



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA

ISADORA SILVA BERNARDES

**A MINHA HISTÓRIA COM A PEDAGOGIA CRÍTICA DE PROJETOS
EM SEIS ATOS: UMA PESQUISA DE CUNHO (AUTO)ETNOGRÁFICO**

BRASÍLIA

2023

ISADORA SILVA BERNARDES

**A MINHA HISTÓRIA COM A PEDAGOGIA CRÍTICA DE PROJETOS EM SEIS
ATOS: UMA PESQUISA DE CUNHO (AUTO)ETNOGRÁFICO**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguagem, Práticas Sociais e Educação.

Linha de pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Línguas.

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella-De-Andrade.

BRASÍLIA

2023

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

SILVA BERNARDES, Isadora. **A Minha História com a Pedagogia Crítica de Projetos em Seis Atos: Uma Pesquisa de Cunho (Auto)etnográfico**. 2023. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

BB522m Bernardes, Isadora Silva
 A MINHA HISTÓRIA COM A PEDAGOGIA CRÍTICA DE PROJETOS EM
 SEIS ATOS: UMA PESQUISA DE CUNHO / Isadora Silva Bernardes;
 orientador Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella-De-Andrade. -
 Brasília, 2023.
 127 p.

 Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) --
 Universidade de Brasília, 2023.

 1. Pedagogia Crítica de Projetos. 2. Educação Linguística
 em Inglês. 3. (Auto)etnografia. 4. Comunidades Pedagógicas
 Críticas. I. Mastrella-De-Andrade, Profa. Dra. Mariana Rosa,
 orient. II. Título.

ISADORA SILVA BERNARDES

**A MINHA HISTÓRIA COM A PEDAGOGIA CRÍTICA DE PROJETOS
EM SEIS ATOS: UMA PESQUISA DE CUNHO (AUTO)ETNOGRÁFICO**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, aprovada em sessão pública de Defesa de Dissertação com banca examinadora constituída pelas seguintes professoras:

Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade (Presidente)
Universidade de Brasília (UnB)

Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Goiás (UFG)

Profa. Dra. Juliana de Freitas Dias (Examinadora Interna)
Universidade de Brasília (UnB)

Profa. Dra. Bruna Paiva de Lucena (Suplente)
Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF)

Brasília, 28 de fevereiro de 2023.

Dedico este trabalho à minha filha Moana, deusa do mar, minha pequena constelação, que me deu tempo para (re)pensar a vida e ousar viver; que dança, canta e faz chover em uma noite de lua cheia em São Jorge.

AGRADECIMENTOS

Para construir esta sessão de agradecimentos, devo – antes de mais nada – reconhecer que ela se constitui como tradução textual de um desejo incontável de tentar retribuir tanta generosidade que me foi ofertada ao longo do percurso desta pesquisa.

Afirmo isso, pois várias foram as pessoas que conseguiram enxergar e respeitar a pesquisadora, mas inúmeras foram aquelas que não só reconheceram a acadêmica, mas sentiram a mulher, mãe, companheira, filha, neta, irmã, afilhada, e amiga que se manteve viva enquanto aquela pesquisadora se constituía Mestre em Linguística Aplicada.

E, assim, reconhecendo minhas várias facetas e assentada na noção de gratidão, compreendida por Freitas (1999) como um sentimento que é forjado na relação com o outro a partir de uma ação generosa, agradeço:

À minha filha, Moana, por ter me ensinado, com seus dois anos de idade, mais que muitos cursos e treinamentos que já fiz. Agradeço cada sorriso seu, cada cara engraçada e cada olhar curioso e carinhoso enquanto te amamento. Sua alma bondosa e generosa foi fundamental para compreender os momentos em que a mamãe não pôde estar contigo, durante a caminhada da pesquisa, mas também para que eu tivesse tempo para observar o seu crescimento. É maravilhoso ser sua mamãe!

À minha mãe, por sempre ter incentivado a minha curiosidade, por meio do fantástico e do fantasioso, e por ser um exemplo maravilhoso de contadora de histórias. Agradeço, também, por ter sido fundamental para que eu tivesse tempo para escrever esta dissertação e para nutrir a fantasia do viver. Obrigada, Vovó Zazaré!

À minha avó, Sufia, que precisará que alguém leia estas palavras para ela, por ter sempre me inspirado a contar histórias. Afirmo isso, pois escutar a minha avó é potencial! Agradeço, também, por ter acordado mais cedo para cozinhar para que eu pudesse dormir. Suas mãos fortes e enrugadas foram as responsáveis pelo alimento que comemos todos os dias e isso é, também, motivo de muita gratidão. Muito obrigada, Bisa, pela convivência com a senhora, pela sua memória, pela sua voz e pela sua força!

À minha irmã, Gabriela, por trazer a melhor risada da minha filha; por ser – como ela mesma diz – “a melhor madrinha do *business*”. Agradeço, também, sua generosidade ao perder tempo para que eu tivesse tempo para estudar. Saber da relação incomparável que você construiu com a Moana, em meio às brincadeiras, dancinhas e estripulias, sempre me deixou agradecida e tranquila. Obrigada, Bibi, por tudo isso e, também, pelos encontros e lanchinhos no meio da tarde, que serviram como espaço para respirar em meio a dura tarefa de redigir uma dissertação. Seus conselhos honestos e sua parceria nos momentos difíceis também são motivo de muita gratidão!

À minha “madrinha” Sônia, pelo seu sorriso, pela maternidade indireta e por ter sido minha amiga quando poderia ter sido mãe e, também, por ter sido mãe quando poderia ter sido amiga. Serei sempre grata pelo quarto que me concedeu no seu apartamento durante algum tempo da graduação e por ser um grande exemplo de profissional dedicada e engajada. Seus incentivos e sua ajuda foram fundamentais! Nunca se esqueça que a senhora é minha mãe! Obrigada, “madrinha” Sônia.

Ao meu companheiro e amor da vida, Ciro, pela sua presença, pelo seu olhar, pela sua companhia, pela sua razão e pela sua verdade. Em meio à loucura da pesquisa, tempo se tornou meu elemento mais precioso e você, com sua generosidade, pôde me oferecer esse presente. Você é a minha pessoa! Se não fosse você, quem seria? Não consigo imaginar! Você me deu vida, diálogo, oportunidades e vivências. Viver a vida contigo é muito mais gostoso. Obrigada, Papai.

Às minhas amigas, por todas as vezes em que, em meio a cachaças e conversas, lembraram-me que não sou apenas mãe e pesquisadora. Agradeço, também, por me permitirem ser e existir do jeito que sou e me amarem apesar da constante falta de bateria e da implacável demora para responder. Sou grata, ainda, por serem a minha melhor escolha para “fofocar”, beber, dançar, extravasar e viver (e cuidar de um bebê em meio ao “rolê”). Obrigada, Títias, por serem, por vezes, quem melhor entende a minha essência.

A meu pai, por ter me incentivado e investido em todo o meu processo educacional. Agradeço, também, por sempre ter reconhecido a minha dedicação aos estudos e o meu conhecimento. Sou muito grata pela vida que o senhor nos proporcionou e pela educação de qualidade que me trouxe até aqui e que me

constituiu uma *avid learner*, ou seja, uma pessoa que gosta muito de estudar e aprender. Obrigada, Vovô Célio.

Aos meus primos e às minhas primas, por terem construído comigo uma infância memorável e imaginativa, o que resultou no meu amor por histórias.

Aos meus colegas de profissão, por terem me oferecido experiências memoráveis. Foram incontáveis desabafos nos corredores, encontros extraoficiais, cafés e cruzadinhas na sala dos professores e, também, inúmeras oportunidades de interlocução, que serviram para gerar reflexões e instaurar movimentos de profunda mudança. Esta pesquisa é por vocês e para vocês!

Às minhas alunas e aos meus alunos, por serem protagonistas da minha história com a educação. Obrigada por me desafiar todos os dias e por me darem uma razão de continuar o trabalho que desenvolvo. (Re)pensar práticas, questionar abordagens e refletir sobre itinerários são ações que só se tornam possíveis a partir do meu convívio com vocês. Muito obrigada pela oportunidade de ser sua professora!

À minha orientadora e professora de estágio, Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella-De-Andrade, por ser constante inspiração e incentivo e por ter, desde os tempos de graduação, elevado o nível de nossas ações e atividades. Isso me fez sair da minha zona de conforto e me permitiu (re)pensar posturas, ressignificar entendimentos e reconstruir percursos tanto na profissão quanto na vida. Sou especialmente grata, ainda, por ter respeitado o meu tempo de produção e de escrita e compreendido o meu luto.

À minha professora de graduação e de mestrado, Profa. Dra. Bruna Paiva de Lucena, pelo reencontro inesperado e por ter sido sinônimo de ousadia. Agradeço, ainda, por compartilhar sua maneira de ver o mundo, de fazer acontecer no meio da aridez e por ter resgatado em mim a arte da escrita, o que reacendeu o meu sonho de infância de ser escritora.

À interlocutora do exame de qualificação, Profa. Dra. Juliana de Freitas Dias, pelas suas palavras inspiradoras naquele dia e pelo ritual instaurado naquele exame. Esse processo foi fundamental para o meu amadurecimento como pesquisadora e, também, para que houvesse uma mudança do percurso da pesquisa ora finalizada.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, pela solicitude e cordialidade.

Por fim, a todos que, à luz do que apregoa Godbout (1992), puderam me lembrar que a gratidão emerge em um ciclo dar–receber–retribuir. Esse ciclo foi preponderante nesta (auto)etnografia, porque minha história e minha vida são constituídas por experiências vividas e sentidas com cada um de vocês. Assim, vocês, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta pesquisa pudesse ser construída e finalizada com qualidade. Muito obrigada!

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim.

RESUMO

Há uma história a ser contada e essa história é a minha experiência com a Pedagogia Crítica de Projetos (DIAS; COROA; LIMA, 2018; ALBUQUERQUE, 2020), experiência como algo que *nos* acontece (BONDÍA, 2002). Nesta pesquisa, a escola é entendida como um lugar de experiências que coaduna com a utilização da pedagogia crítica de projetos. Por isso, o objetivo desta pesquisa é compartilhar conhecimento sobre a construção de uma pedagogia crítica de projetos para uma educação linguística em inglês. Por meio da contação de uma história, desejo inspirar as/os leitoras/es e contribuir para a construção de comunidades pedagógicas críticas. Nesta história, que é contada em seis atos, analiso minha experiência com a pedagogia crítica de projetos em uma escola de inglês onde atuei por onze anos e construí parte significativa da minha carreira. O primeiro e o segundo ato são destinados à análise do processo de agenciamento meu e de outros três docentes, o que foi imprescindível para que essa história acontecesse. No terceiro ato, detalho o processo de planejamento. O quarto ato, por sua vez, é dedicado à análise das minhas primeiras experiências com a pedagogia crítica de projetos. O quinto ato conta a história daquele projeto que sedimentou a nossa relação com a pedagogia crítica de projetos. Por fim, o sexto e último ato apresenta meus pensamentos e minhas reflexões acerca da pedagogia crítica de projetos, entendendo-a como um contínuo vir a ser. Eu (não) termino esta (auto)etnografia. Faço um ritual de passagem para que outras/os professoras/es e pesquisadoras/es se sintam convidadas/os a construir novos conhecimentos a partir das suas histórias.

Palavras-chave: (Auto)etnografia. Pedagogia Crítica de Projetos. Educação linguística em inglês. Comunidades Pedagógicas Críticas.

ABSTRACT

There is a story to be told and this story is my own experience with Critical Pedagogy of Projects (DIAS; COROA; LIMA, 2018; ALBUQUERQUE, 2020), being experience as something that happens to *us* (BONDÍA, 2002). In this research, school is understood as a place of experiences, which aligns with the use of Critical Pedagogy of Projects. Because of this, the objective of this research is to share knowledge about the construction of a Critical Pedagogy of Projects for language education in English. Through the telling of a story, I wish to inspire readers and contribute to the construction of critical pedagogical communities. In this story, which is told in six acts, I analyze my experience with Critical Pedagogy of Projects at an English school where I worked for eleven years and built a meaningful part of my career. The first and second acts are devoted to the analysis of my agency process and that of three other teachers, which was essential for this story to happen. In the third act, I describe the planning process. The fourth act is delineated to be space for the analysis of my first experiences with Critical Pedagogy of Projects. The fifth act tells the story of that project that established our relationship with Critical Pedagogy of Projects. The sixth and last act presents my thoughts and my reflections about Critical Pedagogy of Projects, understanding it as a continuous becoming. I (do not) finish this (auto)ethnography. What I do is a rite of passage so that other teachers and researchers feel motivated to build new knowledge from their stories.

Keywords: (Auto)ethnography. Critical Pedagogy of Projects. Language education in English. Critical pedagogical communities.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Palavras introdutórias 1: (re)começo	15
Palavras introdutórias 2: (des)organização	19
Palavras introdutórias 3: a (minha) escola de experiências	20
Palavras introdutórias 4: a minha história com a Pedagogia Crítica de Projetos em seis atos	32
ATO 1 – AGÊNCIA EU	33
ATO 2 – AGÊNCIA NÓS	39
2.1 A escrita para pensarmos os nós	46
2.2 20 de novembro de 2020, Diário de Travessias – Taguatinga, DF	48
2.3 31 de outubro de 2022, Cocos – Bahia	51
ATO 3 – SOBRE PLANEJAR	58
3.1 14 de outubro	58
3.2 Paulo Freire, a Pedagogia de Projetos e o papel da professora	75
ATO 4 – AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS	80
ATO 5 – AQUELE PROJETO	97
5.1 O contexto do Brasil e do mundo na realização deste projeto	98
ATO 6 – O VIR A SER	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS: O (NÃO) FIM	117
REFERÊNCIAS	120

INTRODUÇÃO

Esta seção dá início a minha dissertação de mestrado intitulada “A minha história com a Pedagogia Crítica em seis atos: uma pesquisa de cunho (auto)etnográfico”, na qual apresento reflexões “construídas” na condição de pesquisadora e professora vinculada à Secretaria de Estado de Educação no Distrito Federal.

Nesta ocasião, apresento resultados (nunca conclusivos) dos estudos que realizei no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, em que me inscrevo na linha de pesquisa “Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Línguas”. Neste trabalho, circunscrito na área de concentração “Linguagem, Práticas Sociais e Educação”, proponho repensar(mos) o espaço de ensino-aprendizagem, a partir de narrativas que teço, deixando eclodir sinais da complexidade do processo educacional.

Para dar conta dessa discussão, opto por construir a narrativa em seis atos. Essa decisão, por si, já sinaliza o desejo de contribuir para a construção de novos paradigmas de pesquisa. Ou seja, não estruturei o texto em capítulos, pois a fixidez desse formato não parecia dialogar com a proposta movente da reflexão que trago ancorada na teoria da Pedagogia Crítica de Projetos (DIAS; COROA; LIMA, 2018; ALBUQUERQUE, 2020), e no modo como essa teoria dialoga com os pressupostos de Paulo Freire, caros sobremaneira para a discussão que propomos fazer nesta dissertação.

Dito isso, ratifico que o diálogo que busco estabelecer com o leitor se dá em seis atos, nos quais analiso minha experiência com a Pedagogia Crítica de Projetos em uma escola de inglês onde atuei por 11 anos e construí parte significativa da minha carreira.

O primeiro e o segundo ato são destinados à análise do processo de agenciamento meu e de outros três docentes, o que foi imprescindível para que essa história acontecesse. Neles, busco circunstanciar como questões socioafetivas passaram a interseccionar situações reais e cotidianas pelas quais passei(amos).

No terceiro ato, detalho o processo de planejamento. Nesse ato, deixo revelar que por mais que nos pareça adequado buscarmos compreender os vários fatores que incidem na relação de ensino-aprendizagem, planejar é fundamental para que resultados mais satisfatórios sejam alcançados. O quarto ato, por sua vez, é

dedicado à análise das minhas primeiras experiências com a Pedagogia Crítica de Projetos.

O quinto ato conta a história do projeto que sedimentou a minha relação com a Pedagogia Crítica de Projetos. A minha interpelação com a temática e com a teoria passa a ser mais bem compreendida após a leitura desse quinto ato. Por fim, o sexto e último ato apresenta meus pensamentos e minhas reflexões acerca da Pedagogia Crítica de Projetos, entendendo-a como um contínuo vir a ser. Ao final, opto por não concluir esta (auto)etnografia. O que faço é deixar considerações finais que sinalizam a proficuidade de outras/os professoras/es e pesquisadoras/es construírem novos conhecimentos a partir das suas histórias.

Palavras introdutórias 1: (re)começo

*Because we thought of life by analogy
with a journey, with a pilgrimage, which
had a serious purpose at that end, and
the thing was to get to that thing at that
end. Success, or whatever it is, or
maybe heaven after you're dead.*

But we missed the point the whole way along.

*It was a musical thing, and you were
supposed to sing or to dance while the
music was being played¹.*

(WATTS, 1972)

Precisei recomeçar. Por mais difícil que fosse, tive que começar de novo. Contudo, acabo por me perguntar: será que era, de fato, um (re)começo ou apenas a adoção de um caminho diferente? Afinal, não precisei voltar do início. Precisei apenas pegar outra entrada, fazer outra curva. O caminho é o mesmo, mas, como diz o sábio gato roxo, de sorriso largo, em Alice no País das Maravilhas, “não importa que caminho tomar, se não sabe aonde quer ir”.

Essas palavras iniciais já desvelam um pouco do sentimento que tinha àquela época. Não sabia aonde queria ir quando ingressei no mestrado. Eu estava completamente perdida. Aprendi tanto, li tanto, vivi tanto, em meio a tudo que me

¹ Em tradução livre: “porque pensávamos a vida por meio de uma analogia com uma viagem, com uma peregrinação, que tinha um propósito sério no final, e a questão era chegar naquela coisa ao final. Sucesso, ou o que quer que seja, ou até mesmo o paraíso depois de morrer. Contudo, nós perdemos a lógica o tempo todo. Era uma coisa musical, e você deveria cantar ou dançar enquanto a música estava tocando”.

aconteceu, que me perdi e fiquei sem saber para onde ir. Entretanto, mesmo sem saber ao certo aonde ir, adotei alguns caminhos; trilhei algumas rotas; fiz alguns desvios e aqui estou, registrando nesta dissertação os caminhos tomados e as possibilidades exploradas.

Ouso dizer “possibilidades exploradas”, pois não acredito, pessoalmente, que a escrita, tampouco a vida, seja algo de destino. Penso, sim que se trata de (re)descobrir onde estou chegando. Nesse sentido, concordo com o filósofo budista Alan Watts (1972) que a vida não deveria ser comparada com uma jornada, mas sim com algo musical. Nas palavras do autor, “a vida é uma coisa musical e devemos cantar ou dançar enquanto a música está sendo tocada” (minha tradução livre do original: “life is a musical thing and we are supposed to sing or dance while the music is being played”). Esses dizeres me marca(ra)m de tal forma, que decidi tatuar no meu corpo essa frase para que eu nunca me esqueça de valorizar (e curtir!) a jornada, sem me preocupar tanto com o destino.

Nessa mesma perspectiva da movência, Conceição Evaristo (2007) nos provoca, ao afirmar ter descoberto “a função, a urgência, a dor, a necessidade e a esperança da escrita” e nos desafia ao perguntar se “é preciso comprometer a vida com a escrita ou se seria o inverso, ou seja, comprometer a escrita com a vida”. Tal reflexão me faz melhor entender o “lugar” em que (temporariamente) me encontro: prefiro conceber, tangenciando o pensamento de Watts (1972), que a escrita é algo musical e, assim, devemos cantar ou dançar enquanto a música toca.

O (re)começo a que me refiro nesta seção tem uma motivação maior. O que mais me impulsiona a redigir esta dissertação, como resultado da pesquisa realizada, é o fato de ela objetivar contribuir para a formação de comunidades pedagógicas críticas. Assim, o que ora me move é o desejo de alcançar outras/os profissionais do ensino de inglês que, assim como eu, deixaram de ver “o florescer dos ipês amarelos na secura do mês de agosto”. Não porque não os admiram, mas porque a aridez do componente curricular inglês não nos deixa ver para além da secura. Existe uma beleza, um encanto em ensinar inglês que, por vezes, é ofuscado por limites e barreiras que são impostos para docentes.

Problematizo tais questões, ainda em arena introdutória, pois considero fundamental destacarmos que emancipar alunas e alunos brasileiros por meio do ensino da língua inglesa é transformador. E, nesse sentido, possibilitar que eles/elas participem de um mundo plural e diverso, em que serão agentes de mudança, é

muito poderoso; é muito libertador. Por essa razão, comungo com hooks² (2013, p. 25) a visão de que

a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos.

É isso que intento fazer por meio da Pedagogia Crítica de Projetos (DIAS; COROA; LIMA, 2019; ALBUQUERQUE, 2020), que me parece construir contexto favorável para tal perspectiva de trabalho.

Devo aclarar, porém, antes de avançar, que para vermos esse aspecto sagrado, essa beleza a que se refere hooks (2013), precisamos passar pela segura e pelos males que ela nos traz e em que nos colocou. Devemos buscar resgatar em nós o que éramos antes da sala de aula, pois somente olhando detidamente as feridas, é que temos condições de curá-las e repensá-las a partir de um lugar de leveza. Ou seja, acredito que seja fundamental questionarmos aquilo que nos foi imposto e, ao mesmo tempo, respeitarmos o que vivemos. Para percebermos a beleza que pode vir a ser o ensinar inglês, é preciso olhar, também, para as cicatrizes que ele nos deu e, a partir delas, reconstruir-nos e refazer-nos como professores/as de inglês.

Nessa via, acredito que o objetivo maior desta pesquisa seja compartilhar conhecimento sobre a construção de uma Pedagogia Crítica de Projetos para uma educação linguística em inglês. Por meio da contação de uma história, desejo inspirar as/os leitoras/es e contribuir para a construção de comunidades pedagógicas críticas. Devo pontuar, antes de avançar, que essa escrita é, também, um processo de cura, de resgate e de reconstrução da minha identidade docente. Acredito, também, que há um objetivo secundário na escrita desta dissertação, qual seja resgatar outros colegas de profissão que sentem que precisam sair do ensino de inglês para se sentirem professoras/es. Essa proposta fundamenta-se em Giroux (1997, p.158), para quem

a tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e

² Opto por manter, nesta dissertação, o formato requisitado pela própria autora, que assina as suas obras com letras minúsculas alegando que ela não se reduz a um nome.

implementar programas curriculares afasta as/os professoras/es da educação, do ensinar e conseqüentemente do que é se sentir professor/a.

Intento alcançar tais objetivos por meio de uma redação crítica e “desencaixada”, que preza por movimentos de escrita, ora escritas de *si*, ora escritas de *nós*. Faço essa escolha movente por entender que “a cultura dominante funciona em todos os níveis de ensino escolar para invalidar as experiências culturais das maiorias excluídas” (GIROUX, 1997, p. 39).

Nesse sentido, querer romper com “a dominação e com a opressão [que] são produzidas dentro dos processos de escolarização” (ALBUQUERQUE, 2020), até mesmo dentro da academia, demonstra o desejo de esta pesquisa se constituir como um efetivo exercício contra-hegemônico e decolonial. Entendo, pois, que se desejo ajudar a construir um fazer pedagógico que nos permita atuar, de forma subversiva e corajosa, dentro de práticas e discursos hegemônicos, precisamos fazer pesquisa nos mesmos moldes.

Esse mesmo viés crítico é o que serve de base para os entendimentos desta pesquisa tanto no que se refere a comunidades pedagógicas críticas quanto aos movimentos e entendimentos de como essas escritas e essa história vão sendo construídas ao longo do tempo. E, assim, por valorizar esse viés crítico e reconhecer seu espaço no estudo ora apresentado, é que me amparo teórico-metodologicamente na Análise do Discurso Crítica (ADC). Faço isso, pois entendo que minhas práticas de ser, viver e existir são indissociáveis das minhas práticas pedagógicas e, portanto, ser um sujeito crítico e um agente transformador é algo que precisa atravessar minhas ações dentro e fora de sala de aula; dentro e fora da pesquisa.

Assim, a ADC, ao se propor analisar o discurso, cria solo fértil para que “a linguagem [seja compreendida] como parte irreduzível da vida social dialeticamente interconectada a outros elementos sociais” (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999 *apud* ALBUQUERQUE, 2020, p.73). A partir disso é que vem o cunho (auto)etnográfico desta pesquisa. Conto histórias de *mim*, de vida, e de *nós*, tentando superar a dicotomia entre o sujeito e o mundo, entre a professora e a escola, entre a prática pedagógica e o ser sujeito no mundo, pois coaduno com Dias, Coroa e Lima (2019, p.32), para os quais

não é mais possível pensar o conhecimento a partir de uma espécie de vácuo social, preconizando a neutralidade, a autonomia e a objetividade. Esse paradigma epistemológico, fundado em dicotomias e meras classificações, se torna ineficaz e contraditório.

E, nesse viés crítico em que escolho pesquisar, enfrento a reprodução da lógica lógica positivista, colonial e imperialista de fazer pesquisa e construo conhecimento para superar as dicotomias que tentam separar sujeito e vida social. (DIAS, COROA e LIMA, 2019; ALBUQUERQUE, 2020).

E, assim, tendo esclarecido por quais sendas busco “dançar a música da vida” e “ver o florescer dos ipês amarelos”, mesmo diante da “secura de agosto”, passo a discorrer um pouco acerca da (des)organização desta dissertação.

Palavras introdutórias 2: (des)organização

Mas digo sempre: creio que a gênese de minha escrita está no acúmulo de tudo que ouvi desde a infância. O acúmulo das palavras, das histórias que habitavam em nossa casa e adjacências. Dos fatos contados a meia-voz, dos relatos da noite, segredos, histórias que as crianças não podiam ouvir.

(EVARISTO, 2005)

Pedindo licença a todas as mulheres que vieram antes de mim, especialmente às mulheres pretas e indígenas que me antecederam e que ousaram escrever e fazer pesquisa, passo a relatar como se dá a (des)organização deste estudo.

Esta dissertação é um exercício de “escrevivência”, termo cunhado pela poeta afro-brasileira Conceição Evaristo, na busca de “nomear uma escrita que se mescla com a sua vivência, com o relato das suas memórias e das de seu povo” (REMENCHE; SIPPEL, 2019). Utilizo desse exercício de “escrevivência” para aproximar esta dissertação de uma escrita decolonial e, assim, romper com paradigmas ocidentais e tradicionais do fazer pesquisa, numa tentativa de decolonizar metodologias, no sentido de romper com o imperialismo e com o colonialismo europeu, que ditaram o que é fazer pesquisa a partir de extrações do outro e de uma visão positivista que separa teoria e prática.

É justamente por essa ruptura que esta dissertação se (des)organiza como uma colcha de retalhos costurada à mão. Ela é composta por partes que foram “escrevidas” e (re)escritas por mim e, assim, em meio ao tecer dessa colcha, deparo-me com o que me parece traduzir, de forma perfeita, a essência deste texto: ele está em eterna construção. Ele não é; ele está e, portanto, à medida que a “escrevivência” ocorre, passo a melhor compreender o que aconteceu, o que me permite me libertar e curar, por meio da atribuição de significados da minha práxis inscrita na Pedagogia Crítico-criativa de Projetos.

E, assim, tendo tecido breve contextualização do modo como se (des)organiza esta dissertação e, especialmente, esclarecido o porquê de adotar tal (des)organização, passo, neste instante, a descrever um pouco da minha escola de experiências.

Palavras introdutórias 3: a (minha) escola de experiências

*Palavras são, na minha nada humilde opinião,
nossa inesgotável fonte de magia.
Capazes de formar grandes sofrimentos e,
Também, de remediá-los.*

*(ALVO DUMBLEDORE, HARRY POTTER
E AS RELÍQUIAS DA MORTE)*

Eu sempre amei a escola, adorava estar naquele ambiente, passar o dia lá, não porque eu era uma aluna muito aplicada e estudiosa, mas pelas experiências que a escola me proporcionava. Os encontros, as conversas, as risadas, as fofocas, os choros, as artes, as competições, os amores e os desamores marcavam-me de uma forma singularmente especial.

Além disso, narrativas, histórias e contos sempre fizeram parte da minha vida, e justamente por isso, eu estou aqui, contando essa história, a partir de inúmeras outras histórias, como as de Harry Potter, que me constituíram e fazem parte de mim.

E, assim, começo esta dissertação acionando um amálgama que construí, por meio da junção de escola com histórias, o que me faz melhor refletir sobre uma

indagação que me foi feita pela profa. Barbra Sabota³ algum tempo atrás, sobre qual seria minha história pessoal com a educação.

Avalio que a minha história com a educação começa na escola, como aluna. Sou privilegiada por ter estudado em uma escola particular, que me deu acesso não somente a uma educação de qualidade, mas também a experiências únicas e incríveis, possibilitadas por professoras/es comprometidas/os e inspiradoras/es.

Recontar minha relação com a escola passa, também, por compreender quais obras literárias me constituíram a leitora ávida que hoje sou. Seguramente, a saga de Harry Potter foi uma das que mais contribuíram.

Harry Potter é inquestionavelmente uma obra de sucesso. A fantasia que permeia a história é marcada por todo um novo universo, que é criado com História, cultura e língua. Essa combinação pode ser a razão pela qual o bruxo amalha uma legião de fãs mundo afora. J.K. Rowling, autora da obra e “culpada” do sucesso da saga, já destacou inúmeras vezes o quão atemporal a saga tem se tornado. Harry Potter foi capaz de formar toda uma geração de leitores, que descobriram o amor pela leitura à medida que avançavam página por página em seus livros. Eu sou, sem dúvida alguma, uma dessas pessoas. Já me perguntei algumas vezes qual seria a chave do sucesso dessa história e hoje, buscando fazer uma análise mais distanciada, diria que se trata de uma obra que consegue ser relacional com a vida de grande parte dos adolescentes em idade escolar. Afinal de contas, quem não adoraria estudar em Hogwarts?

Hogwarts, diferente do modelo de educação atual, tem a aprendizagem focada na prática e na capacidade da/o aluna/o de *performar*. O objetivo é, de fato, preparar as/os alunas/os para a vida, possibilitando para elas/eles um espaço onde se pode pensar e criar novas realidades e possibilidades de ser e existir no mundo. Isso fica ainda mais evidente em Harry Potter e Ordem da Fênix, que é o quinto da série, em que a professora Dolores Umbridge assume a matéria de Defesa Contra as Artes das Trevas e enfoca as aulas na teoria, no uso do livro e em preparar as/os alunas/os para passarem no NOMs. Não acostumados com essa realidade, as/os alunas/os questionam por que elas/es não usarão magias ou feitiços em sala e

³ Barbra Sabota é professora efetiva (RTIDP) na Universidade Estadual de Goiás, Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas (UnUCSEH), desde 2004. Leciona as disciplinas: Língua Inglesa, Didática e Estágio Supervisionado de língua inglesa no curso de Letras e, na pós-graduação, atua no PPG-IELT com pesquisas sobre Letramentos Críticos. Ela foi uma importante interlocutora durante a realização desta pesquisa.

como a realidade que as/os espera lá fora está cheia de perigos que requerem uso ativo da magia. É quando Umbridge diz que “a visão do Ministério é que um conhecimento teórico será o suficiente para que possam passar pelos exames, o que afinal é objetivo da escola”. Essa visão do Ministério também é questionada por Harry, que também reforça a indagação de como a teoria vai prepará-las/los para o que está lá fora.

Ressalto para avançar que trazer Harry Potter, nesta seção, não deve ser compreendido como uma digressão. Afinal, não consigo discorrer sobre minha escola de experiências sem acionar a saga do bruxo. São temáticas que se imbricam e que contribuíram para a visão que tenho hoje sobre a escola.

Na esteira dessa forma de conceber a escola, devo registrar que coaduno com Biesta (2018, p.22) acerca do lugar de entremeio que esta instituição ocupa na vida das pessoas. Para o autor, a escola seria um lugar entre a casa e a rua, um lugar de transição, “onde não se está mais em casa, mas também ainda não se está no mundo real”. Nas palavras do autor:

Aqui, a escola é um lugar onde se pode praticar, tentar coisas sem que tudo tenha de ser perfeito (o que pode significar por essa perspectiva que a escola deve, por definição, estar concentrada na *imperfeição* (ver SIDORKIN, 2002). Nessa história, a escola é um tipo de **lugar no meio do caminho**, que, de certa forma, precisa estar protegido das demandas da sociedade para que seja possível praticar e tentar coisas. (BIESTA, 2018, p. 22, grifos meus).

A respeito desse “lugar no meio do caminho”, Biesta (2018) destaca que existem duas vozes da sociedade dizendo o que é escola. Uma afirma que o objetivo da escola é a obtenção de resultados positivos em testes e avaliações. A outra, por sua vez, defende que a escola se constitui como um lugar que permite ao estudante se preparar, por meio de tentativa e erro, para lidar com o mundo como ele é.

Sob o tecido dessa dualidade, há uma voz bem mais inclinada para a segunda voz. É isso que afirma o autor, ao destacar que, por exemplo, atualmente o objetivo da maioria das escolas é, como diz a personagem Dolores Umbridge em Harry Potter, passar em exames que não irão preparar os estudantes para o que há no mundo real. Podemos questionar aqui, como Biesta, se a escola já não foi transformada em algo diferente, “um lugar para trabalho e produção” (BIESTA,

2018). Podemos, também, asseverar o debate indagando qual seria o real papel da escola.

Para responder a esse questionamento, o referido autor nos apresenta três possíveis respostas: aprender, desenvolver ou formar, o que nos conduz a três possíveis propósitos, quais sejam qualificar, socializar e subjetivar.

Para o autor, atribuir à escola o papel de ser espaço de aprendizagem é relevante, já que a “educação sempre é sobre a apresentação e aquisição de algo (conhecimento, habilidades, caráter) e, nesse sentido, sempre será orientada para *qualificar* as crianças e os jovens” (BIESTA, 2018, p.23). Ou seja, prover discentes com conhecimentos que lhe permitam fazer algo é irrefutavelmente importante. Porém, o papel no núcleo escolar não se esgota no propósito da qualificação. É necessário prover espaço para o desenvolvimento.

Esse desenvolvimento ocorre nos meandros escolares que circundam a vida de estudantes. Para o autor, não se pode conceber uma escola que se atenha somente a “fatos” e saberes acumulados pela humanidade, pois mesmo que fosse possível, fazer essa separação de fatos e valores, conforme acena Biesta (2018, p. 24), haveria graves prejuízos aos discentes, visto que

é inevitável que toda educação, quando organizada, também se dedique à **socialização**, à comunicação e ao fornecimento do acesso às tradições, culturas, modos de ser e agir às crianças e aos jovens. (BIESTA, 2018, p. 24, grifo meu).

Por essa razão, o segundo propósito da educação, segundo Biesta (2018), está intimamente ligado à *socialização*, já que é isso que sempre acontece quando o desenvolvimento da educação se faz presente, seja por meio do ensino, do currículo, da pedagogia, seja por meio da arquitetura escolar.

Essa concepção, quando colocada ao lado dos pensamentos socioconstrutivistas de Vygotsky, explica bem como ocorre a formação do sujeito-aprendiz, que é o terceiro papel da escola, de acordo com Biesta. Para o autor, o processo de *aprendizagem* e o de *socialização*, na escola e fora dela, em interações formais e informais, como o brincar, por exemplo, precisam respeitar características da unicidade dos estudantes por meio da *subjetivação*. É isso que destacam Boiko e Zamberlan (2001, p.51) ao postularem que

é imprescindível pensarmos na perspectiva de que o processo de desenvolvimento seja otimizado pelo aprendizado e que a presença ou a colaboração de outra pessoa mais capaz conduza este processo. O referencial sócioconstrutivista situa a educação e a escola como tendo um papel essencial na promoção do desenvolvimento dos indivíduos, e o professor é percebido como planejador, observador, promotor e desafiador do desenvolvimento dos mesmos.

Parece-me oportuno registrar que em meio ao aprender, desenvolver e formar; ou qualificar, socializar e subjetivar, que a escola me proporcionou, construí experiências únicas. Pude praticar diferentes esportes, pois o acesso à matrícula de cada esporte era ilimitado e não tinha cobrança extra. Isso me permitiu jogar vôlei nos anos iniciais do Ensino Fundamental 1, quando pude perceber quão ruim eu era no esporte. Contudo, como os jogos ocorriam à tarde, almoçar na escola para o treino da tarde me proporcionava mais tempo de convivência com minhas amigas e com a escola, o que me fazia muito feliz. Além de vôlei, fui da equipe de natação por 11 anos. Dos três anos de idade até os 14, pude desfrutar do prazer de competir na água. Viajei para competições representando a minha escola, ganhei campeonatos e pude me beneficiar da enriquecedora relação com toda a equipe, que era formada por estudantes de todas as idades. Apesar de ser um esporte individual, a equipe de natação era muito unida, e isso era um ganho indireto considerável. Ah! Foi na equipe de natação que conheci meu primeiro amor.

Além desses ganhos afetivos, reconheço que pude me beneficiar muito de ganhos ligados à independência. No esporte, eu tinha responsabilidades como levar o material para a prática desportiva, lembrar de tudo sozinha e, quando em viagens, assumir responsabilidades que se apresentavam, uma vez que eu estava sem pai nem mãe.

Os ganhos afetivos e de ordem de independência tornaram-se ainda mais valiosos quando são percebidos conjuntamente com o bem-estar que a natação me proporcionava. Nadar sozinha, desfrutando do barulho da água, fazia com que eu parasse e refletisse sobre o meu dia. Isso, sem dúvida, afetou a relação que hoje eu tenho com a água e com a natureza.

Sinto-me impelida a esclarecer que o esporte, que sempre esteve presente na minha vida, continuou fazendo parte dela. Fui eleita representante desportiva das minhas turmas em todos os anos da 6ª série ao 3º ano do Ensino Médio e, hoje em dia, adoro torcer, assistir às Olimpíadas e acompanhar a Copa do Mundo de

Futebol. Nessa via, percebo que a escola me *qualificou*, permitiu *socializar* e *subjetivar*, já que ela oferece aos estudantes a

possibilidade de que estes não adotem apenas uma identidade particular, não sejam apenas parte de comunidades e tradições específicas, apenas objetos das intenções e ações de outras pessoas, mas existam como (um) sujeito por direito próprio, capaz de suas próprias ações e disposto a assumir a responsabilidade pelas consequências dessas ações.

É válido pontuar, antes de avançar, que não advogo que a escola me ofereceu tudo que poderia, já que percebo diversos espaços e momentos em que tive que me ater a currículos preestabelecidos, livros didáticos plásticos (SIQUEIRA, 2012) e avaliações padronizadas. Tais instrumentos, utilizados no ensino de inglês, não abrem espaço para identidades, não padronizadas e/ou não normativas, não se constroem ou se desenvolvem nesse espaço, tampouco favorece as identidades marginalizadas, como a de pessoas pretas, indígenas, e cuja classe social não condiz com a realidade apresentada nos livros.

Contudo, em meio às faltas da escola, apenas me ative por algumas linhas a destacar os vários ganhos que obtive e que parecem se alinhar com os propósitos elencados por Biesta (2018).

Afirmo isso, pois além da ampla prática de esportes, na escola, tive acesso às artes e à escrita. Assim como na prática desportiva, matrículas em atividades culturais eram ilimitadas e sem taxas adicionais. Assim, tão logo deixei a efetiva prática de esportes na adolescência, logo passei a fazer parte do grupo de teatro da escola. Fiz parte da equipe de cenário, mas me encontrei mesmo na direção de luz. A iluminação dos palcos do teatro fez com que eu me encontrasse como artista. Era arrebatador vivenciar a tensão de estar atenta para saber o momento exato da mudança de cor, a qual impacta na mudança de tom, de emoção e de sensação. Peças de obras brasileiras como *A Máquina*, *Feliz Ano Velho* e *Orfeu Negro*, que fizemos, permitiram-me não apenas *socializar*, mas especialmente *subjetivar*. Ou seja, a arte foi minha porta para subjetivar.

Nesse sentido, concordo com Biesta (2018) que a escola é também um lugar de subjetivação, pois acredito que este é um espaço de construção de identidades. Infelizmente, no entanto, muitas das escolas de idiomas em que trabalhei não gozam do mesmo entendimento.

A minha trajetória e a minha experiência me permitem fazer algumas inferências sobre o porquê de as escolas de idiomas não terem essa mesma compreensão. A primeira hipótese é que o foco na estrutura linguística dos livros pode “engessar” qualquer espaço de subjetivação.

Afirmo isso, pois no meu primeiro semestre no CILC, em uma unidade do livro em que o foco da estrutura linguística era o tempo verbal *Present Perfect*, tive que perguntar aos estudantes, mesmo sabendo que a óbvia resposta seria “não”, se eles já tinham visto neve (Have you ever seen snow?). É claro que alguns se sentiram até mesmo constrangidos ao concluírem que não tinham visto neve e que, talvez, jamais teriam tal oportunidade.

Nesse contexto tortuoso, acaba por desembocar no professor a carga de demonstrar empatia e sensibilidade, ou seja, reconhecer tais problemas nas unidades do livro e abrir (micro)fissuras para que outras identidades possam existir, viver e se construir nas aulas de inglês.

É oportuno esclarecer que Biesta (2018) compreende que os três propósitos supracitados deveriam funcionar como em um Diagrama de Venn, ou seja, de forma que um fizesse parte do outro. O desafio estaria justamente em fazê-los acontecer de forma equilibrada. O que acaba ocorrendo, de acordo com o autor, é que as escolas colocam uma ênfase maior em um dos três propósitos, na sua grande maioria no da qualificação.

Tamanho desequilíbrio também é percebido no anseio das famílias dos estudantes. Resta evidente que o que mais preocupa os pais dos estudantes é a falta de proficiência. Pelas famílias, quando o aluno “não está falando inglês” ou “ele não está com o nível de inglês esperado para o tempo do investimento”, a escola, ou o professor, não faz jus ao investimento.

Curioso se faz notar que a métrica adotada pelos pais passa, na maioria das vezes, pela noção de excelência, a qual é validada por testes de proficiência internacionais, como TOEFL e ECPE. Os livros didáticos, que em sua vasta maioria se dizem baseados na abordagem comunicativa (CLT), também são indexadores “respeitáveis” na visão desses “contratantes”. Outros indicadores também são considerados por instituições que prezam pela “excelência” do ensino, tais como o Common European Framework of Reference (CEFR), que é um Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, que aponta quais objetivos e competências cada falante precisa atingir em determinado nível, o que reforça, mais uma vez, o

peso da qualificação. Tal qualificação é mensurada pela demonstração de aquisição correta das estruturas linguísticas, da qualidade oral e escrita do inglês e a quantidade de inglês falado nas aulas.

O que ocorre, de acordo com Biesta (2018) é que pais e escolas passam a desconsiderar os três propósitos da educação, sobre os quais discorreremos nesta seção, e focar um ou dois apenas, como forma de apagamento temporário do que “não é imediatamente necessário”. Nas palavras do próprio autor:

Embora a educação precise estar preocupada com os três domínios, não se pode fazer tudo em todos os domínios, ao mesmo tempo. Então, muitas vezes – e talvez sempre –, confronta-se com a questão sobre o que se está disposto a “desistir” (embora temporariamente) em um ou dois domínios a fim de atingir algo em um ou dois dos outros domínios. Essa não é uma questão abstrata que se pode resolver no âmbito do planejamento, mas algo que é preciso considerar para cada estudante individualmente. (BIESTA, 2018,p.25).

Biesta (2018) ressalta que essa postura de focar o que seria “mais relevante” vai ao encontro de um discurso que vem sendo muito bem pregado, principalmente pelas e dentro das escolas particulares, de que o mundo está em constante e rápida mudança, e nós não sabemos quais profissões existirão no futuro, e que, assim, estamos preparando estudantes hoje para algo que nem nós mesmos sabemos o que seja, mas que está “previsto” em um mundo global, do qual participar é primordial.

Tal discurso é concretizado no recente surgimento de diversas escolas bilíngues que oferecem aulas de *robótica* ou *coding*. Baseado na minha experiência, essas matérias ficam a cargo do professor de inglês, que, apesar de ter o idioma, não tem o conhecimento e nem o treinamento para trabalhar especificamente com as frentes de ensino.

Dentro desse mesmo escopo, as escolas passam a se apresentar como utilizadoras de metodologias ativas, que colocam o aluno no centro da aprendizagem. O problema é que, via de regra, isso fica apenas no discurso, pois o termo “metodologias ativas” se esvazia completamente quando todos dizem utilizá-la. As famílias desconhecem o termo no seu sentido profundo e, portanto, não estão preparadas para cobrar. Porém, sem mesmo entender, foram impactadas pelo discurso midiático de que isso seria melhor para seus filhos.

Nesse prisma, percebemos o quão neoliberal é a prática dessas instituições de ensino. Constrói-se um verdadeiro estratagema de como captar e fidelizar clientes. Esse fenômeno é explorado por Magiolo e Tonelli (2021), que analisam o caráter mercadológico que o ensino de inglês adquiriu nos últimos anos e que, de forma contrária ao que é apregoado, retira a/o aluna/o do papel de protagonista do ensino de língua inglesa. Adaptado de Garcia (2011), as autoras apresentam essa figura que ilustra como isso tem ocorrido:

Figura 1 – Justificativa para a oferta de LI em escolas particulares

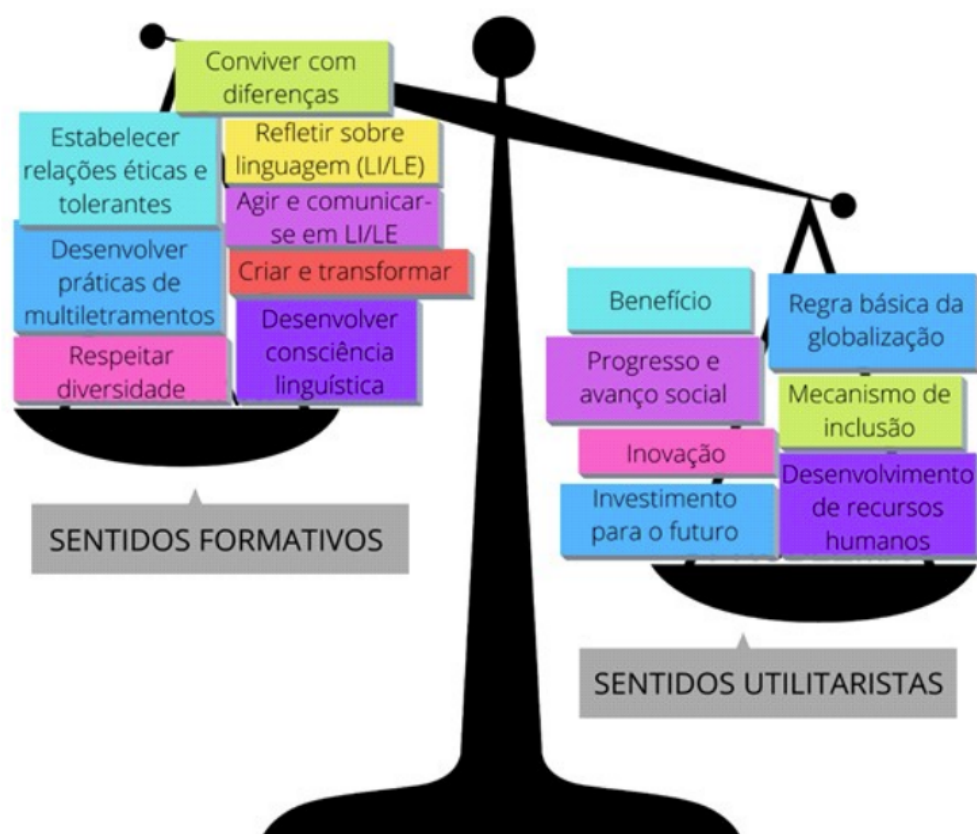


Fonte: Magiolo e Tonelli (2021).

Apesar de o artigo focar o ensino de inglês para crianças, acredito que essa premissa seja verdadeira para outras faixas etárias e realidades, visto que tem sido uma realidade e um discurso perpetuado na mídia e em diferentes escolas com as quais já trabalhei.

Como ilustrado, a/o aluna/o fica passiva/o diante de todo esse discurso. Tanaca (2017) analisou como a mídia perpetuou esse discurso no município de Londrina-PR. A autora percebeu que é dado peso às suas funções utilitárias em detrimento da função formativa do ensino de inglês, como ilustrado na figura abaixo.

Figura 2 – Justificativas midiáticas para inclusão de LI no município de Londrina-PR



Fonte: Magiolo e Tonelli (2021).

Esses pensamentos reforçam o ensino de inglês como um produto a ser consumido, tornando a escola o lugar onde este produto deve ser vendido e que prepara os alunos para participarem de um mundo capitalista, reproduzindo o discurso que torna o mundo um lugar ainda mais capitalista, desigual, sexista e racista. Principalmente quando, como bem esclarecem as autoras, tais práticas não podem ser transpostas para a escola pública, que sequer possui diretrizes curriculares para o ensino de inglês para crianças.

Nessa esteira, Biesta (2018, p. 26) avalia como “meias verdades” tal realidade, que definitivamente não pode ser considerada verdadeira para todas as pessoas. O autor esclarece:

Quando se considera a afirmação de que a sociedade, a vida moderna e o mundo estão mudando em um ritmo muito alto, pode-se de fato pensar em partes do mundo, aspectos da vida e domínios da vida em que esse é o caso. Nos domínios da economia, do mercado financeiro, do acesso à informação, podem-se apontar mudanças que ocorrem de fato de um modo sem precedentes (embora se deva acrescentar: se o ritmo da mudança for sustentável). Mas o ponto que se deseja frisar aqui é que, se, para alguns, em algumas partes do mundo e com respeito a alguns aspectos de nossas vidas, há de fato mudanças e estas têm um ritmo acelerado; para outros, em outras partes do mundo, e com respeito a outros aspectos da vida, muito pouco mudou e muito pouco está mudando. Para um grande número de pessoas, há diariamente dúvidas se encontrarão água potável, se alimentarão suas famílias, se terão uma renda para tornar suas vidas sensivelmente mais seguras. Isso porque a sugestão de que tudo está mudando rápido, em todo lugar e para todos, é uma mentira – não obstante, uma mentira que serve a alguns, o que pode ser um importante motivo de sua constante repetição.

Sendo assim, para Biesta (2018), as escolhas da escola devem focalizar questões “que já se sabe muito bem como serão no futuro, porque são problemas que têm a ver com as mais duradouras dimensões da vida e de viver juntos” (BIESTA, 2018, p.26), quais sejam a democracia, a ecologia – o viver sustentável coletivo – e o cuidar do outro. Sobre esses elementos “merecedores” de enfoque, o autor detalha:

Não se sabe hoje como o futuro parecerá, e portanto, o conhecimento que se possui já está ultrapassado para o amanhã. Novamente, pode-se pensar nos domínios em que isso é verdade. O mundo do trabalho como se conhece hoje é, em alguns domínios, fundamentalmente diferente de como era no passado, e é provável que seja diferente no futuro. Mas não se deve tornar isso uma afirmação universal sobre todos os aspectos da vida de todas as pessoas e em todos os cantos do planeta. Ao contrário, há aspectos da vida que já se sabe muito bem como serão no futuro, porque são problemas que têm a ver com as mais duradouras dimensões da vida e de viver juntos, que não mudaram muito nos séculos e que podem continuar não mudando, mas, de certa forma, apenas serão mais urgentes. Daqui a 50 anos, ainda haverá a questão da democracia, isto é, a questão de como se consegue viver juntos, dado que todos são diferentes, e valorizar essas diferenças. Haverá ainda a questão de como se consegue sustentar a vida coletiva em um planeta com capacidade limitada para atender a todos os desejos que se projetam sobre ele. E poderá haver também a questão do cuidado, ou seja, a questão de como um cuida do outro, particularmente daquele que ainda não é – ou que não são mais – capaz de cuidar de si mesmo. (BIESTA, 2018, p.26).

Sendo assim, para Biesta (2018), a escola tem o dever de resistir às demandas que a sociedade faz, que a transformam em um espaço competitivo e perpetuador do sistema capitalista, sexista, racista e desigual.

Sinto-me impelida a ressaltar que esta pesquisa defende que o mesmo deve ser feito no ensino de inglês, ou seja, resistir a demandas da sociedade que tentam transformar o inglês em um produto a ser consumido é imprescindível. Não se pode coadunar com supostas “vantagens de aprendizagem” de inglês que são desejadas pelo ponto de vista utilitarista, que descentralizam a/o aluna/o do processo de aprendizagem, anulando suas escolhas e desejos. Tudo isso torna o ensino de inglês um espaço esterilizado, apolítico e acrítico, no qual não há espaço para subjetivação.

Pelo contrário, compreendemos que as aulas de inglês são parte da escola, e pelo seu papel formativo, essas aulas devem se constituir como espaço de resistência “às tentativas de manter a educação afastada dessas questões ‘básicas’ (a democracia, a ecologia e o cuidar do outro), que são fundamentais porque são existenciais e dizem respeito à vida, não à sobrevivência” (BIESTA, 2018, p.26).

Para melhor compreendermos a noção de essencialidade na escola, devemos resgatar a raiz da palavra “escola”. O nome “escola” vem da raiz grega (skholé), que remete a “tempo livre”, e é a partir dessa premissa que a escola deveria ser um lugar de “tempo livre” e um “espaço público”. Por ser um espaço público que nos proporciona tempo livre, a escola precisaria ser um lugar “para o estudo e a prática oferecida às pessoas que não têm nenhum direito a ele”. Deveria se constituir, outrossim, como “uma fonte de conhecimento e experiência disponibilizada como um ‘bem comum’ que é reconhecido como coletivo”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.10).

Tal entendimento encontra abrigo na compreensão de Bondía e Kohan (2017) sobre o tema. Para os autores, a escola é um espaço de criar, viver e nascer, ou seja, criar novos sentidos, transformar nossos mundos e nos liberar de verdades. A escola é um lugar de **experiências**, e não de verdades, um lugar de transformação.

Nesse prisma, a Pedagogia Crítico-criativa de Projetos pode ajudar na construção desse adulto crítico e consciente, que pratica o que significa existir “de um modo adulto no mundo” (BIESTA, 2018, p. 28) e que é preocupado com o cuidado ao próximo, com um existir democrático, com a ecologia e com o meio

ambiente. Um adulto capaz de participar, agir e transformar um mundo plural, diverso e global.

É com base nessas ideias de Biesta (2018) que acredito e desejo contribuir para a construção dessa escola que vive das memórias das experiências que tive como aluna, que é também a escola discutida que forma a permitir que adultos sejam capazes de apreciar as diferenças e suas maneiras de viver, agir e ser no planeta; que resista a esse mundo capitalista que nos separa, difere e exclui. A Pedagogia Crítico-criativa de projeto possui o potencial de repensar o papel da escola, pois é nesse processo de pensar a escola como um lugar de experiências que se encontra o real sentido da educação, como explicam Bondía e Kohan (2007, p. 5):

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo. Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.

Nesse sentido, fica fácil entender por que eu amo e amava a minha escola porque se tratava de um espaço de vivências, de histórias, de experiências, de coisas que *me* aconteceram (BONDÍA, 2002).

A escola é, então, um espaço de errar e tentar, aprender, *subjetivar*, qualificar, formar, desenvolver, tornar-se adulto e um lugar de experiências que acontecem a nós por ser um espaço público com tempo livre. A Pedagogia Crítica de Projetos tem o potencial de mudar esse paradigma, deixando de transmitir o que já é sabido para transformar o que sabemos (BONDÍA; KOHAN, 2007).

E, assim, tendo detalhado muito do que vivenciei na (minha) escola de experiências e como algumas instituições insistem em tratar o sujeito-aprendiz como ser acrítico e apolítico, que não tem espaço para a subjetivação, passo a apresentar, de forma introdutória, o meu encontro com a Pedagogia Crítica de Projetos.

Palavras introdutórias 4: a minha história com a Pedagogia Crítica de Projetos em seis atos

*There is no greater agony than
Bearing an
Untold story inside you..*

(ANGELOU, 1969, p. 56)

*Every story I create creates me.
I write to create myself.*

(BUTLER, 1995, p. 212)

Esta pesquisa de cunho (auto)etnográfico busca explicar de onde e por que este estudo surge e qual a sua relevância tanto para o contexto mundial quanto para uma educação linguística em inglês. Para isso, compreendo como fundamental entender o papel da escola e como a Pedagogia de Projetos está relacionada com os princípios teóricos de Paulo Freire.

Antes de avançar nessa temática, devo ressaltar que compartilho da visão epistemológica de Dias, Coroa e Lima (2019, p. 39), para quem “não é mais possível pensar a escola engajada com uma usual Pedagogia de Projetos – e, por extensão, a formação de professores/as – como algo que apenas projeta um planejamento de futuro sem uma visão crítica e engajada a respeito do futuro”. Para os autores, é preciso pensar uma Pedagogia Crítica de Projetos em que

não se projeta um fazer pedagógico que apenas simula uma atuação que acontecerá em um tempo e em um espaço idealizados. O próprio projeto de ação, rumo a uma nova consciência crítica, já constitui uma experiência que dá configuração ao presente e ao futuro, resgatando e integrando o passado com uma postura de cura, honra, tomando toda a experiência pregressa vivida. A escola é prática atual; a formação é prática atual; e é na nessa atualidade que brota o vir a ser, que mudanças são semeadas. Essa é a base do que chamamos de Pedagogia Crítica de Projetos ou de Pedagogia de Projetos Radical. (DIAS; COROA; LIMA, 2019, p. 39).

Isso posto, antecipo que a história que vocês vão ler agora é sobre como uma professora conseguiu realizar uma Pedagogia Crítico-criativa de Projetos nas aulas de inglês. Mais do que isso, narro como “esta professora” conseguiu realizar mudanças causais na sua vida e na comunidade escolar na qual estava inserida.

Mudanças essas que não teriam sido possíveis se a base da ação não tivesse sido o processo de agenciamento. É disso que passo a discorrer a seguir.

ATO 1 – AGÊNCIA EU

Quando escolho nomear esse primeiro ato de “eu”, acabo por me perguntar o que é o “eu”. Tal indagação me faz refletir, inicialmente, sobre a maternidade. Tornei-me mãe em 2021, ou em 2020, para aqueles que consideram o *maternar* a partir do *gestar*. A partir disso, minha noção de “eu” ficou confusa, pois durante 41 semanas e um dia, eu e Moana éramos uma só; éramos dois corações em um só corpo, dois corpos em um só. Hoje, já somos dois corpos. Para quem já gestou e maternou, esse entendimento de que agora são dois corpos separados demora para voltar a fazer sentido, o “eu” e o “você”, o “eu” e o “outro” não se constituem de um dia para o outro.

Ono (2017, p. 24) afirma que a (auto)etnografia não pretende interpretar o outro, mas interpretar o outro em si. Por mais que não se fale muito nisso, a “crise identitária” pela qual as recém-mães passam é confusa, por vezes dolorosa e desorientadora. Acredito que a partir do momento que Moana se automeiou “eu”, eu fui me (re)encontrando com o meu próprio eu, que já nem era mais o mesmo “eu” de antes, mas era “eu” e, a partir dela, do reconhecimento de si da minha filha, eu me (re)conheço.

Esse pequeno relato nos permite pensar como acolher nossos diferentes “eus”. Trata-se da base para o trabalho crítico em comunidades pedagógicas, devo ressaltar desde já. E essa base passa a ser constituída a partir do momento em que entendemos que trabalhar no viés crítico é estar em constante *vir a ser*. É preciso pensar novas práticas, novos “eus”, novas maneiras de ser e de se (re)conhecer no mundo, abrindo-nos para a possibilidade de nos (des)construir e (re)construir ao longo desse processo e assim nos (re)conhecer, em um eterno contínuo.

Conforme afirmam Dias, Coroa e Lima (2019, p.31), “uma perspectiva crítica nos estudos da linguagem constrói espaços onde devem ser praticadas novas formas de conhecimento e de inteligibilidades, práticas voltadas para a construção de novos modos de pensar, ser e estar na vida social.” Assim, “nessa nova agenda, simultaneamente teórica e política, nossas práticas sociais, incluindo as práticas pedagógicas, precisam ser dotadas de novos instrumentos teóricos,

epistemológicos e metodológicos.” (DIAS; COROA; LIMA, 2019, p.31). E é justamente na esteira dessa busca por um novo instrumento teórico-metodológico que me vejo realizando uma pesquisa de cunho (auto)etnográfico, que surge como um novo modo de fazer pesquisa.

Avalio que o “eu” do título deste ato seja o “eu” que “enxerga aquilo que o outro vê no objeto/sujeito e (re)pensa tudo isso”. (ONO, 2017, p. 24). Compreendo, pois, que comecei a repensar minha práxis no ensino de inglês a partir do que enxerguei nos meus colegas de trabalho, nas/nos minhas/meus alunas/os e em mim, e, assim, percebi que precisava entender o que estava nos acontecendo. Essa história começa com o “eu” porque aqui sou *eu* que interpreto o outro em *mim* e repenso tudo.

Isso, a meu ver, só se torna possível a partir de um estudo (auto)etnográfico. Para melhor compreendermos, desde já, o que fundamenta um estudo dessa ordem, aciono Adams, Jones, Ellis (2022, p.3) para quem a (auto)etnografia é necessariamente composta por três características ou atividades, o “auto”, o “etno” e “a grafia”. O “auto” se refere às experiências e reflexões pessoais da autora; cabe ao “etno” descrever, e às vezes criticar, práticas sociais, crenças, valores e identidades. De acordo com os autores, uma boa etnografia junto com uma boa escrita de vida estão no coração da (auto)etnografia e, por isso, a “grafia” é a paixão pela arte da representação.

Sob esse prisma, construí esta pesquisa em um cunho (auto)etnográfico, pois são as minhas experiências e reflexões pessoais que são a base desta escrita. O foco aqui é a construção de uma Pedagogia Crítico-criativa na minha prática pedagógica e, então, descrevo as práticas sociais que compõem o processo de educação linguística em inglês por projetos, buscando construir um diálogo com as/os professoras/es de línguas para que, por meio desse diálogo, seja possível contribuir para a construção de uma comunidade pedagógica crítica como nos incentiva bell hooks (2013). Para isso, esta escrita é entendida como uma insubordinação acadêmica e como forma de registro de várias histórias, sempre inspirada na escrita de Conceição Evaristo, de “escrevivências”.

Adam, Jones e Ellis (2022) apresentam o **porquê** e o **como** da (auto)etnografia em cinco qualidades e compromissos. A (auto)etnografia, (1) coloca em primeiro plano o conhecimento particular e subjetivo; (2) ilustra processos de criação de sentidos; (3) faz contribuições para pesquisas existentes; (4) desafia as

normas do fazer pesquisa e da representação; e (5) envolve e atrai respostas da sua audiência.

Nesses termos, a escolha pelo cunho (auto)etnográfico conversa com os meus objetivos de pesquisa e de vida, apresentando-se como uma possibilidade de realizar novas práticas metodológicas. Esta pesquisa coloca em primeiro plano o meu conhecimento, que é particular e subjetivo, e ilustra como eu fui criando esses sentidos ao longo da construção desta pesquisa por meio da análise da minha história com a Pedagogia Crítica de Projetos. Acredito que ela faz contribuições para pesquisas existentes, pois trago aqui tópicos de pesquisas atuais e relevantes, especificamente, a Pedagogia de Projetos (PRADO, 2009; DIAS, COROA, LIMA, 2019; ALBUQUERQUE, 2020) que tem sido bastante discutida e pensada nas comunidades escolares. Ela desafia normas do fazer pesquisa, a partir do momento que entendo essa pesquisa como uma forma de insubordinação acadêmica. Penso a escrita a partir de conceitos como os de Conceição Evaristo e, finalmente, percebo seu objetivo ancorado na construção de comunidades pedagógicas críticas e, por isso, convido as/os leitoras/es a fazerem uma leitura ativa e participativa, construindo suas histórias a partir da minha.

Esclareço, também, que começo pelo “auto” da (auto)etnografia porque é a partir do *eu*, agente transformador que vive em mim, que essa história começa a ser tecida.

No final de 2018, com a eleição do ex-presidente ultradireitista Jair Bolsonaro, um processo de reflexividade se instaurou em mim. Archer (2007, p.4) define reflexividade como o “exercício regular da capacidade mental, compartilhada por todas as pessoas, para considerar-se em relação aos seus contextos (sociais) e vice-versa”. Já Queiroz e Dias (2021, p.5), citando Archer (2007), explicam que “nem todas as atividades sociais são completamente reflexivas e algumas são mais que outras”. De qualquer forma, “processos reflexivos profundos sempre estão relacionados a questões de natureza social” (QUEIROZ; DIAS, 2021, p. 5). O processo social de reflexividade está “no coração da relação entre estrutura e agência”. (QUEIROZ; DIAS, 2021, p. 5).

Para melhor compreendemos essa reflexividade a que me refiro, aciono Queiroz e Dias (2021, p.5) para quem “a reflexividade se caracteriza como o conjunto das conversações internas que um ator social tem consigo mesmo para resolver problemas cotidianos”. Nesse sentido, a eleição do ex-presidente

ultradireitista provocou uma conversação interna que me conduziu ao seguinte questionamento: “o que eu estava fazendo como professora de inglês durante esses 11 anos que possibilitaram a eleição de um governo reacionário de direita?” Ou ainda: “o que eu não estava fazendo nesses 11 anos?”.

Foi diante disso que comecei, mais conscientemente, a observar minha prática. No começo de 2019, eu me sentia bastante insatisfeita com a profissão e percebia que até para as/os alunas/os o ensino estava se mostrando “sem graça”. Acredito que isso era algo que eu já sentia e já percebia neles havia algum tempo e que ficou mais visível e palpável diante do contexto social do Brasil e do mundo.

Um dia pesquisei em uma ferramenta de busca “activities to motivate students” (atividades para motivar estudantes) e me deparei com um blog educacional dos Estados Unidos que sugeria a utilização de PBL, *Project Based Learning*, que é uma metodologia que se baseia na construção de projetos a partir de um protagonismo discente. Li um pouco sobre o assunto e fiquei bastante interessada. Então comecei a intensificar minhas pesquisas sobre a metodologia e fui descobrindo um mundo de possibilidades.

Com base no que havia estudado e encontrado teoricamente, identifiquei exemplos práticos on-line, vídeos e relatos de outras/os professoras/es, na sua maioria norte-americanos, e de matérias de conteúdos – não do ensino de inglês –, comecei a “brincar” com o PBL em sala. Valendo-me em grande parte da minha intuição de professora e do que havia estudado, comecei a desenvolver pequenos projetos na sala de aula do instituto de inglês onde trabalhava à época. Eu desenvolvia os projetos a partir dos temas do livro didático, pedia para os alunos criarem uma apresentação sobre o tema, ou desenharem algo, criarem gráficos, entre outros. Eu diria que à época o que eu fazia não era propriamente PBL, mas sim algo mais próximo de *Task-based Learning*. Afirmo isso, ancorada em Larsen-Freeman (2000,p.192) para quem

um currículo “*task-based*” é composto por tarefas e não por itens linguísticos. As tarefas são relevantes, e enquanto os alunos estão realizando tais tarefas, eles precisam se comunicar. Há um resultado claro para que os professores e alunos saibam se a comunicação foi bem sucedida ou não.

Digo isso porque os “projetos” que estávamos fazendo eram tarefas feitas no final da aula e ligadas ao tema do livro didático e não necessariamente estavam

“costurados” com a maneira que a aula era conduzida. Pouco havia mudado na minha prática, contudo, isso abriu uma (micro)fissura (ARCHER, 2003) na minha aula de inglês que foi a produção e a criação das/os alunas/os, isso me permitiu ver que existiam possibilidades e alternativas para aquilo que eu vinha fazendo.

Foi então que, durante esses meus estudos on-line sobre PBL, eu conheci o *Buck Institute of Education* (BIE). O Instituto Buck de Educação é hoje o maior instituto de pesquisa e estudos em *Project Based Learning*. Eles têm diversos livros publicados na área, bem como um vasto compilado de materiais e ferramentas que podem ser utilizados pelas/os professoras/es, diretoras e escolas para desenhar projetos, implementar PBL nas escolas e acompanhar tal implementação do que eles chamam de *gold standard PBL*, ou seja, projetos de alto padrão. O instituto oferece até mesmo um serviço de consultoria que pode ser adquirido por escolas nos Estados Unidos. Há, também, diversos projetos já pensados a partir do *Common Core* estadunidense, o que seria o correspondente à nossa Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para que as/os professoras/es possam utilizar esses projetos nas suas escolas. Tais projetos já planejados geralmente contam com sugestões de adaptações para o contexto das/dos professoras/es e são, também, planejados com aberturas para possíveis adaptações.

Por meio do BIE, e especificamente a plataforma digital⁴ deles, pude assistir aos vídeos de explicação sobre PBL, vídeos de aulas gravadas desenvolvendo projetos, ler livros publicados pela instituição, estudar os materiais e me apropriar das ferramentas. Essa minha relação com BIE foi coroada quando fui à Califórnia fazer o curso básico de PBL oferecido por eles.

O curso é em formato de uma oficina de três dias realizada presencialmente no estado da Califórnia que procura engajar as/os professoras/es no planejamento e na organização do que eles chamam de *gold standard project*, ou seja, projeto padrão-ouro, que é baseado em teóricos, como John Dewey e Paulo Freire, e principalmente experiências compartilhadas pela comunidade docente que desenvolve PBL em sua sala há mais de dez anos. Devo esclarecer que apesar de a escola onde trabalhava ter me liberado e incentivado a ir, o curso, a hospedagem e a passagem foram custeados por mim.

⁴ O site do BIE disponibiliza preciosas ferramentas, relatos e documentos para quem deseja começar a trabalhar com PBL na sua escola, o que pode ser acessado em <https://www.pblworks.org/>.

O que trago até aqui permite-me afirmar que eu passei por um processo de agenciamento, como explicam Queiroz e Dias (2021). Partindo de conversas internas que vinha tendo comigo mesma, um processo de deliberação reflexiva se instaurou e foi esse processo que me levou até a Califórnia, onde estive em busca de conhecimento. Archer (2003) defende que deliberações reflexivas profundas, geradas por conversas internas, possuem poderes causais “que nos habilitam a monitorar e modificar a nós mesmos, e poderes extrínsecos, que permitem que mediemos e modifiquemos nossas sociedades” (p. 46).

Embarquei nessa jornada, que foi de fato transformadora, e me sentindo emancipada pelo conhecimento e coisas novas que havia aprendido, voltei para o Brasil querendo compartilhar toda essa minha experiência com outros colegas de trabalho em busca de uma transformação das nossas aulas de inglês.

E, assim, tendo detalhado o “EU”, que eclodiu no processo de agenciamento, passo, neste instante, a detalhar o “NÓS”, que também se fez e faz presente neste processo formativo-reflexivo.

ATO 2 – AGÊNCIA NÓS

“Quem é o *nós* deste segundo ato?”, você pode se perguntar. “Quem é esse *eu* mais outra pessoa que formam o *nós*, que deixa de ser uma pessoa pra formar um par ou um conjunto de pessoas?” Esse *nós*, que depois de juntos vira unidade, povo, comunidade. “Quem é, meu povo?” “De onde eu falo e para quem eu falo?” São essas as perguntas que me vêm à cabeça quando vejo a definição do prefixo “etno-” que se origina em *éthnos*, -eos, termo grego que denota grupo de pessoas que vive em conjunto, povo”.

Se eu fosse falar do meu povo, eu falaria de Dona Sufia e Seu Manoel, que saíram da roça, de uma cidade pequena no Maranhão por nome de Riachão, deixando para trás os dois filhos mais velhos – meu tio Raimundo e minha tia Célia – para tentar trazer depois, e vieram com as três filhas mais novas, minha Tia Francisca, minha “Madinha” Sônia e minha mãe Nazaré.

Se eu fosse falar do meu povo, eu falaria que meu avô Manoel veio para Brasília para cortar cabelo, que nem ele nem minha avó Sufia sabiam ler ou escrever e que eles chegaram aqui de pau-de-arara em busca de oportunidade.

Se eu fosse falar do meu povo, eu falaria que, depois de três dias dormindo na rodoviária, eles conseguiram uma casa de fundo no Gama, mas conta a minha avó que a mulher não aceitava crianças e então acharam um barraco em Taguatinga, perto da padaria Cemar, por onde ainda passo nas minhas caminhadas com Moana aqui perto de casa.

Se eu fosse falar do meu povo, eu falaria dos almoços de domingo na casa da minha Tia Fanquica, lá no Setor “O”, a primeira casa dos meus avós, conquistada pelo programa da SHIS⁵. Lembro vividamente das brincadeiras na rua da Ceilândia com meu primo Dani, naquelas tardes de sol e às vezes de chuva, pois me lembro de sentir os respingos das poças de lama que se formavam na frente da casa da minha Tia quando corríamos na rua.

Se eu fosse falar do meu povo, eu falaria da minha “fada” Madrinha, Tia Sônia, que foi a única filha que se formou na Universidade, a minha inspiração de mulher independente, dedicada e trabalhadora. “Madinha” me levava para o trabalho dela e eu lembro de entrar naquele prédio espelhado, com tantos computadores e baias, repleto de pessoas de terno. Recordo com apreço do cheiro e da textura do carpete cinza da empresa em que minha madrinha trabalhava, talvez porque às vezes me deitava no chão para ler ou ficar me escondendo entre aquelas baias branco-amareladas.

Se eu fosse falar do meu povo, eu falaria que meu avô conseguiu voltar para buscar meu Tio Raimundo e minha Tia Célia, lá no Riachão. Meu avô conta que alguém mostrou uma foto do meu Tio Raimundo com 16 anos, trouxeram a foto de lá e quando ele viu, pensou “preciso ir buscar meu filho”.

Se eu fosse falar do meu povo, eu falaria que minha avó levava minha Tia Fanquica para limpar as casas da SHIS para poder entregar para os habitantes. Minha Tia conta que elas saíam com as mãos todas rachadas porque tinham que usar soda cáustica para limpar e, assim, ganhavam o dinheiro para comer. Minha avó conta, com muito orgulho, que minha “madinha” não ia, para poder estudar, porque ela gostava muito de estudar, e então levava a minha Tia para ajudar e minha mãe para acompanhar, já que não tinha com quem deixar.

⁵ O SHIS, Sociedade de Habitação de Interesse Social, era um programa habitacional do início de Brasília, que construía e entregava casas as pessoas de baixa renda que tinham interesse em morar na capital.

Se eu fosse falar do meu povo, eu falaria que minha avó trabalhou de lavadeira e passadeira depois, e que levava minha mãe para passar roupa na casa das mulheres e que minha avó amamentava minha mãe, enquanto passava a roupa. Minha avó conta que minha mãe mamou até os seis anos e, por isso, ela podia passar a roupa enquanto amamentava porque minha mãe ficava em pé.

Se eu fosse falar do meu povo, eu falaria da minha mãe – minha poderosa referência materna, que é amorosa e presente. Sempre trabalhou quarenta horas por semana e fazia questão de me deixar e buscar na escola, participar das reuniões de pais e almoçar junto. Lembro de ter minha mãe presente em todos os momentos marcantes da minha vida, direta ou indiretamente, levando-me para festa de amigos, participando como madrinha de turma, formaturas, viagens, levantando-me e me colocando para cima, celebrando todas as minhas conquistas.

Se eu fosse falar do meu povo, eu falaria das festas juninas no quintal da minha avó Floripes, que gestou e pariu doze filhos e filhas. À meia-noite, levantava o pau-de-sebo de São João e os tios e primos se atreviam a subir. Lembro do calor da fogueira, nas nossas tentativas de pular a fogueira, ou de ficar perto do fogo observando o gesto mágico que era ver um copo de plástico derretendo e desaparecer nas nossas mãos. Lembro-me, também, dos fins de semana nessa casa, do cheiro insuportável de pequi, quando chegava no portão para o almoço de domingo. O que fazia esse cheiro valer a pena é que depois eu ia brincar com minha prima Nina e meus tantos outros primos, tantos são que não daria para listar aqui.

Se eu fosse falar do meu povo, eu falaria da minha irmã Gabriela, que era a “little sis”, que cuidou de todo esse povo que listei anteriormente em vez de ser cuidada por eles pela tenra idade. Lembro das infinitas brigas de irmãs que tivemos, da minha fase de adolescência, nada agradável para ela, mas lembro do cheiro dos shampoos e condicionadores que usávamos para brincar como se fossem bonecas. Apesar de termos bonecas, usávamos muito a criatividade para criar nossos próprios mundos e histórias. Esse povo é a minha primeira comunidade.

Porém, o *nós* deste ato é outro povo de quem quero falar, é de outra comunidade a que pertencço. Um outro grupo de pessoas que vive em conjunto. Um povo que eu conheci ainda criança: a primeira, aos três anos de idade e, depois, outros que foram aparecendo. Tia Rejane, professora do Jardim 1; Tia Cleide, que me alfabetizou; Teacher Kátia, minha primeira professora de inglês; Tia Érika, minha

professora da 4^a série, que nos marcou demais, que infelizmente saiu da escola no meio do ano, e de tantas saudades, três amigas e eu fomos à sua casa depois da sua saída, comer cachorro-quente e gelatina; Tia Patrícia, minha primeira professora de balé; Tia Angela, minha treinadora de natação; Professora Daniela, a primeira e única professora que me fez gostar de matemática por um momento; Professor Ricardo, meu primeiro professor de Literatura, com quem eu aprendi a palavra paradoxo, em meio a um debate sobre a diferença entre ética e moral, atravessado por uma discussão do que é Arte e por que Literatura é Arte. Professor Emerson, o meu professor de História da Arte no Ensino Médio, a minha referência de professor, o professor responsável pela escolha da minha carreira, diretor do grupo de teatro do qual fiz parte e uma grande inspiração de vida.

Presto aqui essa singela homenagem a todas essas e todos esses professoras/es, que vieram antes de mim, que capinaram esse mato da educação para eu estar aqui hoje falando a partir delas/es, com elas/es e para elas/es. Fizeram e refizeram muito além do seu trabalho dentro de um sistema educacional higienizado, opressor e colonial e que acharam, já à época, brechas para trabalhar além do currículo (DUBOC, 2012) em atos de (micro)resistências (ARCHER, 2004) que me constituíram como sujeito-pessoa e formaram meu ser. É a partir desses outros que eu me reconheço, hoje, professora.

O *nós* de onde eu falo e para quem falo aqui são meus colegas de trabalho que se tornam amigos nesse processo de um grupo que vive em conjunto dentro desse povoado escola. Falo aqui das minhas/meus amigas/os Amara, Samara, Rafa, Marquinhos, Nena, Vini, Chel, Arthur, Victor Hugo, Luisa, Hugo, Talita, Gui, Ricardo, Karol e Tamires.

Eu falo a partir desse *nós* e com esse *nós* de educadores e professores que abrem essas brechas e fazem atos de (micro)resistências todos os dias (DUBOC, 2012; ARCHER, 2004), e que querem continuar abrindo-as e, assim, construir uma educação mais justa e igualitária. Um povo que vive na *secura* e trabalha e faz acontecer na falta: na falta de salários dignos, na falta de condições de trabalho adequadas, na falta de reconhecimento e na falta de respeito. Uma comunidade que mesmo na *secura* e na falta ainda faz acontecer e florescer.

Voltei para o Brasil quase no fim do semestre; faltava apenas a semana de provas para o seu fechamento. Depois de duas semanas de recesso, voltamos já no

in-service (em serviço), com esse sentimento de vontade de mudar e transformar. Entre pães de queijo e café, conversei com dois colegas que, assim como eu, vinham com esse sentimento de insatisfação. Sei disso, pois essas conversas vinham acontecendo entre nós nos dois anos anteriores, talvez. Além disso, por conhecê-los, sabia que eram profissionais muito dedicados e comprometidos com a educação, pessoas que toparam se tornar personagens dessa história.

Esse convite faz parte de um processo de deliberação que fiz de que seria impossível dançar essa dança sozinha. Primeiro, porque era um chão novo que íamos dançar. Quanto mais novas e diferentes formas de brincar com isso a gente tivesse, melhor seria para que a gente tivesse uma visão macro do que aconteceu. Segundo, porque, na prática, eu sabia da importância da construção de uma comunidade pedagógica. Eu sabia que criar e planejar juntos seria não só mais fácil, mas também mais prazeroso. Devo ressaltar, antes de avançar, que apesar de o planejamento em conjunto ser algo incentivado na nossa escola, não era disponibilizado tempo, tampouco éramos remunerados por esse “tempo de planejamento”.

Nesse sentido, o processo de agência não é vivenciado só por mim, mas também por esses meus colegas que se deparam com um convite inusitado, de última hora, sem formação, sem remuneração ou qualquer outro incentivo e aceitam dançar comigo. Citando Archer (2004), Queiroz e Dias (2021, p.6) afirmam que “a conversação interna nunca fica suspensa, raramente dorme e monitora continuamente as preocupações últimas das pessoas”. Provavelmente, assim como eu, esses colegas vinham tendo conversas internas que geram deliberações reflexivas havia tempos sobre como vínhamos ensinando inglês, e que, diante de uma oportunidade, agiram sobre ela. Isso reforça que, mesmo constrangidas socioculturalmente, conversas internas têm poderes causais. Afinal,

são as conversações internas, acionadas por deliberações reflexivas profundas, que medeiam os efeitos da estrutura sobre a agência, “no entanto, essa mediação depende de agentes que exercem seus poderes para formular projetos e monitorar o eu e a sociedade na busca da realização dos seus projetos” (ARCHER, 2003, p. 298).

Nesse sentido, conforme acena Archer (2004), as conversações internas são processos intra/intersubjetivos que envolvem discernimento (identificação das preocupações últimas), deliberação (resolução acerca das preocupações últimas) e

dedicação (estabelecimento das preocupações últimas que integram projetos de vida do ator e da atriz social).

O tempo era curto, essa conversa aconteceu em uma quarta-feira de pleno trabalho. Na quinta, saberíamos as turmas/níveis que teríamos naquele semestre e as aulas iriam começar no sábado. Ou seja, tínhamos apenas a sexta-feira para entender o que era a Pedagogia de Projetos e planejar nossos projetos. Precisávamos de um espaço, mas, como todos nós morávamos em Taguatinga⁶, no dia seguinte, conversei com o coordenador da unidade de Taguatinga, expliquei a ideia para ele e pedi a autorização para usar algum espaço da escola para fazermos os estudos e os planejamento na sexta-feira. Interessado na proposta e ciente que ele mesmo teria duas turmas naquele semestre, pediu para fazer parte dessa iniciativa.

É necessário ressaltar aqui o processo de agenciamento desse coordenador, que ao ouvir sobre uma possibilidade diferente de conduzir as aulas quis fazer parte. Provavelmente, assim como nós, ele vinha tendo conversas internas que resultaram nesse poder causal de dizer “me coloca nisso aí”, ao mesmo tempo em que os processos de agenciamento que aconteceram comigo, seguidos dos meus dois colegas levaram ao emergir de outro agente engajado, como explicam Queiroz e Dias (2021, p.6):

As conversações internas têm poderes causais e podem reconfigurar projetos de vida, transformar identidades, intensificar agenciamentos e fazer emergir agentes engajados/as. O acionamento dos poderes causais da agência depende dos projetos de vida que as pessoas forjam, mantêm, abandonam e/ou remodelam, reflexivamente, ao longo da existência. Todas as pessoas têm preocupações de ordem natural, prática e social, mas quais são essas preocupações e como elas se configuram é uma questão de reflexividade humana.

Assim, não só tínhamos um espaço, como mais uma pessoa que se juntou a nós. Na sexta-feira, às 10 h da manhã, estávamos lá, prontos para começar algo que naquele momento não sabíamos o que seria. O curto tempo para nos apropriar dos materiais bem como a falta de momentos, incentivo e oportunidade para realizar esses encontros entre nós é político quando, como bem nos lembra Paulo Freire (2007), Dias; Coroa; Lima (2021, p.40) afirmam que

⁶ Regional administrativa número III do Distrito Federal, meu bairro de nascimento e vida.

O isolamento dos/as professores/as mina as possibilidades de construir discursos e práticas de resistência transgressiva, de mudança, de emancipação. É fragmentando os/as professores/as e os/as alunos/as que a ideologia dominante atua.

Estarmos junto e abertos a fazer isso, sem remuneração a mais, sem experiência e com curto tempo para planejar mostra o potencial e o poder do agenciamento de sujeitos professores que enxergaram nessa proposta pedagógica uma possibilidade de saída, resgate, reestruturação e reescrita das nossas próprias histórias com o ensino de inglês. Tratava-se, também, de uma oportunidade de reforçar a “importância das alianças, das vinculações entre professores/as para juntos/as atuarem no processo de democratização da escola” (DIAS; COROA; LIMA, 2019, p.40) bem como de uma tentativa de reverter esse processo ideológico de fragmentação das/dos professoras/es por meio da linguagem da crítica. (THOMPSON, 2011).

Nesse sentido, a resposta *sim* desse convite e o pedido para fazer parte fizeram com que nos tornássemos *nós*, e esse *nós* se tornou uma unidade, uma comunidade. Por isso, trago um pouco da minha família aqui, de quem é minha primeira comunidade.

Entendo *comunidade* aqui como a que define Bauman (2003, p.7). Para o autor, as palavras têm significados, mas “algumas delas guardam sensações”. Comunidade é uma dessas palavras que emanam sensações. Ele afirma que comunidade sugere coisa boa, “o que quer que comunidade signifique, é bom “ter uma comunidade”, “estar em comunidade”.” Nas palavras do autor:

Para começar, a comunidade é um lugar ‘cálido’, um lugar confortável e aconchegante. É como um teto sob o qual nos abrigamos da chuva pesada, como uma lareira diante da qual esquentamos as mãos num dia gelado. Lá fora, na rua, toda sorte de perigo está à espreita; temos de estar alertas quando saímos, prestar atenção com quem falamos e a quem nos fala, estar de prontidão a cada minuto. Aqui na comunidade, podemos relaxar - estamos seguros, não há perigos ocultos em cantos escuros”. (BAUMAN, 2003, p.7).

Tenho certeza que nos sentíamos seguros, confortáveis e aconchegantes, pois, como postula Bauman (2003, p.8) não éramos estranhos entre nós, todos nós nos entendíamos bem e podíamos confiar no que ouvíamos. Eu, por exemplo, sentia que eles confiavam no que eu tinha para falar.

Como forma de construir conhecimento, considerei relevante mostrar vídeos no BIE e compartilhar o material que havia recebido do BIE; foram momentos de trocas e conversas. Lemos juntos, assistimos juntos, perguntas foram feitas, preocupações e questionamentos foram levantados e respondemos juntos a algumas dúvidas que ficaram sem resposta inicialmente. No fundo, sabíamos que elas seriam respondidas ao longo do processo. O sentimento de tentar era maior do que questionar se ia dar certo ou não.

Depois, olhamos para o material didático e planejamos juntos os projetos baseados no conteúdo temático e linguístico do livro didático. Não acredito que esse momento foi um treinamento, mas sim um processo de colaboração e de planejamento, já que todo conhecimento e toda experiência com o ensino de inglês que tínhamos nos ajudaram a ter essa segurança.

Como a Pedagogia de Projetos não é um método para ser aprendido e aplicado, eu não precisava dizer o que eles tinham que fazer ou como fazer. Cada um ali sabia como fazer e o que fazer. Afinal, éramos todos professores de inglês experientes. O que estava sendo proposto era “apenas” uma maneira diferente de olhar o nosso planejamento.

Além disso éramos uma comunidade, havia confiança, segurança, estávamos todos, como afirma Bauman (2003, p.8) “tentando tornar nosso estar juntos ainda melhor e mais agradável do que até aqui”. Esse viver em comunidade pretendia tornar melhor e mais agradável a “secura” que vivíamos no ensino de inglês.

Nesses moldes, entendo comunidades pedagógicas críticas como aquelas onde nos sentimos seguros, confortáveis e aconchegantes para pensar novas práticas transgressoras, transformadoras e contra-hegemônicas, onde se faça conhecer como os sistemas de opressão dominam nossas práticas no mundo, nosso viver e nosso ser, sem sentir medo. É esse viver em comunidade que desejo alcançar com essa pesquisa.

Até aqui, nesta história, vimos como os processos de agenciamento pelo qual essa comunidade pedagógica, esse *nós*, passou têm poderes causais. Foi a partir de conversas internas, passando pelo discernimento e deliberações, que chegamos à dedicação e, nesse sentido, mudamos “nosso curso pessoal de ação

na sociedade”. Afirmo que mudamos nosso curso pessoal, à luz do que postula Archer (2003, p.167),

uma vez que refletimos e avaliamos nossas prioridades de vida, alterando nossas preocupações últimas, por meio de processos sociais, cognitivos e afetivos. Os cursos de ação são produzidos por meio de deliberações reflexivas de agentes que determinam subjetivamente seus projetos práticos em relação às suas circunstâncias objetivas. As deliberações reflexivas profundas possuem eficácia causal e alteram as preocupações últimas de cada pessoa ou grupo, nas diferentes instâncias sociais, culminando com a reelaboração dos seus projetos de vida e, conseqüentemente, com a ampliação da capacidade de agir socioculturalmente no nível das práticas micropolíticas.

2.1 A escrita para pensarmos os nós

Desejo expandir e alargar esse *nós*, esse *nós* que enxergamos um no outro e que precisou (re)pensar tudo (ONO, 2017, p.24). Para isso acontecer, para alargarmos esse *nós*, peço a você uma leitura ativa e recíproca, para compormos essas comunidades e (re)escrever essa história, a partir da sua leitura, desejo que “posicionados como participantes ativos” atuem no desenrolar dessa história (ADAMS, JONES, ELLIS, 2022, p.7).

Desejo contribuir para a construção de comunidades pedagógicas, comunidades que confiam, que sentem coisa boa, que fazem bem, como fala Bauman (2003), que dão segurança, inspiração para fazer com entusiasmo e confiança para seguirmos, é para formação dessa comunidade pedagógica crítica que eu quero contribuir.

Penso que a melhor maneira de fazer isso seja por meio do diálogo e como essa dissertação se apresenta em forma de “grafia”, vejo a contação de uma história, como a possibilidade para esse diálogo. Afinal, histórias são ouvidas e lidas por alguém. Como nos lembra bell hooks (2013, p. 174),

a prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar fronteiras. As barreiras podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças.

É a partir das histórias que lemos, que ouvimos e que vivemos, que aprendemos sobre o mundo e sobre nós. Como afirma Vygotsky (1988), é por meio

da interação social que aprendemos e, para mim, nada mais social do que ouvir e contar nossas histórias. Por essa pesquisa ter um cunho (auto)etnográfico, trago histórias para nos ajudar a pensar o viés crítico e transgressor da Pedagogia Crítico-criativa, e da/o professora/o como agente de transformação e como as práticas sociais de um sujeito são indissociáveis das nossas práticas pedagógicas.

Evoco aqui as ancestralidades da minha filha para pensarmos o que seria viver nessa comunidade, que posturas precisamos ter como educadores críticos para construirmos essas comunidades e viver nelas. Para além disso, que posturas o/a professor/a que enxerga a sua pedagogia como crítica ou deseja trabalhar dentro de um viés crítico precisa resgatar em si. Proponho pensar este *nós* por meio da escrita, ou melhor, da escuta, ouvindo as histórias dessas ancestrais.

2.2 20 de novembro de 2020 – Diário de Travessias – Taguatinga, DF⁷

Hoje eu estou um pouco aérea, com dificuldade para me concentrar. Não há um motivo para isso, eu acho. Nesta semana, fui almoçar na casa da minha avó, que mora muito perto de mim. Tenho almoçado lá nestes dias. Grávida e com o Ciro em Cocos, uma companhia sempre faz bem, até porque constantemente na gravidez a gente se sente só, ou melhor, sente que ninguém vai te ajudar. Não sei se todas as mulheres grávidas sentem isso, mas eu às vezes sinto. Mesmo com uma rede de apoio maravilhosa que eu tenho, me pego pensando em momentos pós-gestação e às vezes penso que seremos só nós duas, Moana e eu. Não sei por que, se sinto que a qualquer momento o Ciro pode “pular fora”, sinto que minha mãe pode ajudar, mas sua ajuda vem com um preço, uma certa barganha. Ela me ajuda e troca para poder criticar tudo o que eu faço e dizer como eu deveria fazer. Fico imaginando cenas do tipo: “Não é assim que dá banho”; “Você precisa arrumar essa casa”. E essa ajuda eu não quero, então me sinto só. Por isso, quando o Ciro não está aqui, almoçar na minha avó ajuda nessa solidão às vezes racional, às vezes, ansiosa. Quem tem ansiedade é assim, a gente se prepara para o pior, mesmo que não faça o menor sentido, a gente cria grandes monstros de situações que

⁷ Texto escrito para meu Diário de Travessias, atividade proposta pela Professora Bruna Lucena. Esse texto é atravessado pelas leituras dos textos “Tradição viva”, de Amadou Hampaté Bá, “Tecer histórias é como tecer uma rede de memórias”, de Célia Xakriabá, e “Erguer a voz”, de bell hooks.

aparentemente são pequenas, o medo da ansiedade é irracional. E eu não sei se esse medo da solidão na gestação é irracional ou não, por isso é melhor almoçar na minha vó.

Devo esclarecer que Ciro nunca pareceu alguém que “pularia fora”, mas a voz interior da minha ansiedade deixa essa opção sempre aberta. E isso é o doloroso. Você passa a sofrer antes, por nada. Porque nada aconteceu. Dizem que a depressão é o medo do passado e a ansiedade é o medo do futuro, e eu fico temendo esse futuro pós-gravidez. O que acontece, então, é que ansiedade acaba por impedir que se viva o agora. Quando me pego com medo do futuro, não estou no agora, no mestrado, na barriga, no trabalho. Estou num futuro imaginado e criado por mim, que não aconteceu. E aí vem um certo escape, a voz, a fala, a oralidade e a escrita. Nesse dia em que fui almoçar na casa da minha avó, minha tia estava lá também e minha avó disse: “você acredita que Isadora estava querendo parir com uma parteira? Igual eu lá no Maranhão. A gente fazia isso, minha filha, porque não tinha condição, não tinha outro jeito”. Aí, eu falei: “Olha, ‘vó’, eu falei brincando, falei isso naquele dia para dizer que nosso corpo foi feito pra parir, que a gente dá conta, e por isso queria um parto normal, mas com certeza eu vou para o hospital”. E esse é o contraditório deste país. Mulheres que precisam de uma cesárea não têm acesso a ela e acabam morrendo no parto e mulheres que não precisam de uma fazem por “conveniência médica”. E aí ela falou, “Igual minha mãe, que morreu no parto”. E então ela se pôs a contar a história...

“Lá na roça tinha o feijão e a gente tinha que separá⁸ o feijão, catá o feijão. Num sei se você viu lá na Bahia. Mas a gente fica assim ó com a peneira pra separar o feijão. Meu pai tava lá arando o feijão e minha mãe grávida de sete meis (ela mostrou os meses com os dedinhos enrugados), foi ajudá meu pai, daí tinha uma vaca lá e um boi, nessa hora ela se levanta, pois o boi deu de empurrá a vaca e aí, tum (ela fecha uma mão num soquinho que encontra com a outra mão aberta), a vaca bateu na barriga da minha mãe, pegou assim Isadora, na barriga dela. Minha mãe começou a sentí dor e dor, e aí lá não tem hospital, era na roça, e nós num tinha carro, ninguém lá tem carro. Daí como que fazia, a gente pegava assim, dois pau ó e colocava uma rede, e colocava a mulher na rede e ia os homem

⁸ Neste trecho, assim como em alguns outros desta seção, opto por reproduzir a linguagem simples e repleta de desvios gramaticais da minha avó – que por vezes também utilizo no diálogo com ela, a fim de propiciar maior proximidade entre os leitores e a narradora.

carregando, mas tinha que ir trocando né? Porque tava carregando a mulher, e era pesado né? E foi isso que meu pai fez, foi levando minha mãe até a rodagem, lá a gente chama rodagem, sabe essas aqui que fala BR? Lá é rodagem. E quando chegou lá meu pai pediu pra alguém pará. Aí um caminhoneiro parou, um caminhoneiro, Isadora. E aí minha vó, que tinha ido com minha mãe, pra ajudá né? Foi assim na frente do caminhão e meu pai com minha mãe atrás e meu pai desesperado porque minha mãe num parava de sentí dor. Quando chegou no hospital, eles tentaram salvá ela, mas a criança nasceu morta e minha mãe morreu, assim, de como fala? hemorragia interna, sabe que o povo fala assim, que sangra”.

Quando minha avó terminou a narração da história, eu perguntei: “E vó, a senhora tinha quantos anos?” “Dois, Isadora, dois aninhos” (ela voltou a mostrar dois dedinhos enrugados). “Eu lembro assim dessa história porque minha vó contou pra mim, que meu pai contou, que minha tia contava, mas eu era muito novinha”, completou minha avó.

Quando ela terminou essa história, fiquei mais interessada ainda nos partos da minha avó na roça e pedi para ela me contar. Ela contou e lembrava que dos seis partos que teve, um resultou num aborto, mais especificamente, o que precedeu ao da minha mãe. Se a escrita permitisse, relataria agora os seis partos da minha avó, mas a escrita às vezes pede um limite, um tempo, um final, que a oralidade não pede.

Confesso que tive várias sensações e muito veio à cabeça, quando minha avó terminou os relatos, e reflexões outras surgem agora que (re)conto essa história aqui.

Em um primeiro momento, em uma roça no interior do Piauí, minha avó se viu sem mãe já aos dois anos de idade. Não sei ao certo como minha avó se lembrava de tudo com tantos detalhes, tampouco compreendia como que eu conseguia recontar tudo que ela me relatou com tantos detalhes. Talvez a explicação para isso esteja no que a professora Bruna havia ensinado em uma de suas aulas anteriores, quando reforçou que “a oralidade exige presença”. Suponho que seja essa *presença* que permitiu que minha avó, seu pai e suas tias, que não sabiam ler, contassem e recontassem histórias com tantos pormenores. Creio que essa mesma presença, potencializada pela memória, faça com que eu consiga recordar de tantos detalhes. É o que a professora nos ensinou em uma de suas aulas: “se você só tem a memória, o agora é mais importante”. Ou seja, quando eu

estava no agora com minha avó de fato presente, de fato ouvindo, eu guardei efetivamente na memória.

Conceber a memória e a capacidade de recontar pela via do “estar no agora” parece algo simples, mas não é, especialmente para nós millennials. Muito parece nos tirar do agora. Fico recobrando cada uma das vezes em que julgava estar presente, mas não estava. São justamente essas vezes que poderiam ter sido transformadas em memória, mas não foram.

Esse embate de “estar presente, mas não estar” talvez seja o grande desafio do século. É certo que pareço um pouco mais presente agora que tenho Moana na barriga, Ciro ao meu lado e posso contar com as ajudas que têm sido preciosas da minha avó, da minha mãe, da minha madrinha e da minha irmã. Entretanto, penso que o “estar presente” ou a sua falta não dizem respeito somente às gestantes, que geralmente se encontram mais “aéreas”. E, nesse sentido, escrever torna-se um importante remédio. Escrever me liberta, traz memória e me ajuda a colocar para fora. Escrever me faz estar presente apesar de mensagens instantâneas que não param de chegar. Devido à lista de filmes que são lançados diariamente em diferentes canais de *streaming*, às informações recebidas vindas do mundo todo em tempo real por todos os canais, ousou ratificar que parar se tornou raro. Ver, sentir e ouvir se tornaram ainda menos comum.

O que problematizei até aqui visa a realçar a relevância de buscarmos resgatar o lado humano dos nossos antepassados que, organizados em rodas em torno da fogueira, ouviam histórias que educam, humanizam e ensinam. Era assim que se aprendia sobre o mundo e sobre nós. Era na *escutaleitura*, no estado de presença, que entendíamos os perigos do mundo, como nos proteger, quem éramos e pensávamos que poderíamos ser e o que poderíamos fazer. O ensino tecnocrático, e a colonização do aprender e ensinar, juntamente com o volume de informações que recebemos todos os dias, tira-nos o tempo para escutar e deixar que coisas *nos* aconteçam.

O/A professor/a crítico/a e transformador/a precisa saber escutar, precisa aprender de novo a ouvir as narrativas e as histórias, precisa resgatar o interesse pelo outro, pelo diferente, pelo antigo e pelo novo. A escuta ativa e o estado de presença são atividades necessárias para se viver em comunidades pedagógicas críticas.

2.3 31 de outubro de 2022, Cocos – Bahia

Estou escrevendo este texto da cidade do meu companheiro e, como um bom nordestino, Ciro pede *bença* à Mainha, sua avó, e Tonha, sua bisavó, em todas as manhãs. Viemos para cá porque podemos fazer nossas tarefas diárias em qualquer lugar do mundo neste momento, e proporcionar uma vivência no interior nordestino para nossa filha de 1 ano e 9 meses é enriquecedor. Moana acorda e já pode sair andando nas ruas calorentas de Cocos. Ela vai até a casa de sua tataravó, que celebrou o seu centenário neste ano, pede *bença*, como lhe é requerido, e vai brincar com água, que aqui não falta, pois Cocos é uma cidade rodeada pelo rio Itaguari, o lugar favorito de Moana nesta cidade. Tentamos ir ao rio com ela todo dia depois do “expediente”. Ela adora. “Nada igual piaba”, como dizem por aqui, e se deixar, ela passa o dia todo dentro do rio. O rio e a cidade de Cocos se completam, sem o calor, o rio não faria sentido e sem o rio, o calor não teria a mesma graça. Afinal, o calor te chama para o rio, e o rio te tira do calor. Quem aqui mora tem uma relação parental com o rio, aquele respeito com amor, um medo com admiração e gratidão pelo que o rio dá. Além do alívio do calor, o rio dá peixe, alimento, lazer. Aqui, os adolescentes descem para o rio para brincar, competir, pular da ponte. Moana aprendeu a palavra *pular* quando viu pela primeira vez um desses meninos criados em beira de rio, que dominam a arte de atravessar um rio corrente como ninguém, e que impressiona a mulher de 30 anos criada na cidade grande.

É curioso notar que além de frescor, o rio dá plantaço. Quando vamos para o rio, não precisamos levar frutinha sequer. Sempre há uma fartura de manga (original, bem diferente da que geralmente comemos) para Moana. É só chegar e comer essa fruta cheirosa, perfumada e roxa, que não deixa de ser também rosa, com tinta aquarela. Parece até que a casca foi pincelada à mão. É manga de verdade. Por sinal, devo registrar que aqui as coisas parecem ser mais de verdade. E olha que não falo apenas dos alimentos. Refiro-me ao ar, às pessoas, à rua, às árvores, ao sofrimento, à pobreza e à fome.

Então, nessas idas e vindas à casa de Tonha, para pedir *bença*, ela senta comigo e conta que veio para Cocos em dezembro, quando seu filho já tinha vindo para cá e seu neto ainda era pequeno. Ela me conta que aqui era muito melhor do

que na roça, pois na roça nem luz tinha. “Ficava tudo escuro, minha *fia*, e eu ficava sozinha lá, *num* tinha ninguém, um vizinho”, dizia Tonha com sua voz rouca quase que desaparecendo, mas com uma intenção forte e rapidez no falar, às vezes até difícil de acompanhar. Toda vez que Tonha me conta uma coisa, tenho a sensação de que ela tem ânsia de falar, de colocar para fora, algo que talvez ficou preso, abafado ou calado por tanto tempo. Ela me conta que ficava sozinha porque o marido vinha para a cidade ficar “com as rapariga dele” e que ela não falava nada que nem tinha o que fazer, que ela sabia de tudo, mas nada falava, acho que vem daí a ânsia da fala de uma senhora que aos cem anos tem pressa em falar. Ela me conta que, como não tinha luz, havia um candeeiro feito por ela, de barro e que para acender se usava o azeite da mamona. Ela me pergunta: “você sabe o que é mamona?” E eu, entre um aceno e outro com a cabeça, digo que sim, e ela continua: “pois, então... para tirar o azeite da mamona, a gente tinha que pisar, aí pegava aquilo e punha para acender”.

Fico verdadeiramente impressionada com essas pessoas que não possuem a grafia para registro. Escutar minha avó e Tonha, pessoas que não aprenderam a “grafiar”, é uma potência. Elas são excelentes audiências para sua memória⁹. Ter ido à casa da minha avó naquela tarde, ir pedir *bença* a Tonha pela manhã, sentar e ouvir, sair um pouco da minha escrita me proporciona escutar essas narrativas e, assim, compreender o que pode ser o escrever. O escrever é uma ânsia de registrar, de se manter vivo, de poder (re)vivenciar histórias, relatos e narrativas.

Como afirma Amadou Hampatê Bá (1980), “O testemunho, seja escrito ou oral, no fim não é mais que testemunho humano, e vale o que vale o homem”. Esses *escritos-relatos* registrados aqui nesta pesquisa com cunho (auto)etnográfico são uma tentativa minha de compartilhar o meu processo de reflexão sobre o escrever. E aí, a partir dessas vivências, vou encontrar lá na oralidade teóricas e, portanto, explicações, que me ajudam a entender o que é esse processo que me *engravata* ao tentar explicá-lo, de tão significativo, poderoso e, no meu caso, curativo.

A esse respeito, Kizerbo (2010, p. 168) destaca as sociedades orais

⁹ Frase retirada de um poema intitulado “Vida Difícil com a Memória”, escrito por Wisława Szymborska, apresentado para mim na matéria da professora Bruna Lucena.

em que não apenas a função da memória é mais desenvolvida, mas também a ligação entre o homem e a palavra é mais forte. Lá, onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra.

Claramente, as palavras de Hampatê Bá explicam a potência da palavra de minha avó e Tonha. Quando não existe a escrita, elas são a palavra. Por isso, pedir a *bença* para essas ancestrais de Moana é uma reverência a todas aquelas mulheres que contavam e contam suas narrativas para registrarem a existência de si. Peço aqui, então, minha *bença* à minha avó Sufia para continuar a contar esta escrita, assim como peço *bença* a todas essas escritoras que escolheram se manterem vivas por meio da grafia. Ter registros de si, registros esses que, talvez, não seriam escutados e, por isso, precisariam ser “grafiados”.

Pedindo *bença*, aqui, a Conceição Evaristo (2007), trago aqui um trecho de seu artigo:

Ainda, uma de minhas tias, a que me criou, tinha por hábito de anotar resumidamente em folhas de papéis, datas e acontecimentos importantes, desde fatos relacionados à economia doméstica, a acontecimentos sociais ou religiosos. Anotações familiares como:
“A nossa última galinha d’angola fugiu semana passada, isto é no final do mês de novembro.”
“No dia 13 de dezembro, pus a galinha garnisé para chocar sobre nove ovos.”
“Dona Etelvina de Seu Basílio voltou para São Paulo no dia 15 de agosto de 1965.”
“Já paguei duas mensalidades para ajudar na festa da Capela do Rosário.”
“Maria Inês, minha sobrinha ficou noiva no dia 22 de junho de 1969.”
E à medida que eu crescia e os meus conhecimentos também, alguns desses eventos passaram a ser registrados por mim.

Ao descrever o processo do nascimento de sua escrita, Evaristo (2007) narra a sua percepção da escrita como registro na vida das mulheres que a cercam. As vivências que aqui narrei com as *escutas das escritas da palavra-pessoa* da bisavó e da tataravó de Moana, juntamente com a narrativa de Evaristo, exemplifica e explica o papel que a escrita possui de registro. O registro de si é, como afirma Evaristo (2007, p. 23), uma maneira de se autoinscrever no interior do mundo:

Talvez, estas mulheres (como eu) tenham percebido que se o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida. Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua auto-inscrição no interior do mundo.

A escrita, como uma ânsia pelo registro, é uma ânsia de se manter viva e, assim, no caso das mulheres, especialmente as que referencio aqui, mulheres pretas, indígenas e rurais, manterem-se vivas é uma insubordinação. E sobre a escrita como forma de insubordinação, Evaristo (2007, p. 25) nos provoca no final do seu texto:

E, em se tratando de um ato empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura das elites, escrever adquire um sentido de insubordinação. Insubordinação que pode se evidenciar, muitas vezes, desde uma escrita que fere “as normas cultas” da língua, caso exemplar o de Carolina Maria de Jesus, como também pela escolha da matéria narrada. A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para “ninar os da casa grande” e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.

Concordo com Ono (2017) que não há jeito certo de se fazer (auto)etnografia, mas se a (auto)etnografia for sobre escrever, acredito que sua função está aí, em registrar e ser insubordinação. A partir do momento em que não se encaixa nos padrões do que é considerado o fazer pesquisa e do que é construir conhecimento, visão essa geralmente ocidental, extrativista e, portanto, colonial (SMITH, 1999), ela já é insubordinação por si só.

Neste espaço, tentei ir um pouco além e teorizar, também, com homens pretos, mulheres, mulheres indígenas, mulheres pretas e sujeitos não acadêmicos. Tento insubordinar o espaço cultural-acadêmico historicamente ocupado pelas elites ao escrever com corpos e sujeitos historicamente marginalizados e que, geralmente, não ocupam o espaço da academia.

Como mulher branca, reconheço os meus privilégios, privilégios estes que inclusive me trouxeram até este espaço de Pós-Graduação da universidade pública, e acredito que uma maneira de usar este lugar para construir um mundo mais justo e igualitário, dentro de um exercício de decolonização de mim mesma, é ecoando essas pessoas, construindo conhecimento com essas vozes, registrando detidamente tais vozes. Assim mantenho vivas essas pessoas e suas histórias.

Nessa via, tento, pois, contar essa história não para “ninar os da casa grande”, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos” (EVARISTO, 2007), porque este texto diante de você, leitor, é uma tentativa de insubordinação acadêmica.

Além de insubordinar, esse texto intenta nos (re)humanizar. Antonio Candido nos diz que “a literatura não corrompe nem edifica, mas humaniza em sentido profundo porque faz viver”. Isso acontece porque há uma aproximação entre o leitor e a “personagem”, em uma relação íntima que se institui, que, por vezes, torna-os um só.

Na esteira desse entendimento, Dias (2021, p. 21) fala que “o contato com o texto nos devolve a conexão humana e desenvolve essa percepção de humano em nós”. Sabendo, então, que a literatura, as histórias e os textos têm o potencial de humanizar, o mesmo pode ser dito da (auto)etnografia e, diante do contexto em que esta pesquisa se apresenta, nunca foi tão urgente nos humanizar.

Afirmo isso, pois escrevi parte desta história durante o isolamento da pandemia ocasionada pelo novo coronavírus. Para o mundo, de março de 2020 para frente, nos anos que se seguiram, o luto seria da ordem de mais de 6.844.267¹⁰ de vidas, que foram ceifadas por um vírus um tanto quanto desconhecido para muitos de nós. Apenas no Brasil, 697.894¹¹ pessoas perderam a oportunidade de continuar “contando suas histórias” por conta da negligência e do descuido de um desgoverno, que negou vacina para a população.

As perdas a que me referi foram imensuravelmente doloras, mas não foram as únicas. Na educação, as perdas foram gigantes também. De acordo com o Censo Escolar, a taxa de abandono mais do que dobrou em 2021 em comparação com 2020, sendo os estados mais pobres os mais afetados. Alunas/os de Ensino Médio passaram a deixar as escolas sem ter noções básicas de matemática e português, como cálculos simples com números decimais e interpretação de texto.¹²

Para além dos dados, destaco as perdas não quantificadas, como socialização, relações interpessoais, saber a hora de ouvir e de falar, saber olhar, ver, o movimento, as trocas e o respeito, abraçar, tocar etc.

Em um nível pessoal, confesso que compreendo boa parte dos casos de evasão registrados nas escolas nesse duro período. Digo isso, pois o ensino remoto

¹⁰ Número de mortes global causada pelo novo coronavírus, de acordo com a Organização Mundial da Saúde. Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em: 21 fev. 2023.

¹¹ Número de mortes no Brasil causada pelo novo coronavírus, de acordo com a Organização Mundial da Saúde. Disponível em: <https://covid19.who.int/region/amro/country/br>. Acesso em: 21 fev. 2023.

¹² Pesquisa realizada pelo INEP em 2022, divulgado pelo Jornal Nacional da TV Globo. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/05/20/censo-escolar-confirma-impacto-negativo-da-pandemia-na-educacao-basica.ghtml>. Acesso em: 21 fev. 2023.

ou não era acessível para muitos ou afugentava tantos outros, que, assim como eu, não se identificaram com essa modalidade. Eu terminei o semestre sem nem saber o rosto de vários alunos meus, e isso só me faz ter a certeza que meu espaço docente não é atrás de um computador. Se ser professor é estar com as pessoas, em 2020, eu não consegui. Tive crises de ansiedade terríveis a ponto de não conseguir ligar o computador. Chorava antes de abrir as videochamadas, fingia estar com problemas de conexão para não precisar ligar a câmera. Não queria me levantar, sair da cama, esperava até 7h29 para me levantar da cama, precisando estar on-line para dar aula às 7h30. A meu ver, isso se deve porque as aulas remotas apenas deram vazão a algo que já era um problema evidente nas aulas presenciais, as aulas bancárias e tecnicistas (FREIRE, 1997; GIROUX, 1997), tentando chamar aulas convencionais, transpostas de forma forçosa do presencial para o digital, de Ensino a Distância, o que nunca foram. Afirmo isso em alinhamento com Luciano Meira¹³ para quem:

a transposição quase que literal e unilinear da aula clássica para a aula remota (...) produziria mais abandono, menos tentativa de engajamento por parte das crianças e jovens, desempenhos precários, aumento da angústia, aumento da separação afetiva e intelectual entre professor e estudantes.

Resta evidente, portanto, que histórias de perda marcaram 2020 e, nesse sentido, tornamo-nos (auto)etnógrafos, ao nos unir nessas contações de história e nesse luto coletivo, como destaca Ellis (2022, p. 2).

Para a referida autora:

Agora, todas as noites, fico grudada nos noticiários da TV a cabo, principalmente nas narrativas pessoais que os videojornalistas na CNN e na MSNBC utilizam para tornar as experiências em hospitais e nas linhas de frente conhecíveis e memoráveis para o resto de nós. Âncoras de notícias não apenas apresentam as histórias das crises dos outros, mas também contam suas próprias histórias de perda, como ter COVID-19 (por exemplo, Chris Cuomo), pontuado ocasionalmente por momentos de alegria (por exemplo, Anderson Cooper tornando-se pai). Embora não se autodenominem autoetnógrafos, esses âncoras e jornalistas de vídeo compartilham o desejo dos autoetnógrafos de trazer as pessoas profundamente na verdade da experiência e na emotividade e

¹³ Luciano Meira, professor da Universidade Federal de Pernambuco, participou do podcast, "O Assunto", idealizado pelo portal de notícias G1 e apresentado por Renata Lo Prete. O episódio de que o professor participa é intitulado "O ensino a distância no pós-pandemia" e foi lançado no dia 09 de Outubro de 2022. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/3Txo5Q6BDVqVBkuhu931UT>. Acesso em: 21 fev. 2023.

vulnerabilidade – incluindo sua própria subjetividade – que todos nós sentimos.

Ellis (2022, p. 3) avança e relata uma história específica em que ela, ao assistir a um Democrata e a um Republicano falando sobre o discurso feito por um menino na convenção Democrata, partido do então candidato e presidente eleito Joe Biden, percebe a potência de uma (auto)etnografia:

Good autoethnography! A courageous young boy tells his story vulnerably and people of different political persuasions drop their defenses and respond emotionally, sharing stories they have not told publicly before. For a moment, we are not only Democrats and Republicans. We are caring people relating with another whose plight evokes our own misfortunes, which in turn spawns empathy and compassion¹⁴.

Ao ter acesso a esse tipo de narrativa, devo ressaltar que vejo, neste texto, o potencial de contribuir para a criação de comunidades pedagógicas amorosas e empáticas, pois ao contar nossas histórias, somos pessoas, que cuidam, que nos vemos nos outros cujos relatos de “apuros evocam em nós nossas próprias adversidades que, por sua vez, geram empatia e compaixão.” (ELLIS, 2022, p. 3).

Isso reforça o viés crítico da Proposta Pedagógica Crítico-criativa de Projetos, já que, como destaca Albuquerque (2020, p.32), ecoando Moita Lopes (2006), “devemos nos apoiar em práticas que contemplem outras histórias sobre quem somos”. Podemos, ainda, compreender a relevância de buscar “outras formas de sociabilidade que tragam para o centro de atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade etc.” (MOITA LOPES, 2006, p. 27)

Incorporar nas nossas vivências o ato da escuta, o estado de presença, o exercício de empatia por aqueles que não foram ouvidos, como essas ancestrais da minha filha, que evoquei aqui, permite-nos vivenciar o estado crítico e, assim, praticarmos a decolonização do viver.

Possivelmente, alcançaremos, assim, a decolonização das escolas, do ensinar e do aprender. Reforçaremos a necessidade de *presença*, que é a mesma

¹⁴ Tradução livre: Boa (auto)etnografia! Um garoto corajoso conta sua história de forma vulnerável e pessoas de diferentes convicções políticas abandonam suas defesas e respondem emocionalmente, compartilhando histórias que não contaram publicamente antes. Por um momento, não somos apenas democratas e republicanos. Somos pessoas atenciosas que se relacionam com outra pessoa cuja situação evoca nossos próprios infortúnios, o que, por sua vez, gera empatia e compaixão.

que minha filha ou outras crianças nos pedem. Elas não entendem o que é tempo, para que serve ou qual o seu propósito. Para elas, o que basta é o agora, a oralidade, a presença. Esse mesmo estado de presença é pedido na escrita, e aí, se começarmos a encarar o processo de planejamento como um ato de escrita, começaremos a falar mais diretamente sobre a Pedagogia Crítico-criativa de Projetos.

ATO 3 – SOBRE PLANEJAR

3.1 14 de outubro de 2022

O sol quente de Brasília queima a pele. Estou escrevendo da varanda do meu apartamento, onde o vento, que por vezes dá o ar da graça, acaricia e suaviza esse calor brasiliense. “Nossa”, eu penso, “que vontade de ir logo à praia”.

A escrita... Eu até “travo”! Por onde eu começo a falar do ato de escrever? Volto ao meu Diário de Travessias, *eu já falei de escrita antes, o que será que eu falei, será que estava bom? Vamos ver... [aqui], um, será que esse tá bom, esse é melhor? Onde esse aqui se encaixa, e se eu...? Vou pedir a opinião de Ciro.*

“Ciro?!”, eu grito daqui da varanda. “Oi!”, ele responde. “Me ajuda a escolher um texto preu pôr na minha dissertação?” “Texto pra que parte?”, eu levanto e vou até o escritório. “Tem uma seção que eu terminei e eu queria colocar um dos textos do Diário.” “A seção fala do quê?”, ele pergunta. “Do que é (auto)etnografia e por que eu escolhi a (auto)etnografia.” “E os textos falam do quê?” “Um eu falo mais sobre a escrita como meu lugar de cura e o outro sobre como me encontrei com a leitura.”

“Escolhe o da escrita, então, a (auto)etnografia não é sobre escrever?” Eu concordo com a cabeça, “então, escolhe o que fala de escrita”. Volto pra varanda, sou interrompida pela chegada do sorriso mais gostoso, falando “peixe!”, Moana foi ao pesque-pague de manhã com a avó dela. Ela ama peixes. Ela viu seu animal favorito pela primeira vez neste ano, mais precisamente em junho, lá em Cocos – Bahia, na cidade de Ciro. Ela viu peixe no rio, de verdade, pegou, sentiu, viu como pescava, e voltou da Bahia falando “peixe” e, até hoje, ela não desapega dessa lembrança, mas é claro... ela experienciou, aconteceu com ela, ela viveu, sentiu e aí *click*, a aprendizagem aconteceu. Como sempre, sou arrebatada pela experiência

da maternidade e perco o foco da escrita quando ela aparece. Não tem problema! Ela é o que me cria sentido. Volto para a varanda depois de interagir com ela, “mamãe!”, “achou!” Ela me acha aqui, escrevendo; tento voltar; bom, então vamos falar de escrita. Já sei agora por onde começar, nem escrita, nem leitura, os dois, escolho um texto aqui. Procuo o texto para acrescentar aqui, escuto um chorinho, “mamãe, caiu”, “ah, filha mas tudo bem, não machucou”. Sinto um cheirinho, “você fez cocô, Moana?”. “Cocô”, “vamo tomar banho, né?”, “banho”. Moana adora água. Posso deixá-la na banheira sozinha que ela fica um bom tempo, só que hoje não. Gosto quando Moana toma banho. Acabo tendo mais tempo para escrever. Moana saiu do banho e, assim que viu o computador, resolveu dar a sua contribuição a esta (auto)etnografia. Eu a tiro rapidamente com medo de perder algo importante que tinha escrito, mas está tudo bem. No calor recente, nem precisa pegar uma toalha para secá-la. Pego-a no colo, com a água escorrendo e molhando o chão da casa. O seu pequeno corpo fresquinho refresca o meu. Volto para o calor da varanda no desespero de continuar escrevendo, preciso escrever. Não chego nem a sentar na cadeira... “Mamãe, mama!” e cá estou, deitada no chão da sala amamentando. O ventilador gira lentamente de um lado para o outro, e o resto d’água que ainda está escorrendo de seu corpo geladinho me traz um frescor em meio à tarde quente. Minha cabeça, porém, continua fervilhando. Ela não para de pensar em escrever. Preciso escrever! Não posso esquecer o que ia falar e, assim, sigo pensando que preciso escrever. Olho a hora e vejo que já tenho que levá-la para a natação. Sem sucesso! Não consigo escrever. Agora, só me resta a noite, quando ela for dormir. Aí, sim, eu vou escrever...

A ânsia do escrever do meu relato é a mesma de quando preciso escrever os meus projetos. Fico sempre me perguntando como vou planejar a partir do livro, como vou encaixar e desencaixar as peças do quebra-cabeça, como vou conectar conteúdo linguístico com assuntos relevantes e temáticas interessantes, como vou pensar perguntas motivadoras que tratem de problemas reais e locais e que mantenham ou agucem a curiosidade das/os alunas/os.

O processo criativo de planejamento que a Pedagogia Crítico-criativa de Projetos desperta é parecido com o processo de escrita. Por isso, é importante manter nossos laços com a criatividade, com o criar e o fazer criativo. Resgatamos aquele prazer que temos quando fazemos nossos primeiros planejamentos. Entendo que o exercício de criar nos mantém vivo, justamente por ser registro, em

si, na oralidade, no papel, na escrita. Baseado na minha experiência, o prazer que surge quando se trabalha com Pedagogia de Projetos vem dessa sensação de se sentir vivo por meio do processo de criação. Assim, entendo que a gente passa a ver o planejamento como um processo de escrita.

Como falei antes, Adams, Jones, Ellis (2022, p.3) afirmam que a (auto)etnografia é necessariamente composta por três características ou atividades, o “auto”, o “etno” e “a grafia”. A grafia vem aqui no sentido de cobrir e recuperar o criativo, para pensarmos a autoria criativa do/a professor/a em um processo de planejamento essencial para o que vem a ser a Pedagogia Crítica de Projetos.

Para ilustrar tal processo, passo a compartilhar o meu processo de planejamento do primeiro projeto na intenção de compartilhar conhecimento sobre os elementos que compuseram meu planejamento e inspirar por meio do meu processo criativo. No Ato V, a ser apresentado em seguida, compartilho, também, novamente, como foi o processo de planejamento criativo daquele projeto. Compartilhar o meu processo de criação corrobora o cunho (auto)etnográfico desta pesquisa ao oferecer *insights* sobre os processos de criação de sentido (ADAMS; JONES; ELLIS, 2022, p.4)

O processo de planejamento do primeiro projeto foi feito em grupo. Todos tiveram a oportunidade de ajudar uns aos outros a desenvolver sua pergunta motivadora, conhecida na teoria como *driving question*. As perguntas motivadoras foram geradas a partir do eixo temático dos livros didáticos de cada curso e/ou nível. Utilizamos o modelo de *project planner* desenvolvido pelo BIE. A escolha foi feita por ser a única referência de *planner* que eu tinha à época. Pessoalmente, eu gosto dele por ser completo e intuitivo. A divisão do *planner* em marcos, que intitulamos *milestones*, ajuda as/os professoras/es a se organizar de maneira flexível no tempo e, também, a sequenciar o projeto em marcos que auxiliam as/os alunas/os a atingirem seus objetivos. Outra razão para a adoção desse modelo é que ele vem sendo utilizado há 24 anos, passando por adaptações e eventuais renovações anuais.

No dia do encontro, apresentei o *planner* à minha comunidade e os guiei em como usá-lo com base no que havia aprendido no workshop realizado pelo BIE. Saímos de lá com as perguntas motivadoras geradas, e cada professor deu continuidade ao seu planejamento individual no fim de semana.

Antes de avançar, sinto-me impelida a esclarecer que como esta pesquisa tem cunho (auto)etnográfico, opto por centrar minha atenção na análise das práticas e experiências da pedagogia de projetos que realizei. No entanto, não posso afirmar que criei e fiz tudo sozinha, pois contei com o apoio e com as ideias de várias pessoas que participaram desse processo. Tudo o que vocês leem nesta dissertação é parte de uma ação que realizei, mas que envolveu várias pessoas ao longo do processo. Portanto, esta história também pertence aos meus colegas e, principalmente, a minhas alunas e alunos. Por essa razão, optei por usar o termo "auto" entre parênteses nesta pesquisa, mesmo que minhas referências teóricas não sinalizem para a mesma forma de registrar o termo. O que faço nesta dissertação é reverberar a filosofia sul-africana Ubuntu, que apregoa que "eu sou porque nós somos". Afirmando isso, pois, inequivocamente, reconheço que minha relação com a Pedagogia de Projetos é resultado de uma ação conjunta que realizamos.

Figura 3 – Modelo de *Project Planner* utilizado

PROJECT PLANNER

1. Project Overview

Project Title		Public Product(s) (Individual and Team)	
Driving Question			
Grade Level/ Subject			
Time Frame			
Project Summary			

2. Learning Goals

Standards	Literacy Skills
	Success Skills
Key Vocabulary	Rubric(s)

© 2019 Buck Institute for Education

PBLWORKS.ORG

3. Project Milestones

Directions: Use this section to create a high-level overview of your project. Think of this as the broad outline of the story of your project, with the milestones representing the significant 'moments' or 'stages' within the story. As you develop these, consider how the inquiry process is unfolding and what learning will take place. The Project Calendar (Section 4) will allow you to build out the milestones in greater detail.

Milestone #1 Entry Event	Milestone #2	Milestone #3	Milestone #4	Milestone #5	Milestone #6 Public Product
Key Student Question	Key Student Question	Key Student Question	Key Student Question	Key Student Question	Key Student Question
Formative Assessment(s)	Formative Assessment(s)	Formative Assessment(s)	Formative Assessment(s)	Formative Assessment(s)	Summative Assessment(s)

© 2019 Buck Institute for Education

PBLWORKS.ORG

Fonte: Buck Institute of Education (2019)

Como eu já disse anteriormente, no instituto de idiomas em que eu trabalhava, o uso do livro didático é obrigatório. No nível em que eu trabalhei com a Pedagogia Crítica de Projetos, utilizávamos o Personal Best B1+ Split B da editora Richmond. O livro é apresentado como sendo para o nível Intermediário. Dentro do CEFR, ele prepara os alunos para alcançar o nível B2. Os editores do livro são Jim Scrivener e Graham Fruen.

Figura 4 – Estruturação e sequência do livro Personal Best B1+ Slip B



Fonte: Richmond(2018)

Ainda que tivéssemos o apoio e a autorização da coordenação, da gerência e dos *designers* de cursos do instituto, nós não podíamos retirar ou deixar de realizar todas as atividades que eram exigidas dentro do curso. A preocupação aqui é com a padronização, pois o mesmo curso precisa “rodar” com o mesmo livro e as mesmas ferramentas de avaliação em todas as unidades do instituto.

A primeira e talvez maior dificuldade de se desenvolver a Pedagogia Crítica de Projetos em contextos de institutos de línguas e/ou escolas privadas é que há, nesses contextos, uma preocupação real com a padronização, que traduz um medo de que os mesmos conteúdos não sejam transmitidos da mesma maneira e/ou cobrados da mesma maneira nas várias turmas. O receio maior é que haja “perda de qualidade” ou que o “mesmo serviço não esteja sendo oferecido” a todos os matriculados. Isso reforça o caráter que o inglês adquiriu de um produto a ser consumido (TANACA, 2017) por aqueles que têm acesso e corrobora as tentativas

de massificação, despersonalização e globalização (DIAS; COROA; LIMA, 2019) que imperam nas escolas hoje.

Contudo, devemos sobrelevar o entendimento de Dias, Coroa e Lima (2019, p.38), acerca dessa exacerbada preocupação de “despadronização”, na medida em que

é justamente devido a essa insegurança da despersonalização, que acompanha a compreensão de pertencimento em tempos de massificação, que esses compromissos se tornam mais prementes. É essa ameaça à nossa existência individual que deve nos mover em direção a uma escola que se flexibiliza diante das demandas sociais e identitárias de indivíduos concretos, socioculturalmente situados. A dinamização de novas consciências faz parte desses compromissos da educação, o que exige disciplina, entrega e muito trabalho interno de todos os envolvidos.

Insistir em desenvolver uma Pedagogia Crítica de Projetos, mesmo precisando obedecer aos padrões predeterminados pela instituição, como o livro didático e as mesmas formas de avaliação, é transgressor por si só, quando se tenta mover em direção a uma escola que seja mais dinâmica e flexível.

Sendo assim, o nível em que desenvolvi a Pedagogia Crítica de Projetos era dividido em três bimestres. Em cada um deles, as/os alunas/os faziam uma avaliação, escreviam uma redação e sua participação em sala era avaliada também. Cada bimestre correspondia a duas unidades do livro, que ditavam o conteúdo da prova e determinavam o tópico da redação, que geralmente era relacionado ao tema de alguma das unidades.

Com o combinado de manter todas essas avaliações padronizadas, até mesmo as datas, todo o planejamento do projeto precisou ser pensado a partir dessa estrutura e com base nela. Por isso, ficou decidido que, a princípio, seriam três projetos, um para cada bimestre, sendo necessário que as estruturas linguísticas que seriam cobradas nas provas fossem trabalhadas com as/os alunas/os e que o gênero da redação que seria trabalhado naquele bimestre fosse mantido, podendo o tema/tópico ser alterado caso a alteração fosse necessária para conciliar melhor com o tema do projeto.

Sendo assim, o meu primeiro projeto, circunscrito dentro do primeiro bimestre, precisava ser relacionado com os temas de Entretenimento – tema da unidade 7 – e Esportes e Saúde – tema da unidade 8 – como explicitado na Figura 4.

Em um primeiro momento, eu achei que os temas não estavam relacionados e tive dificuldade para pensar em uma pergunta motivadora que unisse os dois temas, mas como estávamos planejando essa parte em grupo, um dos professores da nossa comunidade sugeriu que o produto final fosse um conjunto de *minidocs*, documentários sobre esportes e saúde. A sugestão me pareceu interessante. Logo, eu não apenas acatei a ideia, mas também pude rapidamente construir a pergunta motivadora, que foi: *What can the media do to cause an impact on people's health habits?* (o que a mídia pode fazer para impactar os hábitos de saúde das pessoas?) Com essa pergunta, eu conseguiria abarcar os dois temas sugeridos pelo livro, bem como o conteúdo de vocabulário presente em ambas as unidades (cf. figura 4).

Aqui já podemos ver dois fatores importantes sobre o planejamento da Pedagogia Crítica de Projetos. O primeiro é que tal proposta pedagógica funciona melhor quando pensada em conjunto e com nossos pares. Há diversas vantagens em se planejar aulas em colaboração com colegas em contextos tradicionais de ensino. No contexto da Pedagogia Crítica de Projetos, tal prática pode proporcionar uma gama ainda mais ampla de ideias que venham à tona para solucionar desafios encontrados durante o processo de planejamento. Planejar projetos requer a consideração e a organização de vários elementos distintos, o que pode se tornar uma tarefa desafiadora para o indivíduo. Assim, ao se engajar em discussões colaborativas com colegas, é possível explorar diferentes perspectivas e conhecimentos especializados, criando um ambiente fértil para a geração de soluções criativas e efetivas. Ideias para projetos podem surgir de vários lugares, principalmente de discussões com as/os alunas/os e observando nossa comunidade.

O segundo fator diz respeito às possibilidades para se pensar e elaborar uma pergunta motivadora. O BIE sugere que, ao planejarmos um projeto, podemos começar com o fim em mente, ou seja, “ao iniciar o planejamento de seu projeto, é essencial adquirir uma ideia conceitual do terreno e da jornada à frente” (BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION, 2008, p. 27). Apesar de essa ser uma possibilidade interessante, que funcionou para o projeto em questão, existem diversas maneiras para pensar em uma pergunta motivadora, mesmo porque “ideias para projetos advêm de artigos, questões, atualidades, conversas e do sentimento de admiração” (BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION, 2008, p. 27). Quando uma ideia lhe ocorrer,

é importante adaptá-la ao seu contexto e, se houver um currículo e conteúdos obrigatórios, alinhá-los com a ideia e ter em mente a intimidade e a experiência que os alunos têm com a Pedagogia Crítica de Projetos, visto que esta pode ser a primeira vez que as/os alunas/os trabalham dentro dessa perspectiva.

O BIE sugere que a pergunta motivadora seja capaz de manter a curiosidade das/os alunas/os por um período, seja instigadora, não tenha uma única resposta, seja aberta e que abra novas possibilidades. Além disso, sugere-se que esta seja autêntica, responda a questões reais e relevantes para os estudantes e seus contextos e dê a possibilidade de dar origem a algo que possa ser compartilhado com a comunidade. Essas ideias sobre a pergunta motivadora dialogam com os princípios teóricos de Paulo Freire apresentados no quadro de Pazello (2005, p.50), em que “aprender é a busca da curiosidade epistemológica; a noção de inconclusão do ser humano gera educabilidade e a busca constante; o educador propõe desafios e estimula perguntas”.

Estimular em uma Pedagogia **Crítica** de Projetos somente é possível por meio de perguntas motivadoras que tenham o potencial de mover sujeitos à ação para que eles se percebam como agentes de mudança. Nessa via, acrescento aqui algumas perguntas levantadas por Dias, Coroa e Lima (2019, p. 39), concebidas ao pensarem essa “‘nova’ maneira de organizar e construir o conhecimento”, que possam ser bons indicadores para futuras perguntas motivadoras. Como podemos perceber, elas passam “dos conteúdos para os sujeitos da aprendizagem, do saber sobre a linguagem para as práticas de linguagem e para os agentes dos discursos:

Por envolver relações interpessoais, esses modos de construção do conhecimento precisam sempre levar em conta a questão do poder. Por isso, os/as educadores/as críticos/as precisam questionar suas fidelidades, seus vínculos às verdades epistemológicas a que estão filiados/as ou historicamente presos/as. Suas concepções são abertas? Dialogam com outras visões de mundo, com outras epistemes? Estão a serviço de um projeto de futuro articulado com experiências de presente? Orientam-se pela libertação e, se preciso for, pela atitude do ‘deixar ir’, ‘deixar fluir’? Orientam-se pelo brilho? Pela luz? Pelo foco emancipatório? Pelo pertencimento? (DIAS; COROA; LIMA, 2019, p. 39).

Com a pergunta motivadora criada, eu precisava organizar o projeto a partir de um *Evento de Lançamento* que fosse relacionado a questões locais. De acordo com o BIE (2008, p. 102),

os projetos começam de muitas formas diferentes. Um debate de classe, um passeio de campo, um artigo, um palestrante convidado, uma atividade - tudo isso pode ser usado para provocar reflexão e envolver os alunos. Essas ações podem ser consideradas *eventos de lançamento* para um projeto.

Além disso, partir de problemas locais é um esforço para práticas decoloniais. Torna-se imprescindível repensarmos o local que o inglês ocupa, atualmente, de um produto a ser consumido (MAGIOLO; TONELLI, 2021).

Trabalhar o local, devemos aclarar, é algo que requer reconhecer que este é dinâmico e muda “em função de suas relações práticas com o que é global” (SABOTA, 2020). A ideia de se trabalhar a partir do local é uma tentativa de inverter essa lógica do viés consumista, que geralmente acompanha o inglês, para que esse conhecimento local faça com que a gente reflita sobre os nossos hábitos de consumo, sobre a forma como a gente atua na sociedade, sobre a forma como nós somos e nós estamos no mundo. Trabalhar a partir do local se torna uma forma de resistência e sobrevivência no mundo, uma forma de se colocar no mundo para além da relação de consumo.

Além disso, ser colocado diante de problemas reais e situações locais permite que sejam construídas identidades formadoras de cidadania, pois, conforme acenam Dias, Coroa e Lima (2019, p. 38),

os/as alunos/as não se isolam como aprendizes de uma situação social ou cultural estática e alheia ao seu mundo, mas se situam em um contínuo vir a ser. Os/as alunos/as são convocados/as a se mobilizarem em processos que apresentam certos parâmetros regulatórios dentro da instituição escolar que lhes dizem respeito, que tocam em aspectos de sua autoidentidade.

Planejei para o Evento de Lançamento que as/os alunas/os refletissem sobre a saúde no Brasil. Para isso, procurei por gráficos que retratam isso. Os gráficos foram retirados do site <https://www.healthdata.org/brazil> e impressos. Para fazer a análise dos gráficos, planejei que os alunos utilizassem metodologias intituladas *Thinking Routine* (TR), que é a Rotina de Pensamento e *See-Think-Wonder*, que consiste em uma estratégia de fazer estudantes pararem para refletir sobre o porquê de algo ter determinada aparência. Essas metodologias foram desenvolvidas pelo *Project Zero*, projeto pertencente à Faculdade de Educação da prestigiada Universidade Harvard, e sua missão

é compreender e nutrir os potenciais humanos – como aprendizado, pensamento, ética, inteligência e criatividade – em todos os seres humanos. Nossa pesquisa examina a natureza de tais potenciais, os contextos e condições em que se desenvolvem e as práticas que sustentam seu florescimento.

Thinking Routines, ou Rotinas de Pensamento, “é um conjunto de questões ou uma breve sequência de passos usada para impulsionar e estruturar o pensamento estudantil”¹⁵, conforme acena a própria Universidade Harvard. As Rotinas de Pensamento foram desenvolvidas por pesquisadores do *Project Zero* para

aprofundar o pensamento dos alunos e ajudar a tornar esse pensamento “visível”. As rotinas de pensamento ajudam a revelar o pensamento dos alunos ao professor e também ajudam os próprios alunos a perceber e nomear “movimentos de pensamento” específicos, tornando esses movimentos mais disponíveis e úteis para eles em outros contextos¹⁶.

O PZ desenvolveu diversas Rotinas de Pensamento, que podem ser usadas em diferentes situações, algumas sendo mais apropriadas para algumas atividades do que outras. *See-Think-Wonder*, por exemplo, foi pensada para análise de imagens e pinturas, já que pede que as/os alunas/os primeiro digam o que elas/eles veem, depois o que pensam sobre o que veem e, por último, o que elas se perguntam sobre o que veem. Todas podem ser encontradas no site do *Project Zero*, com sua devida explicação, disponível em <http://www.pz.harvard.edu/thinking-routines>.

Como a pedagogia crítica de projetos é uma alternativa para a educação não bancária, ela tem a capacidade de colocar as/os alunas/os como agentes da sua aprendizagem e isso requer que elas/eles reflitam sobre seus conhecimentos e elaborem novos pensamentos constantemente, por isso as Rotinas de Pensamento se tornam uma ótima parceira para fazer a pedagogia crítica de projetos acontecer no chão da sala de aula. Por meio do incentivo de pensamentos profundos e visíveis, TRs têm o potencial de causar reflexões e, assim, desenvolver a criticidade.

¹⁵ Tradução livre do original: “Thinking Routines consists of a set of questions or a brief sequence of steps used to scaffold and support student thinking”. Disponível em: <http://www.pz.harvard.edu/thinking-routines>. Acesso em: 23 fev. 2023.

¹⁶ Trecho extraído do portal do projeto da Universidade Harvard na internet. Disponível em: <http://www.pz.harvard.edu/thinking-routines>. Acesso em: 07 fev. 2023.

Por isso elas aparecem com frequência no planejamento dos projetos aqui analisados.

Para finalizar as etapas mais importantes do planejamento, foi necessário alinhar o conteúdo linguístico com o projeto. Nesse caso, o livro didático pode ser usado como um parceiro quando estes apresentam temas que possibilitam o aparecimento do eixo gramatical e do eixo vocabular. Quando o livro didático acaba trazendo conteúdos linguísticos muito descontextualizados, vai caber realmente ao/a professor/a fazer essas adaptações, por isso se torna importante conhecer bem o material didático utilizado.

No caso do *Health and Media Project*, foi necessário inverter a ordem das unidades, já que a unidade 7 falava de *Entertainment*, e a 8 de *Sports and Health*. Como eu decidi partir dos problemas de saúde no Brasil, esse tema estava ligado a conteúdos linguísticos dessa unidade.

É preciso reconhecer, no entanto, que nem sempre são dados a todas/os as/os professoras/es o tempo e o dinheiro para conhecer profundamente o material didático. Com base na minha experiência, isso ocorre por diversos motivos. Como o livro didático às vezes é entregue poucos dias antes de as aulas começarem, as/os professoras/es têm diversos níveis e/ou cursos cujos livros didáticos são diferentes, ou seja, mais material para se apropriar, e finalmente por não possuírem horas de planejamento incorporadas à sua “grade horária”, restando pouco tempo ou tempo fora do horário de trabalho para o planejamento.

A massificação, despersonalização e globalização que podem ser observadas em projetos políticos de educação têm o potencial de impedir o funcionamento dinâmico e flexível das escolas (DIAS; COROA; LIMA, 2019). Ademais, a ausência de diálogo e cooperação entre professoras/es, conforme postula Paulo Freire (2007), pode limitar as possibilidades de construção de discursos e práticas de resistência transgressiva, de mudança e de emancipação. Como já mencionamos anteriormente, é fundamental reconhecer a importância de fomentar práticas colaborativas e reflexivas no contexto educacional, que possam contribuir para a construção de um ambiente de aprendizagem dinâmico e transformador.

Por isso, para que a pedagogia crítica de projetos ocorra, é necessário haver uma mudança estrutural nos institutos de idioma, e em outros contextos escolares que sofram dos mesmos males, em que as semanas pedagógicas ou as

ações *in-services* sejam voltadas para o planejamento dos projetos, desejavelmente elaborados em conjunto, com nossos pares, tendo o auxílio e apoio da coordenação e/ou direção da escola, principalmente ao explicar para as famílias o que está sendo feito e o porquê.

Em contexto de escolas regulares que queiram se aventurar nessa proposta, a conversa com professoras/es de outras disciplinas tem o potencial de enriquecer e tornar os projetos ainda mais transdisciplinares. Em um projeto como o *Media and Health*, Mídia e saúde, por exemplo, seria possível termos uma condução em conjunto com a disciplina de Educação Física, potencializando os conhecimentos compartilhados por ambas/os as/os professoras/es que são de áreas distintas e ampliando o tempo de desenvolvimento do projeto já que, geralmente, são duas aulas de Educação Física por semana e duas aulas de inglês por semana. A esse respeito, Prado (2009, p.8) esclarece:

Em se tratando dos conteúdos, a Pedagogia de Projetos é reconhecida por seu caráter potencializador da interdisciplinaridade. Isso de fato pode ocorrer, pois o trabalho com projetos permite romper com as fronteiras disciplinares, favorecendo o estabelecimento de elos entre as diferentes áreas do conhecimento numa situação contextualizada da aprendizagem.

Além disso, trabalhar a partir de um viés transdisciplinar nos aproxima de práticas decoloniais ao viver uma nova maneira de organizar e construir conhecimento, subvertendo o foco nos conteúdos para os sujeitos de aprendizagem. É isso que ressaltam Dias, Coroa e Lima (2019, p.39) ao pontuarem que

a identidade de cada área não se perde ao se voltar para o que outra área pode oferecer: a delimitação de objetos de ensino (não mais de 'conteúdos', porque a oposição não se faz com a 'forma') permite a permeabilidade entre eles, e deles com as estratégias de compreensão e explicação compatíveis também com novas visões do que seja científico. Podemos chamar isso de convergência dos saberes.

No ato proposto, procurei apresentar as partes mais essenciais para o planejamento do primeiro projeto que desenvolvemos, que inclui a formulação da pergunta motivadora, conectada a questões reais e autênticas, o planejamento de um Evento de Entrada que seja envolvente, instigante e capaz de estimular a reflexão sobre problemas locais, atuais e reais, e/ou que envolvam situações e

contextos relevantes para a realidade das/os alunas/os. Além disso, é importante alinhar o projeto com os conteúdos linguísticos necessários. Caso o uso do livro didático seja obrigatório em seu contexto, é preciso conhecer o material para fazer adaptações necessárias e garantir que o livro se integre ao projeto.

Dois fatores discutidos aqui já nos conduzem a uma possibilidade de uma educação linguística em inglês dentro de uma perspectiva crítica: (1) partir do local, numa tentativa de trabalhar dentro de práticas decoloniais que desassociam o aprender inglês para participar de um mundo globalizado para o consumo; (2) atribuir a centralidade do processo às/aos alunas/os para que estas/es sejam colocadas/os como agentes do seu aprendizado quando colocadas/os diante de problemas reais, que possibilitam processos reflexivos que conduzem à criticidade e, portanto, podem levar à educação libertária e transformadora (MONTE MOR, 2012; HARVARD, 2022; FREIRE, 2007).

Contudo, devo destacar que a grande “virada de chave” da Pedagogia Crítica de Projetos resta em seu potencial para a educação não bancária. Pois são as/os alunas/os que são agentes da sua aprendizagem e responsáveis pelos seus conhecimentos, uma vez que “o aluno aprende no processo de produzir, levantar dúvidas, pesquisar e criar relações que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento” (PRADO, 2005, p. 4).

Uma estratégia utilizada pelo BIE é o levantamento dos *Knows and Need to Knows*, ou “elementos conhecidos e a conhecer”, que são construídos da seguinte forma:

No início do projeto, os alunos são apresentados ao conteúdo principal em um contexto autêntico por meio de um estímulo ou gancho, que em PBL chamamos de evento de entrada. Os alunos usam o evento de entrada para iniciar a investigação, refletindo sobre seu conhecimento prévio do conteúdo principal e, em seguida, gerando perguntas para as quais “precisam saber” a resposta para concluir o projeto com sucesso e quais podem ser os próximos passos para responder às suas perguntas. Essas perguntas, ou necessidade de saber, são usadas continuamente ao longo do projeto para acompanhar o aprendizado e orientar a investigação.¹⁷

O levantamento das perguntas que as/os alunas/os têm e/ou o que elas/eles querem e/ou precisam saber para a realização do projeto coloca a decisão dos

¹⁷ Explicação extraída do site do Buck Institute of Education, BIE, com tradução livre, em que são detalhadas as metodologias e estratégias educacionais mais comumente utilizadas na Pedagogia de Projetos. Disponível em: <https://my.pblworks.org/resource/ntks>. Acesso em 23 fev. 2023.

rumos que a aprendizagem vai tomar na mão das/os alunas/os, uma vez que o processo de gerar e utilizar as “perguntas que precisamos saber”

permite que a aquisição de habilidades e conhecimentos esteja ligada à curiosidade dos alunos e suas necessidades imediatas. Como o aprendizado se torna um processo de encontrar respostas para suas próprias perguntas, os alunos encontram um propósito maior em seu trabalho, o que resulta em maior envolvimento.¹⁸

Assim, além de serem responsáveis pela condução, elaboração, desenvolvimento, gerenciamento, organização e realização dos produtos, elas/eles também se tornam os direcionadores do conhecimento a ser construído, movido pelos seus interesses e curiosidades dentro daquele tópico. Isso tem o potencial de lutar contra o sistema educacional que aos poucos vai minando a criatividade inata da criança e do ser humano, que impede que novas perguntas sejam feitas, que podem gerar conhecimentos transformadores com a capacidade de trazer soluções para os problemas do mundo.

Quando ousamos perguntar ao aluno “o que você quer aprender?”; “que perguntas você tem sobre isso?”; “o que te intriga nesse problema?”; “o que você quer saber sobre isso?”, estamos nos colocando em pé de igualdade com as/os alunas/os, criando a possibilidade para uma educação democrática, em que eu decido e tenho voz, mas você também faz suas escolhas, isso é sobre diálogo horizontal.

Ao incentivar o *perguntar* e o *questionar*, estamos criando espaço para a teoria como prática libertadora. É isso que explicam Dias, Coroa e Lima (2019, p.36):

Nesse caminho para descolonizar a prática teórica nas nossas escolas é preciso retomar a imaginação, a inspiração e a intuição, a fim de olhar para nossas vivências do passado a partir de uma nova perspectiva, com foco numa nova consciência, mais humana, mais justa, mais acordada, mais livre, mais descolonizada. É preciso dar respostas a perguntas nunca respondidas.

Além disso, buscar a democracia nas decisões que vão guiar os processos de ensino-aprendizagem é um encontro com o desenvolvimento da autonomia por

¹⁸ Explicação extraída do site do Buck Institute of Education, BIE, com tradução livre, em que são apresentados os possíveis ganhos da utilização da Pedagogia de Projetos. Disponível em: <https://my.pblworks.org/resource/ntks>. Acesso em 08 fev. 2023.

meio do incentivo ao crítico, o que propicia a criatividade, a vitalidade e a ousadia dos discentes (LUGONES, 2014). Na esteira desse entendimento, acionamos Paulo Freire (1996, p. 14), que afirma que

quanto mais criticamente se exerce a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de “curiosidade epistemológica” (...) É isso que nos leva, de um lado, à crítica e à recusa ao ensino “bancário”, de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer; em que pese o ensino “bancário”, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeito pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo”.

Ao incentivar as/os alunas/os a perguntar e a questionar, principalmente sobre conhecimentos historicamente estabelecidos e sistematizados, estamos incentivando a criticidade, combatendo o ensino bancário que corrompe a criatividade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, educando para a autonomia, já que, conforme mais uma vez destaca Freire (1996, p. 121),

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” e disso decorre uma pedagogia da autonomia que estimula a experiência democrática, dialógica, na qual a fala e a escuta têm lugar garantido como esfera de integração e de amorosidade.

Assim, Paraphraseando Freire (2000, p. 37), é numa pedagogia para a autonomia é que os educandos-educadores vão se tornando “seres para si”, reinventando as relações interpessoais em vez de apenas reproduzir as relações de poder.

Se a ideia é provocar o desenvolvimento da autonomia, precisamos fazê-lo de forma planejada e crítica. Para tanto, o *planner* se mostra muito útil. Neste, desenvolvido pelo BIE, as “Key Student Questions”, ou principais perguntas para estudantes, são o espaço dedicado para colocarmos essas perguntas-chave que foram levantadas pelas/os alunas/os e que vão guiar o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento do projeto. Cada **marco**, dentro do *planner*, responde a perguntas necessárias para a realização do projeto. Assim o/a professor/a pode deixar esses espaços em branco para que, depois do Evento de

Entrada e da apresentação da pergunta motivadora, possa preencher com essas perguntas para auxiliar na condução do projeto e no alinhamento dessas perguntas com o conteúdo linguístico.

Há, também, a possibilidade de o/a professor/a prever, no seu planejamento, algumas perguntas que ele/ela acredita que as/os alunas/os farão. Já que o ensino por Pedagogia Crítica de Projetos é uma mudança de cultura na educação e no agir pedagógico, nem sempre as/os alunas/os estão preparadas/os para gerar perguntas, questionar e serem responsáveis pelo seu aprendizado. Logo, cabe a nós, professoras/es comprometidas/os com a educação libertária, orientá-las/los nesse processo, criando um espaço confortável para o *questionar*, onde perguntar é possível e a busca por novas formas de ver e construir o mundo existam.

Em um artigo publicado também no site do BIE, escrito pelo professor Erik Ray, da Lake Elementary School em Oceanside, Califórnia, ele busca nos engajar em práticas docentes que são guiadas por investigações e pesquisas. Nas palavras do professor:

Engajar-se na investigação significa estar confortável em viver na incerteza. Claro, fazer perguntas e encontrar respostas não é apenas produtivo em um projeto PBL, mas no viver em geral. Dito isto, a investigação (o ato de questionar) não se trata apenas de coletar informações. Na verdade, eu argumentaria que a investigação em sua forma mais verdadeira deveria servir ao propósito de fazer mais perguntas.¹⁹

Diante das colocações do professor, sinto-me convidada a ratificar o que já busquei pontuar até aqui. Trabalhar dentro de uma Pedagogia Crítica de Projetos requer abraçar a incerteza e o não saber, é navegar em estruturas líquidas, não sólidas, movediças. Assim como a água, que se adapta ao encontrar nossos pés, trabalhar na Pedagogia Crítica de Projetos requer abertura para adaptações. É entender o andar e o navegar sobre e entre as adaptações que a Pedagogia Crítica de Projetos possibilita.

Como quem entra em contato com a correnteza do rio ou com a vazante das ondas do mar pela primeira vez, esse movimento causa desconforto, porque assim como o rio, nas águas e no mar não há previsibilidade. Não há, também, na Pedagogia Crítica de Projetos. Há nessas águas, nas quais tanto gosto de navegar,

¹⁹ Tradução livre do trecho extraído do site da BIE. Disponível em: disponível em <https://www.pblworks.org/blog/how-we-use-need-know-questions-guide-sustained-inquiry>. Acesso em: 5 fev. 2023.

uma maneira de funcionar, de existir, mas elas também possuem suas incertezas e suas surpresas, justamente por não ser um método a ser aplicado, já que o projeto é construído e desenvolvido juntos com as/os alunas/os, dentro de seus contextos e realidades situadas. Nesse sentido, coaduno com Prado (2005, p. 10) que

o fato de a Pedagogia de Projetos não ser um método para ser aplicado no contexto da escola dá ao professor uma liberdade de ação que habitualmente não acontece no seu cotidiano escolar. No entanto, essa situação pode provocar um certo desconforto, pois seus referenciais sobre como desenvolver a prática pedagógica não se encaixam nessa perspectiva de trabalho. Assim, surgem entre os professores vários tipos de questionamentos, que representam uma forma interessante na busca de novos caminhos, mas se o trabalho por projetos for visto tanto pelo professor como pela direção da escola como uma camisa-de-força, isso pode paralisar as ações pedagógicas e seu processo de reconstrução.

Assim, devo reforçar que a/o professora/o que deseja trabalhar dentro da Pedagogia Crítica de Projetos precisa estar ciente dos chãos líquidos que a Pedagogia Crítica de Projetos apresenta e estar aberta/o à mudança do seu papel em sala de aula. Afinal, conforme detalha Prado (2005, p. 4)

o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações – que tem como centro do processo a atuação do professor – para criar situações de aprendizagem cujo foco incida sobre as relações que se estabelecem nesse processo, cabendo ao professor realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo a partir das relações criadas nessas situações.

Nesse prisma, encontramos aqui, em meio a mudanças epistemológicas no papel do professor. É um encontro teórico entre o que é sugerido por Freire (1997) e Kumaravadivelu (2012). Antes, o docente era tido como detentor e possuidor do conhecimento, que seria transmitido e/ou depositado nas alunas. Na visão discente, e talvez docente também, a noção do professor, nativo ou “detentor de traços de natividade”, seria a ideal. Seria este professor a melhor pessoa a transmitir à/ao aluna/o o conhecimento. Agora, passamos a viver a autenticidade do que é ser e viver professor de inglês no Brasil, sem mentiras pedagógicas que são contadas para nós, de quem pode ou não ensinar a língua.

3.2 Paulo Freire, a Pedagogia de Projetos e o papel da professora

Freire (2017) nos fala o que a educação *não é* transferência de conhecimento. Tais dizeres parecem implodir uma realidade educacional que insiste em existir nas salas de aula brasileiras: a professora é a detentora única de um conhecimento que é depositado nas/os suas/seus alunas e alunos. A isso Paulo Freire deu o nome de “educação bancária”. É isso que tanto me incomoda(va) como professora e é contra isso que resolvi lutar pedagogicamente com todas as minhas “armas”.

Na sala de aula de línguas, especificamente de inglês, o professor de línguas, além de ser o detentor do idioma que será transferido para as/os alunas/os, está acostumado a participar do que Barber (1996) e Ritzer (1993) explicam como “algum tipo de homogeneização cultural” que, no entendimento dos autores, “está ocorrendo propiciando que a cultura norte-americana do consumo seja o centro dominante do processo”(p. 132).

Para esses autores, estamos vivendo um processo de ocidentalização que não é diferente de um processo de norte-americanização do mundo que procura padronizar e homogeneizar indivíduos e culturas, e Kumaravadivelu (2006) ressalta que a língua pela qual esse processo se dá é a inglesa. Ou seja, isso reforça o papel que o professor de inglês tem de estar preparado para realizar, conforme destaca Leffa (2005, p. 212), qual seja “passar aos alunos a pílula dourada do neocolonialismo”.

Assim, a educação bancária, definida por Paulo Freire, como a narração da qual o sujeito são os educadores e que conduz os educandos tornam a educação “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (FREIRE, 1997, p. 62) se apresenta no ensino de inglês de duas maneiras: pela imagem do professor que irá transferir a língua, que ele detém, e pela transmissão da cultura de consumo norte-americana, que supostamente o constitui.

Esse processo de norte-americanização do mundo negligencia culturas e identidades que acabam adquirindo o status de menor valor e/ou inferiores, além de reforçar, por meio da ocidentalização, o viés consumista constantemente atrelado ao ensino de inglês e ao mundo do consumo. Ou seja, vende-se o inglês como um produto a ser consumido para que quem o tenha consuma mais. É isso que nos ensina a professora Barbra Sabota, que destaca que

ensinar o inglês é dar ferramentas para que os nossos alunos participem do mundo globalizado, porém esse *participar do mundo globalizado* é geralmente enviesado pelo olhar do consumo. É necessário resistir a esse olhar e reverter essa lógica, partindo do local.²⁰

Além disso, em um mundo de fato global, a professora de línguas perde esse status de conhecedora única dessa cultura, pois, com o grande acesso à informação e a diversas formas de obtê-la, no mundo atual, as/os próprias/os alunas/alunos podem ir atrás de informações sobre diversas culturas, seja por meio de séries, filmes, músicas, vídeos, seja por meio de redes sociais, se for de seu interesse.

Para exemplificar, recordo-me da minha breve experiência como aprendiz de língua inglesa. De fato, quando eu tinha 10 anos, em 2001, o acesso à internet, a músicas e a filmes de outras culturas era bastante limitado, e eu tinha, sim, muita curiosidade de aprender sobre a cultura de outros países, mas minha única fonte de informação era aquela professora que já havia visitado ou morado no exterior e poderia me contar sobre sua vivência, ensinar uma receita de *American pancakes* e levar um CD de uma banda inglesa para ouvirmos na sala.

Hoje, tudo isso pode ser encontrado na internet. Há diversas receitas de *American pancakes* e, até mesmo os próprios ingredientes podem ser facilmente comprados hoje em dia. O CD virou *streaming* de músicas, que podem ser tocadas a qualquer momento. Algo semelhante ocorreu com os filmes, que também se encontram na palma das nossas mãos, podendo ser acessados a qualquer hora. E com o enorme crescimento das redes sociais, podemos saber tudo sobre a rotina de qualquer pessoa em qualquer lugar do mundo a qualquer momento. Temos *vlogs* diários e várias pessoas dispostas a compartilhar seu dia a dia e acontecimentos sobre seu país. Podemos, assim, sanar instantaneamente a nossa curiosidade sobre o outro e sobre a sua cultura.

Dessa maneira, mesmo que esse professor americanizado e mentalmente colonizado preparado para transferir a pílula do neocolonialismo para seus alunos (MOITA LOPES, 1996; SIQUEIRA, 2005; LEFFA, 2005) tenha feito sentido em

²⁰ Fala transcrita de uma participação da professora Barbra Sabota, da Universidade Estadual do Goiás (UEG), em um roda de conversa, intitulada Educação Linguística, realizada por ocasião do Encontro de Formação de Professores de Línguas Estrangeiras (ENFOPLE), transmitido ao vivo em 19 de setembro de 2020 pelo canal da UEG. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HQ0J_Jbvff8&t=3s. Acesso em: 23 fev. 2023.

algum momento da nossa história de ensino de inglês como língua adicional, hoje não faz mais.

Para Paulo Freire (2017), a educação problematizadora era um caminho para superar a educação bancária, já que nessa perspectiva haveria uma troca mútua entre educadores e educandos, pois “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (p. 96).

É ancorada nessa educação problematizadora, crítica e, portanto, libertária (FREIRE, 2017) que a Pedagogia de Projetos surge como uma possibilidade, pois, ao ser colocado diante de questões e problemas reais do mundo e da sua comunidade, o educando precisa se posicionar de forma crítica para conseguir colaborativamente encontrar soluções criativas e possíveis para resolver esses problemas (BENDER, 2014). Colocando assim a/o aprendiz no centro da aprendizagem, já que ela/ele é a/o encarregada/o de olhar e pensar criticamente e criativamente para esses problemas e ao/à professor/a cabe esse papel de mediador/a do conhecimento para juntos discutirem e encontrarem soluções possíveis para problemas reais.

Se ainda nos resta alguma dúvida de como a filosofia educacional de Paulo Freire dialoga com a Pedagogia de Projetos, trago aqui um quadro desenvolvido por Elizabeth Pazello em sua Dissertação do Mestrado, defendida em 2005. De acordo com a autora, “evidências que as orientações dos pressupostos freirianos e a fundamentação teórica da Pedagogia de Projetos se aproximam não faltam” (PAZELLO, 2005, p.50). O quadro por ela desenvolvida contém “sinopse das ideias norteadoras da *práxis* pedagógica de Freire sob a forma de doze mandamentos, os quais denomino “*freirianos*”. Ainda de acordo com Pazello (2005, p.50),

a organização do quadro inclui contribuições provindas de leituras de vários autores no campo da psicologia da aprendizagem como Rodgers, Vygotsky, Piaget, Wallon, Dewey, Bruner, entre outros. A tabela é resultado da intenção de facilitar a organização do quadro e contou com a ajuda do estilo oral e a forma clara e objetiva deste autor expor suas idéias por escrito. A leitura desses itens antecipa, de forma significativa, a conceituação teórica da pedagogia de projetos.

Isso posto, segue o quadro desenvolvido pela autora:

Quadro 1 – Princípios teóricos da pedagogia de Paulo Freire

1. <i>aprender</i> é a busca da curiosidade epistemológica;
2. aprendizagem envolve sujeitos da construção e reconstrução do saber;
3. respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando;
4. educando como resultado de condições sociais, culturais, econômicas;
5. reconhecimento da experiência prévia: leitura de mundo <i>precede</i> leitura de palavras;
6. a prática docente não existe sem a discente;
7. ninguém está no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra;
8. o trabalho do professor é com os alunos que fornecem a direção do processo educacional;
9. a noção de inconclusão do ser humano gera a educabilidade e a busca constante;
10. educar exige ética, esperança, generosidade, competência, solidariedade e criticidade;
11. o saber deve ser vivido concretamente pelo educando;
12. o educador propõe desafios e estimula perguntas.

Fonte: Pazello (2005).

Antes de avançar, devo pontuar que tais princípios teóricos conversam, também, com os princípios da Pedagogia de Projetos propostos pelo Instituto Buck de Educação (BIE), de autenticidade, reflexão, voz e escolha dos alunos e alunas, crítica e revisão, processo investigativo e pergunta orientadora, motivadora e/ou desafiadora. Podemos encontrar, também, tais princípios na definição elaborada por Pazello (2005) e utilizada por Jordão (2014) para uma prática pedagógica discursiva participativa, prática e significativa.

Para tornar tais relações mais claras, arrolo novamente o conhecimento construído por Pazello (2005) por ocasião de seu curso de Mestrado. A autora apresenta uma lista de princípios de uma práxis pautada na Pedagogia de Projetos desenvolvida por Nogueira (2002 *apud* PAZELLO, 2005), que dialoga com o primeiro quadro aqui apresentado para notarmos as relações entre os princípios *freirianos* e a *práxis* de uma Pedagogia de Projetos.

1) aprendizagem significativa;
2) aprendizagem individual e não coletiva (respeito à diversidade);
3) múltiplas interações do aluno com o meio, com os outros indivíduos e com o objeto do qual pretende se apropriar;
4) interação do aluno no seu processo de construção do conhecimento;
5) conteúdo sendo trabalhado além de sua forma conceitual, com possibilidades procedimentais e atitudinais;
6) pluralidade das inteligências e consideração de que o sujeito possui um espectro de competências a ser desenvolvido;
7) A necessidade de atuar além das áreas lógico-matemática e lingüística.

Fonte: Pazello (2005).

Como podemos ver, a práxis freiriana dialoga com a práxis da pedagogia de projetos. É baseada nessa relação que podemos construir e pensar uma educação linguística em inglês a partir de uma perspectiva crítica com o objetivo de nos

afastarmos da educação bancária (FREIRE, 2017) e nos aproximarmos de uma educação libertária (FREIRE, 2017).

É com base nesses pensamentos que a Pedagogia de Projetos se apresenta como uma alternativa para rompermos com a educação bancária (FREIRE, 2017) e caminharmos em direção a uma educação mais igualitária, democrática, crítica e libertária. A Pedagogia de Projetos procura estabelecer a/o aluna/o como central no processo de ensino-aprendizagem e permite a ela/e participar de uma prática pedagógica discursiva, participativa, social, colaborativa e significativa (BENDER, 2014; DOOLY; MASATS, 2011; JORDÃO, 2014). Ela aproxima a/o aluna/o de situações locais, problemas reais e de suas próprias vivências, tornando as experiências com a língua inglesa mais concretas e relevantes, capazes de transformar e ser transformado.

Porém, para alcançarmos a educação libertária e transformadora, é necessário não pensar somente em uma Pedagogia de Projetos, mas em **Pedagogia Crítica de Projetos** (DIAS; COROA; LIMA, 2019; ALBUQUERQUE, 2020).

Na Pedagogia Crítica de Projetos, passamos de detentores da língua a mediadores do processo linguístico, criando as situações mais adequadas, reais, relevantes, leves, interessantes e gostosas para que a experiência com a língua inglesa se construa. Nas palavras do próprio Freire (1996, p. 24),

quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

Essa mudança do papel do professor, alinhada à abertura aos questionamentos das/os alunas/os e o caráter transdisciplinar da Pedagogia Crítica de Projetos, cria possibilidades para novos conhecimentos, para além dos conhecimentos da língua inglesa, surgirem e serem estudados, trabalhados e aprendidos na sala de aula de línguas, e essa é uma das bonitezas da Pedagogia Crítica de Projetos, pois aí sim estaremos falando de uma educação linguística em inglês.

E, assim, tendo aclarado detalhes do processo de planejamento e do como os pressupostos freirianos se alinham e aproximam da Pedagogia Crítica de

Projetos, passo, neste instante, a narrar as primeiras experiências que tive com essa metodologia.

ATO 4 – AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS

Na segunda-feira, eu lembro do meu momento de euforia e entusiasmo para entrar em sala de aula, sentimentos esses que me fazem abrir um sorriso de canto enquanto escrevo sobre essas sensações que não sentia havia anos. Eu me sentia muito bem, com vontade de fazer dar certo, com sentimento de estar fazendo algo, fazendo parte de algo ao mesmo tempo em que sentia aquelas borboletas no estômago típicas dos primeiros dias de aulas na rotina de um docente.

Contudo, o sentimento dessa vez se mostrava um pouco diferente. Ele vinha misturado com uma sensação nova, de brilho e de existência, a sensação de se encontrar com o incerto, sem saber ao certo o que vinha pela frente, a ausência do tecnicismo, a troca do previsível pela imprevisibilidade, do pronto para o que vem a ser, do certo pelo incerto, do dado a ser construído, do seguir a rota passo a passo para se aventurar em estradas sem saber o que vai encontrar pela frente.

Essa sensação me leva ao mesmo sentimento que tinha aos meus 16 anos, quando o nosso diretor gritava “eu vou abrir o auditório”. A música ambiente para a plateia entrar (porque aprendi com ele que nunca devemos deixar a plateia entrar em silêncio). O silêncio permitiria a criação de murmurinhos em um auditório vazio. As pessoas se acomodando em suas cadeiras também causaria um som nada convidativo.

Retomando a aula que narrava antes de me ver envolta na emoção da lembrança com as artes, recobro o som do alarme tocando.

Saí da sala dos professores em direção a minha sala e me encontrei com aquelas/os alunas/os sobre quem nada conhecia, e que hoje fazem parte desta linda história. Usei os primeiros minutos para conhecer um pouco das/os alunas/os, não teria como conhecer todas as suas complexidades em meia hora, mas saber o mínimo de quem são já dá abertura para que possamos trabalhar dentro da Pedagogia Crítica de Projetos. O conhecimento profundo que teríamos um do outro seria construído ao longo de todo o trabalho pedagógico.

Devo destacar que na Pedagogia Crítica de Projetos, é importante conhecer suas/seus alunas/os, seus gostos, hábitos e desejos ao mesmo tempo em que é

uma Proposta Pedagógica que permite que isso aconteça naturalmente, e que esses laços se construam e se fortaleçam ao longo do processo. Por conta do seu caráter de diálogo horizontal, entre alunas/os e professoras/es, a Pedagogia Crítica de Projetos possibilita uma educação amorosa. É o que aprendemos com Freire (1979, p. 42-43):

O diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens. Designar o mundo, que é ato de criação e de recriação, não é possível sem estar impregnado de amor. O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo. Este deve necessariamente unir sujeitos responsáveis e não pode existir numa relação de dominação. A dominação revela um amor patológico: sadismo no dominador, masoquismo no dominado. Porque o amor é um ato de valor, não de medo, ele é compromisso para com os homens.

Sendo assim, não tem como fazer a Pedagogia Crítica de Projetos sem diálogo e, portanto, sem amor, como nos lembra Freire (1979). Trabalhar dentro dessa proposta requer escuta e presença ativa. Sentar-se ao lado das/os alunas/os, com elas/eles em suas carteiras. Mover-se para o meio da sala, movimentar as cadeiras, retirar a mesa do/a professor/a para poder escutar mais de perto e com maior proximidade. Se ser professor é estar com as pessoas, como diz Ron Scapp em seu diálogo com bell hooks (2013), nada melhor do que estar ao lado e junto.

Tendo tomado esse conhecimento inicial, comecei o Evento de Entrada, pedi que as/os alunas/os analisassem os gráficos retirados do site healthdata.org usando a *Thinking Routine* (See-Think-Wonder) a que já me referi anteriormente. Cada um recebeu *post-its* em 3 cores diferentes. Cada cor correspondia a uma etapa da *Thinking Routine*. Depois de explicar a tarefa, eles se levantaram e foram analisar os gráficos. Naquele momento, o silêncio imperou, tomou conta da sala. Lembro-me claramente de me perguntar, “Será que essa aula tá chata?” “Será que eles não gostaram?” Fiquei insegura por um tempo, mas não mudei nada, só observei.

Com base na minha experiência, as aulas de inglês foram historicamente associadas ao “aprender com prazer”, conhecido como “fun learning”, e ao foco e destaque do falar. Professoras/es de inglês têm em alguns momentos dificuldades de lidar com o silêncio em sala, tanto por achar que a aula está chata ou que as/os alunas/os não estão falando o suficiente.

De acordo com Marques (2017), a maneira como interpretamos o silêncio é cultural. Na nossa cultura ocidental, em contexto de institutos de idiomas, a participação oral em sala sempre ocupou um lugar de privilégio e preferência. Como afirma Marques (2017, p.46), “a ideia de participação costuma estar diretamente vinculada à noção de fala oral”. Desse modo, as/os alunas/alunos chamadas/os de participativas/os são aquelas/es que mais falam em sala e, por isso, os nossos padrões de comportamento como docentes constantemente recompensam positivamente essas/esses alunas/os.

Contudo, Marques (2017, p.46) esclarece que nem sempre essa participação se dá de forma fidedigna. Por vezes, “essa participação significa que a/o aprendiz simplesmente respondeu mecanicamente à pergunta feita pelo/a professor/a sem que tenha havido sequer uma tentativa de compreensão e construção de conhecimento a partir do conhecimento prévio do/a aluno/a”.

Avalio criticamente que o meu estranhamento com esse primeiro silêncio vem, é certo, dessa interpretação cultural de uma conduta desinteressada. Digo isso, pois somos historicamente levados a crer que atividades que precisam do silêncio, tais como experiências de leitura e escrita, por exemplo, são geralmente vistas como pouco importantes ou pouco atraentes.

Porém, atividades como leitura, escrita e *thinking routines* requerem silêncio, pois são atividades que envolvem as/os alunas/os em processos profundos de pensamento e elaboração. Até mesmo quando se fala algo, principalmente na língua adicional, é preciso de tempo para interpretar o que foi dito. Entender, pensar, elaborar e dizer o que deseja toma tempo, mas parece haver uma falta de tempo na sociedade que gera uma sociedade ansiosa, que não lida bem com momentos de silêncio. Como explicado por Orlandi (2010), e aqui citada nas palavras de Marques (2017, p. 53),

Há uma ideologia da comunicação, do apagamento do silêncio, muito pronunciada nas sociedades atuais. Isso se expressa pela urgência do dizer e pela imensidão de linguagens a que estamos submetidos no cotidiano. Da mesma forma, esperamos continuamente a produção de signos visíveis e audíveis. Nós nos iludimos com o controle pelo que ‘aparece’. Segundo a autora, temos que estar emitindo sinais sonoros (dizíveis e visíveis) continuamente.

Porém, trabalhar dentro de uma perspectiva crítica requer processos reflexivos e de introspecção, que são parte do processo de aprendizagem. Eles não

são só parte, mas também são necessários conforme sustenta a própria teoria vygotskiana. Para esta, “o silêncio pode ser fundamental para aprender” (MARQUES, 2017, p.46) e na Pedagogia Crítica de Projetos, eu diria que esses momentos são ainda mais valiosos já que educar para a liberdade, emancipação e transgressão exige reflexividade (hooks, 2013; DIAS; COROA; LIMA, 2019). A partir dessa perspectiva, como afirma Marques (2017, p.47), o silêncio é “elemento necessário à assimilação do conteúdo e, portanto, à construção de conhecimento”.

Portanto, deve imperar uma mudança de atitude em relação ao silêncio. É nesse sentido que caminha o pensamento de Orlandi (2010, p. 35), para quem “quando não falamos, não estamos apenas mudos, estamos em silêncio: há o ‘pensamento’, a introspecção, a contemplação etc.”.

Acredito que como professoras/es críticas/os que desejamos ser, precisamos fazer as pazes com o silêncio nas aulas de língua e, assim, diminuir o medo de falhar, como afirma Nakane (2007), e dar uma possibilidade para que as/os alunas/alunos pensem e organizem seus repertórios linguísticos para elaborar respostas mais autênticas, menos automáticas e até mesmo mais sofisticadas.

Passado esse primeiro momento, convidei cada aluna/aluno para ler as reflexões finais de cada um/a. Conforme antecipei ao apresentar o *Thinking Routine*, See-Think-Wonder, essa abordagem consiste em observar o que eles/as viram, o que eles/as pensam sobre o que viram e finalmente o que questionam sobre o que veem. Enquanto liam, eu fui acompanhando a leitura e tive uma ótima surpresa com as respostas. Na parte de “I see..”, a maioria das alunas escreveu “eu vejo gráficos”, “gráficos sobre saúde”; na parte de “I think...”, aparece “penso que viverei mais no future” ou “penso que o gráfico sobre cuidados com a saúde e com quanto é gasto seja extremamente necessário. Por último, o “I wonder...” nos trouxe respostas como “eu me pergunto se estamos dando atenção a esses problemas”, “eu me pergunto se os cientistas descobrirão maneiras de diminuir doenças cardíacas, mortes prematuras e dores na lombar, pois elas totalizam o maior número de doenças de saúde”. “O que as mulheres fazem para viver mais?” e “por que tantas pessoas estão tendo diabetes” são duas perguntas que também foram recorrentes.

Percebemos aqui que, na realização desse Evento de Entrada, usando uma *Thinking Routine*, as/os alunas/os vão desenvolvendo cada vez mais pensamentos de ordem superior (BLOOM, 1956) ao mesmo tempo em que cada um vai questionando o que vê, a partir das suas curiosidades e do que vem a ser relevante

para cada um. Isso é uma maneira de colocar as/os alunas/os no centro da aprendizagem. Além disso, todas essas questões levam a diferentes e possíveis caminhos de projetos e isso nos leva a trabalhar dentro de uma educação não bancária (FREIRE, 1997), pois são as/os alunas/os que estão construindo seus conhecimentos sobre o que veem ao mesmo tempo que damos espaço para a personalização dentro do currículo buscando uma escola mais flexível e dinâmica (DIAS; COROA; LIMA, 2019). Lembro que, depois dessa atividade, perguntei o que elas/eles haviam achado do exercício, e uma aluna falou “Eu gostei porque meu pai é cardíaco, mas eu não sabia que é condição que causa tantas mortes.

Nesse breve relato, podemos ver o Poder que a Pedagogia Crítica de Projetos pode ter na vida da aluna e como a educação pode ser relevante em níveis pessoais.

Feito isso, apresentei às/aos alunas/os a pergunta motivadora, e expliquei brevemente que naquele semestre trabalharíamos com algo diferente, que seria, à época, o PBL. Detalhei que iríamos responder à pergunta “o que a mídia pode fazer para impactar positivamente os hábitos de saúde?”. Informei, também que, ao final da atividade, iríamos fazer uma amostra pública do produto criado por elas/eles. Não me recordo de haver muitas dúvidas por parte delas/deles, mas acho que elas surgiram ao longo do desenvolvimento do projeto. Depois de sanarmos as dúvidas, olhamos para o livro didático, que tinha atividades de vocabulário relacionados à saúde.

Figura 5 – Algumas atividades do livro relacionadas ao tópico

1 A Are the health and fitness facts and figures below true or false? Discuss your answers in pairs.

Health and fitness facts and figures

- 1 In a lot of countries, people spend millions on **healthy lifestyle** choices (gyms, fitness clubs, healthy food). They spend more than double the amount on fast food.
- 2 37% of people who pay for gym memberships to **get in shape** never use them.
- 3 About two thirds of adults are **overweight** or need to lose weight.
- 4 For a healthy, **balanced diet**, men need 2,000 calories a day, and women need 2,500.



1  8.9 Complete the text with the correct form of *get*, *be*, or *have*. Listen and check.



Do you ¹ _____ **an unhealthy lifestyle**?

It's very easy these days to ² _____ **bad habits** when it comes to exercise, food, and sleep. If you'd like to ³ _____ **a healthy lifestyle**, talk to your doctor and follow the advice below.

- Try to ⁴ _____ **exercise** five times a week for at least 30 minutes. Adults need 150 minutes of moderate aerobic activity every week, or 75 minutes of vigorous activity.
- Make sure you ⁵ _____ **a balanced diet**. Eat a variety of foods from all five food groups, but limit how much sugar, fat, and salt you eat.
- Even in stressful situations, try not to ⁶ _____ **stressed**. Make sure you have enough time to relax. Regular exercise helps reduce stress levels.
- Exercise also helps you lose weight if you ⁷ _____ **overweight**, and if you are out of shape, it helps you to ⁸ _____ **in shape**.
- If you ⁹ _____ **on a diet**, don't try to lose weight too quickly.
- If you ¹⁰ _____ **underweight**, aim to eat food that is high in energy, for example, peanut butter on toast or a baked potato with tuna.
- It's important to ¹¹ _____ **a good night's sleep**. We all need different amounts of sleep, but most adults need 7–9 hours a night.

Fonte: Richmond (2018)

A conexão entre a Pedagogia Crítica de Projetos e a educação linguística ocorre por meio da valorização da busca por conhecimento de forma independente, em que o livro didático é apenas mais uma ferramenta utilizada. Esse processo inclui o uso de outras fontes, como sites de busca e vídeos, que são exploradas no contexto do projeto. Com a Pedagogia Crítica de Projetos, o livro didático deixa de ter um papel dominante nas aulas, tornando-se apenas um recurso complementar para a construção de conhecimento. Ele é um figurante importante para o enredo que se desenvolve, mas não o personagem principal.

Ao final dessa aula, pedi que as/os alunas/os escrevessem o que aprenderam naquela aula e pregassem na porta antes de sair. Ao final dessa aula, as respostas foram “Voz Passiva” e “Vocábulos ligados à saúde”. Nesse mesmo dia, no entanto, recebi respostas como “doenças cardíacas causam o maior número de mortes no Brasil”. Ou seja, o foco deixou de ser na língua e passou a ser em conhecimento de mundo.

Assim, começamos a nos engajar com o que vem a ser o fazer Pedagógico-crítico na educação linguística. Dias, Coroa, Lima (2019, p.31) destacam quais seriam os quatro conceitos norteadores que compõem a construção crítica de uma prática teórica engajada com a mudança social,

(i) a linguagem é tomada como uma atividade social, histórica e ideológica; (ii) a linguagem é uma prática que contribui para a materialização de desigualdades, injustiças sociais e para suas transformações; (iii) o estudo da linguagem é uma prática social situada na história e nas relações de poder; (iv) as pesquisas e as práticas de ensino da linguagem são atividades ético-políticas.

Nesse sentido, quando saímos de preocupações meramente linguísticas e nos deslocamos para um trabalho onde língua, mundo e sujeito se encontram e se preocupam com a mudança social, estamos fazendo educação linguística crítica e, diante do exemplo que trouxe, vemos que isso é possível com a Pedagogia Crítica de Projetos.

A partir daqui, lembro de como a dinâmica das aulas foi mudando aos poucos. Lembro-me vividamente de observar que a maneira como as carteiras são costumeiramente colocadas não abarcava como a Pedagogia Crítica de Projetos ocorre em sala, já que as/os alunas/os estão constantemente trabalhando em grupos, envolvendo-se na construção de conhecimento coletivo, na argumentação e na contra-argumentação por meio de investigações e pesquisa. Nesse sentido, a maneira como a sala de aula se organiza torna-se orgânica, dinâmica e flexível. Dialogar com o outro para construir conhecimentos requer olho no olho, e acaba que se sentar em pequenas rodas proporciona isso. Minhas/meus alunas/alunos começaram a se sentar no chão já que ficava mais fácil se sentar em círculo assim do que nas cadeiras. Curioso é perceber que era assim também que eu me sentava para ouvir Tonha e a minha avó, naqueles dias aqui narrados. Vemos que a prática pedagógica estava atrelada às minhas práticas sociais, ao meu viver.

Como falei anteriormente, as/os professoras/es que desejam trabalhar dentro de um viés crítico e transgressor precisam ter escuta ativa e estado de presença. Essas são características que nos ajudam a romper com práticas hegemônicas. A escuta ativa e o estado de presença nos permite ver, e como afirma Albuquerque (2020,p.62) “a tarefa mais importante dos críticos educacionais é dar a conhecer como as escolas reproduzem a lógica do capital por meio das formas materiais e ideológicas de privilégio e dominação que estruturam as vidas de estudantes de diversas classes, gêneros e etnias.” É preciso descolonizar nosso modo de ser e existir no mundo.

Com o tempo, fomos ocupando outros espaços da escola, porque a sala de aula com as carteiras tradicionais não nos comportava mais. A biblioteca, com suas

mesas redondas e maiores, passou a ser um dos nossos lugares preferidos. Na escola, também havia um espaço que podia ser reservado com antecedência, com pequenos sofás e mesas moldáveis. Íamos muito para lá também. Assim como o Riachão não comportava mais a minha avó Sufia e meu avô Manoel, assim como eu não me comporto mais no mundo sem ser a mãe da Moana, vemos aqui que não estamos pautando a decolonização apenas de salas ou de escolas. Estamos abrangendo a decolonização dos seres, dos corpos, das rotinas, do tempo, do consumo, do alimento, de tudo isso junto. Quando decolonizamos nossas práticas de ser e de viver, que são indissociáveis das nossas práticas pedagógicas, tornamo-nos sujeitos críticos e agentes transformadores, que atuam dentro de um viés pedagógico-crítico e criativo de projetos.

Essa “passagem de bastão” para a/o aluna/o se tornar o condutor da sua aprendizagem e a responsável pelas suas construções de conhecimento é gradual e processual, tanto para as/os professoras/es quanto para elas/eles. Digo isso, pois estamos falando de anos e anos entendendo a educação como uma relação de quem deposita e de quem recebe (FREIRE, 1997). Estamos falando de mudança de cultura, e da cultura de uma instituição estrutural e central como a escola, mudanças sobre o aprender e o ensinar.

E isso pode e até mesmo deve ser feito com paciência, calma e respeito. Respeito à nossa história, à nossa trajetória profissional e a tudo aquilo que aprendemos em anos de treinamentos, cursos e formações. Respeito às/aos alunas/os que estão aprendendo aos poucos a cuidar de si, do outro, aprendendo a ouvir, a dar e receber *feedbacks*, a cuidarem do seu gerenciamento de tempo, de si e do grupo. Aos poucos, podemos ir passando esse “bastão”, mas notamos que são eles que estão tomando conta das aulas e, surpreendentemente, eles abraçam a mudança mais rapidamente do que esperamos.

Dentro desse projeto, por exemplo, após os primeiros marcos do projeto que tratava de saúde, doenças e esportes, as/os alunas/os já haviam se encontrado com situações de criação de sua própria autoria, como o “Mural do Projeto” que tinha a nossa Pergunta Motivadora e as perguntas que queremos saber e as listas dos maiores problemas de saúde enfrentados no Brasil, juntamente com o levantamento, feito pelas/pelos alunas/os de suas possíveis prevenções. Com o avanço do conforto deles com a proposta, o “marco de mídia” foi todo conduzido por eles. Eu fiquei, realmente, em um papel de mediadora e conselheira do processo.

Em sala de aula, eles levantaram os tipos de mídias existentes e, juntos, comparamos com as mídias presentes no livro didático deles, realizando atividades do livro. Depois, em pequenos grupos, cada um ficou responsável por pesquisar e apresentar para a turma como cada tipo de mídia funcionava e suas especificidades. Afinal, um vídeo no YouTube não é pensado e produzido da mesma maneira que um *podcast*. Depois dessas apresentações, os grupos escolheram que tipo de mídia gostariam de utilizar para a apresentação do seu produto final, que seria exposto em uma amostra pública.

No final dessa aula, o “exit ticket”, ou atividade final, foi responder à pergunta “o que você aprendeu hoje?”. Como podemos perceber mais uma vez, as estruturas linguísticas ocupam lugar secundário frente à relevância que dão, em suas respostas, a outros tipos de aprendizagem, os quais também são tarefas dos/as alunos/as.

Esse é o potencial que a Pedagogia Crítica de Projetos tem de proporcionar uma educação que vai além do ensino da língua inglesa, uma educação que toca em outros conhecimentos de mundo, conhecimentos esses que as/os alunas/os incorporam em suas vidas. Como bem nos explica Dias, Coroa e Lima (2019, p. 36),

Aqui, interessa-nos o foco emancipatório, em que se abrem brechas de superação de meros conteúdos em direção a ações discursivas efetivamente situadas nas experiências do presente, com um olhar planejado para as expectativas de futuro. Nesse contexto, o eixo do saber (campo teórico) e o eixo do fazer (campo prático) se integram num quadro de mútua sustentação. Nesse mundo teórico, a prática integra a teoria, e o ensinar se funde com o aprender.

Cada grupo escolheu um tipo de mídia diferente – *podcast*, vídeo no YouTube, minidoc e entrevista de rádio. Apesar de ser importante deixar as/os alunas/os fazerem suas escolhas ao longo do projeto, dosar essa escolha pode ser importante em alguns momentos. Aqui, por exemplo, precisei construir conhecimento sobre diferentes maneiras e ferramentas para cada trabalho ser realizado, já que estaria cumprindo meu papel de guiá-los nas suas produções.

Com produtos tão diversos, podemos acabar nos sobrecarregando ou precisando acionar mais pessoas para nos auxiliar no processo. Como a Pedagogia Crítica de Projetos tem o potencial de transcender as paredes da sala de aula, trazer um especialista da área para palestrar ou dar feedback sobre o trabalho

das/os alunas/os engrandece o projeto. Nessa situação, contudo, por exemplo, eu precisaria de especialistas de diferentes áreas. Para esse projeto, escolhi trazer um colega que trabalha com filmagem e gravações e tem formação em publicidade e propaganda para dar *feedback* para os grupos de YouTube e de minidoc, e um professor de inglês que ajudou as/os alunas/os com pronúncia e entonação de voz para as que estavam com *podcast* e entrevista de rádio. Nesse dia mesmo, eu fiquei como mera observadora, as/os alunas/os dialogaram com outras pessoas, mostrando suas ideias e aceitando sugestões.

Outra oportunidade de construção de conhecimento independente que as/os alunas/os tiveram nesse projeto foi a exposição a cada veículo midiático. Em uma das aulas, coloquei diferentes estações com cada tipo de mídia para eles explorarem, experimentarem e terem exemplos para fazerem os seus. Nesse dia, o silêncio apareceu de novo, já que cada aluna/o trabalhou individualmente, fazendo suas anotações. Foi um dia também de maior concentração, pois trabalhamos em atividades de cunho linguístico que seriam necessárias para a inclusão no projeto. Nesse momento, eu pedi apenas que eles lessem as instruções do livro, que continha exemplos de uso e uma caixa gramatical e fizessem os exercícios sozinhos. Eu não usei tempo de aula para explicar a Voz Passiva, pois tudo que eles precisavam saber estava no livro, e eles precisam daquilo e sabiam de sua importância para utilizar na execução do produto final.

Ao chegarmos próximo da finalização do bimestre, vi que não terminaríamos tudo a tempo da data de encerramento desse primeiro bimestre e antes da data da prova. Acostumada com um sistema engessado e restrito, fiquei com medo de eu precisar acelerar a produção das/os minhas/meus alunas/os ou, mesmo, desistir da apresentação pública dos projetos, o que seria bem pior.

Diante desse pavor, abri a seção de estruturação e sequência do livro didático e tive uma surpresa excelente. A próxima unidade tematizava “comida”, o que tinha tudo a ver com a pergunta motivadora do projeto. Decidi pelo seguinte, então: faria a aula de revisão, que já é parte do que é esperado na escola, um dia antes da prova, e retomaríamos o desenvolvimento do projeto acrescentando “comida” como um assunto a ser explorado dentro dessa pergunta motivadora.

Aqui vemos a importância de as escolas se tornarem espaços mais dinâmicos e flexíveis (DIAS; COROA; LIMA, 2019). O potencial transgressivo da Pedagogia Crítica de Projetos vale não só para as/os alunas/os e professoras/es,

mas para as escolas que se propõem a trabalhar dentro dessa perspectiva, pois, mesmo que de maneira forçada, ela mexe com estruturas já engessadas. Penso aqui nas flores e plantas que nascem entre o concreto e provocam rachaduras. Avalio que esse momento da minha história é se traduz em um empurrão, uma expansão do projeto para além do calendário, como se ele transbordasse por cima do bimestre.

É por isso, também, que a Pedagogia Crítica de Projetos não pode ser vista como um método a ser aplicado e nem como uma camisa de força. Ela precisa ter a liberdade e a flexibilidade de dançar entre o currículo e o calendário escolar. Como bem explica Prado (2005, p.10), naquele momento, tive a abertura e a flexibilidade para relativizar minha prática e as estratégias pedagógicas “com vistas a propiciar ao aluno a reconstrução do conhecimento”. Em relação à flexibilidade para relativizar a prática e as estratégias pedagógicas, o autor advoga:

O compromisso educacional do professor é justamente saber o que, como, quando e por que desenvolver determinadas ações pedagógicas. E para isso é fundamental conhecer o processo de aprendizagem do aluno e ter clareza da sua intencionalidade pedagógica. Outro questionamento que normalmente vem à tona diz respeito à duração de um projeto, uma vez que a atuação do professor segue um calendário escolar e, portanto, pensar na possibilidade de ter um projeto sem fim cria uma certa preocupação em termos de seu compromisso com os alunos de uma determinada turma. Nesse sentido, uma possibilidade seria pensar no desenvolvimento de um projeto que tenha começo, meio e fim, tratando esse fim como um momento provisório, ou seja, que a partir de um fim possam surgir novos começos. A importância desse ciclo de ações é justamente que o professor possa criar momentos de sistematização dos conceitos, estratégias e procedimentos utilizados no desenvolvimento do projeto. A formalização pode propiciar a abertura para um novo ciclo de ações num nível mais elaborado de compreensão dando, portanto, o formato de uma espiral ascendente, representando o mecanismo do processo de aprendizagem. (PRADO, 2005, p. 10).

Fato é que a aula de revisão era algo que eu obrigatoriamente precisava fazer e decidi conduzi-la da seguinte maneira: pedi que as/os alunas/os fizessem o exercício de revisão em duplas. A cada questão, elas/eles deveriam comparar suas respostas com as de outra dupla e, depois, recorrer ao livro didático para sanar possíveis divergências de respostas e, no último caso, me consultar.

Quando todas/todos terminaram o exercício, sentamo-nos em uma roda e a cada questão eu perguntava: “em que momento do projeto nós vimos isso aqui?” e, para minha boa e feliz surpresa, as/os alunas/os conseguiam resgatar como cada

estrutura linguística (gramática e vocabulário) apareceu naturalmente no decorrer do projeto. Por exemplo, “Vimos essa estrutura linguística quando estávamos falando sobre saúde”.

Na aula seguinte, eu nunca me senti tão ansiosa para corrigir um pacote de provas. Parte de mim tinha medo de que, se o resultado fosse negativo, a culpa seria jogada na proposta pedagógica da Pedagogia Crítica de Projetos. Querendo ou não, a prova serviria para mim como uma resposta sobre a possibilidade de fazer uma educação linguística em inglês por meio da Pedagogia Crítica de Projetos. Seria ainda, uma chancela, para que eu pudesse continuar o que estávamos fazendo sem que a tão cobrada qualificação (BIESTA, 2018) fosse perdida.

Eu tenho certeza de que eu nunca corriji um pacote de provas com tanta rapidez na minha vida. Ao final, somando as notas, aos poucos a alegria tomava conta do medo, e o sentimento de que havia dado certo tomou conta. Todas/os as/os alunas/os obtiveram notas acima da média! Apesar de todas as críticas que eu tenho a provas, naquele momento e naquele contexto, era a resposta de que eu precisava para continuar a fazer o que eu estava fazendo.

Seguimos, pois, depois da prova, com o nosso projeto. Não foi uma interrupção. Foi quase um respiro porque não nos deu a sensação de pausa. Acredito até que as/os alunas/os voltaram mais confiantes também de terem percebido que o progresso linguístico estava acontecendo. Afinal, as experiências em inglês nunca deixaram de ocorrer. Elas, sim continuavam acontecendo, porém, estavam sendo acompanhadas de outras experiências, igualmente relevantes e importantes.

As aulas que seguiram focaram bastante nos desenvolvimentos dos veículos midiáticos de cada grupo, e preparação para a nossa amostra. Muitas conversas, trocas, feedback entre os grupos, utilização do livro didático como uma ferramenta de busca. O grupo que preparou o *minidoc*, por exemplo, utilizou informações que estavam em um artigo do livro didático sobre os benefícios de comer chocolate no seu *minidoc*.

No último dia do projeto, colocamos cerca de oito computadores com os conteúdos dos veículos midiáticos produzidos por elas/eles, disponibilizamos fones de ouvidos também, convidamos uma turma para ver e ouvir e quem mais estivesse na biblioteca. O sentimento era de nervosismo de alguns, até mesmo meu, mas o

sentimento de satisfação e realização era maior. Dava para ver que elas/eles estavam com orgulho daquilo que elas/eles haviam produzido.

Uma cena que me marcou profundamente foi a de uma aluna que, depois de toda a amostra, que foi feita no horário da aula, continuou na biblioteca enquanto eu recolhia os notebooks – esperando ao lado de um deles, eu disse a ela que já poderia ir que eu recolheria tudo e o sinal já havia tocado, mas ela virou e me disse: “estou esperando minha mãe subir, queria muito que ela visse o meu documentário”.

Aqui, vemos a importância de inserir a comunidade pedagógica toda na realização, no desenvolvimento e na culminação do projeto, como nos elucidam Dias, Coroa e Lima (2019, p.41):

Nessa perspectiva, a comunidade escolar é convocada a trazer para os espaços e eventos de ensino de educação linguística as múltiplas dimensões de uso da língua, com os seus diferentes discursos, semioses e gêneros textuais, orais e escritos, sejam eles biografias, diários de bordo, memoriais de leitura, escritas literárias... O importante é o gesto político de se construir um espaço democrático de interlocução na sala de aula, onde todas as vozes possam ser enunciadas e ouvidas. O som de vozes diferentes é um exercício de reconhecimento que garante a participação plena em sala de aula, uma ação política que garante que nenhum/a aluno/a permaneça invisível (e inaudível) em sala.

E, nesse sentido, inscrevo-me no mesmo entendimento do BIE, no sentido de as produções finais das alunas e dos alunos serem públicas de alguma maneira. De acordo com o BIE (2015), há três motivos para os produtos serem públicos: o primeiro é que apresentar para o público, agrega valor motivacional. Apresentar para as famílias exige mais responsabilidade que só apresentar para a turma, por exemplo. O segundo é que o que foi criado pelas/os alunas/os e é compartilhado publicamente se torna discutível para além da troca entre professor/a e aluna/o, expandindo aquilo que foi aprendido em sala para discussões fora dela. O terceiro é que produtos públicos são a melhor maneira de se comunicar com as famílias e a comunidade pedagógica sobre o que é a Pedagogia Crítica de Projetos e o que ela faz pelas/os alunas/os, “Quando uma sala de aula, escola ou distrito se abre ao escrutínio público, a mensagem é: “aqui, está o que nossos alunos podem *fazer* – somos mais do que notas e testes” (BIE, 2015, tradução minha)²¹.

²¹ Trecho do artigo adaptado do livro “Setting the Standard for Project Based Learning: A Proven Approach to Rigorous Classroom Instruction”, por John Larmer, John Mergendoller, Suzie Boss (ASCD 2015), para ser colocado no material físico do *workshop* PBL 101.

Na aula seguinte à mostra pública dos projetos, tirei o dia para conversas com as/os alunas/os sobre as experiências que havíamos tido até aquele momento, desde o Evento de Entrada até a apresentação dos projetos, passando pela prova e trabalhos em grupo. Eu queria, antes de tudo, ouvi-los e que tivessem a oportunidade de refletirem sobre o processo de aprendizagem. Momentos de reflexão são importantes ao longo de todo o projeto, pois, conforme detalha BIE (2008, p. 118),

alunos que têm oportunidade de discutir e refletir sobre suas experiências de aprendizagem e analisá-las têm mais chance de reter e usar suas habilidades e seus conhecimentos. Alocar tempo suficiente ao fim do projeto para uma discussão de análise dos resultados ajuda alunos a fixar o que aprenderam e a usar isso em seu próximo projeto ou tarefa. É especialmente útil fazer com que os alunos voltem a discutir e continuem refletindo sobre a Questão Orientadora.

Por exemplo, a forma como a aula de revisão foi conduzida representou um exercício de reflexão para as/os alunas/os, que puderam construir significados sobre como as estruturas linguísticas foram trabalhadas ao longo do processo e como o projeto se conectava a outros contextos de aprendizagem, o que evita, assim, uma educação fragmentada e descontextualizada.

As duas frentes vinham sendo “costuradas” juntas: o exercício de revisão, feito em forma de reflexão sobre o aprendido, foi uma maneira de tornar isso visual para as/os alunas/os, visto que era a primeira experiência delas/deles com essa proposta pedagógica. E um dos grandes medos da entrada da Pedagogia Crítica de Projetos no ensino de línguas é que os estudantes não estejam aprendendo a língua, principalmente em uma sociedade que, como já falado anteriormente, põe um foco maior na qualificação. Saber disso não significa que devemos focalizar apenas a qualificação, mas é por saber disso que devemos buscar trabalhar outros aspectos que também são função da escola, como afirma Biesta (2018).

Se estamos ou queremos trabalhar dentro de uma Pedagogia de Projetos que seja crítico-transgressiva (DIAS; COROA; LIMA, 2019), é necessário criar espaço e oportunidades para a reflexão, aqui entendida como ato de ação-reflexão para alcançar a conscientização defendida por Freire (1970, p. 15), qual seja:

A conscientização implica, pois, que ultrapássemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

Freire (1996, p. 60) defende a necessidade da conscientização para lutar “contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, sem devaneios idealistas, na necessidade da conscientização”.

Proporcionar momentos de reflexão é dar oportunidades para se chegar à conscientização, ao mesmo tempo que conscientização por si só não basta, é preciso ação. As atividades pedagógicas de reflexão não garantem que as/os alunas/os vão agir sobre o que refletiram, mas elas dão a chance, ou plantam a semente, de conversas internas serem acionadas (QUEIROZ; DIAS, 2021). Proporcionar atividades que provoquem deliberações profundas faz parte da Pedagogia de Projetos crítico-transgressiva, uma vez que, conforme argumentam Dias, Coroa e Lima, 2019 (p. 26),

o trabalho pedagógico crítico-transgressivo, por meio de projetos, não é inovação do século XXI, mas traz, por trás de si, um histórico de valorização dos aspectos humanos inseridos em culturas específicas. Essa perspectiva se alia, de maneira adequada e produtiva, tanto à integração entre teoria e prática quanto à articulação entre regulação e emancipação. Por meio de um tema norteador, de práticas sociais, discursivas e pedagógicas, abre-se espaço para o novo e para o imprevisto, sem escapar a um planejamento que preserve o conhecimento com foco numa nova consciência e numa ação reflexiva.

John Dewey (1933) afirma que “nós não aprendemos das experiências. Nós aprendemos ao refletirmos sobre as experiências”.²² A Pedagogia Crítica de Projetos é sobre o processo e não sobre o resultado, se envolver em processos reflexivos ao longo do projeto é parte da construção de conhecimento. Não só concordo com John Dewey como também registro que refletir sobre essa experiência era maravilhoso.

²² Tradução livre do original: “We don’t learn from experience. We learn from reflecting on experience”.

Sentei-me com elas/eles em uma roda na sala alternativa que tinha sofás e mesas moldáveis. Resolvi que essa conversa seria em português, porque eu queria que todas/todos pudessem se expressar livremente e sem medo de erros. Queria que fosse uma conversa verdadeira e sem regras. Falei que queria saber o que elas/eles tinham achado da experiência. Expliquei que queria a opinião sincera delas/deles. Pedi que pensassem em como eram as aulas de inglês delas/deles antes e se viam alguma diferença no modo com que estávamos realizando nossas atividades. Como tínhamos que começar por algum/a aluno/a, perguntei a uma estudante recém-chegada se poderia ser por ela, já que ela não tinha um referencial. Ela concordou.

Tudo seguiu como uma troca mesmo, uma conversa, quase como entre amigas/os. Todos se sentiram bem à vontade para participar e dar sua opinião sincera. Nesse ponto do projeto, tínhamos criado intimidade e uma relação boa o suficiente para que esse momento acontecesse. Fui anotando discretamente aquilo que elas/eles falaram que me saltaram aos ouvidos.

A nossa conversa e o que elas/eles falaram me ensinaram coisas. Aprendi que as/os alunas/os percebem a diferença entre a Pedagogia Crítica de Projetos e uma educação bancária (FREIRE, 1997). Aprendi com elas/eles que a mudança de estrutura física ou o uso de tecnologias não mudam como o processo de ensino-aprendizagem acontece. É preciso, sim uma mudança no fazer pedagógico. A Pedagogia Crítica de Projetos pede uma mudança na maneira com que nos sentamos em sala, mas não significa que salas modernas e bem estruturadas vão transformar a educação. É preciso uma mudança de práxis que rompa com a educação bancária.

Aprendi com minhas alunas/alunos, também, que o foco na qualificação (BIESTA, 2018) é também uma preocupação e tem uma importância para elas/eles, e não somente para as famílias e professoras/es. Escutei das/dos minhas/meus alunas/os que elas/eles estavam aprendendo conteúdo para além do linguístico. Minhas alunas/alunos também me disseram que a aprendizagem foi mais relevante e mais fácil, o que tornou, na visão de todos, nossa estada na escola mais prazerosa.

Aprendi com essa conversa que a Pedagogia Crítica de Projetos é uma proposta holística que leva em consideração o indivíduo e suas necessidades, que consegue abarcar o ensino da língua, mas também vai além, trabalhando com

conteúdos transdisciplinares, de mundo e de vida. Minhas/meus alunas/os me contaram que aprenderam no fazer, e que se tornaram detentoras do seu processo de aprendizagem.

Aprendi com as/os minhas/meus alunas/os que é possível perceber a diferença entre o que vinha sendo uma educação linguística bancária e uma educação linguística por projetos. Há uma construção de entendimento, há diferença entre educação por teoria e educar na interação entre teoria e prática.

Aprendi com elas/eles que foi possível realizar uma proposta de educação linguística por meio da Pedagogia Crítica de Projetos, que rompeu com a educação bancária, a massificação e a despersonalização, abraçando a individualidade e permitindo a autoria criativa das/os alunas/os e a minha.

Minhas/meus alunas/os me ensinaram que vivemos a Pedagogia Engajada sugerida por hooks (2013, p. 32). Conforme postula a autora, a Pedagogia Engajada deseja

que os estudantes queiram estar em sala de aula, envolvam-se naquilo que é proposto, tenham as suas vozes ouvidas. Nesse sentido, ela afirma: “Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado nesse processo.

Tudo que vivemos e fazemos só foi possível porque a Pedagogia Crítico-criativa de Projetos possibilita um fazer-pedagógico engajado, e o fazer-pedagógico engajado só é possível se trabalharmos a partir das vivências das/os estudantes e se todas as vozes forem ouvidas, Assim, aprendi com minhas/meus alunas/os que “a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio” (hooks, 2013, p. 16). Na perspectiva da Pedagogia Engajada, há uma ênfase no bem-estar, conforme esclarece Albuquerque (2020, p. 66). É nesse entendimento que se inscrevem Freire e hooks também, conforme nos recorda Albuquerque (2020,p.67):

Paulo Freire, ao desenvolver o método de alfabetização em que partia de palavras que pertenciam ao universo de vivência dos estudantes e hooks, ao adotar estratégias pedagógicas que permitiam que todas as vozes dos estudantes fossem ouvidas e fizessem parte da construção da aula anunciam uma percepção do poder de agência dos textos para a construção de um fazer pedagógico engajado e que se dê dentro de uma perspectiva crítica.

E, então, tendo escrutinado como foram minhas primeiras experiências com a Pedagogia Crítica de Projetos, passo, neste instante, ao Ato 5, em que reconto como se deu “aquele projeto”.

ATO 5 – AQUELE PROJETO

Depois desse primeiro projeto, faltava “1 bimestre e meio” e, como precisei aumentar o tempo do primeiro projeto e ele entrou no segundo bimestre, precisei começar o segundo projeto no meio do segundo bimestre. Ao analisar, mais uma vez, a seção de estruturação e sequência do livro, pude me deparar com uma das maiores aleatoriedades, dessas que a gente realmente encontra em livros didáticos, de assuntos completamente desconexos um do outro. Porém, o poder da criatividade do/a professor/a é infinito, e com o conhecimento profundo do material e essa primeira experiência com projetos, algo ia sair dali. Algo *tinha* que sair dali.

Uma unidade trataria de certo e errado, a outra de natureza e meio ambiente, e a última, de viagens. Lembro de pensar em um projeto sobre viagem sustentável, mas acho que a ideia não me encantou ou me pareceu muito rasa em comparação com o que já tínhamos visto, mas lembro de ter visto essa proposta como possível. Como as/os alunas/os já estavam não só acostumados/as com uma proposta pedagógica por projetos, mas *curtindo* e querendo mais do processo, um projeto mais desafiador seria convidativo.

Ao examinar os livros didáticos, e fortemente inspirada pelo contexto local, identifiquei tópicos que poderiam ser incorporados em um projeto. A unidade sobre certo e errado me deu a oportunidade de explorar dilemas morais e éticos, tornando-se a base sólida do projeto, uma vez que era um tópico instigante e interessante. Com base nesse tema, na unidade sobre natureza, pensei em expandir o escopo para incluir ciência. A unidade sobre viagens foi a mais desafiadora para integrar os tópicos mais profundos. Depois de estudar cuidadosamente o livro, comecei com uma atividade de escrita avaliativa, na qual os alunos aprenderiam a escrever uma avaliação on-line sobre um hotel ou restaurante. Influenciada pelo contexto atual e em um processo criativo, tive a ideia de discutir a relevância de sermos cuidadosos com o que lemos e postamos na internet.

O contexto em que se inseria tal discussão era a recém-conclamada vitória eleitoral do ex-presidente Jair Bolsonaro, que aconteceu por desinformação e disseminação de notícias falsas em massa por “plataformas digitais, que se tornaram os principais meios de comunicação do século XXI”, conforme pontua Pini (2021, p. 17).

5.1 O contexto do Brasil e do mundo na realização deste projeto

De acordo com Pini (2021), a ascensão de movimentos e ideologias de ultradireita é uma das principais características das primeiras décadas do século XXI e acontece em âmbito global. Ele afirma que

Esse processo vem ganhando espaço mesmo em Estados democráticos, o que é corroborado pela constatação que, em 2020, quase 2 bilhões de pessoas viviam em Estados governados por lideranças de ultradireita eleitas democraticamente, incluindo os EUA, o Brasil e a Índia (PINI, 2021, p. 17).

Para o estudioso, o que torna esse processo singular é o fato de a quarta onda de ascensão da ultradireita “ter sido capaz de superar sua tradicional ocupação ‘às margens’ da sociedade, alavancando esse conjunto de ideologias a uma posição *mainstream* e normalizando suas narrativas radicais no âmbito da política cotidiana” (p. 18).

Pini atribui esse fenômeno “às dinâmicas recentes das plataformas digitais, que se tornaram os principais meios de comunicação do século XXI”. De acordo com o pesquisador, ecoando Mudde (2019 *apud* PINI, 2021, p. 17),

a ultradireita pode ser definida como sendo composta por movimentos – violentos ou não violentos – cujas pautas elencam ao menos três dos seguintes temas: nacionalismo, racismo, xenofobia, antidemocracia e autoritarismo. No âmbito do conceito amplo de ultradireita está contido o Populismo de Direita Radical (PDR), que contempla o populismo, o nativismo e o autoritarismo como fundamentos principais.

Como nos explica Pini, a ascensão da ultradireita ao poder, o discurso antidemocrático e nacionalista ocorreu em âmbito global, sendo o Brasil um desses casos com a eleição de Jair Bolsonaro para a presidência do país, em moldes quase copiados da eleição de Donald Trump nos Estados Unidos, como bem nos elucida Carlos Gustavo Poggio em um artigo escrito para o Estadão. A julgar por

uma série de declarações, tanto antes como após as eleições, as ideias do presidente americano também têm adornado as cabeças dos bolsonaristas. É claro que não se trata aqui das ideias do indivíduo Trump, que não é exatamente um intelectual, mas daquilo que ele representa. Parte da narrativa de integrantes do governo Bolsonaro, em especial dos responsáveis pela política externa, é que o governo deve refletir os valores da maioria da sociedade brasileira, e esses valores seriam em grande medida conservadores. O problema é que inexiste um conservadorismo moderno intelectualmente organizado no Brasil, fato reconhecido até mesmo por Olavo de Carvalho, o intelectual mais aclamado na equipe do presidente Bolsonaro. Ou seja, uma coisa é um sentimento conservador difuso na sociedade. Outra, completamente diferente, é o conservadorismo organizado que traduza intelectualmente esse sentimento e lhe dê uma direção. A solução bolsonarista para a ausência de um movimento conservador organizado no Brasil tem sido, aparentemente, importá-lo dos Estados Unidos.

Diante desse cenário, que reverberava a disseminação de notícias falsas e desinformações conjuntamente com o populismo radical de direita, eu me questioneei, o que eu, no papel de professora, estava fazendo na minha sala de aula de inglês nesses últimos anos que permitiu a possibilidade de um governo de ultradireita, com um discurso violento, machista, racista, populista e autoritário ser eleito no Brasil, ou melhor, o que eu não estava fazendo na minha sala de aula que não impediu esse pensamento conservador de ganhar força no nosso país? Que caminho escolhemos tomar no ensino de inglês que nos trouxe até aqui?

A minha frustração e desapontamento com o modelo de ensino de língua inglesa que eu vinha realizando já existia havia algum tempo. Porém, a eleição do autoritário Jair Bolsonaro foi bastante sintomática, como detalhei anteriormente. Acredito que a “demora” para se dar conta de que algo estava faltando no ensino de inglês está ligada ao fato de que nos últimos anos o ensino tecnocrático (GIROUX, 1997) tomou conta das formações e livros didáticos de inglês.

É a partir dessa problemática real e desse contexto que o projeto nasce com a seguinte pergunta motivadora: “como podemos mostrar para as pessoas a importância de fazer nossa própria checagem de fatos?”. Inspirada em um projeto desenvolvido pelo BIE, decidi que a apresentação pública final seria uma simulação de tribunal, a qual teria relação também com o conteúdo linguístico presente nas unidades do livro.

A partir dessas escolhas, vemos o viés crítico de um trabalho por projetos, uma vez que esse projeto insere as/os alunas/os dentro de um contexto real de mundo onde não se separa sujeito de vida social. Como explicam Dias, Coroa e Lima (2019, p.32) “as perspectivas críticas da linguagem, e por extensão da educação linguística, nascem, portanto, “a partir da conscientização de que trabalhar com a linguagem é necessariamente intervir na realidade social da qual ela faz parte. Linguagem é, em outras palavras, uma prática social”. (RAJAGOPALAN, 2007, p. 18).

Como pontua Fairclough (1992, p.21), “os sujeitos sociais constituídos não são meramente posicionados de modo passivo”. Nesse sentido, nós não somos sujeitos descontextualizados; somos sujeitos que constroem e são construídos a partir de discursos que, por sua vez, criam verdades sobre nós, nossos corpos e nosso mundo. Discursos têm, portanto, caráter social (PEDRO, 1997; BAKHTIN, 1990) e por isso nós professoras/es, como sujeitos historicamente situados que somos, estamos imersos em um contexto social, o qual por vezes nos pede para ignorar quando em sala de aula, forçando-nos a buscar uma neutralidade pedagógica inexistente. Como Paulo Freire (2011) já dizia, “não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?

O meu chegar nessa pergunta motivadora é parte de um processo criativo, mas ela talvez não existiria ou não fizesse sentido sem o contexto no qual vivíamos. Como afirmam Queiroz e Dias (2021), assentados nos pressupostos de Fairclough (2003, p. 121), “as pessoas são sempre capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostas e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras”. O agir criativo do/a professor/a passa necessariamente por conexões com as ideologias e práticas a que somos expostos, e foi assim que esse projeto nasceu.

Coincidência, destino ou resultado do alinhamento das estrelas? O mês em que esse projeto se iniciou era setembro, quando é celebrado o mês da Democracia, de acordo com as Nações Unidas. Por isso, a biblioteca da escola faria algumas atividades relacionadas a essa temática e selecionou alguns livros que falavam sobre Democracia para ficarem mais expostos. Em uma dessas minhas idas à biblioteca da escola, descobri isso e, na hora, tive o *insight* de utilizar esse tema como fio condutor que amarraria todos esses tópicos.

Como já falado aqui, em 2019, estava eleito um presidente antidemocrático, cujo discurso incluía xenofobia, racismo, nacionalismo, autoritarismo e antidemocracia.

Escolher a Democracia como tema condutor do projeto trazia relevância, contexto e atualidade à atividade. Era uma questão local, que poderia ser relacionada com o global – se houvesse tempo e se constituía como um problema real cuja construção da pergunta motivadora mantinha a curiosidade e o processo investigativo por um tempo. Além disso, a escolha por apresentar uma simulação de tribunal reforça o papel e a importância das instituições democráticas. Nesse sentido, estamos construindo uma proposta pedagógica crítica, pois educação é prática atual, a “escola é prática atual; a formação é prática atual”. (DIAS; COROA; LIMA, 2019, p. 39).

Notamos, mais uma vez e de maneira mais relevante, a importância da flexibilidade e dinamicidade da escola, bem como a necessidade de uma prática pedagógica que resgate a autoria criativa das/os professoras/es e que nos dê a liberdade de conduzir o processo sem “camisas de força”, e isso é possível dentro de Pedagogia Crítica de Projetos.

O Evento de Entrada ocorreu em quatro aulas, algo que talvez antes fosse inimaginável para mim. Digo isso, pois antes eu teria medo de “estar atrasada no cronograma”. Também porque eu decidi colocar a redação obrigatória como parte do Evento de Entrada, e optei por esse processo de escrita ocorrer em sala, algo que não é protocolo da escola e que levou dois dias para ser finalizado.

A primeira parte do Evento de Entrada foi envolver as/os alunas/os nas atividades propostas pela própria biblioteca. Alguns vídeos, como *TED talks*, foram pré-selecionados por elas para serem assistidos. Os livros foram combinados com uma brincadeira que envolvia dois robzinhos atravessando um labirinto de palavras democráticas e antidemocráticas. As/Os alunas/os tinham que guiar o robô para a saída do labirinto, evitando as palavras antidemocráticas. A primeira equipe a chegar na saída seria a vencedora. A turma se dividiu em duplas e trios e foi explorando cada estação espontaneamente, vendo os vídeos, folheando os livros e jogando.

Depois disso, expliquei que estávamos no mês da Democracia, e pedi que eles me falassem que outros tipos de regimes existiam além deste. Alguns foram citados e, quando pareceram se esgotar, pedi que eles usassem os aparelhos

eletrônicos para pesquisar tipos de regime e compartilhassem o que encontraram com outras pessoas. Depois, fizemos uma roda e propus como tema um debate se “Democracia é a melhor forma de governo”, solicitando, também, justificativas. Observei de fora como o debate se desenrolou, fazendo intervenções e provocações quando necessário para o debate continuar. Após a discussão, propus que fizéssemos uma colaboração para a biblioteca, que eles escrevessem uma redação – o gênero a ser trabalhado dessa vez seria dissertativo, apresentando um movimento textual que englobasse elementos a favor e contra. Com a mesma provocação do debate, propus que fosse montado um mural na biblioteca onde as redações delas/deles estariam expostas ali ao longo do mês da Democracia. Todas/todos concordaram e, no dia seguinte, começamos essa parte do Evento de Entrada. Fomos para a biblioteca e pedi que elas/eles escrevessem suas redações e que pudessem consultar seus colegas e a internet em caso de dúvidas. A cada parágrafo, também, pedi que trocassem com um colega para que recebessem *feedback* em busca de melhorar seu texto tanto no que era concernente a estruturas linguísticas quanto a conteúdo. Disponibilizei um material que explicava como construir um texto dissertativo no movimento textual solicitado, que elas/eles poderiam consultar para escrever suas redações. Essa oficina de escrita levou duas aulas, entre trocas, leituras e reescritas até que todas/todos estivessem satisfeitas/os com seus textos finais e os tivessem, em versão final, transcritos para a folha oficial.

A última aula foi dedicada à decoração do mural. Algumas meninas na turma tinham uma veia artística e gostavam de trabalhar com rotulação (*lettering*). Elas ficaram bastante empolgadas à frente dessa frente da ação. Quando cada professor/a tem a liberdade de planejar seus projetos, conhecendo profundamente bem seus/suas alunos/as, a Pedagogia Crítica de Projetos proporciona que cada aluna/o mostre seus diferentes talentos e habilidades, situação essa que é também papel da escola, explorar e estimular diferentes habilidades.

Mas isso só pode acontecer se a autoria criativa das/dos professoras/es for preservada, como nos elucidam Dias, Coroa, Lima (2019, p. 37):

Trazendo essa perspectiva de autoria criativa, inserimos nosso pensamento naquilo que seria, então, uma pedagogia crítica de projetos. Ao lançarmos o olhar para o trabalho pedagógico com língua materna na escola, por exemplo, não bastará focalizar apenas estruturas linguísticas, em

exercícios repetitivos, enfim, em representações sobre o ensino de língua como algo estruturado, estruturante e descontextualizado do próprio 'eu' do aluno/a e professor/a. A compreensão e a construção do pensamento sobre o que fazem essas estruturas linguísticas nas práticas sociais e na constituição dos sujeitos se torna o foco constitutivo de novas identidades, despertando e forjando consciências críticas para a vida humana de forma geral e não apenas para a rotina escolar.

Nessa concepção de língua como prática situada, desvela-se o modo como o mundo e a vida social são construídos e constantemente reconstruídos na e pela linguagem, num movimento dialético (FAIRCLOUGH, 2001). Encontramos aqui práticas de linguagem que não se desvinculam de quem as pratica, nem do conjunto de práticas que as motiva.

Após o Evento de Entrada, as aulas seguiram normalmente, costurando o projeto com o livro didático, com pesquisas, trabalhos em grupos e bastante argumentação.

Uma das estruturas linguísticas no livro didático e que seria conteúdo de prova era Discurso Indireto. Para trabalhar tal ponto, discutimos a relevância da liberdade de imprensa para a manutenção da democracia. Partindo do princípio de que o papel do jornalista era reportar fatos, entramos no trabalho da estrutura linguística. Lembro que uma aluna chegou ao final da aula e disse que sempre quis fazer Jornalismo e que, depois daquela aula, tinha certeza disso.

Na aula seguinte, lembro que estava com dificuldade de achar algo que conectava os assuntos de jornalismo ao próximo tópico do livro, "moral e ética". No momento do planejamento, pensei: "por que eu não pergunto para elas/eles?" Cheguei à aula e perguntei "Como é possível conectar o ato de reportar notícias com a ética?"

As/os alunas/os fizeram suas respostas espontaneamente. Depois, lemos um texto no livro, que continha a estrutura linguística a ser trabalhada – segunda estrutura condicional, conhecida como *second conditional* – mas o foco naquele momento era o conteúdo. Depois da leitura, engajei-os/as em discussões sobre dilemas éticos, fazendo perguntas como "o que você faria se encontrasse uma carteira no chão?". Depois de algumas discussões e provocações bem interessantes, propus que anotassem as suas reflexões sobre ética e moral. Essa estratégia de anotar as reflexões é parte das pesquisas do *Project Zero* da Faculdade de Educação de Harvard, já mencionado aqui. A utilização de *Thinking*

Routines, além de provocar entendimentos mais profundos sobre o aprendizado, possibilita que o aprendizado fique visível.

Para melhor compreensão da atividade que desenvolvemos, transponho, a seguir, o texto em que nos baseamos para discutir moral e ética, que serviu também de base para que a segunda estrutura condicional (*second conditional*) fosse trabalhada.

Figura 6 – Texto do livro que baseou nossa discussão sobre moral e ética e introduziu a estrutura linguística *second conditional*



Teenager finds movie star's wallet and

What would you do if you found a wallet that belonged to a famous Hollywood actor? Would you keep it, try to sell it on eBay, or return it to the owner?

This was the choice 17-year-old Tristin Budzyn-Barker had when he found a wallet in a Los Angeles restaurant. To his surprise, when he looked inside, he realized it belonged to Australian actor Chris Hemsworth, who played Thor in the *Avengers* movies. The address of Hemsworth's agent was in the wallet, so Tristin was able to return it, along with all the contents of the wallet.

When the actor got the wallet back, he had expected to find it empty, so he was amazed that the money was still in it. He invited Tristin to appear with him on a popular U.S. talk show, where Hemsworth thanked him publicly by giving him a reward – all the money in the wallet. The talk show host, Ellen DeGeneres, made Tristin's day even better by giving him another \$10,000.

The photo shows a young man, Tristin Budzyn-Barker, smiling and holding a framed certificate or award. The certificate has a picture of him and some text, including a signature. The background is a simple indoor setting with a plant.

Fonte: Richmond (2018)

À medida que elas/eles iam terminando de escrever suas reflexões individuais, eu pedia que fossem fazer uma atividade de cunho linguístico sobre *second conditional* no livro.

No marco sobre ciências, escrevi a pergunta “o que é ciência?” no quadro e pedi que eles fossem escrevendo suas respostas. Essa estratégia é uma adaptação de uma *Thinking Routine*, chamada *Chalk Talk*, em que a professora escreve uma pergunta e as/os alunas/os vão respondendo e gerando novas perguntas e respostas a partir das respostas de seus colegas, o que dá origem a uma conversa silenciosa. Aqui, eu queria apenas a primeira resposta. Essa *Thinking Routine* faz parte do grupo que introduz e explora ideias e é, a meu ver, ideal para começar um novo marco.

Depois do *Chalk Talk*, propus que cada dupla pegasse uma teoria científica falsa e fizesse uma minipresentação escrutinando essa teoria para a turma. Para isso, elas/eles precisavam se envolver em pesquisas e processos investigativos. Algumas que me lembro terem sido escolhidas foram a terra plana e as campanhas antivacinação. Assim, trabalhamos com algumas leituras e exercícios de vocabulário os fenômenos da natureza.

Essas exemplificações ilustram como pode ocorrer uma educação linguística dentro de uma proposta por projetos, como argumentam Dias, Coroa e Lima (2019, p.38):

Na educação vivenciada com base em uma Pedagogia Crítica de Projetos, considerada como práxis social e discursiva, essa construção de identidades formadoras de cidadania toma como base a concretude dos eventos linguísticos – tanto nas práticas sociais dentro da escola quanto fora dela. Nesse sentido, cidadania passa a ser encarada como uma forma de apropriação de uma condição social e do reconhecimento de um conjunto de valores, aos quais o sujeito demonstra adesão ou não. Nessa perspectiva, os/as alunos/as não aprendem apenas conteúdos linguísticos numa aula de língua materna ou de língua estrangeira; aprendem, sobretudo, sobre si mesmos, sobre suas capacidades, seus limites. Ou seja, são criadas condições para que os/as alunos/as construam uma reflexão sobre o modo como essas questões de autoidentidade estão situadas na linguagem. Dessa forma, os/as alunos/as não se isolam como aprendizes de uma situação social ou cultural estática e alheia ao seu mundo, mas se situam em um contínuo vir a ser.

Além disso, essas situações aqui narradas não são exigiam uso exclusivo de Inglês, que acaba por se concretizar em mais uma mentira pedagógica que nos contam. Somos aprendizes de línguas que fomos impelidos a acreditar que, ao proibir a língua materna na sala de aula da língua adicional, a aprendizagem aconteceria de maneira mais “eficaz”. A primeira mentira nisso é que a gente nunca conseguiu e nem vai conseguir proibir as/os alunas/os de utilizarem a sua língua materna em sala. A diferença é que antes eles/elas usavam o português para conversas sobre assuntos paralelos, como a nova série que estão vendo ou o jogo de futebol que passou ontem. Na Pedagogia Crítica de Projetos, o português é utilizado para provar um ponto, convencer o grupo, encontrar soluções, mediar conflitos, e levantar questões. De fato, quando elas/eles conseguem fazer isso na língua adicional, a gente pode celebrar e até mesmo parabenizá-las/os pelo esforço, mas eu já tive alunas/os que precisaram recorrer à língua portuguesa para resolver um conflito dentro do projeto e seguir em frente. Usar a língua materna alavanca o processo e acelera resoluções para chegar à parte que de fato importa, as experiências na língua adicional que a Pedagogia Crítica de Projetos proporciona,

como as que illustrei nos exemplos anteriores. Eu ousaria dizer, também, que é possível ter uma aula toda na língua materna e proporcionar momentos como esses sobre a língua adicional e ainda assim fazer uma educação linguística em inglês por projetos. Se a sua turma e contexto conseguirem fazer isso na língua adicional, ótimo, celebre isso! Mas não se prenda a esse empecilho para tentar fazer um trabalho por projetos. O foco, ousado dizer, é proporcionar momentos de brincadeiras com a língua, experiências com as palavras, criar com as palavras e tentar com as palavras é deixar algo que *nos* acontece com as palavras, porque, como nos ensina Bondía (2002, p.21), o que fazemos com palavras é importante:

Por isso, atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório. Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos.

Dentro dessa percepção do proporcionar momentos de brincar com as palavras, proponho a seguinte reflexão a partir da etimologia da palavra *brincar*: a palavra brincar, de origem latina, “vem de *vinculum* que quer dizer laço, algema, e é derivada do verbo *vincire*, que significa prender, seduzir, encantar. *Vinculum* virou brinco e originou o verbo brincar”²³. É a partir do brincar que se cria vínculo. Por isso, crianças brincam com tudo e o tempo todo, porque estão criando vínculo com esse mundo. Mais importante do que aulas totalmente em inglês, que forçam o apagamento da língua que existe e está ali na nossa frente e a gente só quer fingir que não vê, é proporcionar momentos de vínculo com a língua inglesa, que sejam momentos de brincar, construir conhecimentos e deixar que coisas *nos* aconteçam com a língua. É nesse sentido de brincar e de deixar coisas nos acontecerem na língua que a Pedagogia de Projetos tem esse motor potencial de desenvolver cidadania, como falado por Dias, Coroa, Lima (2019), pois fazemos coisas com as palavras e elas fazem coisas conosco. Conforme acena Bondía (2002, p. 21),

a partir da convicção de que as palavras produzem sentido, criam-se realidades que, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de

²³ Definição retirada do dicionário etimológico. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/brincar/>. Acesso em: 22 fev. 2022.

subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.

Além disso, “brincar” e “misturar com as línguas” é o que bilíngues fazem, como afirma García (2014). A esse fenômeno, a estudiosa deu o nome de *Translanguaging*, que diz respeito ao uso completo do repertório linguístico de falante para criar sentido²⁴. *Translanguaging* é uma maneira diferente de ver aquilo que chamamos de língua, é pensar a língua como um **repertório único** do qual eu seleciono características e estruturas que são mais apropriadas para aquele momento de comunicação. Dentro dessa perspectiva, começamos a pensar o inglês e português não como coisas separadas, mas como parte de um indivíduo que está sempre com elas, externamente temos duas línguas. Porém, internamente, há apenas um sistema unitário.²⁵ Como definem García e Otheguy (2021, p. 15):

The *trans-* in translanguaging is about going beyond the traditional understandings of language that have been given to us by countries, school and prescriptive grammar books (García & Li Wei, 2014; Li Wei, 2011; Otheguy, García & Reid, 2015, 2019). Translanguaging honors and acknowledges the languaging of people, their language practices. (Becker, 1995; Maturana & Varela, 1984). And yet, translanguaging theory does not just accept the languaging of people; it engages with it as the basis for an alternative conception of language. Translanguaging is theory/practice; it does not simply posit that these practices are language because as we have said, our conception of language has been constructed or “invented” as Makoni and Pennycook (2009) have said. It does not simply mean that all translanguaging is language; it is more than that. All language is translanguaging.²⁶

²⁴ “What’s translanguaging?”, vídeo em que Ofélia Garcia explica o conceito de *Translanguaging*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Z_AnGU8jy4o&t=80s. Acesso em: 22 fev. 2023.

²⁵ “What’s translanguaging?”, outro vídeo em que Ofélia Garcia explica o conceito de *Translanguaging*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5l1CcrRrck0&t=54s>. Acesso em: 22 fev. 2023.

²⁶ Tradução livre: O *trans-* in *translanguaging* diz respeito a ir além dos entendimentos tradicionais de linguagem que nos foram dados por países, escolas e livros de gramática prescritiva (García & Li Wei, 2014; Li Wei, 2011; Otheguy, García & Reid, 2015, 2019). *Translanguaging* homenageia e reconhece a linguagem das pessoas, suas práticas linguísticas. (Becker, 1995; Maturana & Varela, 1984). E, no entanto, a teoria de *translanguaging* não aceita apenas a linguagem das pessoas; ela se engaja com ela como base para uma concepção alternativa de linguagem. *translanguaging* são teoria/prática; não postula simplesmente que essas práticas são linguagem porque, como dissemos, nossa concepção de linguagem foi construída ou “inventada”, como Makoni e Pennycook (2009) disseram. Não significa simplesmente que toda *translanguaging* é linguagem; é mais que isso. Na verdade, toda linguagem é translanguagem.

Otheguy, García e Reid (2015, 2019) argumentam que todos os falantes fazem *translanguage*, até os *monolingual*. Com certeza você já se pegou ajustando o seu português ao falar com pessoas diferentes, de diferentes lugares e em contextos diferentes. Pessoas que estão inseridas em um contexto bilíngue *translanguage all the time*. Já encontrei pessoas de diferentes países nas minhas viagens, e em vários momentos a gente se pega indo de uma língua a outra, uma pergunta em português que é respondida em inglês ou, quando estamos entre os nossos colegas brasileiros que falam inglês, nos flagramos conversando nas duas línguas.

Isso acontece porque, como argumentam García e Otheguy (2021, p.15), “todos os falantes selecionam features do seu repertório linguístico que parecem mais apropriadas para a tarefa comunicativa que se apresenta”. Bilinguismo não é só sobre ter “native-like performance on both languages” (BLOOMFIELD, 1979), é entender que vivemos, somos e existimos nessas duas línguas e anular a existência de uma ou de outra é anular uma parte da nossa existência.

Como afirma Boaventura de Sousa Santos (2007), “conhecimentos em geral, nosso entendimento sobre língua, bilinguismo e multilinguismo foram construídos a partir da visão epistemológica de *quem está do outro lado da linha*, os poderosos que estão no comando da sociedade”.

Teorias sobre língua e o ensino de línguas vieram do entendimento e práticas daqueles no lado dominante da linha e que foram depois utilizadas para desenhar políticas educacionais, programas e práticas para aqueles que *linguam* diferentemente e estão do outro lado da linha, produzindo a sua falha educacional. (GARCÍA; OTHEGUY, 2021, p. 4).

Translanguaging nos ajuda também a entender que língua é algo que se faz, como afirma Pennycook (2010): “Olhar para a língua como uma prática é olhar para língua como uma atividade em vez de uma estrutura, como algo que fazemos em vez de um sistema no qual nos baseamos, como parte material da vida social e cultural em vez de uma entidade abstrata”.

É a partir de um entendimento sobre o que é *translanguaging* que podemos começar a nos desprender dessa mentira pedagógica que nos foi contada e aceitar a língua materna na sala de aula da língua adicional como nada mais que algo natural e intrínseco de quem está *linguaging* entre as línguas, de quem é bilíngue. Digo isso por experiência própria, porque foi a partir do meu encontro com o que é

translanguaging que eu curei essa ferida do uso de português em sala. Mais uma vez, a teoria foi cura (hooks, 2013).

Tendo coberto os marcos do projeto, começamos a nos preparar para a simulação de tribunal. Juntos, a turma desenvolveu um caso e se dividiu entre defesa e acusação. Deixei que elas/eles escolhessem os grupos em que queriam ficar e, caso um tivesse mais do que o outro, eu escolheria alguns para mudarem. Por sorte, isso não foi preciso, até porque eu precisava que uma aluna fosse a juíza e outra, a ré. As argumentações foram construídas separadamente, os grupos não tiveram acesso à construção argumentativa um do outro até o dia da simulação.

Quando ambos haviam levantado suas teses, convidei uma especialista em júri, que trabalhava na época como assessora da promotoria do Ministério Público do Distrito Federal, minha querida irmã, Gabriela Bernardes. Ela deu uma minipalestra para as/os alunas/os explicando como funcionava um júri e a diferença entre um júri brasileiro e um americano. Depois disso, ela sentou-se com cada grupo e ouviu o que cada um havia levantado de tese, dando feedback e ajudando-os a melhorar.

Depois da aula com a minha irmã, as aulas que seguiram serviram para os grupos melhorarem suas teses e praticarem suas argumentações. Dei uma aula mais direcionada sobre a terceira estrutura condicional, conhecida por *third conditional*, que estava presente em algumas falas que elas/eles estavam utilizando nas suas argumentações, como *If she hadn't done that, she wouldn't have been caught*.

Lembro que um dos grupos foi para a escola em um dia em que não houve aula, algo que combinaram entre si, para terminarem suas produções e praticarem. Isso mostra como a Pedagogia Crítica de Projetos possibilita maior engajamento das/dos alunas/os no processo de aprendizagem, além de tornar o ir para a escola mais prazeroso.

O dia da apresentação chegou, e eu lembro do meu nervosismo. Não era um sentimento ruim, porque eu sabia, e elas/eles também sabiam, que estavam preparadas/os. Estávamos confiantes. Era um nervosismo mais parecido com aquele que sentia no grupo de teatro da escola, aquele mesmo frio na barriga de quando vamos começar uma peça, uma ansiedade para o que vem a seguir, um êxtase a ser colocado para fora, a ser compartilhado com os outros. Convidei para compor o júri a gerente da unidade da escola, o coordenador acadêmico, a minha

irmã – que havia acompanhado o processo –, duas funcionárias da biblioteca da escola e um querido amigo de escola, que é advogado e que literalmente viveu comigo todos os anos escolares. O BIE sugere que, se possível, na apresentação final pública, o especialista que acompanhou o processo e um outro, que só vai ver a apresentação final, sejam convidados para esse momento. Isso enriquece a apresentação do projeto, além de dar a oportunidade das/os alunas/os receberem *feedback* tanto de quem viu o que era, quanto de quem viu apenas o que veio a ser.

Além disso, incentivei as/os alunas/os a convidarem suas famílias e amigas/os. A maioria convidou; alguns foram. Porém, como a apresentação foi feita no horário da aula, nem todos puderam ir. Nesse dia, até mesmo eu convidei a minha mãe, que foi prestigiar as suas duas filhas. Estávamos todas/os com tanto orgulho do que tínhamos feito que desejávamos compartilhar isso com o mundo.

Essas experiências preciosas e únicas foram possíveis e proporcionadas por um trabalho por projetos, como explicam Dias, Coroa e Lima (2019, p.41):

Nessa perspectiva, a comunidade escolar é convocada a trazer para os espaços e eventos de ensino de educação linguística as múltiplas dimensões de uso da língua, com os seus diferentes discursos, semioses e gêneros textuais, orais e escritos, sejam eles biografias, diários de bordo, memoriais de leitura, escritas literárias... O importante é o gesto político de se construir um espaço democrático de interlocução na sala de aula, onde todas as vozes possam ser enunciadas e ouvidas. O som de vozes diferentes é um exercício de reconhecimento que garante a participação plena em sala de aula, uma ação política que garante que nenhum/a aluno/a permaneça invisível (e inaudível) em sala.

Trabalhar dentro de uma Pedagogia Crítica de Projetos permite que outras vozes e diferentes vozes componham e participem do processo de ensino-aprendizagem e isso torna o aprender um processo composto por experiências. Experiências como as que nos ensina Bondía (2002, p.21): daquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Nesse sentido, a pedagogia crítica de projetos tem o potencial de “pensar a educação a partir do par experiência/sentido”, como sugere Bondía (2002, p.27):

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido

individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência.

Educação passa a ser sobre construir sentido sobre nossas experiências. Se nada nos acontece nas escolas, se nada nos passa ou nos toca, não há experiência e logo não há construção de sentido. Portanto, inexistente um processo educacional. Fazer uma educação linguística em inglês por meio de projetos é proporcionar experiências que convidam a comunidade a fazer parte da escola, e a escola a estar na comunidade ao mesmo tempo que entende e celebra a individualidade, a singularidade, a pessoalidade, a subjetividade de cada pessoa que compõe esse processo.

Ao final do tribunal, o júri fez a votação em segredo. A juíza leu em voz alta a sentença e a ré havia sido absolvida. Lembro da alegria do time de defesa com a decisão, mas, mais do que isso, a alegria de todos/as que ali estavam. O grupo da acusação não ficou triste porque não era sobre quem ia vencer, era sobre terem conseguido compartilhar algo que elas/eles fizeram, que elas/eles construíram com a nossa comunidade.

Depois disso, convidei os especialistas a falarem sobre o que as/os alunas/os tinham apresentado. Eles/elas já esperavam por isso; eu havia avisado e eles/elas queriam ouvi-los também porque nesse ponto de intimidade com a Pedagogia Crítica de Projetos, elas/eles entendiam a importância e se sentiam à vontade em receber *feedback*. Meu amigo falou primeiro, e depois a minha irmã, que comentou sobre o progresso que haviam feito daquele dia até aquele momento e elogiou como tudo ocorreu da maneira certa. Ele falou aos alunos que ele tinha votado pela condenação e fez questão de elogiar o trabalho delas, dizendo que era um caso difícil e que elas conseguiram construir argumentações muito boas dentro disso. Ao se despedirem das famílias e do júri, ficamos apenas nós. Nesse momento, uma aluna falava com seu grupo: "Nossa, só da gente ter convencido o advogado eu já tô feliz! Porque ele trabalha com isso, então significa que a gente fez um bom trabalho".

O êxtase de todas/os ali era visível, a felicidade e o compartilhamento, como elas/eles se olhavam e comentavam sobre o que tinham falado, elogiando uns aos outros e rindo ao lembrar dos "erros" ou das coisas que esqueceram. Mais do que

uma entrega final, era um momento de celebração da aprendizagem, de comemoração. Essa cena passa em câmera lenta na minha cabeça hoje. Parecia aquele final de filme de comédia romântica, com uma música calma, mas alegre no fundo, em que a câmera sobe lentamente, lentamente se distanciando daqueles rostos e sorrisos, até chegar no céu e aparecer escrito na tela, *The End*.

E, então, tendo pormenorizado como se deu “aquele projeto”, passo, neste instante, ao Ato 6, intitulado “o vir a ser”, em que fecho a sequência de seis atos em que me propus narrar meu percurso (auto) etnográfico.

ATO 6 – O VIR A SER

Depois daquele dia, tínhamos que realizar a aula de revisão, a prova escrita e a prova oral. Tentei ver com a coordenação se seria possível não fazermos a prova oral, já que, para todos os efeitos, a meu ver, o que havia sido feito no dia da simulação do tribunal tinha sido uma “prova oral”. Infelizmente, não consegui essa autorização, por motivos já falados aqui, para não correr o risco de perder a padronização com as outras turmas do mesmo nível.

Porém, lembro da reação dos/as alunos/as ao realizarem a prova oral e falarem “é só isso?”, quase que a vendo como algo “bobo”, e até mesmo sem sentido. É interessante pensar que dentro de todos esses processos aqui narrados, com exceção das redações, nada que foi produção das/os alunas/os recebeu uma nota. Ou seja, nada foi realizado para “passar na prova” ou “passar de semestre”, foi pelo prazer e gosto de aprender, aprender fazendo, criando sentido e vivendo experiências, é sobre descobrir o prazer na sua própria autoria, isso é a pedagogia de projetos, como define Prado (2005, p. 7):

A Pedagogia de Projetos deve permitir que o aluno aprenda-fazendo e reconheça a própria autoria naquilo que produz por meio de questões de investigação que lhe impulsionam a contextualizar conceitos já conhecidos e descobrir outros que emergem durante o desenvolvimento do projeto. Nessa situação de aprendizagem, o aluno precisa selecionar informações significativas, tomar decisões, trabalhar em grupo, gerenciar confronto de ideias, enfim, desenvolver competências interpessoais para aprender de forma colaborativa com seus pares.

A avaliação na Pedagogia Crítica de Projetos independe de nota, de valor. A Pedagogia Crítica de Projetos permite que tudo aquilo que minha/meu aluna/o faça

em sala seja avaliativo, não com valores a serem dados, mas todo o tipo de anotação, participação, entrega, discussão poder avaliada. A avaliação formativa ganha mais espaço que a somativa. Mesmo que a isso seja dado um valor, este passa a ter menos relevância diante de toda a produção autoral feita pelas/os alunas/os, o fazer para a escola ganha outro sentido.

A avaliação formativa requer um olhar mais atento a tudo que acontece na sala. Somos mediadores do processo e observadores, não como quem observa julgando, mas como quem observa tentando compreender, absorver e a apreender. Momentos de reflexão individual, ou de anotações em murais são passíveis de serem avaliados. Ao longo do processo, alunas/os também aprendem a autoavaliar e avaliar o colega, a se monitorar e monitorar seus pares.

Guiá-los diante desse processo é parte do educar, nossas/os alunas/os não sabem trabalhar em grupo, gerenciar o tempo, responsabilizar-se com prazos, elas/eles ainda não são adultas /os no mundo. Cabe a nós, enquanto professoras/es de língua, ensinar isso a elas/eles, e esse progresso é também passível de avaliação.

Acima de tudo, avaliação na Pedagogia Crítica de Projetos fica em quinto, sexto plano. Eu não me recordo de nenhum deles me perguntar “isso vale nota?”, e se a resposta fosse “sim” – ou “não”. Cabe a nós, portanto, guiá-los no processo de mudança, criar e prover espaço para fazê-los entender que essa é mais uma mentira pedagógica que nos contaram, que o que importa é outra coisa e não a nota. O que importa são as experiências e os sentidos criados ao longo do processo. No trabalho por projetos, o processo é mais relevante que o resultado, ao contrário do que a visão colonial e positivista da educação nos ensinou. É válido ter acesso a uma lista de estratégias de avaliações formativas para quem estiver começando. Minha sugestão é que sejam exploradas as ótimas atividades que estão disponíveis no link a seguir: <https://www.nwea.org/blog/2022/27-easy-formative-assessment-strategies-for-gathering-evidence-of-student-learning/>.

Porém, com base na minha experiência, com avaliação somativa ou não, com nota ou não, com prova ou não, com livro didático ou não, a Pedagogia Crítica de Projetos acontece a partir de entendimentos necessários que precisamos ter.

O primeiro deles refere-se à educação não bancária. O/A professor/a que deseja trabalhar dentro dessa proposta precisa compreender que a aprendizagem

não é uma relação bancária entre quem deposita e quem é depositado, entre quem detém o conhecimento e quem vai receber o conhecimento. Aprendizagem é um processo de experiência/sentido em que o/a professor/a possibilita experiências na língua para que a/o aluna/o construa sentido sobre esta a partir das suas próprias vivências, curiosidades, histórias, reconhecendo sua autoria naquilo que está sendo feito (FREIRE, 1997; BONDÍA, 2002; PRADO, 2005).

Respeitando os nossos processos e honrando nossas histórias, precisamos ir aos poucos nos libertando daquilo que nos foi ensinado sobre o que é a educação e o aprender para nos encontrar com uma nova maneira de fazer a educação. É um processo de incorporação desse entendimento. Deslocar-se da posição de quem deposita para quem faz mediação pode não ser um processo fácil, mas um movimento por essa busca já é em si mesmo libertário.

Portanto, o primeiro fundamento que corre nas veias na Pedagogia Crítica de Projetos é o de quem a/o aluna/o é o responsável, o condutor e protagonista do seu processo de aprendizagem e cabe a ela/ele por meio de trabalhos em grupo, argumentações, reflexões e gerenciamento: criar, desenvolver, elaborar, pensar, estruturar, refletir, relatar, escrever, investigar, solucionar, pesquisar, compartilhar, resolver, perguntar, apresentar, ler, entre outras coisas, ao longo de todo seu processo de aprendizagem, que é único. Cabe a nós mediar esse processo.

O segundo fundamento se refere à autoria criativa do/a professor/a. É fundamental que a Pedagogia Crítica de Projetos não seja uma metodologia a ser aplicada. Projetos predeterminados, prontos para serem aplicados, funcionam tanto como uma camisa de força como qualquer outra metodologia. Apesar do uso obrigatório do livro didático e até mesmo de provas, a autoria criativa, a agência de criação e a liberdade para produzir mesmo que a partir de um livro didático é uma das coisas que diferencia a Pedagogia Crítica de Projetos de outras propostas pedagógicas. Resta aí o resgate de ser professora, a movimentação de instrutora para professora de inglês, a nós cabe o protagonismo da criação. Como argumentam Dias, Coroa e Lima (2019, p. 40),

No bojo de uma Pedagogia Crítica de Projetos, o/a professor/a passa a ser instigado/a de dentro para fora para ser autor/a, para criar, para ser produtor/a de seu protagonismo, com foco na sua ação radical (raiz ou essência) e na sua criatividade engajada. Desse modo, a construção da autoria docente, o despertar desse “eu” protagonista deve estar ligado ao que está além da aparência, ao que não é literal, ao que não está ali

apenas para ser operacionalizado. Assim, desvia-se o olhar das concepções teóricas coloniais e busca-se outra ótica, com foco no que ainda está oculto porque nos foi ocultado, do que ainda está calado porque o silêncio nos foi imposto. As questões mais comumente discutidas no que se refere às práticas educacionais não questionam o que está além da superfície, não costumam olhar para as naturalizações, para as ideologias que cristalizam relações de exclusão e de poder.

O resgate da criatividade e a produção autoral do/a professor/a aproximam a Pedagogia Crítica de Projetos de práticas crítico-reflexivas e nos afastam do ensino tecnicista, possibilitando que o professor exista enquanto intelectual transformador, como defende Giroux (1997, p.161):

No que se segue, desejo argumentar que uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores. A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas.

O meu relato é para inspirar e compartilhar como eu criei e desbravei danças possíveis dentro de um sistema engessado de ensino, como eu passei por obstáculos, burocracias e ferramentas de manutenção para realizar uma Pedagogia Crítica de Projetos. Obstáculos esses que eu sei que várias/os professoras/es vão enfrentar nos seus contextos escolares ao tentarem realizar uma proposta pedagógica por projetos. Minha intenção aqui não é de maneira alguma dar soluções prontas e predeterminadas, mas sim mostrar que é possível, o que dá para fazer.

Projetos não são feitos para serem aplicados. São feitos para serem criados. Se queremos criar uma comunidade de professores como intelectuais transformadores, não podemos apenas utilizar projetos, principalmente prontos, para serem aplicados, precisamos ser os criadores responsáveis pelos nossos projetos. Como explica Giroux (1997, p.161):

Encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução. É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade

ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização.

A sociedade moderna, capitalista e do cansaço vai sempre fazer tudo para tirar de nós o poder de criar, com o objetivo de manter a globalização, a massificação, despersonalização, a inflexibilidade e a dinamicidade das escolas. Na maioria das vezes, isso vai vir muito bem disfarçado de ajuda. Afirmando que facilita a vida das/os professoras/es cansados e sobrecarregados, como de fato estamos, vamos aceitar qualquer ajuda. Porque, mesmo que a gente ame o que faz, sabemos que o que importa de verdade é o viver, o dançar e o cantar.

Cabe a nós, professoras/es críticas/os que queremos ser, nos manter atentos, fortes e vigilantes a essas armadilhas e, como nos ensina Paulo Freire, não descansar diante de uma ilusória conscientização. É preciso continuar questionando sempre. E principalmente, construir e contar com a nossa comunidade pedagógica para nos ajudar tanto na vigilância quanto no dia a dia do trabalho.

Eu afirmo que, a julgar pela minha experiência, o trabalho por projetos não é mais cansativo, não dá mais trabalho e não torna nossa vida mais difícil. É preciso estar alerta às mentiras pedagógicas que vamos ouvir no caminho, para não perdermos o propósito do que é **educar**, do que é a **escola** e do que é a **língua**, que é sobre pessoas, eu, você, nós e eles.

Somos seres que sentem, nascem, choram, geram vidas, respiram, dançam, brincam, que merecem viver a educação de maneira plena, saudável e em harmonia com o viver, com alegria e prazer no educar. Viemos ao mundo para ser, existir e transformar. Como nos ensina, incansavelmente, nosso incrível Paulo Freire, “a educação não transforma o mundo. A educação transforma as pessoas. As pessoas transformam o mundo”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O (NÃO) FIM

Como disse no começo desta dissertação, tenho muita dificuldade com começos e término de ações e processos. Foi difícil (re)começar esta dissertação, foi *desafio prazeroso* desenvolvê-la, e agora não sei como terminá-la.

Primeiramente porque esta pesquisa tem cunho (auto) etnográfico. Minha história com o ensino de inglês não termina, então como terminar algo que não tem fim?

Um segundo motivo para ter dificuldade de terminar esta dissertação dialoga com um ensinamento de Guimarães Rosa (1956, p. 41), que sempre levei comigo que é:

o senhor... mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão.

Assim sou eu. Eu vejo mais “boniteza” no inacabado, no inconclusivo e no não terminado. Eu me sinto assim, um eterno *vir a ser*, sempre em construção. Nunca sonhei em ser mãe e hoje sou; sempre sonhei em fazer Mestrado, e quase que não o termino; escrevi e reescrevi minhas identidades ao longo da vida; fui professora da rede privada e hoje sou uma professora da rede pública em construção. André William Segalla disse que “ler é viver mil vidas diferentes em uma única existência”. Posso dizer que vivo a vida lendo, sendo mil vidas numa única existência, sendo mil coisas, ao mesmo tempo em todo lugar, imperfeita, inacabada, inconclusiva e, portanto, sempre em construção.

Um terceiro motivo que observo é que a (auto) etnografia, como afirma Ono (2017, p.18), “é um processo que acontece no caminho, que sabe aonde precisa e quer chegar, mas não traça uma rota definida, deixando-se tomar conta pela incerteza, apreciando os espinhos, tropeçando nos obstáculos”. Quando eu comecei esta pesquisa, eu não sabia aonde ia chegar. Perturba-me a ideia de chegar a algum lugar. Se a vida é uma coisa musical e devemos dançar ou ouvir a música enquanto ela toca, como aprendi com Alan Watts (1972), não há um lugar a se chegar. Como ele mesmo diz, nós dançamos pela dança, não para chegar ao outro lado do salão e ouvimos a música não para que ela chegue ao final, mas pela música, até porque geralmente quando uma música de que gostamos muito acaba, ficamos com desejo de ouvi-la de novo.

Contudo, sinto que estou nas “notas finais” dessa dança e, à luz do que pontua Koch (2008, p. 235), preciso me ater à história, já que

Agora já na segunda versão, nas versões intermediárias ou na versão final, é hora de fortalecer a compreensão não apenas da história, mas também

de seus significados. Do que trata a história? O que ela diz? Quais são suas implicações? Os significados com que está lidando agora são os que “inventou” – inventou no nosso sentido – ao inventar a própria história.

Esta história é sobre uma professora de inglês que, como tantos outros, parou de ver graça no ensinar. Estava cansada, sem graça, sem brilho. Sentia-se mecanizada e tecnicista. Sentia que algo faltava nas suas aulas. Esse sentimento causou reflexões profundas, gerando conversas internas que foram deliberadas e provocaram dedicação sobre o seu projeto de vida educacional (ARCHER, 2003). Esse processo de agenciamento fez com que ela fizesse um curso na Califórnia e voltasse para desenvolver o que havia aprendido lá, na sua escola, com o apoio da sua comunidade pedagógica. Essa professora conseguiu mobilizar e causar transformações reais, autênticas e profundas na escola e nas pessoas envolvidas nesse processo. Diante disso, essa professora buscou a teoria para dar significação a suas dores e encontrar lugares de cura (hooks, 2013), e ela encontrou, por meio da contação da sua história, com cunho (auto)etnográfico.

Essa professora passou por um processo de cura e resgate, honrando sua história e ficando em paz com ela. Ao atribuir significados à sua prática pedagógica, essa professora conseguiu ver o poder da Pedagogia Crítica de Projetos como uma professora engajada, reencontrando-se com a escola de experiências que ela tanto ama e com seu eu educadora, percebendo as microfissuras de resistência que fez ao longo do caminho, a teoria foi sua prática para a liberdade. Ela descobriu, principalmente, a importância de lutar contra a educação bancária (FREIRE, 1997) e a importância da autoria criativa (DIAS; COROA; LIMA, 2019) do/a professor/a para a educação. Essa professora deseja que outros colegas se inspirem nessa história e que aprendam com ela e que construam suas próprias histórias.

Essa é a minha história, e eu não quero que ela seja reproduzida ou aplicada. Pelo contrário! Eu quero que as pessoas criem as suas próprias histórias e que essa aqui seja apenas inspiração, ar, água e alimento para re(in)spirar outras histórias. Eu, Isadora, professora de inglês, mãe da Moana, companheira do Ciro, filha da Nazaré, irmã da Gabriela, afilhada da Sônia, neta da Dona Sufia, prima da Nina, amiga da Lais, orientanda da Mariana, amante das águas, apreciadora de cerveja e de boas histórias, desejo que esta história nos ajude a entender a importância de lutar contra a educação bancária, a massificação e a

despersonalização da educação. Desejo, também, que nós, professoras/es, possamos ser e existir nas escolas a partir das nossas criações.

Rituais me ajudam a lidar com a minha dificuldade com começos e fins. E, nessa via, considero a “finalização” desta pesquisa e da escrita desta dissertação um ritual de passagem, de passar a vez, a fala e a voz para outras pessoas construírem seus conhecimentos, suas (auto)etnografias, suas histórias e suas pesquisas a partir desta aqui. Um ritual de passagem de experiências, no sentido defendido por Bondía, de coisas que *nos* aconteceram e vão *nos* acontecer.

Eu acredito que Alan Watts (1972) está certo. Então, não vou terminar propriamente esta dissertação, não vou concluí-la, vou dançá-la e ouvi-la, vou passar para a próxima música, deixar a *playlist* tocar, sem fim.

REFERÊNCIAS

ADAMS, T. E.; JONES, S.; ELLIS, C. (org.). **Handbook of Autoethnography**. 2nd. ed. New York: Routledge, 2022.

AGOSTINI, N. Conscientização e Educação: ação e reflexão que transformam o mundo. **Pro-Posições**, v. 29, n. 3, p. 187-206, set. 2018.

ALBUQUERQUE, G. V. P. de. **Programa mulheres inspiradoras e identidade docente**: um estudo sobre pedagogia transgressiva de projeto na perspectiva da análise de discurso crítica. 2020. 175 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

ANGELOU, M. **I know why the caged bird sings**. Random House trade Pbk ed. New York, Randon House Trade Paperbacks.

ARCHER, M. **Being human**: the problem of agency. United Kingdom: Cambridge University Press, 2004.

_____. **Structure, agency and the internal conversation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 5.ed. São Paulo: HUCITEC, 1990.

BAUMAN, Z. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: editora Zahar, Rio de Janeiro, 2003.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos**: Educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso Editora, 2014.

BIESTA, G.; PICOLI, B. A. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 21-29, 2018. DOI: 10.15448/1981-2582.2018.1.29749. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29749>. Acesso em: 27 fev. 2023.

BLOOM, B.S, *et. al.*, 1956. **Taxonomy of educational objectives**: the classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain. New York: David Mckay Co Inc.

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.

BOIKO, V. A. T.; ZAMBERLAN, M. A. T. A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. **Psicologia em Estudo**, v. 6, n. 1, p. 51-58, jan. 2001.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan. 2002.

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. **Aprendizagem baseada em projetos**: guia para professores de ensino fundamental e médio. Tradução por Daniel Bueno. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Butler, O. Positive Obsession. In **Bloodchild and Other Stories** (p. 211-221). Four Walls Eight Windows, 1995.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**: rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

DIAS, J. de F. A escrita e a reescrita de textos: o processo de construção da autoria através da escrita criativa. In: DIAS, J. de F. (org.). **Autoria criativa**: por uma pedagogia da escrita criativa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 19-32.

_____.; COROA, M. L. M. S.; LIMA, S. C. de. Criar, resistir e transgredir: pedagogia crítica de projetos e práticas de insurgências na educação e nos estudos da linguagem. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 29-48, 2018. DOI: 10.26512/les.v19i3.18628. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/18628>. Acesso em: 27 fev. 2023.

DOOLY, M., & MASATS, D. (2011). **Closing the loop between Theory and Praxis**: New Models in EFL Teaching. *ELT Journal* v. 65. n. 1.p. 42-51.

DUBOC, A. P. M. Atitude Curricular: **Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês**. São Paulo, 2012. Tese de Doutorado (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ELLIS, C. **The Ethnographic I**: A Methodological Novel about Autoethnography. EUA: Altamira Press, 2004.

EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, M. A. (org.). **Representações performáticas Brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza, 2007. p. 16-21.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

_____. **Discurso e Mudança Social**. Coordenadora de tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Analysing Discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FERREIRA, L. P. Q. P.; ARAÚJO, L. C. de; RODRIGUES, M. L. S.; CÂMARA, Y. A. A escrevivência de Conceição Evaristo como estratégia político-discursiva de resistência: uma leitura da tessitura poético-corporal-negra em “Olhos d’água”.

Letras de Hoje, [S. l.], v. 56, n. 2, p. 251-261, 2021. DOI: 10.15448/1984-7726.2021.2.40482. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fale/article/view/40482>. Acesso em: 27 fev. 2023.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução Kátia de Mello e Silva. Revisão técnica Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, L. B. L. (1999). Do mundo amoral à possibilidade de ação moral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 12, n. 2, p. 447-458.

GARCIA, B. R. V. **Quanto mais cedo melhor (?)**: uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

GARCÍA, O.; OTHEGUY, R. Conceptualizing Translanguaging Theory/Practice Juntos. *In*: CUNY-NYSIEB (City University of New York-New York State Initiative on Emergent Bilinguals) (ed.). **Translanguaging and transformative teaching for emergent bilingual students**. Lessons from the CUNY-NYSIEB Project. London and New York: Routledge, 2021. p. 3-24.

_____.; WEI, L. **Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education**. London: Palgrave Macmillan, 2014.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais- rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre, ARIMED Editora. 1997.

GOUDBOUT, Jacques T. **O espírito da dádiva**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

HAMPATÉ BÂ, A. A tradição viva. *In*: KI-ZERBO, J. (org.). **História Geral da África I. Metodologia e pré-história da África**. São Paulo: Ed. Ática/UNESCO, 1980. p. 167-212.

HARVARD GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION. **Project Zero**. 2022. Disponível em: <http://www.pz.harvard.edu/thinking-routines>. Acesso em: 27 fev. 2023.

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

JÓFILI, Z. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. **Educação: Teorias e Práticas**, Recife, v. 2, n. 2, p. 191-208, dez. 2002.

_____. **Pedagogia de Projetos e Língua Inglesa**. 2014.

JORDÃO, C. Pedagogia de Projetos e Língua Inglesa. *In*: KADRI, M. S. EL; PASSONI, T. P.; GAMERO, R. **Tendências Contemporâneas para o Ensino de Língua Inglesa**: propostas didáticas para a educação básica. 2014. p. 17-52. Disponível em: https://www.academia.edu/44202612/PEDAGOGIA_DE_PROJETOS_E_L%C3%8DNGUA_INGLESA. Acesso em: 27 fev. 2023.

JORGE, M. A. C.; FERREIRA, N. P. **Lacan, o grande freudiano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. (Coleção Passo a Passo, 56).

KOCH, S. **Oficina de escritores**: um manual para a arte da ficção. Tradução Marcelo Dias Almada. Revisão da tradução Silvana Vieira. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Editora: Companhia das Letras, 2019.

KUMARAVADIVELU, B. **Language teacher education for a global society**. New York, Routledge, 2012

_____. A Linguística Aplicada na era da globalização. *In*: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. P. 129-148.

LARROSA, J. (org.). **Elogio da escola**. Belo horizonte: Autêntica, 2017. 318 p. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LARSEN-FREEMAN, D.; ANDERSON, M. **Techniques & Principles in Language teaching**. Oxford University Press, 2011. 272 p.

LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: Do corpo mole ao corpo dócil. *In*: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M.; BARCELOS, A. (Org.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005. p. 203-218. Disponível em: <www.leffa.pro.br/trabalhos/mole.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2023.

LUGONES, M. **Rumo a um feminismo descolonial**. Estudos feministas, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.

MAGIOLO, G. M.; TONELLI, J. R. A. Que inglês é esse que ensinamos na escola? Reflexões para elaboração de proposta didática para educação linguística na infância. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 98-116, 2021. DOI: 10.5433/2237-4876.2020v23n3p98. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/40831>. Acesso em: 27 fev. 2023.

MARCONDES, O. M. Paulo Freire: por uma educação amorosa! **Revista Cactácea**, v. 2, n. 4, p. 56-68, mar. 2022. Disponível em: <https://rgt.ifsp.edu.br/ojs/index.php/revistacactacea/article/view/40/43>. Acesso em: 27 fev. 2023.

MARQUES, J. **Silêncio e aprendizagem em sala de aula de língua adicional em sala de aula de língua adicional: sentidos e funções**. Tese (Doutorado). UNISINOS, São Leopoldo: 2017.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Experiência e Sentido).

MOITA LOPES, L. P. da. “Yes, nós temos bananas” ou “Paraíba não é Chicago, não”: um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996. p. 37-62.

NAKANE, I. **Silence in intercultural communication**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2007.

O ENSINO A DISTÂNCIA NO PÓS-PANDEMIA. [Locução de]: Renata Lo Prete. [S. l.]: **O Assunto**, 9 out. 2020. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/3Txo5Q6BDVqVBkuhu931UT>. Acesso em: 27 fev. 2023.

ONO, F. T. P. **A Formação do Formador de Professores: Uma Pesquisa Autoetnográfica na Área de Língua Inglesa**. 2017. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ORLANDI, E. **As formas do silêncio**. São Paulo: Editora Unicamp, 2010.

PAZELLO, E. **Pedagogia de projetos e o ensino de inglês como língua estrangeira moderna em escola regular de 5ª a 8ª séries: convicção ou modismo?**. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

PEDRO, E. (org.). **Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional**. Lisboa:Editorial Caminho, 1997.

PINI, A. M. **Desinformação e populismo radical de direita: o caso da eleição de Donald Trump em 2016**. 2021. 302 f., il. Tese (Doutorado em Relações Internacionais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

PRADO, M. E. B. B. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, M. E. B. de; MORAN, J. M. (org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. p. 3-11. Disponível em:

http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_4_projetos/conteudo/unidade_1/Eixo1-Texto18.pdf. Acesso em: 27 fev. 2023.

QUEIROZ, A. S. de; DIAS, J. de F. Agenciamentos sociodiscursivos no contexto escolar. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 2-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/36415>. Acesso em: 27 fev. 2023.

RAY, E. **How We Use “Need to Know” Questions to Guide Sustained Inquiry**. PBLworks, 2019. Disponível em: <https://www.pblworks.org/blog/how-we-use-need-know-questions-guide-sustained-inquiry>. Acesso em: 27 fev. 2023.

REMENCHE, M. de L. R.; SIPPEL, J. A escrevivência de Conceição Evaristo como reconstrução do tecido da memória brasileira. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 36-51, 2019. DOI: 10.26512/les.v20i2.23381. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/23381>. Acesso em: 27 fev. 2023.

ROSA, J. G. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1956. SMITH, L. T. **Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples**. London; New York: Zed Books; Dunedin: University of Otago Press, 1999.

SIQUEIRA, D. S. P. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 311-353.

SIQUEIRA; O. **O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês**. Revista Inventário, 4. ed. jul. 2005. Disponível em: <www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm>. Acesso em: 23 fev. 2023.

TANACA, J. J. C. **Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de inglês para crianças no Projeto Londrina Global**. 2017. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

UEG TV. **XVI ENFOPLE Roda de Conversa 2: Educação Linguística**. [S. l.]: UEG TV, 19 set. 2020. 1 vídeo (1 h 32 min 30). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HQ0J_Jbvff8&t=3s. Acesso em: 27 fev. 2023.

WATTS, A. (1972). <https://alanwatts.com/products/tao-of-philosophy>. <https://alanwatts.com/products/tao-of-philosophy> .

XAKRIABÁ, C. N. C. **O barro, o jenipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria xakriabá: reativação de memória por uma educação territorializada**. 2018. Dissertação (Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.