ensinar inglês;
- algumas possibilidades para uma educação linguística crítica e decolonial a partir do reconhecimento e da valorização de países, culturas e modos de falar não hegemônicos;
- a relevância da criação de comunidades de práticas na instituição escolar;
- as práticas pedagógicas, o ensino de Língua Inglesa e o perfil dos estudantes por meio da atividade proposta;
- a presença do inglês em nosso cotidiano por meio da vivência sugerida.

2.1. Relações com a Base Nacional Comum Curricular

Este capítulo tem como objetivo o desenvolvimento das seguintes competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 9-10):

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Este capítulo também tem como objetivo o desenvolvimento das seguintes competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias propostas pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 490):

2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

2.2. Por que eu, professor, preciso saber disso?

Para atender as demandas do mundo contemporâneo, o professor de inglês não pode ser apenas um técnico do idioma. Ele precisa ser um educador linguístico interculturalmente competente. O ensino de inglês não envolve somente aspectos linguísticos e didáticos, mas também aspectos relativos à cultura e à sociedade em geral. Para tanto, é indispensável compreender como seu objeto e meio de trabalho – o inglês – está posicionado no Brasil e no mundo e por que tem o *status* de língua franca na atualidade. Além disso, é importante que o professor desenvolva habilidades referentes a seu autoconhecimento como profissional para que possa agir de modo empático, identificar e superar suas dificuldades e estabelecer relações construtivas em sala de aula. A reflexão sobre as práticas pedagógicas, o ensino de Língua Inglesa e o perfil dos estudantes por meio de atividades assim como a exploração da presença do inglês em nossa realidade local por meio de vivências são formas possíveis de abordar as temáticas deste capítulo. Apoiamo-nos em Amatuzzi (2017) para conceber as vivências propostas neste livro. O autor explica que a vivência tem o sentido de presenciar e não culmina necessariamente em um produto final.

3. Ser professor de Língua Inglesa na atualidade

3.1. O inglês no mundo

Kamala Das, poetisa indiana-inglesa, capturou, em seu poema “An Introduction” (DAS, 1965, p. 59, tradução nossa), o paradoxo do inglês no mundo contemporâneo:

“

[...] Sou indiana, de pele bem marrom, nascida em Malabar, falo três línguas, escrevo em duas, sonho em uma. ‘Não escreva em inglês’, eles diziam, ‘inglês não é sua língua materna’. Por que não me deixam em paz, críticos, amigos, primos visitantes, todos vocês? Por que não me deixam falar em qualquer língua que eu goste? A língua que eu falo torna-se minha, suas distorções, suas estranhezas. Toda minha, só minha. É metade inglesa, metade indiana, engraçada talvez, mas é honesta, tão humana quanto eu, vocês não percebem? Ela dá voz a minhas alegrias, a meus desejos, a minhas esperanças, e me é útil [...].

”

Para alguns falantes, o inglês, em qualquer lugar fora do contexto de língua materna, é uma língua franca e, em algumas situações, pode ser uma língua imposta. Podemos dizer, portanto, que o inglês tem uma identidade (geo)política e linguística. Essa língua pode também representar tradicionalmente algo de origem britânica ou estadunidense, mas, de todo modo, certamente ocidental.

O inglês se transformou em uma língua mundial na medida em que a cultura ocidental anglo-saxônica se tornou hegemônica no mundo. Para alguns falantes, embora não seja a língua materna, é a língua na qual expressam seus desejos e negociam sua existência. O inglês converteu-se em uma língua do mundo, deixando de ser associado de forma simplista com a cultura anglo-saxônica e ocidental. O inglês mundial surgiu porque os usuários dessa língua a modificaram à medida que a tomaram para si. Dos muitos escritores que escrevem em inglês e que abordaram esse tema, talvez nenhum tenha se expressado de maneira tão eloquente quanto o nigeriano Chinua Achebe (1997, p. 44, tradução nossa): “sinto que a língua inglesa será capaz de suportar o peso da minha experiência africana. Mas terá de ser um novo inglês, ainda em plena comunhão com seu lar ancestral, mas alterado para se adequar aos novos arredores africanos”.

Na atualidade, é difícil discordar do *status* de língua internacional que o inglês alcançou. Siqueira (2008) explica que, com o atual processo de mundialização, o inglês se firma no cenário internacional como a língua franca da era da informação, expandindo-se de forma jamais vista, principalmente por conta da posição hegemônica dos Estados Unidos.

Ainda de acordo com Siqueira (2008), o inglês, que em 1600 era uma língua sem grande alcance, transformou-se na língua de comunicação internacional do século XXI. A esse respeito, Rajagopalan (2002) salienta que a língua inglesa se tornou uma mercadoria altamente valorizada e, em países periféricos como o Brasil, ensinar inglês configurou-se um negócio altamente lucrativo, que o mundo do *marketing* passou a explorar.

Na era da mundialização da comunicação, globalização da economia e planetarização das relações internacionais, os brasileiros, de forma geral, demonstram crescente interesse em aprender inglês. Esse crescimento se deve não só ao fato de que, como mencionado, essa língua exerce o papel de meio de comunicação mundial por excelência, mas também à representação que circula comumente no imaginário nacional de que a língua inglesa proporciona mais possibilidades de ascensão social (RAJAGOPALAN, 2009).

Grigoletto (2007), entre outros autores, chama a atenção para o fato de que não se deve menosprezar o discurso da mídia no que diz respeito à importância dada à língua inglesa. A autora enfatiza que a mídia promove uma espetacularização de eventos que se relacionam com o inglês. A esse discurso midiático soma-se, por exemplo, a posição defendida na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que expressa a obrigatoriedade do ensino de Língua Inglesa nas escolas brasileiras. Fatores como esses colaboram para tornar o inglês a língua com “cotação mais alta no mundo atual” (MEGALE; LIBERALI, 2016, p. 11). De acordo com Megale e Liberali (2016, p. 11), tal característica afeta “o imaginário nacional e, conseqüentemente, a constituição do que se percebe como a identidade nacional brasileira nos dias de hoje”. Assim, lembramos que, como esclarece Heller (2010), muito embora as línguas tenham sempre sido tomadas como *commodities*, isto é, como “mercadorias”, seu papel como “moedas de troca” mais ou menos valorizadas é progressivamente enfatizado nas novas economias globalizadas. A esse respeito, Fairclough (2001) propõe o conceito de “comodificação”. Para o autor, trata-se de uma concepção mercantil, na qual os domínios e as instituições sociais que não se relacionam à produção e ao consumo de bens passam a ser concebidos dentro de uma lógica de mercado, “definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 255). Nessa perspectiva, a língua inglesa desloca-se de seu foco meramente linguístico ou, ainda, de seu papel como ferramenta instrumental de mediação e assume um lugar de mercadoria ou produto que deve ser comercializado aos clientes, sendo alçada, também no Brasil, à posição de um bem essencial.

3.2. Um pouco de história até os tempos atuais: onde está o inglês no mundo?

O inglês é a língua mais falada por sujeitos que têm outro idioma como língua materna. De acordo com Crystal (2008), há hoje aproximadamente 2 bilhões de falantes de inglês no mundo. Estima-se que, desses, apenas cerca de 340 milhões sejam nativos. Por ser uma língua utilizada em interações que envolvem mais falantes não nativos (com línguas maternas diversas) do que nativos, o inglês passou a ser considerado uma língua franca – *ELF* (*English as a lingua franca*). Seidlhofer (2011, p. 7) explica que o *ELF* é “qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes línguas maternas para quem ele é o meio de comunicação escolhido e, frequentemente, a única opção”.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), a nomenclatura “língua franca” – que será mais discutida no Capítulo 3 – sugere que a língua inglesa não pertence mais apenas aos países hegemônicos que, no passado, forneciam modelos de falantes a serem copiados. Nessa perspectiva, legitimam-se e valorizam-se os usos que os diferentes falantes (cujas línguas maternas podem ser as mais variadas) fazem do inglês. Essas

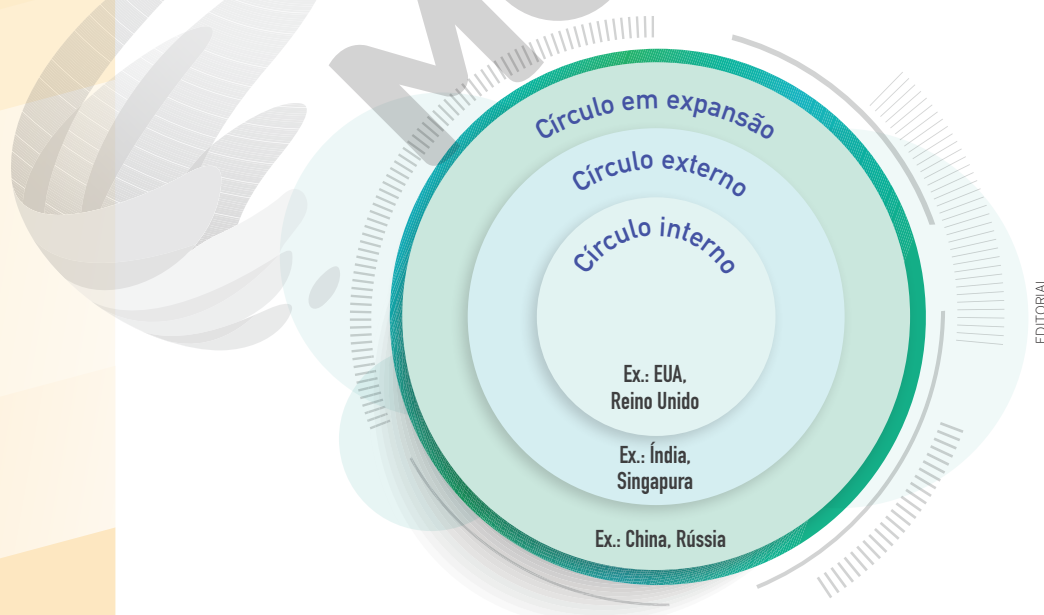
peças utilizam a língua inglesa com seus diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que faz a língua ser falada com diferentes sotaques em diversos contextos, colocando em questão o entendimento de que o único inglês correto e de valor é o falado em países hegemônicos, como os Estados Unidos e a Inglaterra.

Segundo Crystal (1996), o inglês alcançou a condição de língua global em decorrência de dois fatores: a expansão do poder colonialista da Grã-Bretanha, com seu apogeu no século XIX, e o estabelecimento dos Estados Unidos como a principal potência econômica do século XX.

O linguista indiano Braj Kachru, professor emérito de Linguística do College of Liberal Arts and Sciences na University of Illinois, em Urbana-Champaign, desenvolveu, na década de 1970, o conceito de *World English*. Esse conceito deu origem à área denominada *World Englishes*, que desencadeou estudos e o consequente reconhecimento do inglês utilizado na África e na Ásia como variedades legítimas da língua.

Em um movimento posterior, ao analisar como o inglês se comportava no mundo pós-colonial, Kachru (1985) propôs classificar em três círculos concêntricos os países que utilizam o inglês. O primeiro círculo (interno) contém as variantes de maior reconhecimento, oriundas de países nos quais o inglês é falado como primeira língua, como Estados Unidos, Reino Unido, Irlanda, Canadá, Austrália e Nova Zelândia. Nesse modelo, esse círculo é *norm-providing* (“provedor de normas”), ou seja, visto como fonte das normas da língua inglesa. O segundo círculo (externo), de diâmetro intermediário, abrange as variantes de inglês originadas na segunda diáspora; trata-se, em sua maioria, das nações em que a língua inglesa é oficialmente a segunda língua, como Singapura, Índia e Filipinas. Esse círculo é considerado *norm-developer* (“desenvolvedor de normas”) e engloba as localidades que criam novas formas linguísticas que, se reconhecidas pelo círculo interior, passam a pertencer à língua inglesa. O terceiro círculo (em expansão), de maior diâmetro, compreende todos os países que utilizam o inglês como língua internacional, seja para fins educacionais ou comerciais, e em que o idioma é ensinado como língua franca, sem um *status* especial ou diferenciado, dentro de suas fronteiras, como é o caso da China, do Japão e do Brasil. O círculo em expansão é considerado, nessa perspectiva, *norm-dependent* (“dependente das normas”), pois se apoia nos padrões linguístico-discursivos estabelecidos por falantes nativos do círculo interior.

Os três círculos concêntricos



Fonte das informações: KACHRU, B. Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: The English Language in the Outer Circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. (Ed.) *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 12. Tradução nossa.

A proposta de Kachru encontrou, na época, grande receptividade na comunidade acadêmica e resiste até o presente, tendo recebido, porém, algumas críticas. O professor indiano Rajagopalan (2011), que desenvolveu um longo trabalho como professor e pesquisador na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), explica que o posicionamento dos círculos reforça a ideologia de colonização e de imperialismo, uma vez que o círculo interno, composto de países ricos, está posicionado em contraposição aos outros dois círculos, formados majoritariamente por países africanos e asiáticos colonizados pela Grã-Bretanha em violentos processos de dominação. Outro ponto que merece atenção é o fato de a organização dos círculos estar permeada por questões de poder geopolítico. Como é possível observar, Estados Unidos e Canadá, por exemplo, também foram colônias do Império Britânico, mas, ainda assim, estão posicionados no círculo interno, enquanto as outras colônias estão localizadas no círculo externo.

Phillipson (2003), que também apresenta críticas ao modelo de Kachru (1985), propõe um esquema diferente. Segundo o autor, há somente dois grupos: os países centrais de língua inglesa, que seriam aqueles cujo grupo dominante é formado por falantes nativos do inglês (equivalente ao círculo interno do modelo de Kachru), e os países periféricos de língua inglesa, ou seja, as nações que reconhecem o inglês como língua oficial e os países que a têm como língua franca.

A proposta de Phillipson (2003) também tem sofrido críticas por empregar o falante nativo como critério para classificação, o qual reforça o caráter geopolítico e socioeconômico de sua proposta de organização.

Para além das contradições relacionadas ao modelo proposto por Kachru, essa proposta possibilitou um retrato da expansão do inglês no mundo, e o fato é que essa língua, na atualidade, se encontra em cerca de 70 países (EBERHARD; SIMONS; FENNIG, 2020).

Constatamos, ainda, na esteira de Kachru (1985), que a língua inglesa desenvolveu um sentido plural. Consequentemente, o inglês, na contemporaneidade, é identificado por diferentes nomes, como *World English*, língua internacional, língua franca e língua global.

Como efeito dessa expansão, de acordo com Siqueira (2008), 75% de toda a comunicação internacional escrita, 80% da informação armazenada em computadores no mundo inteiro e 90% do conteúdo disponibilizado na internet estão em inglês.

3.3. O inglês no Brasil

É difícil precisar o número de falantes de inglês no Brasil. De acordo com uma pesquisa realizada em 2013 pelo Instituto Data Popular, apenas 5,1% dos brasileiros afirmam falar inglês. No entanto, no Brasil, essa é uma língua altamente requisitada para a inserção de jovens e adultos no mundo do trabalho.

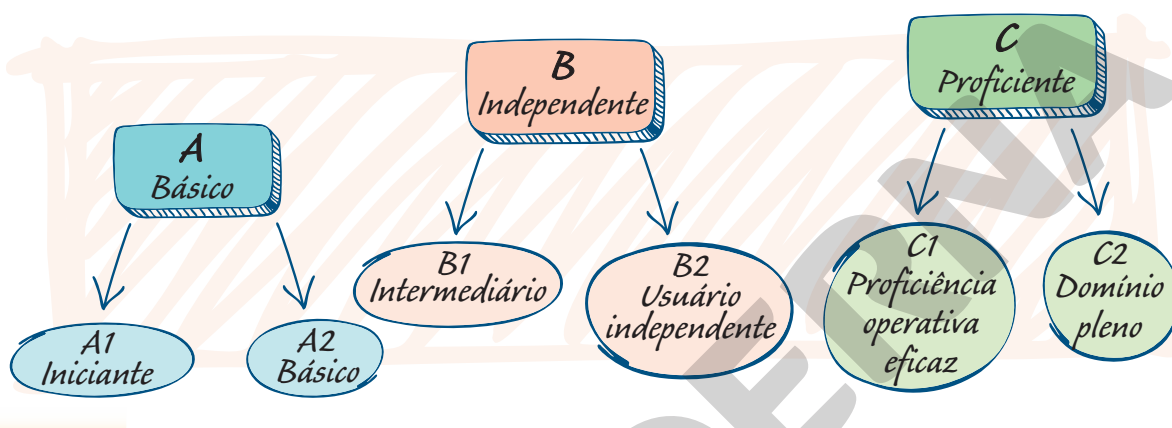
A língua inglesa, que atualmente assume o papel de língua franca, é amplamente utilizada no campo profissional, sendo necessária para a interlocução e para a negociação com indivíduos e empresas de diferentes países, falantes ou não dessa língua. Além disso, o inglês é também um meio de acesso a serviços e tendências globais, uma vez que estes são frequentemente divulgados e/ou produzidos nesse idioma. Em 2005, Rajagopalan já esclarecia que “há setores na sociedade em que o recurso do inglês se tornou uma necessidade, ou seja, quem se recusa a adquirir um conhecimento mínimo da língua inglesa corre o risco de perder o bonde da história” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 149).

De 2005 até os tempos atuais, a importância do inglês na esfera corporativa se tornou ainda mais evidente, sobretudo devido à informatização. Por esse motivo, o aprendizado dessa língua já não é mais um privilégio; pelo contrário, passou a ser uma necessidade básica à ampliação da atuação das pessoas como cidadãos no mundo, bem como à sua inserção no âmbito do trabalho.

Mas qual é o nível de inglês necessário para essa inserção no mundo do trabalho no Brasil? A resposta varia muito a depender do contexto. O campo laboral é muito amplo, e as exigências são distintas conforme a área de atuação e outros tantos fatores. Além disso, a definição do nível desejado não pode seguir critérios individuais. Por isso, a maioria das instituições, tanto as relacionadas à esfera profissional quanto as voltadas aos estudos acadêmicos, faz uso do CEFR – *Common European Framework of Reference for Languages*, ou Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (COUNCIL OF EUROPE, 2011).

O CEFR é um instrumento de referência desenvolvido na Europa e utilizado em diversos países que, entre outras funções, define níveis de proficiência de compreensão e expressão oral e escrita em determinada língua. Os níveis estabelecidos são:

Níveis de proficiência de compreensão e expressão oral e escrita



Fonte das informações: BRITISH COUNCIL. *Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR)*. Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>>. Acesso em: 30 set. 2020.

O inglês é, portanto, “um dos bens simbólicos mais valorizados no Brasil e em grande parte do mundo” (MOITA LOPES, 2005, p. 2). Mas é preciso considerar que, ao mesmo tempo que abre portas para alguns, é também uma barreira para a aprendizagem, para o desenvolvimento e para a empregabilidade de outros, e, assim, no Brasil, ainda exclui muito mais do que deixa entrar (SIQUEIRA, 2008).

Uma forma de entender o *status* e a importância do inglês em nossa sociedade é analisar como ele é disponibilizado e representado em vários locais e em espaços públicos. Esse campo de estudo, denominado Estudos da Paisagem Linguística, tem emergido como uma tentativa de produzir inventários precisos e detalhados do multilinguismo urbano (BLOMMAERT; MALY, 2014).

Assis-Peterson (2008) explica que, ao perambularmos pelas ruas, nossos olhos, que nem sempre estão atentos, se deparam a todo o momento com placas e avisos de estabelecimentos comerciais que fazem ecoar, de diferentes modos, os acordos de outras línguas. De acordo com a autora, uma análise linguístico-cultural dessas placas e avisos pode revelar que aquilo que parece ser inglês não é “puramente inglês” – pelo menos não



Escola de surf cujas placas misturam dizeres em português e inglês. Tibau do Sul, RN, 2019.

aquele inglês correspondente ao inglês padrão. Ela exemplifica referindo-se a nomes de estabelecimentos, como uma churrascaria chamada Getúlio Grill, nome que não seria compreendido de imediato por um falante de língua inglesa, uma vez que, na maioria dos países que utilizam o inglês como língua de interação, esse tipo de restaurante, em que se pode comer carne, seria chamado de *steak house*. A palavra *grill*, a autora explica, remete a grelha, grade de ferro para assar carnes.

Nessa direção, Ortiz (2003) esclarece que, no processo de mundialização da cultura pelo qual passamos, o inglês se desterritorializou para se tornar uma língua “bastarda adaptada às distorções que as culturas lhe infligem” (ORTIZ, 2003, p. 192). Segundo o autor, o inglês, ao se tornar língua mundial, instituiu-se como uma peça da qual se pode apropriar-se legitimamente, podendo ser modificada e ressignificada nos diversos contextos de sua utilização.



Faixa de restaurante com dizeres em português, inglês e francês, em São Pedro da Aldeia, RJ, 2019.

3.4. O que é ser professor de Língua Inglesa na contemporaneidade?

Schlatter e Garcez (2012) defendem que a escola tem a responsabilidade de oferecer o acesso à língua inglesa, pois assim os estudantes têm a oportunidade de conhecer a própria realidade, participar dela, dar-lhe novos contornos, transitar na diversidade, refletir sobre o mundo em que vivem e agir crítica e criativamente. Os autores entendem que o ensino de língua inglesa e sua literatura deve ter como objetivos o desenvolvimento dos letramentos e a promoção de uma educação linguística crítica.

Esses objetivos estão relacionados ao trabalho com textos orais e escritos em inglês que possibilitem a reflexão sobre questões significativas para a vida dos estudantes e que ampliem “o entendimento sobre nós próprios[as] e sobre o mundo em que vivemos” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 50).

De acordo com os autores, o desenvolvimento dos letramentos tem uma relação direta com a ideia de a linguagem ser compreendida e desenvolvida como uma prática social: é por meio da linguagem que agimos no mundo e, portanto, o ensino de línguas não deve ser operacionalizado de forma dissociada das atividades humanas. Isso quer dizer que o foco de ensino engloba a possibilidade de participação dos estudantes em práticas sociais diversas por meio da linguagem, e não apenas a apreensão do novo código. A ênfase está no uso da língua inglesa para participar do mundo, não no ensino de um sistema linguístico descontextualizado.

Em uma perspectiva de educação linguística crítica, o professor de inglês desempenha também a tarefa de educar para a cidadania, e não simplesmente de ensinar uma outra língua. Assim, é preciso que o professor de inglês considere os aspectos (geo)políticos, culturais e sociais que perpassam a existência e a expansão dessa língua e faça uso deles, encorajando os estudantes a uma reflexão sobre suas identidades e seus posicionamentos. Lankshear, Snyder e Green (2000) propõem que o trabalho do professor é composto por três dimensões:

As dimensões do trabalho do professor



Adaptado de: LANKSHEAR, C.; SNYDER, I.; GREEN, B. *Teachers and Technoliteracy: Managing Literacy, Technology and Learning in Schools*. St. Leonards: Allen & Unwin, 2000. p. 45.

Entendemos que essas três dimensões devem nortear o trabalho do professor de Língua Inglesa, pois apenas contemplando todas elas a educação em inglês passa a significar melhores condições de acesso ao mundo do conhecimento. Portanto, as aulas de Língua Inglesa devem “ajudar o[a] educando[a] a não virar as costas para os textos do mundo nos quais essa língua se fez e se faz relevante” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 39).

Schlatter e Garcez (2012) propõem como justificativa para o ensino de inglês na escola a oportunidade de ampliar as possibilidades de participação e ação na vida social e cotidiana dos estudantes. Nessa direção, Jordão (2013, p. 358) enfatiza que:

“

Ensinar e aprender línguas é, então, ensinar e aprender maneiras de ver, ser, estar e agir no mundo; o papel da escola nesse processo é justamente oportunizar o confronto entre diferentes perspectivas, possibilitar a tomada de decisões ‘socialmente responsáveis’ e ensinar a viver e conviver com a instabilidade e a consequente produtividade que a coexistência de variadas perspectivas instaura em nós.

”

Podemos depreender que o papel do ensino de inglês na escola regular não deve ser fundamentado apenas por questões linguísticas, mas também e principalmente por questões culturais e sociais. Nessa perspectiva, o estudo de inglês assume, portanto, um caráter educativo e crítico, que possibilita ao estudante, bem como ao professor, refletir sobre a heterogeneidade que nos constitui.

Para exercer uma educação linguística crítica que objetive a ampliação da consciência crítica dos estudantes, os professores de inglês também precisam se tornar críticos.

Para tanto, é necessário que (re)criem identidades e desenvolvam agência, atitudes pedagógicas e consciência crítica (MATTOS, 2018). Assim, tornam-se aptos a desenvolver práticas pedagógicas que sejam apropriadas a seus próprios contextos de ensino e resultem no desenvolvimento crítico dos estudantes.

Kramsch e Sullivan (1996) e Canagarajah (1999) argumentam que devemos desenvolver nos estudantes o pensamento global, sem deixar de lado as especificidades do contexto local, movimento que foi denominado pelos autores de “pedagogia de apropriação”. Para uma educação comprometida com fazer pensar para transformar o mundo, “é crucial que todo professor – na verdade, todo cidadão – entenda o mundo em que vive”, já que “não se pode transformar o que não se entende” (MOITA LOPES, 2003, p. 31). Precisamos, portanto, de um professor interculturalmente competente, engajado com a construção de sociedades democráticas e inclusivas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e aptos “a propor alternativas ao caráter monocultural e ocidentalizante dominante” em que estamos inseridos (CANDAU, 2016, p. 10).

A educação intercultural crítica, segundo Candau (2016), parte da afirmação da diferença como riqueza. É preciso, pois, desconstruir “aspectos da dinâmica escolar naturalizados que nos impedem de reconhecer positivamente as diferenças culturais e, ao mesmo tempo, promover processos que potencializem esta perspectiva” (CANDAU, 2016, p. 11). Para isso, é importante que o professor sustente uma prática pedagógica voltada para a decolonialidade, ou seja, orientada para a desconstrução de paradigmas cristalizados nas relações socioculturais, político-econômicas e étnico-raciais impostas pelos processos de colonialidade vigentes no mundo contemporâneo.

Pardo (2019) relata que a colonialidade permeia o cotidiano escolar do professor de Língua Inglesa na escola pública: não é incomum se deparar com perguntas sobre se o inglês do professor é britânico ou estadunidense, se ele já morou nos Estados Unidos ou qual a banda inglesa de *rock* preferida dele. Segundo o autor, esses questionamentos revelam questões de submissão e de subordinação e demonstram o quanto a ideia de colonialidade ainda está presente no ensino da Língua Inglesa na atualidade. Um modelo de falante nativo a ser imitado, normalmente o estadunidense ou o britânico, ainda é comum no ensino da língua e nos materiais didáticos que não “consideram a diversidade e a multiplicidade de epistemologias, culturas e povos falantes da língua inglesa ao redor do mundo” (PARDO, 2019, p. 212). Dessa maneira, países como os Estados Unidos e a Inglaterra ainda estão posicionados como “donos do saber e da língua, reiterando seu privilégio epistêmico e a manutenção da lógica da colonialidade” (PARDO, 2019, p. 212). Ainda de acordo com o autor, à luz de Siqueira (2018), é preciso romper com a lógica imposta de que somente países hegemônicos representam culturas e modelos de falantes de língua inglesa.

Assim, convidamos você, professor/a de inglês, a fazer parte desse processo de decolonização do ensino de língua inglesa. Primeiro, é necessário compreender seu papel: não apenas viabilizar o ensino técnico e de caráter utilitarista da língua, mas proporcionar aos estudantes uma educação linguística cujo alicerce seja a concepção de que o ensino de uma língua é uma tarefa que deve visar ao desenvolvimento da criticidade. Para isso, é preciso estar comprometido com um trabalho que valorize a diferença, seja ela linguística, política, social ou étnica, como insumo pedagógico e como marca de nossa humanidade.

Para tanto, é imprescindível que os professores sejam consumidores de bens culturais e conhecimentos não hegemônicos, ou, como afirmam Santos e Meneses (2009), das chamadas Epistemologias do Sul. O Sul a que os autores se referem é concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pela relação colonial que foi imposta a esses países. Santos e Meneses (2009, p. 12) explicam que “a concepção do Sul sobre-põe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu”.

3.5. A criação de comunidades de prática para o desenvolvimento do professor

Até o momento, refletimos sobre o objeto de trabalho do professor – a língua inglesa – e o papel do professor de inglês na contemporaneidade com o objetivo de proporcionar aos estudantes uma educação linguística crítica e o desenvolvimento dos letramentos, com vistas a uma formação cidadã. Nesta subseção, vamos nos debruçar sobre a construção de comunidades de prática para que o professor, com o apoio da comunidade escolar na qual está inserido, possa superar suas dificuldades em sala de aula e para que a construção de relações colaborativas e empáticas potencializem tanto seu desenvolvimento como docente quanto as aprendizagens dos estudantes.

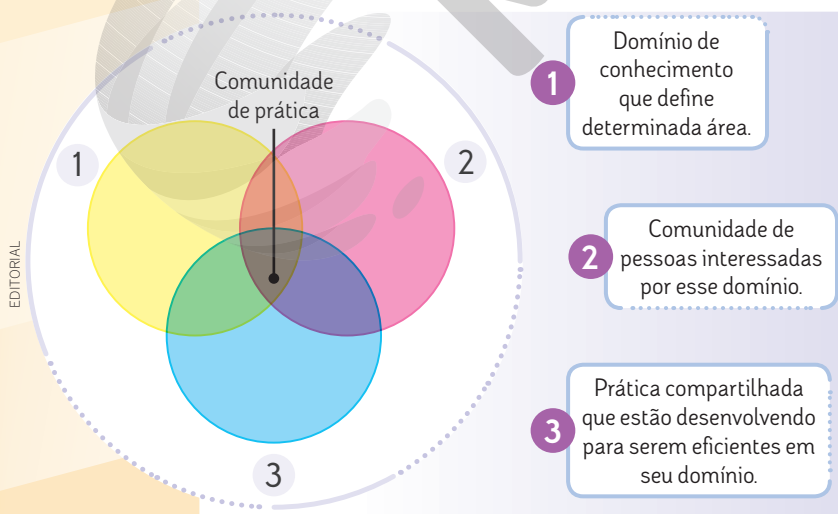
A construção de comunidades de prática configura-se como uma poderosa aliada para o desenvolvimento do professor e para o fortalecimento das relações entre os educadores da instituição. O termo “comunidade de prática” se refere a “grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas, ou uma paixão sobre um tópico e que aprofundam seus conhecimentos e *expertise* nessa área ao interagirem de maneira contínua” (WENGER; McDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 4).

Entendemos que o ato de ensinar não pode ser encarado como simples aplicação de conhecimentos. Ensinar envolve constante reflexão sobre práticas, metodologias e relações estabelecidas com e entre os estudantes nas interações propostas. Para além de uma ação técnica, ensinar deve necessariamente envolver relações humanas que promovam o respeito às características culturais, religiosas e sociais de toda a comunidade escolar.

A complexidade do ato de ensinar exige que a profissionalização de professores se dê de forma contínua e ininterrupta, com o objetivo de possibilitar ponderações críticas para análise e transformação de suas práticas. Nesse sentido, a colaboração entre professores se torna essencial para a promoção e o compartilhamento de saberes.

Pessoa e Borelli (2011) propõem que os próprios professores devem teorizar sobre as escolhas pedagógicas, as abordagens e as metodologias que empregam em sala de aula. Para tanto, momentos nos quais professores se agrupam para a escuta atenta e empática das experiências de colegas propiciam o reconhecimento de diferentes possibilidades pedagógicas. Esse processo não deve ser realizado individualmente; ao contrário, toda a comunidade escolar deve estar envolvida em procurar respostas de modo colaborativo, levando em consideração os sonhos, as aspirações e as necessidades dos educadores, dos estudantes e das famílias.

Comunidade de prática



Adaptado de: WENGER, E.; McDERMOTT, R.; SNYDER, W. *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard, 2002. p. 27.

De acordo com Wenger (2001), nem toda comunidade e nem toda prática se constituem uma comunidade de prática. Segundo o autor, há duas características que identificam uma comunidade de prática: os membros devem interagir regularmente e ter o propósito de aprender em conjunto. Ademais, para a construção de uma comunidade de prática, três condições são necessárias: o domínio, a comunidade e a prática (WENGER; McDERMOTT; SNYDER, 2002).

As comunidades de prática, além de contribuírem para o desenvolvimento dos professores,

podem ser importantes incitadores de empatia entre os membros da comunidade escolar. Isso porque os participantes da comunidade tendem a enfrentar desafios semelhantes, em condições similares, para os quais as respostas não estão em livros ou manuais. Assim, relações de confiança podem ser estabelecidas, o que contribui para que toda a comunidade escolar avance em direção à promoção de relações empáticas e colaborativas que potencializem a aprendizagem e o desenvolvimento de estudantes e educadores.

Além disso, as comunidades de prática são importantes para apoiar os professores na realização de seus sonhos e planos de desenvolvimento relativos à vida profissional. De acordo com Ferreira e Silva (2014), o desenvolvimento profissional dos professores deve ser compreendido como um processo que envolve não somente a formação inicial e contínua desses profissionais, mas também a interação entre pares e a reflexão individual.

Ainda que estejam inseridos em um contexto de extensa carga horária de trabalho, é fundamental que os professores não se afastem de seus planos e sonhos de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, a investigação de Ferreira e Silva (2014) evidencia que as comunidades de prática podem ser uma ferramenta valiosa para superar o isolamento do professor, que muitas vezes atua sem interlocução consistente. Ao proporcionarem uma oportunidade para que os professores reflitam não apenas sobre conteúdos específicos, práticas e estratégias, mas também sobre seus sonhos e planos, as sugestões e experiências de seus pares podem funcionar como alicerce e fonte de entusiasmo e inspiração.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

EDITORIAL

4. Síntese deste capítulo

Conceitos centrais do capítulo

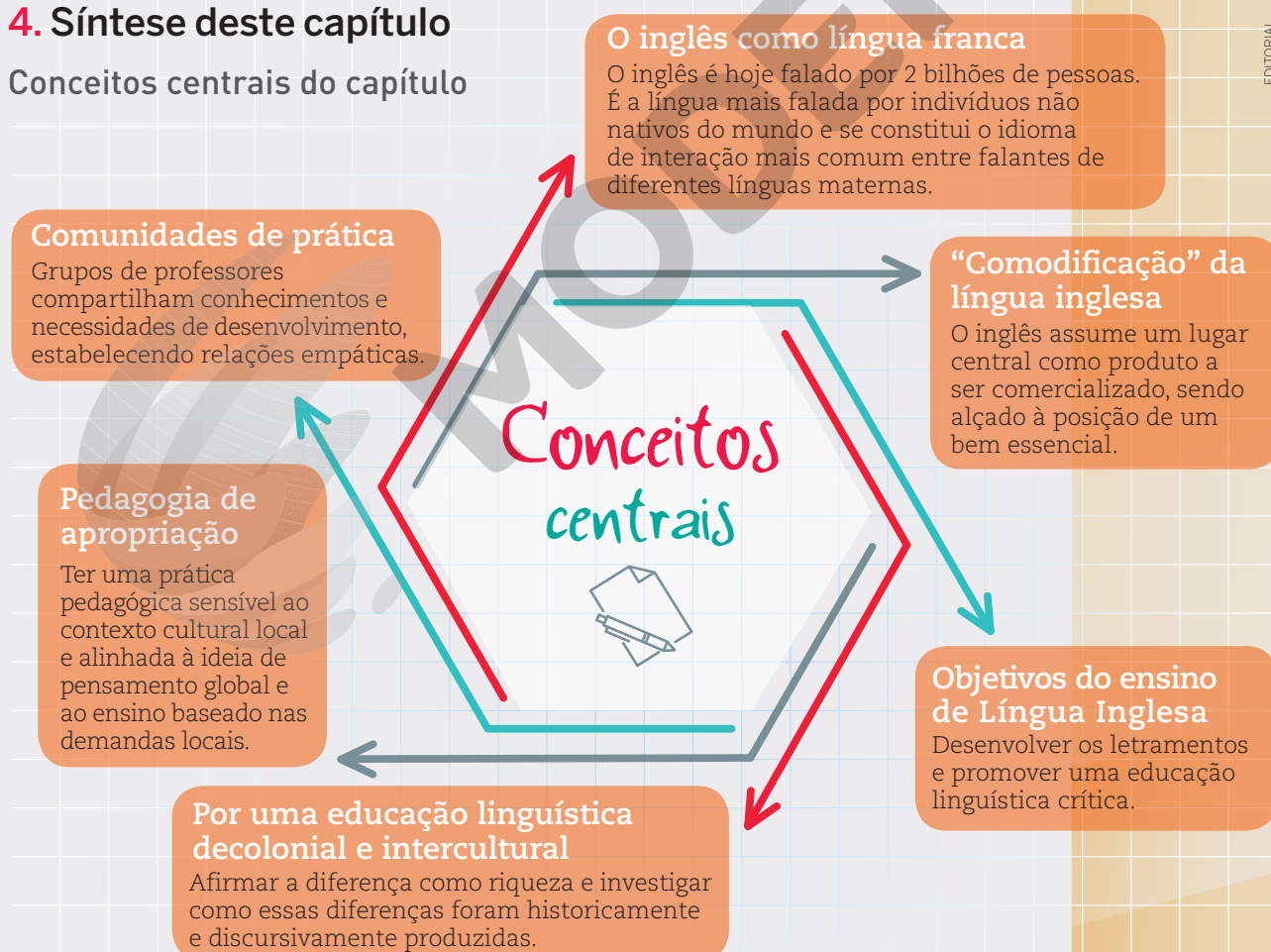


Diagrama elaborado pelas autoras.

5. O que fazer com isso que agora eu sei?

5.1. Vamos refletir sobre sua prática pedagógica e sobre as aprendizagens que você promove em seu contexto?

A proposta para esta atividade é que você, professor/a, reflita sobre o contexto em que você está inserido e suas especificidades. Para isso, nos baseamos em Schlatter e Garcez (2012) e preparamos uma série de perguntas que esperamos que ajudem você e seus colegas a (re)pensarem, colaborativamente, suas práticas e as demandas de sua escola e de seus estudantes. Este movimento pode ser o início da construção de uma comunidade de prática em sua escola, caso ela ainda não exista. Muitos dos aspectos aqui abordados, como a interdisciplinaridade e a avaliação, serão aprofundados em outros capítulos deste livro.

Assim como Schlatter e Garcez (2012) propõem, partiremos de um raciocínio sobre as possibilidades de aprendizagem nas aulas de Língua Inglesa até a observação do que a escola em que você trabalha oferece para sua prática. Propomos também algumas questões que lhe permitirão pensar acerca de sua própria prática pedagógica.

Minha prática pedagógica		
Crenças	Concepções	Práticas
Eu tenho a crença de que os estudantes avançarão em seus conhecimentos da língua inglesa com minhas aulas?	Eu considero importante utilizar a língua inglesa com os estudantes? Eu os encorajo a utilizar a língua inglesa para interação em sala de aula?	Como eu organizo os estudantes em sala de aula?
Eu considero que o conhecimento que tenho da língua inglesa é suficiente para exercer meu trabalho de forma confiante?	Eu me sinto mais seguro ensinando gramática ou eu sempre proponho atividades que evidenciam propósitos sociais?	Quais propostas eu planejo para que os estudantes utilizem oralmente o inglês?
Eu considero que tenho conhecimento metodológico suficiente para ensinar os estudantes de forma eficaz?	Eu invisto em tornar a sala de aula um ambiente para compartilhamento de experiências e conhecimentos?	Eu procuro trazer para a sala de aula diferentes variedades de língua inglesa ou trago apenas variedades hegemônicas, como a estadunidense e a britânica?
Quais são as áreas em que não me sinto seguro? Quais são meus maiores desafios como professor? Quais são meus sonhos profissionais? Como planejo encaminhá-los?	Eu me preocupo em propor diversas formas de interação durante as aulas para que os estudantes utilizem a língua em pares ou pequenos grupos e em discussões mais amplas?	Eu planejo ensinar inglês juntamente com temas importantes para a formação cidadã de meus estudantes ou meu foco é apenas no ensino da língua?

Tabela elaborada pelas autoras.

Possibilidades de aprendizagem nas aulas de Língua Inglesa

Observação dos estudantes	Possibilidades de aprendizagem	Decisões sobre o currículo
Quais são os interesses dos estudantes? O que eles gostam de fazer, ler e jogar? A que gostam de assistir?	O que os estudantes precisam aprender em inglês para que possam interagir utilizando essa língua?	Quais eixos temáticos podem organizar o currículo?
Em quais interações os estudantes conseguem se envolver utilizando a língua inglesa?	Quais práticas sociais podem ser propostas para que os estudantes participem em inglês?	Quais objetivos linguísticos nortearão minhas decisões?
Os estudantes falam outras línguas? Quais?	Quais tipos de atividades e vivências podem ser propostos para lidar com a heterogeneidade de saberes na sala de aula?	Quais são as melhores metodologias e estratégias para alcançar os objetivos propostos?
Quais são as representações que os estudantes têm da língua inglesa? Eles gostam de inglês? Consideram essa língua importante?	Quais desafios podem ser criados para que os estudantes se interessem pelo aprendizado do inglês?	Quais são as demandas sociais para a aprendizagem do inglês na comunidade do entorno?

Adaptado de: SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012. p. 44-45.

A infraestrutura de minha escola

Condições oferecidas pela escola	Possibilidades de aprendizagem	Decisões sobre o currículo
Qual é a infraestrutura da escola?	O que posso fazer com essa infraestrutura? Existe a possibilidade de buscar recursos fora da escola, caso necessário?	A proposta curricular estabelece alguma relação com a infraestrutura da escola?
Como as aulas de Língua Inglesa se relacionam com o projeto político-pedagógico da escola?	Como posso me conectar mais diretamente com o projeto político-pedagógico da escola?	Como sistematizar a proposta pedagógica de modo que revele a missão e os valores da escola?
Qual é a concepção de avaliação da escola?	Como a avaliação pode estar cada vez mais a serviço da aprendizagem?	Quais possibilidades de avaliação que contemplem diferentes linguagens podem ser planejadas?
Existe a possibilidade de desenvolver um trabalho interdisciplinar na escola?	Como o trabalho interdisciplinar poderia potencializar as aprendizagens dos estudantes?	Quais mudanças são necessárias para viabilizar projetos interdisciplinares na escola?

Adaptado de: SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012. p. 46.

Visando a uma reflexão mais profunda, cada professor pode responder individualmente às perguntas em um caderno. Em seguida, é preciso marcar uma reunião com os colegas interessados, com o objetivo de discutir essas questões de forma colaborativa. A contribuição da coordenação e/ou da direção da escola é bem-vinda na organização desse encontro. O encaminhamento dessa reunião dependerá do número de professores participantes. Entretanto, caso muitos se engajem na proposta, o ideal é que formem pequenos grupos para discutir suas ponderações. Um integrante de cada grupo deve assumir a função de relator, sendo responsável por sintetizar as ideias do grupo e compartilhá-las com os demais participantes. Por fim, sugerimos a escolha de alguns temas para o trabalho e/ou estudo colaborativo, ou mesmo organizar diferentes frentes de trabalho, de acordo com os principais interesses e necessidades levantados. Desse modo, é possível buscar juntos as estratégias e os conhecimentos necessários para superar as dificuldades identificadas. Sugerimos que você disponha de cerca de uma hora para responder às perguntas individualmente e que a reunião para a partilha com os professores seja planejada para durar cerca de duas horas.

5.1.1. E como transformar essa proposta em atividade para os estudantes?

A seguir, apresentamos uma possibilidade de organizar essa atividade, porém sugerimos que você faça adaptações com base nas demandas de cada turma.

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ■ Conhecer os estudantes e a relação que estabelecem com a língua inglesa. ■ Promover reflexão entre os estudantes sobre o papel da língua inglesa em suas vidas e na sociedade.
Objetos de conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> ■ Desenvolvimento de uma relação de proximidade com o inglês. ■ Reflexão sobre o papel da língua inglesa na sociedade.
Justificativa	Conhecer o perfil da turma – ou seja, os interesses dos estudantes, suas relações com a língua inglesa e seus desejos e aspirações para o futuro – possibilita planejar aulas e direcioná-las para que os estudantes se sintam acolhidos em suas especificidades e necessidades.
Procedimentos	Esta atividade pode ser organizada em dois momentos. No primeiro, os estudantes respondem a perguntas formuladas por você sobre os interesses pessoais e as características individuais deles, como: o que gostam de ler, a que gostam de assistir, sobre quais temas sentem vontade ou necessidade de aprender mais, se falam ou não alguma outra língua, por que gostam ou não de aprender inglês, entre outras. No segundo momento, os estudantes podem ser organizados em pequenos grupos para responder a algumas perguntas referentes ao <i>status</i> do inglês em sua comunidade e à importância dessa língua para o mercado de trabalho e para o futuro deles. Inicialmente, os estudantes discutem essas questões em seus grupos e, em seguida, você determina um tempo para a socialização das reflexões. A atividade deve ser realizada em inglês, mas os estudantes não precisam ficar limitados ao uso dessa língua para se expressar. Pelo contrário, é importante incentivá-los a buscar a ajuda dos colegas e dos professores para construir significados por meio da língua inglesa, assim como a utilizar dicionários para auxiliá-los nesse processo.
Duração	A atividade pode ser realizada em duas aulas: uma para o trabalho individual e a outra para a reflexão em pequenos grupos e subsequente socialização. Há também a possibilidade de as perguntas individuais serem respondidas pelos estudantes em casa, com o intuito de haver mais tempo na sala de aula destinado à discussão e à reflexão em grupo.

Avaliação

Sugerimos que a avaliação seja conduzida ao longo da realização da atividade e englobe a participação dos estudantes nos grupos e na socialização de suas reflexões. A avaliação também pode contemplar a postura e a disposição dos estudantes para escutar atentamente os colegas e esperar a própria vez de contribuir para a discussão sem interromper a reflexão dos demais.

5.2. Vamos conhecer a paisagem linguística de seu bairro?

A proposta para esta vivência é que você, professor/a, percorra seu bairro e fotografe com um celular, um *tablet* ou uma câmera fotográfica a paisagem linguística dele. Se não dispuser dos equipamentos necessários, você pode fazer anotações sobre o que observar em um caderno. Há indícios de outras línguas, além do português, na paisagem linguística local, em placas de estabelecimentos ou em outros sinais visuais, por exemplo? Quais são as línguas que se fazem presentes em seu bairro? Você consegue localizar marcas da língua inglesa na paisagem linguística observada?

Esta vivência permite constatar como as pessoas usam a língua inglesa no Brasil. Tal constatação pode nos afastar da visão que normalmente temos dos estrangeirismos como problema ou ameaça ao português e à identidade do falante brasileiro, pois podemos atestar que o inglês não é simplesmente replicado em nosso contexto, mas sofre um processo de apropriação com vistas a possibilitar uma interlocução eficaz com a comunidade do entorno.

Após fotografar esses registros em sua comunidade, sugerimos uma reflexão sobre as seguintes questões:

- Quem está apto a ler esses textos?
- Quem os escreveu?
- Por que foram escritos?
- Quais fatores socio-históricos contribuíram para a existência desses textos?
- O que está acontecendo no ambiente onde os textos se encontram?
- Quais são as motivações das pessoas que os escreveram?
- O que determina as escolhas linguísticas feitas nesses textos?
- Quais são as implicações dessas escolhas linguísticas no repertório comunicativo das pessoas que residem na comunidade ou que passam por ela?

Sugerimos a você que faça um registro dessas reflexões em um caderno e que se mantenha atento a como o inglês se instala na paisagem linguística de sua comunidade e a modifica. Caso a escola em que leciona se localize em uma comunidade diferente daquela em que você mora, pode ser interessante contrastar a paisagem linguística de seu bairro com a do bairro em que a escola está localizada. Recomendamos que essa vivência seja realizada em cerca de duas horas, sendo uma delas para a caminhada e o registro fotográfico e outra para o registro de suas reflexões.

5.2.1. E como transformar essa proposta em atividade para os estudantes?

A seguir, apresentamos uma possibilidade de organizar essa atividade, porém sugerimos que você faça adaptações com base nas demandas de cada turma.

Objetivos

- Identificar a presença da língua inglesa em sua comunidade.
- Refletir sobre as palavras, as expressões, os suportes, as esferas de circulação e seus significados.
- Analisar o uso do inglês registrado.

Objetos de conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> Identificação da presença da língua inglesa nas comunidades nas quais os estudantes estão inseridos. Reflexão sobre como o inglês aparece registrado nessas comunidades.
Justificativa	Ao perceber que a língua inglesa já circula em seu entorno, o estudante se vincula com o idioma – essa língua deixa de ser estrangeira e passa a fazer parte de seu cotidiano. Além disso, esta atividade permite uma reflexão sobre a relação do uso do inglês com <i>status</i> ou prestígio, ou seja, é uma oportunidade para evidenciar as relações de poder que perpassam o uso das línguas.
Procedimentos	<p>Esta atividade pode ser conduzida em inglês, sendo facultado aos estudantes utilizar o que já sabem em língua inglesa para se expressar, com o auxílio de colegas mais desenvoltos na língua ou utilizando dicionários a fim de encontrar palavras e expressões que desconheçam. O importante é que sejam encorajados a utilizar o inglês para se comunicar.</p> <p>Você pode orientar os estudantes a realizar uma caminhada pelo bairro em que moram, pedindo a eles que observem e fotografem a paisagem linguística. Para tanto, é necessário que disponham de aparelhos celulares e/ou câmeras fotográficas. Caso essa caminhada não seja conveniente, os estudantes precisam ser orientados a procurar, em seus lares, registros em inglês em embalagens de produtos de higiene pessoal, de limpeza ou alimentícios, por exemplo. Em ambos os casos, eles devem trazer de casa as fotografias tiradas na caminhada ou as embalagens encontradas.</p> <p>As perguntas para discussão podem ser adaptadas ou formuladas com base na proposta feita na subseção anterior. É interessante que os estudantes tenham a oportunidade de discutir em grupos com o intuito de compartilhar saberes e tenham também nos colegas modelos linguísticos que promovam aprendizagens.</p>
Duração	A atividade pode ser realizada em uma única aula ou ao longo de uma sequência de duas ou mais aulas, caso o objetivo seja o aprofundamento das reflexões propostas.
Avaliação	Sugerimos que a avaliação seja conduzida ao longo da realização da atividade e englobe a participação dos estudantes não só em grupos como também na socialização das próprias reflexões. Na avaliação, a qualidade e a pertinência dessas reflexões são tão importantes quanto o uso da língua-alvo.

6. Sugestões de aprofundamento



6.1. Para se aprofundar!

■ **CRYSTAL, D. Two Thousand Million? *English Today*, v. 24, i. 1, p. 3-6, 2008.**

Para entender melhor a expansão do inglês no mundo, indicamos a leitura desse artigo. Nele, o autor explica como, em 25 anos, o total da população mundial que fala inglês saltou para 2 bilhões de falantes.

■ **CANDAU, V. M. (Org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.**

Esse livro aborda caminhos para a escola lidar com a problemática das diferenças culturais por meio de olhares e perspectivas diversas com o objetivo de responder à pergunta que norteia a obra: é possível construir uma educação “outra”?

■ **WENGER, E. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1988.**

Se você ficou interessado no tema comunidades de prática, esse livro explica as bases que sustentam esse conceito e as principais características dessas comunidades.



6.2. Não deixe de conhecer!

KAUR, R. *Outros jeitos de usar a boca*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

Escrito e ilustrado por Rupi Kaur, esse é um livro de poemas sobre a sobrevivência, o amor, a perda e a feminilidade.



ACHEBE, C. *Things Fall Apart*. New York: Penguin, 2017.

Nesse romance, Chinua Achebe discorre sobre o uso do inglês como meio de comunicação. Para além das contradições de utilizar a língua do colonizador, Achebe afirma que esse inglês está sendo modificado para poder suportar o peso das experiências africanas.



HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

Nesse livro, Bell Hooks escreve sobre a educação como prática da liberdade e conta sobre sua trajetória e suas práticas como professora.



7. Referências bibliográficas comentadas

Este capítulo foi concebido com base nos preceitos teórico-metodológicos relativos ao ensino de Língua Inglesa dispostos na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Apoiamo-nos em Amatuzzi (2017) para conceber as vivências das possibilidades de exploração das temáticas discutidas neste capítulo e ao longo deste livro.

Conceituamos o inglês no mundo e explicamos sua expansão com base na teoria dos três círculos concêntricos de Kachru (1985), que, embora nos forneça um retrato da expansão do inglês no mundo, recebeu algumas críticas de autores como Rajagopalan (2011) e Phillipson (2003) por reforçar a ideologia de colonização e imperialismo. Eberhard, Simons e Fennig (2020) destacam essa expansão ao identificar cerca de 70 países que utilizam o inglês como língua de interação. Nessa linha, Crystal (1996; 2008) aborda a condição do inglês como língua global por ser, na atualidade, a língua mais utilizada no mundo por falantes não nativos. Nessa esteira, este capítulo contempla, em consonância com a BNCC (BRASIL, 2018) e de acordo com Seidlhofer (2011) e Siqueira (2008), a noção de inglês como língua franca. Para ilustrar essa concepção, os relatos de Achebe (1997), Das (1965) e Kaur (2018) revelam sua condição de falantes de inglês de países não hegemônicos.

O posicionamento do inglês no Brasil e no mundo como uma língua de alto valor na contemporaneidade foi considerado com base nos estudos de Canagarajah (1999), Fairclough (2001), Rajagopalan (2002; 2009), Ortiz (2003), Moita Lopes (2003; 2005), Grigoletto (2007), Siqueira (2008), Heller (2010) e Megale e Liberali (2016). Fairclough (2001) propõe o conceito de “comodificação” para explicar como o inglês está posicionado no mundo. Nessa mesma direção, Rajagopalan (2002; 2009) discorre sobre o fato de que o inglês se tornou um negócio altamente lucrativo explorado pelo mundo do *marketing*. Moita Lopes (2005) e Megale e Liberali (2016), ao abordar o contexto brasileiro, explicam que o inglês é um bem simbólico de altíssimo valor no Brasil. No entanto, é baixa a proficiência em língua inglesa no país, conforme pesquisa do Instituto Data Popular (2013). Abordando o mundo do trabalho, Rajagopalan (2005) explica que, em muitos setores brasileiros, o inglês se tornou uma necessidade. Ao adentrarmos essa

discussão, recorreremos ao CEFR (Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas) (COUNCIL OF EUROPE, 2011) para explicar que a maioria das instituições faz uso da parametrização proposta pelo CEFR para aferição do nível de inglês. Apesar do número ainda pequeno de falantes de inglês no Brasil, essa língua já modificou a paisagem linguística brasileira. Blommaert e Maly (2014) esclarecem que o estudo das paisagens linguísticas busca descrever e explicar o multilinguismo urbano. Assis-Peterson (2008) discorre sobre o processo de apropriação do inglês na paisagem urbana de São Paulo, corroborando a ideia defendida por Ortiz (2003) de que o inglês, ao se desterritorializar, está suscetível a ressignificações.

Para abordar o papel do professor na contemporaneidade, apoiamos-nos em Schlatter e Garcez (2012), para quem o ensino da língua inglesa e de sua literatura deve proporcionar o desenvolvimento dos letramentos e uma educação linguística crítica. Lankshear, Snyder e Green (2000) abordam a noção de educação linguística crítica e explicam as três dimensões do trabalho do professor: operacional, cultural e crítica. Jordão (2013) complementa a discussão esclarecendo que o ensino de uma língua deve contemplar diferentes perspectivas e possibilitar a tomada de decisões socialmente responsáveis. Mattos (2018), por sua vez, salienta que, para formar estudantes críticos, os professores devem também ter sua criticidade desenvolvida. Kramsch e Sullivan (1996) e Canagarajah (1999) discutem a importância do desenvolvimento, por parte dos professores, de uma “pedagogia da apropriação” orientada por um pensamento global, mas alinhada às necessidades locais. Nessa mesma direção, Candau (2016) discute o valor de um professor interculturalmente competente, o que vai ao encontro de uma educação linguística decolonial, como a proposta por Pardo (2019). A esse respeito, Santos e Meneses (2009) expõem que o professor deve ser consumidor de bens culturais e de conhecimentos não hegemônicos, denominados de Epistemologias do Sul.

Abordamos a importância da formação contínua dos professores por meio do conceito de comunidades de prática proposto por Wenger (2001) e suas características discutidas por Wenger, McDermott e Snyder (2002). Pessoa e Borelli (2011) e Ferreira e Silva (2014) enfatizam a relevância do trabalho e do diálogo constante entre professores para o desenvolvimento desses profissionais e para a construção de relações baseadas na confiança e na empatia na comunidade escolar.

ACHEBE, C. English and the African Writer. *Transition*. n. 75/76, The Anniversary Issue: Selections from Transition, 1961-1976, p. 342-349, 1997.

AMATUZZI, M. Experiência: um termo chave para a Psicologia. *Memorandum*, v. 13, p. 8-15, 2017.

ASSIS-PETERSON, A. A. Como ser feliz no meio de anglicismos: processos transglóssicos e transculturais. *Trabalhos de linguística aplicada*, v. 47, n. 2, p. 323-340, 2008.

BLOMMAERT, J.; MALY, I. Ethnographic Linguistic Landscape Analysis and Social Change: A Case Study. *Tilburg Papers in Culture Studies*, Tilburg University, n. 100, p. 1-28, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC; SE, 2018.

BRITISH COUNCIL. *Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR)*. Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>>. Acesso em: 30 set. 2020.

CANAGARAJAH, S. *Resisting Linguistic Imperialism*. Hong Kong: Oxford University Press, 1999.

CANDAU, V. M. (Org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Cambridge University Press, 2001.

CRYSTAL, D. *English: The Global Language*. London: The US English Foundation, 1996.

- CRYSTAL, D. Two Thousand Million? *English Today*, v. 24, i. 1, p. 3-6, 2008.
- DAS, K. *Summer in Calcutta: Fifty Poems*. New Delhi: Rajinder Paul, 1965.
- EBERHARD, D. M.; SIMONS, G. F.; FENNIG, C. D. (Ed.). *English. Ethnologue: Languages of the World*. Dallas: SIL International, 2020.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Nobel/UnB, 2001.
- FERREIRA, A. A.; SILVA, B. D. da. Comunidade de prática *on-line*: uma estratégia para o desenvolvimento profissional dos professores de História. *Educação em Revista*, v. 30, n. 1, p. 37-64, 2014.
- GRIGOLETTO, M. Língua, discurso e identidade: a língua inglesa no discurso da mídia e a construção identitária de brasileiros. *Filologia e linguística portuguesa*, n. 9, p. 213-227, 2007.
- HELLER, M. The Commodification of Language. *Annual Review of Anthropology*, v. 3, p. 101-114, 2010.
- INSTITUTO DATA POPULAR. *Brasil em perspectiva*, 2013.
- JORDÃO, C. Letramento crítico: complexidade e relativismo em discurso. In: CALVO, L. C. S. et al. (Org.). *Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil – uma homenagem à professora Telma Gimenez*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 349-369.
- KACHRU, B. Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: The English Language in the Outer Circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. (Ed.). *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.
- KAUR, R. *O que o sol faz com as flores*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.
- KRAMSCH, C.; SULLIVAN, P. Appropriate Pedagogy. *ELT Journal*, v. 50, n. 3, p. 199-212, 1996.
- LANKSHEAR, C.; SNYDER, I.; GREEN, B. *Teachers and Technoliteracy: Managing Literacy, Technology and Learning in Schools*. St. Leonards: Allen & Unwin, 2000.
- MATTOS, A. O rinoceronte e o mundo: uma perspectiva sobre a educação linguística crítica. In: PESSOA, R.; SILVESTRE, V.; MONTE MÓR, W. (Org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.
- MEGALE, A. H.; LIBERALI, C. F. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. *Raído*, Dourados, MS, v. 10, n. 23, p. 9-24, jul./dez. 2016.
- MOITA LOPES, L. P. da. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; GUERRA RAMOS, R. de C. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. p. 29-57.
- MOITA LOPES, L. P. da. Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação. In: *Encontro do TESOL International Research Foundation*, 2005, São Paulo.
- ORTIZ, R. *Mundialização da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- PARDO, F. Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado no cenário político atual. *Revista letras raras*. v. 8, n. 3, p. 200-221, 2019.
- PESSOA, R.; BORELLI, J. *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2011. p. 9-30.
- PHILLIPSON, R. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- RAJAGOPALAN, K. National Languages as Flags of Allegiance; or the Linguistics that

Failed Us: A Close Look at Emergent Linguistic Chauvinism in Brazil. *Journal of Language and Politics*, v. 1, n. 1, p. 115-147, 2002.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 135-159.

RAJAGOPALAN, K. The Identity of "World English": *New Challenges in Language and Literature*, FALE/UFMG, p. 97-107, 2009.

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

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.

SEIDLHOFER, B. *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2011.

SIQUEIRA, D. S. P. *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica*. 2008. [S.I.]. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

WENGER, E. *Organically Grow*. California: TD, 2001.

WENGER, E.; McDERMOTT, R.; SNYDER, W. *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard, 2002.