

LETRAMENTO CRÍTICO E/COMO RESISTÊNCIA: PERSPECTIVAS EM UMA AÇÃO FORMATIVA COM PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL

*Critical Literacy and/as Resistance: Perspectives in a Formative Action
with Teachers of the Public System of Distrito Federal*

Luís Frederico Dornelas CONTI

Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês

Universidade de São Paulo

luisfdconti@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8246-3935>

RESUMO: Este trabalho se dedica a uma parte dos materiais empíricos produzidos durante uma pesquisa-ação realizada com professoras/es de inglês da rede pública de ensino do Distrito Federal. A pesquisa objetivou oportunizar o compartilhamento de experiências e a discussão sobre desafios comuns e específicos enfrentados por elas/es em seus contextos de atuação. Enfocando questões de desigualdades sociais e letramento crítico no ensino-aprendizagem de línguas, uma ação formativa foi realizada na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), através da qual três professoras participantes puderam refletir em conjunto sobre como trazer debates sobre temas críticos para os seus planejamentos. Aqui, examino os materiais empíricos que propiciem uma discussão sobre letramento crítico enquanto uma perspectiva de resistência. Baseando-me em autoras/es que versam sobre a formação identitária no discurso (HALL, 2006; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013; WOODWARD, 2007), letramento crítico (JORDÃO, 2013; KLEIMAN, 2005; MENEZES DE SOUSA, 2011; MONTE MOR, 2014), e desejos e investimentos no processo de ensino-aprendizagem de línguas (DARVIN; NORTON, 2016; NORTON PEIRCE, 1995; PENNYCOOK, 2001), concluo, através da análise dos materiais empíricos gerados nos 10 encontros dessa ação formativa, que reflexões colaborativas a respeito do letramento crítico podem ensejar o reconhecimento do papel inerentemente político do/a professor/a de línguas e das possibilidades para se fazer face, na sala de aula, a discursos que reproduzem desigualdades sociais. **PALAVRAS-CHAVE:** Desigualdades sociais; Resistência; Formação crítica de professoras/es; Letramento.



ABSTRACT: This paper addresses a section of the empirical materials generated in an action research carried out with English teachers of Distrito Federal public schools. The research aimed at facilitating discussions and sharing around experiences and challenges these teachers meet in the profession. A continuing education “formative action” about social inequalities and critical literacy in language teaching and learning was taught at Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE). During the “formative action”, the three participating teachers joined to reflect on how to bring about critical debates in their lesson plans. Here, I examine the empirical materials that promote a discussion on critical literacy as a perspective of resistance. Drawing from authors who discuss discursive identity formation (HALL, 2006; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013; WOODWARD, 2007), critical literacy (JORDÃO, 2013; KLEIMAN, 2005; MENEZES DE SOUSA, 2011; MONTE MOR, 2014), and desires and investments in the language teaching and learning process (DARVIN; NORTON, 2016; NORTON PEIRCE, 1995; PENNYCOOK, 2001), I conclude, based on the analysis of the empirical materials generated through the 10 meetings of the “formative action”, that collaboratively reflecting on critical literacy can facilitate the recognition of language teachers’ inherently political role and of the possibilities through which they can resist, in the classroom, discourses that maintain social inequalities. **KEYWORDS:** Social inequalities; Resistance; Critical teacher training; Literacies.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa-ação realizada com três professoras de inglês da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF) no segundo semestre de 2017. Abordando questões sobre desigualdades sociais e letramento crítico no ensino de línguas, uma ação formativa foi realizada na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), com o objetivo de possibilitar discussões sobre dificuldades comuns e específicas que encontramos nas escolas onde atuamos e refletir conjuntamente sobre como superá-las. Aqui, pretendo trazer um recorte dos materiais empíricos gerados nessa pesquisa, enfocando conexões entre letramento crítico e perspectivas para resistência, como as delineadas durante a ação formativa.

Em seu livro de 2014, *Social Class in Applied Linguistics*, David Block argumenta que discussões que abordem especificamente o construto de classe social ainda são pouco presentes em trabalhos na Linguística Aplicada (LA). A pesquisa-ação de que trato aqui é, em mais de um sentido, um esforço em elaborar criticamente uma resposta a Block

(2014). Por um lado, ainda que trabalhos como os de Nascimento (2019), Nascimento e Mastrella-de-Andrade (2017) e Santos e Mastrella-de-Andrade (2016) demonstrem que esse cenário tem dado importantes passos no sentido de uma mudança, sobretudo no contexto brasileiro, eu concordo com a afirmação de Block (2014) de que a LA teria muito a ganhar com uma maior atenção a essa problemática. Dado o contexto político-social de crescentes desigualdades em que nos encontramos atualmente, acredito que pesquisas que se direcionem para tais questões sejam cada vez mais necessárias, não apenas com o objetivo de se trazer para o centro da discussão da LA o papel da escola e das/os professoras/es de línguas no que se refere à manutenção das desigualdades sociais, como também a fim de estreitar os laços entre universidade e escola e de se democratizar a conversa tida no meio acadêmico. Por outro lado, no entanto, como elaboro melhor adiante com o aporte de Bourdieu (1994, 2001, 2015), contrariamente a Block (2014), que parte de um posicionamento crítico realista¹, penso que é possível falarmos de (in) justiça social sem recorrermos a uma linguagem representacionista e não ignorando as intersecções entre as diferentes formas de opressão.

Devido às políticas de austeridade fiscal² e à crescente “fobia de Estado” neoliberal (FOUCAULT, 2004) que em parte as motivam, o agravamento dessas desigualdades (e de suas consequências) se faz mais perceptível ano após ano. Reformas como as que vêm sendo aprovadas, como a reforma trabalhista, sancionada em 2017, e a reforma da previdência, em 2019, aprofundam o cenário de perda de direitos fundamentais das classes trabalhadoras. Nesse contexto, vale lembrar que, no que toca à concentração de renda, o Brasil é um dos países mais desiguais do mundo; que dentre as 27 unidades federativas, o Distrito Federal é aquela com o mais alto índice Gini³; e que a tendência dos últimos anos, mesmo antes da pandemia da COVID-19, já vinha sendo de piora em todos os indicadores. Ainda antes da crise sanitária, por exemplo, o índice Gini⁴ do país era de 48,9, figurando entre os piores do mundo, e o do DF chegava a 58,2⁵. Se

¹ Inspirando-se no pensamento de Bhaskar (1998), que por sua vez busca o realismo crítico na obra do economista político e sociólogo britânico Andrew Sayer, Block (2014, p. 19) define o realismo crítico como a posição ontológica a partir da qual a sociedade teria “uma integridade própria (...) independente da atividade humana”.

² Penso, aqui, em especial, na Emenda Constitucional n.º 95, também conhecida como a Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos, que implementou um regime fiscal de sucateamento dos serviços públicos (de que tanto dependem os/as mais vulnerabilizados/as em nosso país) inicialmente previsto até 2036.

³ Criado pelo estatístico italiano Corrado Gini em 1912, este índice varia de 0 a 100, sendo 0 o índice de menor concentração de renda.

⁴ Fonte: THE WORLD BANK. GINI Index: World Bank Estimate. 2022.

⁵ Fonte: INFO DF. Índice de Gini: Brasil e DF. 2022.

fosse um país independente, o DF já seria então o terceiro mais desigual, atrás apenas da África do Sul (63,0) e da Namíbia (59,1). Por fim, segundo a Organização das Nações Unidas, a pandemia (que, no Brasil, deixou terrivelmente claro a que ponto o interesse do Estado neoliberal se limita à preservação de suas elites) e seus efeitos atrozes ainda serão sentidos pelas próximas décadas⁶, o que reforça a necessidade de medidas opostas às que vêm sendo tomadas nacionalmente.

Por todos esses motivos, enquanto professoras/es de línguas, é inadiável o empenho coletivo em repensarmos as nossas práxis. Inspirado pela esperança freiriana (FREIRE, 1992) de que uma outra escola é possível, este trabalho parte do convite para articularmos juntas/os heterotopias (FOUCAULT, 2013; SANTOS, 2018), possibilidades para enfrentarmos e resistirmos, dentro e fora dela, às injustiças sociais e aos discursos que as amparam e reproduzem.

ENSINAR-APRENDER LÍNGUAS PARA (RE)POSICIONAR-NOS E RESISTIRMOS

Confrontadas/os à realidade das profundas desigualdades sociais do Brasil e do DF, impõe-se a nós, professoras/es de línguas das redes públicas de ensino, questionarmo-nos se nossas aulas são apenas um ensaio para a vida ou se elas são a própria vida (PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2012). Nossas aulas visam “treinar” as/os nossas/os aprendizes para funcionarem bem nesse mundo de injustiças sociais ou criam espaços para que elas/es o leiam, interpretem e questionem, percebendo-se como sujeitos de sua reprodução e imaginando outros mundos possíveis? A quem interessa que nossas aulas sejam um mero ensaio, ou que elas se pautem pela adequação das formas da língua aos seus respectivos contextos (JORDÃO, 2013) — a adequação, em última instância, não apenas de como nossas/os aprendizes falam, mas do que dizem e do que desejam?

De um lado, temos a perspectiva liberal sobre o fazer pedagógico, ainda muito influente nas escolas e universidades, que, ao sustentar a necessidade de se desenvolver nas/os aprendizes as suas aptidões individuais, parte do princípio de que elas/es devem se esforçar para “[se] adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes” (LIBÂNEO, 2003, p. 21-2). Segundo Libâneo (2003), apesar de acertadamente ajudar a difundir o *ideal* da igualdade de oportunidades, essa perspectiva erra em não levar em conta a realidade das desigualdades de condições. Desse posicionamento, que se supõe neutro e igualitário, sobrevém uma das mais eficazes formas de precisamente se justificar

⁶ Fonte: WHO. COVID-19 Emergency Committee highlights need for response efforts over long term. 2020.

tais desigualdades, favorecendo-se as/os mais favorecidas/os e desfavorecendo-se as/os mais desfavorecidas/os, sancionando-se “o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 2015, p. 45).

Se percebermos, todavia, que as paredes de nossas salas de aula não são impermeáveis (PENNYCOOK, 2001) e que as realidades e as identidades de nossas/os aprendizes, seus desejos e investimentos (DARVIN; NORTON, 2016) não são prontamente deixados do lado de fora da escola, podemos então abrir margens para uma série de reflexões valiosas sobre que papéis temos enquanto professoras/es, sobre que tipo de agência política nos é inerente e sobre quais fatores porventura a limitam. Reflexões nesse sentido se fazem ainda mais urgentes na conjuntura brasileira atual, tendo em vista os cerceamentos recentes, tanto dos direitos fundamentais dos grupos socialmente desfavorecidos ao acesso democrático a tudo o que torna nossas vidas mais dignas, quanto da própria liberdade para conversarmos abertamente, em nossas salas de aula, sobre o que nos ameaça. Como professoras/es de línguas, a urgência desse posicionamento político se faz palpável em nosso cotidiano, principalmente se tivermos em conta o papel medular que tem a língua(gem) em nossos processos de (re)construções identitárias.

As áreas do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e das pesquisas em aquisição de segundas línguas (ASL) se limitaram tradicionalmente a uma noção mecanicista da aprendizagem e da/o aprendiz como uma “máquina de aprender línguas”. Isso se vê na forma com que a literatura dessa área “está cheia de metáforas como *input*, *output*, processamento de informações etc.” (PENNYCOOK, 2001, p. 143). Essa perspectiva falha em reconhecer a complexidade das identidades das/os aprendizes de línguas e, frequentemente, resulta em categorizações binárias nas quais elas/es se encaixam ou são encaixadas/os, por vezes, pela falta de uma linguagem mais adequada e que não ignore a multiplicidade e a fluidez de suas identidades. Assim, elas/es se limitam a serem identificadas/os como boas/bons ou más/maus aprendizes, motivadas/os ou desmotivadas/os, introvertidas/os ou extrovertidas/os (NORTON PEIRCE, 1995), aptas/os ou inaptas/os, enfim, a aprender uma língua estrangeira.

Essencializações como essas ignoram os jogos de poder nos quais identidades se (re)constroem e se (re)negociam por partirem de uma visão representacionista da língua. Nessa visão, “fazer uso da língua seria prover [...] a representação do mundo, dos objetos, das ideias, todos anteriores àquele uso, já estabelecidos. É a ideia de uma linguagem transparente e explícita, um código cuja função é a transmissão e apreensão de mensagens” (MASTRELLA, 2007, p. 48). Uma forma alternativa de ver as identidades não como fixas e essencializadas, mas contingentes e relacionais (MASTRELLA-DE-

ANDRADE, 2013; WOODWARD, 2007), continuamente em processo de (re)construção e (re)negociação no e através do discurso (HALL, 2006), se faz necessária se objetivarmos aulas que incluam, ao invés de excluir, as realidades materiais, os investimentos, desejos, anseios e receios de nossas/os aprendizes. Como nos recorda Mastrella-de-Andrade (2013),

a definição da identidade e da diferença nunca é uma prática inocente, objetiva ou imparcial. Ao contrário, está sempre ligada a disputas e embates, choques e conflitos de interesse, poder e legitimação de verdades. O próprio fato de haver diferença, enquanto processo definidor da identidade e da própria diferença, já se relaciona com a questão do poder — é ele, o poder, que a permite e impõe. (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013, p. 38).

Em contraponto ao representacionalismo, uma perspectiva performativa sobre identidades, língua e poder se aproximaria mais da percepção bourdieusiana sobre as desigualdades de classe. Para Bourdieu (1994, p. 28, grifo no original), “as classes sociais não existem. (...) O que existe é um espaço social, um espaço de diferenças, dentro do qual as classes existem, de certo modo, em estado virtual, em pontilhado, não como algo dado, mas como *algo que é feito*”. Distanciando-se do que considera ser um mundo social unidimensional, reduzido, portanto, à sua dimensão econômica, e dos sistemas de classificação social feitos com uma “pretensão objetiva (...) similar à do zoólogo” (BOURDIEU, 2001, p. 299), o sociólogo francês prefere ver classes sociais como construtos relacionais.

Seu posicionamento se aproxima, nesse ponto, do olhar lançado por autoras como hooks (2013) e Oyěwùmí (1997) sobre as limitações que percebem no pensamento crítico de viés marxista. Enquanto Oyěwùmí (1997) se refere ao marxismo como uma teoria androcêntrica sobre as desigualdades sociais, hooks (2013, p. 69), por sua vez, repreende o “paradigma falocêntrico da libertação” a partir do qual escreveram e escrevem muitos intelectuais do pensamento crítico: um paradigma que equipara a liberdade com a experiência da masculinidade patriarcal. Ao fazermos tais conjecturas, caminhamos no sentido de uma crítica à “lógica categorial, dicotômica e hierárquica” (LUGONES, 2014, p. 935) que concebe estruturas de opressão como separáveis e não como funcionando de forma interseccional.

Akotirene (2019) e Ribeiro (2016), respaldando-se no trabalho de Crenshaw (1989, 2002), que cunhou o termo, defendem que é a perspectiva da *interseccionalidade* que nos permite pensar as estruturas do racismo, do capitalismo, do heterocispatriarcado

etc. como indissociáveis e concluir que “não pode haver uma primazia de uma forma de opressão sobre todas as outras” (RIBEIRO 2016, p. 101). Portanto, entendo, juntamente com essas e outras autoras (CARNEIRO, 1995; DAVIS, 2000; hooks, 1982, 2013), que é impossível tratar de desigualdades sociais (inclusive na sala de aula) sem considerarmos as muitas formas com que elas são inevitavelmente marcadas por diferenças de gênero, raça e sexualidade, por exemplo.

Daí a importância de uma práxis pedagógica que tenha em conta, nos termos de hooks (2010, p. 153), que “a verdade dos nossos corpos nos fala”. Não somos, como nos recorda essa pensadora estadunidense, e nem podemos ser *descorporificadas/os*. Por isso, pelas nossas diferentes histórias e diferentes compreensões sobre quem somos e quem podemos vir a ser, essa práxis também deve ter em vista que a procura por um método único, uma receita que sirva a todos os diferentes sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem, não pode ser, tampouco, parte do projeto de uma escola democrática engajada com a transformação social. Mastrella-de Andrade e Pessoa (2019) criticam essa busca por um método único, assinalando que ela parte de uma concepção colonial sobre o ensino. Segundo as autoras, “a necessidade de *um* método [...] deriva de uma ideia sobre o ensino como universal, isto é, de que todo sujeito, de toda comunidade, aprende da mesma forma e, portanto, tal método é adequado para o ensino de qualquer grupo de estudantes” (MASTRELLA-DE-ANDRADE; PESSOA, 2019, p. 8).

Se, em contrapartida, prezarmos por uma práxis enraizada em visões de mundo particulares (STREET, 2001) e por produções de significação que sejam locais e específicas, sócio-históricas e coletivas (MENEZES DE SOUSA, 2011), poderemos ir além das competências técnicas e supostamente neutras dos métodos convencionais, em prol das chamadas *práticas situadas de letramento* (KLEIMAN, 2005). O letramento surge, segundo Soares (2009), a partir da palavra inglesa *literacy* (cuja etimologia remete à palavra latina *littera*, ou letra) e se coloca como alternativa à perspectiva imperante sobre a alfabetização dentro da qual, segundo a autora, as práticas de linguagem acontecem de forma desvinculada das práticas sociais em que se inscrevem. Essa separação caracteriza, nos termos de Street (2001), o modelo autônomo do letramento ou, nos de Kleiman (2005), as práticas abstratas de letramento. Pelo enfoque deste trabalho nesse aspecto preciso do letramento *enquanto alternativa* a uma visão dominante sobre práticas de linguagem, e por entender tal alternativa (em consonância com a crítica de Street, 2001, a um “modelo autônomo”) como inerentemente crítica, recorro, ao longo do texto, ao termo *letramento crítico*.

Kleiman (2005) faz uma distinção entre as práticas situadas e as práticas abstratas de letramento tidas em contexto escolar, essas últimas diferenciando-se das primeiras por se situarem *apenas* dentro do contexto escolar e por menosprezarem, pois, de uma só feita, a riqueza das diferentes leituras de mundo trazidas para a sala de aula com as/os estudantes, as suas expectativas e urgências reais, suas experiências vividas, suas realidades materiais, as verdades dos seus próprios corpos, suas predisposições e repertórios socioculturais, os textos reais, multimodais e multissemióticos que esses corpos encontram fora da escola e as situações de aprendizagem com que podem se deparar em todo e qualquer lugar.

Práticas situadas, por outro lado, como propõem Kleiman (2005) e outras/os autoras/es que tratam do letramento crítico (JORDÃO, 2013; MENEZES DE SOUSA, 2011; MONTE MOR, 2014), são práticas que oportunizam à/ao aprendiz se (re)posicionar reflexivamente “perante (processos de) construção de sentidos [...] [e de] representação de sujeitos” (JORDÃO, 2013, p. 87). Elas envolvem simultaneamente desconstruir e reconstruir

o conhecimento predominante estabelecido para compreender as configurações locais, o que significa mais que mostrar os vieses dos padrões dominantes; [e] reconstruir o conhecimento local tendo em vista as necessidades deste, entendendo que essas necessidades podem ser transitórias, considerando-se que o conhecimento global ou universal deve ser constantemente reinterpretado e, assim, refletir a atualidade de suas condições. (MONTE MOR, 2014, p. 244)

É, penso, pelo seu foco no que é local e contingente, micro, transitório e sócio-historicamente situado, que a perspectiva do letramento crítico se impõe como uma prática de *resistência*. Resistência, por exemplo, aos discursos dominantes sobre quando e sobre do que podemos falar na escola, sobre que textos e que interpretações desses textos podemos fazer, sobre que reconfigurações da realidade (dentro e fora da sala de aula) são possíveis e imagináveis, sobre o bom e o desejável no processo de ensino-aprendizagem e sobre quem pode ensinar e quem pode aprender línguas. Como explica Foucault (2016, p. 360), “para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de ‘baixo’ e se distribua estrategicamente”.

A proposição de Foucault (2016) sobre a resistência vai, a meu ver, proficuamente ao encontro daquela que encontramos em Icaza e Vázquez (2013). A autora e o autor argumentam em prol de uma resistência que não se limite à reação, ou resposta dialética, que seria resultado de um pensamento dialético e linear da história, e segundo o qual a

resistência seria uma mera consequência lógica na cronologia da necessidade histórica. Ela e ele se baseiam nos escritos de Hannah Arendt a fim de preconizarem formas de resistência que abram espaços para a pluralidade e que questionem criativamente “a racionalidade que permeia os processos com que [elas] rompem [...] [e] o modo dominante de se pensar e ordenar o real” (ICAZA; VÁZQUEZ, 2013, p. 689). Como pretendo sugerir na discussão dos materiais empíricos abaixo, a perspectiva do letramento crítico cabe harmoniosamente nessa percepção.

A PESQUISA-AÇÃO E AS PARTICIPANTES

Entre agosto e novembro de 2017, ofereci, na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), uma ação formativa intitulada *Desigualdade social e letramento crítico no ensino de línguas: trazendo a realidade para o planejamento das aulas*. Ela objetivou criar um espaço no qual professoras/es de línguas da rede pública do DF pudessem refletir conjuntamente sobre as dificuldades comuns e específicas que encontram onde atuam, relacionando-as às questões das injustiças sociais e do papel da escola e da/o professor/a em face a essas injustiças, e pudessem realizar trocas sobre como superar tais dificuldades. Para tanto, ao longo de 10 encontros (perfazendo uma carga horária de 30 horas), realizamos leituras e debates de textos teóricos que foram propostos e selecionados em conjunto e realizamos diferentes atividades conectadas aos temas em discussão.

Dentre as atividades, as participantes elaboraram e compartilharam três planos de aulas cada⁷, e construíram diálogos sobre como podemos trazer problematizações acerca das desigualdades para os nossos planejamentos e sobre como a perspectiva do letramento crítico nos estende instrumentos valiosos para repensarmos essas problemáticas, para que elas façam parte da vida escolar e das práxis dos componentes curriculares de língua estrangeira. Por tratar-se de uma pesquisa-ação, uma perspectiva sobre a pesquisa que favorece uma crítica à partição tradicional entre um “sujeito pesquisador” e um “objeto pesquisado”, o passo a passo da ação formativa, sua estruturação e ordenamento, e a realização ou não de atividades propostas (e a própria proposição das atividades) deram-se de maneira orgânica, desenhando-se a partir de vários momentos de deliberação em grupo. Como resultado, a título de exemplo, o cronograma previamente entregue à EAPE, como proposta de ação, divergiu substancialmente do que se efetivamente materializou,

⁷Como nem todas as participantes estavam atuando em sala de aula durante a ação formativa, decidimos em conjunto que a implementação dos planejamentos seria opcional.

ao fim. No contexto deste trabalho, isso se deveu ao envolvimento de todas/os que dele participaram.

Apenas cinco professoras se apresentaram no primeiro encontro e duas delas desistiram antes do fim do semestre. A discussão que se segue sobre o recorte de materiais empíricos gerados se concentra nas participações de Ana, Clara e Janaína⁸. Todas as três são professoras efetivas de Língua Estrangeira Moderna/Inglês na referida rede de educação. Além delas, dentro da perspectiva da pesquisa-ação, e porque sou igualmente professor de inglês da rede pública do DF, eu também fui participante. Assim, por exemplo, eu busquei me inserir nas e cooperar com as atividades realizadas, manter com todas/os uma relação horizontalizada de diálogo e colaboração e, no processo, refletir acerca da minha própria práxis e dos processos de (re)construção de sentidos pelos quais eu também passei. No mais, a ação formativa contou, eventualmente, com a participação da minha orientadora do mestrado, a Prof^a Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade, e com a presença de algumas/ns professoras/es convidadas/os através do GEPLIDF (Grupo de Estudos de Professoras/es de Línguas do Distrito Federal)⁹, por ela coordenado.

Quadro 1. Informações sobre as participantes da ação formativa

	Idade	Contexto em que atua
Ana	31	É professora dos anos finais do Ensino Fundamental em uma região administrativa do DF.
Clara	36	É professora dos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da comunidade em geral em um Centro Interescolar de Línguas no DF.
Janaína	26	Trabalha com alunas/os do 1º ao 3º ano em um Centro de Ensino Médio de uma região administrativa do DF. No momento da pesquisa, encontrava-se na posição de coordenadora pedagógica.
Luís	26	É professor dos anos finais do Ensino Fundamental em uma região administrativa do DF.
Mariana	43	Trabalha na Universidade de Brasília, no curso de Letras Inglês, em disciplinas de ensino de inglês e também no Estágio Supervisionado em Inglês.

Fonte: Conti (2022)

⁸Pseudônimos.

⁹Grupo formado em 2013 pelas professoras Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade e Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli, com o objetivo de “desenvolver trocas, reflexões, discussões e pesquisas sobre a formação de professoras/es de línguas, tendo em vista a maneira como identidades são construídas; como emoções, socialmente motivadas, são indissociáveis de nossas relações com línguas; e como projetos de letramentos podem contribuir para a promoção de uma cidadania crítica na escola e para a escola” (DGP LATTES, 2021) [Disponível em dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1353917763040302].

Como meios para a geração de materiais empíricos foram utilizadas as audiograções de todas as atividades realizadas, as entrevistas, os registros em forma de notas de campo e de um diário de bordo e cada uma das atividades entregues ao longo dos meses, compreendidos entre elas os planejamentos de aulas preparados e discutidos em conjunto. As participantes foram informadas previamente de que a ação formativa era também uma pesquisa-ação, foram asseguradas de que sua identidade seria preservada, e consentiram à utilização dos materiais empíricos gerados através de um termo de consentimento assinado ainda no início do primeiro encontro.

LETRAMENTO CRÍTICO E RESISTÊNCIA NA AÇÃO FORMATIVA

No decurso dos 10 encontros, lendo e discutindo os textos propostos e realizando de forma colaborativa as atividades e reflexões, em diversos momentos questionamentos sobre o papel político da/o professor/a, sobre os objetivos da escola e da aula de língua e sobre a relação entre as desigualdades sociais e a nossa práxis pontuaram as nossas conversas. Nos processos de (re)construção de sentidos por que passamos, posicionamentos diferentes foram sendo tomados gradualmente, à medida em que as nossas próprias identidades eram (re)negociadas. Exemplos são as interações, retratadas a seguir, entre as professoras participantes. Na primeira delas, tida no quarto encontro durante uma discussão sobre o texto de Schlatter (2009), chamado *O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: Uma proposta de letramento*, podemos notar um conflito entre noções distintas acerca de qual deveria ser o objetivo do ensino-aprendizagem de inglês nos contextos em que atuam. Sublinhando essas ponderações, notam-se igualmente concepções diversas do próprio sentido de língua(gem).

Material empírico 1.

Clara: [Com a atividade de Schlatter], a gente vai conseguir desenvolver o inglês instrumental. Eu não vou conseguir realmente formar o aluno para poder se comunicar na língua.

Janaína: Mas é esse o objetivo do inglês na escola?

Clara: Deveria, não deveria?

Janaína: Eu penso que não.

Clara: Eu imagino... —

Janaína: Tem a ver com a pergunta que eu fiz [para a discussão sobre o texto na próxima atividade] [...]. Quando penso em um grupo social mais marginalizado, funciona que seja esse o objetivo? Na escola regular, para que servem as linguagens? Qual é o papel da língua estrangeira ali? Acho que a gente ensina língua estrangeira na escola para acrescentar ao indivíduo visões de mundo e não necessariamente bagagens de vocabulário em outras línguas. (Audiogravação. 29/09/17.)

Após a leitura do texto de Schlatter (2009), acredito ser possível inferir que Clara faz um paralelo entre os objetivos do letramento crítico e os objetivos comumente associados a cursos de inglês instrumental com foco no desenvolvimento de competências para a leitura. Depreendo também de suas falas que, para ela, esse seria um fim menos desejável e também inconciliável ao do desenvolvimento das competências comunicativas. Por isso me pergunto, como faz Janaína: “Para que servem as linguagens?” Se leituras e debates acerca de temas críticos não estão entre os objetivos da comunicação, o que está? Sobre o que nos comunicamos e com que propósito? A quem interessam as respostas a essas perguntas?

Penso que Janaína se faz indagações parecidas e que a elaboração dessas perguntas durante a interação com Clara pode ser situada em um movimento maior, um movimento através do qual se entreveem reposicionamentos sobre discursos acerca do currículo, das práticas e reflexões proporcionadas em sala de aula e do escopo da agência da/o professor/a. É digna de nota a localização, por parte de Janaína, de seus questionamentos no contexto da “escola regular” e para “um grupo social mais marginalizado”. Considero, como Janaína e em concordância com Monte Mor (2014), que os conhecimentos predominantes devem ser reinterpretados com vistas às necessidades específicas dos conhecimentos locais. Um pouco menos de um mês depois, enquanto tínhamos um momento de revisão dos três textos teóricos trabalhados até então¹⁰, provocadas por uma citação de Schlatter (2009), Clara e Janaína têm a seguinte interação:

Material empírico 2.

Clara: É ensinar coisas que ele vai usar, não partir da gramática simplesmente, pra ensinar língua. Mas partir da língua e colocar o que ele precisa pra entender aquele texto, aquela situação particular. E aí quando a gente fica só procurando um texto que tenha o *simple past*¹¹ [...], o que importa é o *simple past* e não importa muito a situação. O aluno não vai conseguir ler aquilo de forma crítica. Pra ele aquilo é só mais um material pra ele decorar.

Janaína: E o problema é que a escola fica reproduzindo isso e aí nas leituras que não são escolares, se elas existirem, ele não vai conseguir também transpor essa barreira, porque ele foi ensinado a vida inteira que ler é decodificar; que o texto é um conjunto de palavras em que ele vai ter que procurar as formas verbais. (Audiogravação. 27/10/17.)

É interessante como, nessa conversa, Clara parece situar seu discurso de uma forma diferente daquela do material empírico 1. Ao argumentar, naquela primeira, que o

¹⁰Kleiman (2005), Schlatter (2009) e Soares (2000).

¹¹Passado simples.

objetivo do ensino-aprendizagem de uma língua “deveria” ser “formar o aluno para poder se comunicar”, e que uma atividade de leitura e debate sobre temas críticos não levaria a esse objetivo, ela aparenta adotar o entendimento de língua que Jordão (2013) sintetiza, quando se refere à abordagem comunicativa como focada na “funcionalidade do uso de formas da língua, em sua efetividade para a comunicação direta entre seus usuários” (JORDÃO, 2013, p. 72). Esse entendimento, para o qual a língua é um meio supostamente neutro, cujas formas podem ser mais ou menos adequadas a uma determinada situação, mas cujos processos sociais de construção de sentidos não são levados em conta, vem de encontro às preocupações expressas pelas participantes no material empírico 2.

Nele, Clara e Janaína confrontam a realização de práticas que Kleiman (2005) designaria como abstratas. Uma tal prática, segundo Clara, partiria “da gramática simplesmente”, já que a/o professor/a teria feito seu planejamento “só procurando um texto que tenha” o ponto gramatical desejado. Esse texto representaria “só mais um material” para a/o aprendiz “decorar” ou, na reformulação de Janaína, meramente “decodificar”. Se, de outro modo, nos preocupamos em “colocar o que ele precisa pra entender aquele texto, aquela situação particular”, a fim de “conseguir ler aquilo de forma crítica”, abrimos vias para um diálogo franco sobre as necessidades reais dessa/e aprendiz e sobre os desejos e investimentos (DARVIN; NORTON, 2016) que ela/e põe em jogo nas nossas salas de aula. Essa abertura é a condição primordial para ultrapassarmos a visão mecanicista, mencionada acima, da/o aprendiz como uma “máquina de aprender línguas” (PENNYCOOK, 2001, p. 143) e, subsequentemente, darmos voz às suas experiências vividas, historicamente silenciadas dentro (e fora) da escola (hooks, 2013).

É sob uma ótica similar que interpreto a interação tida entre Ana e Janaína, no oitavo encontro, durante a qual fazíamos uma leitura crítica dos livros didáticos de língua inglesa usados nos contextos em que atuamos.

Material empírico 3.

Ana: Igual no livro aqui, deixa eu lembrar se é o do sétimo ou o do nono [ano]... É o do sétimo. Tem uma pergunta que fala sobre gêneros [literários] [...]. E pergunta ‘qual o último livro que você leu?’. Na maioria das minhas turmas, um ou dois leram algum livro, entendeu? Eles não leem. Eu perguntava pra eles a pergunta, né? ‘Qual foi o último livro que você leu?’ E a maioria: ‘nenhum’.

Janaína: Então acho que a pergunta pode mudar. Qual livro você teria interesse em ler? Que tipos de assuntos você gostaria de ler? Por que você não lê sobre isso? Com que frequência você vai a uma biblioteca e por que você não vai a uma biblioteca? Quem na sua família sabe ler? Quem na sua família gosta de ler? [...] Pra gente mudar essa realidade,

não adianta a gente continuar, ‘ah, os meninos não leem’. Eles não leem por razões socioculturais muito maiores. E aí, então, é o momento de a gente se perguntar, ‘peraí, eles não leem, então vamos parar de perguntar qual foi o último livro que eles leram’.

Ana: Tipo... Acaba não tendo significância, essa pergunta, né? (Audiogravação. 10/11/17.)

Janaína se situa criticamente perante os livros didáticos e às práticas que nos oferecem: quando defrontada a uma pergunta elaborada de forma universal para toda/o e qualquer aprendiz, Janaína resiste de uma só vez ao lugar de primazia que esses livros tão comumente ocupam no nosso fazer pedagógico, tal como à ideia de se repetir sempre as mesmas perguntas, independentemente de para quem as fazemos e de que tipo de respostas com elas obtemos. Resiste, também, ao silenciamento estrutural e sistêmico das memórias e das realidades que adentram as nossas aulas com os corpos das/os nossas/os aprendizes. Ouvir com atenção uma resposta, como Janaína propõe, e adaptar em função dela não só a próxima pergunta, mas os objetivos da aula, é, no fim, matéria-prima do diálogo. Investigar as razões subjacentes a uma resposta, como ela propõe, superando a essencialização das identidades que ali se encontram, é trazer para a aula vozes historicamente impedidas de se manifestar, sub-representadas, estereotipadas ou apagadas por esses livros (CONTI; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2015, FERREIRA; CAMARGO, 2014).

No décimo e último encontro, duas semanas depois, Ana faz um relato buscando as influências que as leituras, reflexões e atividades realizadas de forma colaborativa ao longo do curso podem ter tido, segundo ela, no processo de preparação do terceiro planejamento que nos apresentou. Ela diz ter procurado traçar nesse planejamento um paralelo entre a dimensão formal da língua e a “realidade do aluno”, que tem um ponto de entrada na sua aula através das “respostas deles, que seriam da realidade deles”, incluídas no planejamento.

Material empírico 4.

Ana: [A minha preocupação nesse planejamento] foi mais a questão, assim, da temática da língua inglesa e da realidade do aluno. Por isso que eu pensei em trocar [no plano de aula] as respostas para as respostas deles, que seriam da realidade deles. (Audiogravação. 24/11/17.)

O seu interesse em enfocar as realidades da/o aprendiz reflete um posicionamento de resistência sendo progressivamente tomado. Contrapondo-se ao ponto de vista liberal

acerca do currículo e do objetivo do ensino-aprendizagem de línguas, Ana demonstra, nessa fala, a sensibilidade para discordar que as problematizações feitas e as finalidades destas devam ser idênticas para todos os seus grupos. Assim sendo, os meios pelos quais as realidades de suas/seus aprendizes “vazam” para dentro de sua aula não são tolhidos, mas, pelo contrário, reconhecidos e salientados.

Esse posicionamento, como os demais, reproduzidos acima, ecoa o entendimento foucaultiano sobre resistência. Foucault (1978) vê o poder como operando não apenas de cima para baixo, emanando exclusivamente de estruturas macro, mas também criativamente de baixo para cima, e assevera que “onde há poder, há resistência” (FOUCAULT, 1978, p. 95). A resistência, para ele, *tal como o poder*, deve vir de “baixo” e se distribuir estrategicamente (FOUCAULT, 2016). As falas das professoras participantes aqui reproduzidas ilustram algumas das muitas e produtivas aberturas através das quais podemos, pela perspectiva do letramento crítico, fazer face às desigualdades sociais.

O reconhecimento do papel e da agência política da/o professor/a, especialmente aquela/e que ensina línguas na escola pública, e do valor e urgência das práticas situadas de letramento (KLEIMAN, 2005) vêm se materializar em discursos e práxis ativamente engajadas na construção de uma escola mais democrática, plural e manifestamente implicada na transformação social. A seguir, como outro exemplo dessa práxis, debruço-me sobre um dos planejamentos que foram elaborados pela participante Janaína e apresentados durante a ação formativa.

UM PLANO DE AULA COMO RESISTÊNCIA CORPORIFICADA

O planejamento aqui reproduzido¹² foi o terceiro elaborado por Janaína e apresentado, no décimo e último encontro do grupo, às demais participantes como parte das atividades da ação formativa. Para a ocasião havíamos decidido, previamente e em conjunto, que Ana, Clara e Janaína escolheriam entre um de três temas propostos: a intersecção entre classe e gênero, classe e raça ou classe e sexualidade.

¹²Interfiro o mínimo possível na formatação da tabela, a fim de mantê-la fiel à sua versão original.

Material empírico 5: Planejamento de Janaína (24/11/17)

Informações gerais	Nível dos estudantes: 3º ano do Ensino Médio com proficiência em língua inglesa variada (A1 – B1). Number of students¹³: 30 – 40.		
Objetivo geral	Os alunos irão refletir sobre questões de raça e classe no Brasil e internacionalmente, desenvolvendo o senso crítico em relação às diferenças do racismo no Brasil e em países que sofreram um outro processo de colonização. Simultaneamente, os alunos irão expandir vocabulário.		
Tempo	Procedimentos	Materiais e recursos	Padrões de interação
5'	Individualmente, os alunos responderão um questionário sobre sua percepção de raça e classe social.	Worksheet ¹⁴	Alunos
10'	Em duplas, eles discutirão suas respostas.		Alunos-alunos
10-15'	Mostrar imagens de pessoas que são símbolos de representatividade negra, ainda em duplas, alunos discutirão questões como: <i>Who's considered black in Brazil? Why? Is a black Brazilian different from a black North American or a black British person? We recently celebrated "Consciência Negra" in Brazil. Why do we have such a date? What exactly are we celebrating?</i> ¹⁵	PowerPoint	Alunos-alunos
15'	Exibir trecho da série <i>Dear White People</i> ¹⁶ e um trecho do <i>TED talk</i> ¹⁷ de Taís Araújo. A partir do vídeo, os alunos responderão questões estilo ENEM (sic).	Projeto de vídeo e áudio; Worksheet	Alunos
10'	Discutir respostas em pequenos grupos e em seguida correção com a turma toda.	Quadro	Alunos-alunos; Professor-alunos
15'	Apresentar texto " <i>How to know if you're a hipster racist</i> " ¹⁸ em grupo os alunos responderão questões (sic): Qual a ideia principal do texto? Quais as palavras chave de cada parágrafo? O que apresenta condiz com algo que você já presenciou?	Worksheet	Alunos-alunos Professor-alunos
15'	Apresentar a música " <i>Redemption Song</i> ". Os alunos farão, em duplas ou trios, a organização da letra. Resumir o que diz a música selecionando, no mínimo, 10 palavras-chave.	Slips of paper	Alunos-alunos
	Apresentar o texto "Abolição no Brasil: Uma alegoria do descaso" como tarefa de casa (sic), os alunos escreverão uma redação com o tema "Racismo velado e apartheid, racismo na atualidade como resultado de diferentes processos de colonização".		

¹³“Número de alunos”

¹⁴“Folha de tarefa”

¹⁵“Quem é considerado negro no Brasil? Por que? Um negro brasileiro é diferente de um negro norte-americano ou um negro britânico? Nós celebramos recentemente ‘Consciência Negra’ no Brasil. Por que nós temos essa data? O que estamos celebrando exatamente?”

¹⁶“Cara Gente Branca”

¹⁷“Conferência TED”

¹⁸“Como saber se você é um racista *hipster*”

Janaína, tanto nesse terceiro planejamento, como no anterior, em que objetivou discutir um artigo da BBC¹⁹ sobre como Michel Temer vinha evadindo às investigações criminais de que era então alvo, não demonstrou se preocupar com o impossível objetivo da “neutralidade” política do professor de línguas. Em ambos, posiciona-se de maneira incisiva: num, sobre as alegações de corrupção que surgiram a respeito do ex-presidente e, no outro, sobre o racismo que permeia as estruturas sociais no Brasil e fora dele.

Seu plano de aula parte, assim, da realidade e do contexto das/os suas/seus aprendizes quando, já na primeira atividade, faz emergir através de um questionário inicial as percepções que elas/eles podem ter acerca das questões de raça e de classe. Como ela reflete, pouco depois de sua apresentação do planejamento:

Material empírico 6.

Janaína: Eu tenho muito em mente selecionar as problematizações certas, aquelas que são mais relevantes pro meu grupo. (...) eu fiquei muito focada e pensando, assim, o que que os meus alunos, na minha realidade, os meus meninos de [nome da região periférica onde sua escola se localiza] mais precisam refletir acerca dessa questão de raça e classe? (...) E como que a língua inglesa tem a ver com isso, sabe? Foi meu pensamento principal, assim, onde entra a língua inglesa naquilo que é mais relevante pra eles refletirem. (Audiogravação. 24/11/17.)

Percebo nessa preocupação uma vontade manifesta de se trazer práticas situadas de letramento (KLEIMAN, 2005) para as/os suas/seus estudantes: práticas, como aquela que se materializa desde o questionário inicial de seu plano, que se situem nas realidades delas/deles, e não meramente em uma pré-concepção dessa realidade.

Uma outra característica que salta aos olhos, em seu planejamento, é a variedade de gêneros e modalidades textuais por ela trazidos: questionários, imagens, vídeos, artigos online e uma música. Além disso, como se pode perceber no decorrer de toda a aula, há um desejo de se estimular as diferentes interpretações dos textos multimodais sendo analisados. Considerando-se as problemáticas levantadas, noto que cada um dos eventos de letramento (STREET, 2001) trazidos está impregnado com as possibilidades de discussões críticas que deem voz às necessidades das/os alunas/os — em especial, a última pergunta, sobre o texto “*How to know if you’re a hipster racist?*”: “O que o texto apresenta condiz com algo que você já presenciou?” Penso, ainda, que tais discussões podem ser mais proveitosas e frutíferas quando, justamente, a professora está (como

19 BBC. Brazil’s Michel Temer: A Master of Survival. 2017. Disponível em: <<https://www.bbc.com/news/world-latin-america-41748838>>

Janaína demonstra estar) posicionada aberta, ética e politicamente em face à questão levantada.

Todo o seu planejamento, mas principalmente a terceira atividade da aula, me recorda uma fala de Janaína, duas semanas antes, no oitavo encontro, sobre os livros didáticos com que já trabalhou e a questão da falta de representatividade racial neles:

Material empírico 7.

Janaína: Hoje eu já vejo um pouco mais de representatividade racial, mas ainda acho bastante estereotipado. (...) É, ‘agora nós já colocamos a nossa cota de negros, agora já estamos colocando a nossa cota de asiáticos, olha como esse livro é super internacional’. Não é natural... É, tipo, você coloca o negro fazendo papel de negro, não de uma pessoa qualquer. (Audiogravação. 10/11/17.)

Acredito que ela estava pensando em linhas similares a desse excerto quando preparou a atividade em que projeta para os seus alunos “imagens de pessoas que são símbolos de representatividade negra”. Sua escolha pode ser interpretada igualmente dentro da crítica que elabora, como discutido na seção anterior, acerca das limitações do livro didático.

Outro aspecto relevante à análise de seu plano é o papel que têm, nele, as estruturas linguísticas — um ponto recorrente de discussão entre as participantes durante todos os encontros da ação formativa. Seu planejamento não se dedica exclusivamente à explicitação desconexa de aspectos morfo sintáticos, fonéticos e lexicais da língua, o que não significa que eles não possam ser trabalhados direta ou indiretamente ao passo que apareçam, como Janaína reconhece, um pouco mais tarde, durante a nossa conversa sobre o seu plano de aula:

Material empírico 8.

Janaína: Tem muitas perguntas, a aula toda. Após os textos, eles estão respondendo perguntas. Então a estrutura das perguntas, de modo geral, [são um ponto de estrutura linguística trabalhado]. *Wh-words*²⁰ e inversões tá bem marcado e as estruturas da música, né? (...) E vocabulário, né? Relacionado às questões de raça (Audiogravação, 24/11/17).

É significativo que Janaína tenha escolhido trazer para o seu planejamento dois textos em língua portuguesa: um vídeo de uma apresentação da atriz Taís Araújo e um artigo publicado na página online do grupo Geledés – Instituto da Mulher Negra.

20 “Pronomes interrogativos”

A escolha e o uso desses textos em língua-mãe se enquadra no entendimento que têm Otheguy, García e Reid (2015) sobre as práticas de translanguagem, isto é, práticas que “têm a ver com o ato, por parte da/o falante, de se dispor *livremente* de todos os seus recursos lexicais e estruturais” (p. 297, grifo no original).

Ao propor discutir questões sobre racismo em sala de aula, questões essas tão marcadas politicamente e tão costumeiramente silenciadas em práticas de letramento escolar (KLEIMAN, 2005; SOARES, 2009) tradicionais, Janaína está pautando-se pelos princípios das práticas de letramento crítico que ela, Clara e Ana tinham resumido em conjunto ainda no terceiro encontro, inspiradas pela nossa leitura de Kleiman (2005): dentre outros traços que o caracterizam, o letramento crítico “promove o pensamento crítico (*questiona os modos de organizar a realidade*)”. Este é, de todos, o ponto em comum prevalente entre os planejamentos apresentados ao longo dos 10 encontros e é uma das principais características do plano de aula acima. Partindo de uma perspectiva do mundo social não como já dado, mas como estando sendo discursivamente feito, Janaína se vale de sua agência política enquanto professora e em prol de um mundo mais justo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva do letramento crítico é, como pretendi demonstrar através dos materiais empíricos aqui discutidos, fundamentalmente uma perspectiva de resistência — a uma noção representacionista de língua(gem), sim, e também a uma visão prevalente sobre ensinar e aprender línguas. Através de leituras e reflexões em conjunto sobre letramento crítico, as professoras participantes puderam reinterpretar (e a fazer face a) processos discursivos que fixam e essencializam as identidades das/os nossas/os aprendizes, e que limitam, igualmente, o escopo da nossa própria agência. Ana, Clara e Janaína exemplificaram, em momentos distintos dessa pesquisa-ação, os muitos e diferentes modos pelos quais podemos, enquanto professoras/es, exercer nossa agência, que é inerentemente política, e assim nos posicionarmos perante injustiças.

Ao discurso que simplesmente nega a existência das diferenças de classe, por exemplo, as três professoras resistiram se inscrevendo em uma ação formativa em cujo título havia o termo “desigualdade social” e debatendo-a durante os nossos encontros. Ao discurso que prega que as práticas trazidas para a sala de aula não devam abordar esse tema e que devam, ao invés disso, seguir um currículo hegemônico a ser ensinado como uma liturgia sagrada, elas resistiram refletindo e discutindo sobre a importância das práticas situadas de letramento. Ao discurso que, de igual modo, defende que o objetivo

final da escola seja adaptar a/o aluna/o ao mundo social que ela/ele encontrará fora dela, as participantes resistiram elaborando planejamentos que incluíssem discussões críticas e que questionassem “os modos de organizar a realidade”. Ao discurso que reproduz o silenciamento sistêmico de corpos histórica e socialmente excluídos, elas resistiram não apenas apontando para essa falta de representatividade em nossos livros, como também propondo discuti-la com suas/seus alunas/os em suas aulas. Ao discurso, por fim, que esbraveja sobre como a/o professor/a deve se esforçar para ser politicamente isenta/o, elas resistiram demonstrando como a “neutralidade” política é um objetivo absolutamente impossível.

Espaços que se abram e onde professoras/es de línguas da rede pública possam compartilhar suas vivências, encontrar os pontos em comum entre os desafios que encontram na profissão e pensar de forma colaborativa sobre como superá-los se fazem, hoje mais do que nunca, extremamente necessários. Vivemos uma conjuntura que demanda de nós, professoras/es de línguas, a convicção de nossa agência e das possibilidades que temos e que podemos construir, juntas e juntos, formas de resistir. Uma condição primordial para esse fim é, acredito, o diálogo radicalmente horizontal e democrático, tal qual o que se impõe como premissa da perspectiva do letramento crítico, entre professoras/es e professoras/es e entre professoras/es e alunas/os.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BBC. **Brazil's Michel Temer: a master of survival**. 2017. Disponível em <<https://www.bbc.com/news/world-latin-america-41748838>>. Acesso em 21 mai. 2022.
- BLOCK, D. **Social class in applied linguistics**. New York: Routledge, 2014.
- BOURDIEU, P. **Raisons pratiques: Sur la théorie de l'action**. Paris: Éditions du Seuil, 1994.
- BOURDIEU, P. **Langage et pouvoir symbolique**. Paris: Éditions du Seuil, 2001.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- CARNEIRO, S. Gênero, raça e ascensão social. **Estudos Feministas**, v. 3, n. 2, p. 544-52, 1995.
- CONTI, L. F. D.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Identidades de raça/etnia, *Revista X*, v. 17, n. 3, p. 807-830, 2022.

ensino crítico e o racismo no livro de inglês aprovado pelo PNLD. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 4, n. 1. p. 27-41, 2015.

CRENSHAW, K. W. Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, 1989.

CRENSHAW, K. W. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, v. 10, 2002.

DARVIN, R.; NORTON, B. **Investment and language learning in the 21st century**. Paris: Éditions de la maison de l'homme, n. 157, p. 19-38, 2016.

DAVIS, A. Women and capitalism: dialectics of oppression and liberation. In: JAMES, J. (Ed.) **The Angela Y. Davis Reader**. Oxford: Blackwell, p. 147-82, 2000.

DGP LATTES. **GEPLIDF**: Grupo de Estudos de Professoras(es) de Línguas do Distrito Federal. 2021. Disponível em: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1353917763040302. Acesso em 21 mai. 2022.

FERREIRA, A. de J.; CAMARGO, M. O racismo cordial no livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 12, p. 177-202, 2014.

FOUCAULT, M. **The history of sexuality**: volume I: an introduction. New York: Pantheon Books, 1978.

FOUCAULT, M. **Naissance de la biopolitique**: Cours au Collège de France. Paris: Seuil/Gallimard, 2004.

FOUCAULT, M. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: N-1 Edições, 2013.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

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

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

hooks, b. **Ain't I a woman**: black women and feminism. London; Winchester: Pluto Press, 1982.

hooks, b. **Where we stand**: class matters. New York: Routledge, 2000.

hooks, b. **Teaching critical thinking**: practical wisdom. New York, London: Routledge, 2010.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

INFO DF, Portal de Informações Estatísticas do Distrito Federal. Índice de **Gini**: Brasil e DF. 2022. Disponível em: <http://infodf.codeplan.df.gov.br/indice-de-gini-brasil-e-df>. Acesso em 21 mai. 2022.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico: Farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; FRANCO, R. M. (Orgs.) **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, 2013, p. 69-90.

KLEIMAN, A. B. Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? **Linguagem e Letramento em Foco**. Ministério da Educação, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**. Florianópolis, 22(3): 320, p. 935-52, 2014.

MASTRELLA, M. R. **Inglês como língua estrangeira: entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão**. Goiânia: UFG, 2007. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Pensando identidades em contextos de ensino-aprendizagem de línguas: Uma discussão teórica introdutória. In: FIGUEREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Orgs.) **Ensino de línguas na contemporaneidade**: práticas de construção de identidades. Campinas: Pontes, 2013, p. 17-60.

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

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. de A. (Orgs.) **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, p. 128-140, 2011.

MONTE MOR, W. Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a “diferença”. **Polifonia**, v. 21, n. 29, p. 234-53, Cuiabá, 2014.

NASCIMENTO, G. Identidade classe social e ensino de línguas no mundo globalizado. In: TILIO, R.; SANTOS, M.; BARROS, J. (Orgs.). **Questões identitárias no ensino de línguas estrangeiras**. Campinas: Pontes, v. 1, p. 51-70, 2019.

NASCIMENTO, G.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Lazer no livro didático de inglês: identidades de classe social. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 16, p. 131-157, 2017.

NORTON PEIRCE, B. Social identity, investment, and language learning. **TESOL Quarterly**. Bloomington: Pantagraph Printing, v. 29, n. 1, p. 9-31, 1995.

OTHEGUY, R.; GARCÍA, O; REID, W. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: a perspective from linguistics. **Applied Linguistics Review**, p. 281-307, 2015.

OYĒWÙMÍ, O. **La invención de las mujeres**: una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género. Bogotá: En la frontera, 1997.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. New York: Routledge, 2001.

PESSOA, R. R.; URZÊDA-FREITAS, M. T. de. Ensino crítico de línguas estrangeiras. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.) **Formação de professores de línguas estrangeiras**: princípios e práticas. Goiânia: UFG, 2012, p. 57-80.

RIBEIRO, D. Black feminism for a new civilizatory framework. **International Journal on Human Rights**, v. 13, n. 24, p. 99-103, 2016.

SANTOS, B. de S. **The end of the cognitive empire**: the coming of age of epistemologies of the South. Durham; London: Duke University Press, 2018.

SANTOS, G. N. dos; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. O ensino de língua inglesa e a identidade de classe social: alguns apontamentos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 55, p. 541-563, 2016.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópio**, v. 7, n. 1, p. 11-23, 2009.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2000.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, B. V. (Ed.) **Literacy and development**: ethnographic perspectives. London:

Routledge, 2001.

WHO. **COVID-19 emergency committee highlights need for response efforts over long term.** 2020. Disponível em: <https://www.who.int/news/item/01-08-2020-covid-19-emergency-committee-highlights-need-for-response-efforts-over-long-term>. Acesso em 21 mai. 2022.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2007, p. 7-72.

THE WORLD BANK. **GINI Index:** World Bank estimate. 2022. Disponível em: <https://data.worldbank.org/indicator/SI.POV.GINI>. Acesso em 21 mai. 2022.

Recebido em: 16 mar. 2022.

Aceito em: 31 mai. 2022.