

O ENSINO DE INGLÊS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE PERIFERIA NO NORTE DE MATO GROSSO: QUE HISTÓRIAS DESENHAM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA?

ENGLISH TEACHING AT SUBURBAN STATE SCHOOLS IN THE NORTH OF MATO GROSSO: WHAT STORIES DO SECONDARY EDUCATION TEACHERS DRAW?

Ana Carolina de Laurentiis Brandão¹
Vanessa Aparecida de Oliveira²

Resumo: Neste trabalho, discutimos o ensino de inglês nas periferias de Sinop (MT). Buscamos compreender a experiência de ensinar o idioma em escolas públicas de periferia a partir da perspectiva de três professoras. Mobilizamos estudos acerca do papel do inglês na sociedade contemporânea e ensino de inglês na escola pública. Adotamos abordagem narrativo-visual solicitando às professoras que representassem suas atuações na forma de desenhos. A análise desse material se vale de perspectiva holística com foco no conteúdo. As narrativas visuais ilustram desafios enfrentados pelas professoras, como a falta de interesse no inglês e dificuldade em conciliar trabalho e estudo dos alunos.

Palavras-chave: Pesquisa narrativa; Narrativas visuais; Ensino de inglês; Escola de periferia.

Abstract: In this paper, we discuss the teaching of English in the outskirts of Sinop (MT). We seek to understand the experience of teaching the language in suburban public schools from the perspective of three teachers. We mobilize studies about the role of English in contemporary society and teaching English in public schools. We adopted a narrative-visual approach, asking teachers to represent their actions in the form of drawings. The analysis of this material uses a holistic perspective focusing on content. The visual narratives illustrate challenges faced by teachers, such as students' lack of interest in English and difficulty in reconciling work and study.

Keywords: Narrative inquiry; Visual narratives; English teaching; Suburban schools.

Introdução

“Talvez esse seja um dos maiores desafios da Linguística Aplicada no século XXI: (re)descobrir o lugar das aulas e dos(as) professores(as) de LE na construção de um mundo mais democrático e livre” (Urzêda-Freitas, 2012, p. 95).

¹ Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Londres. Professora Adjunta de Língua Inglesa na Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. E-mail: anabrandao@unemat.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7679-8958>

² Mestra em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. E-mail: vanesa.oliveira@unemat.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7885-3578>

O inglês se tornou uma língua global. Isso é fato. Muitos linguistas aplicados brasileiros têm discutido o seu papel proeminente em termos de comunicação internacional, negócios, ciência, tecnologia e cultura, bem como as implicações dessa proeminência no ensino-aprendizagem de línguas (Cf. Assis-Peterson; Cox, 2007; Caltabiano; Vian Jr, 2018; Gimenez, 1999, 2015; Moita Lopes, 2008; Rajagopalan; Rajagopalan, 2005; Salles; Gimenez, 2010). O inglês, salienta Gimenez (1999, p. 4), “não se coloca no mesmo patamar que as outras línguas estrangeiras. Esta posição, amplamente resistida pelos que defendem o ensino de outras línguas, pode reforçar o caráter hegemônico da língua inglesa como meio de comunicação global.” Isto porque, conforme destaca o cientista social Ortiz (2004, p. 5), “a globalização declina-se preferencialmente em inglês.” Embora a contemporaneidade seja marcada pela presença de outros idiomas, uma única língua, entre várias, ocupa uma posição de privilégio, acrescenta o autor. A influência do inglês nas mais diversas esferas da vida moderna o faz ser, portanto, mais valorizado em relação a outras línguas adicionais.

A posição de privilégio do inglês repercute em iniciativas de educação. Afinal, aprender o idioma abre portas para a participação em comunidades globais, atende às demandas práticas do mundo moderno, e oferece uma variedade de oportunidades educacionais, profissionais e culturais. Um exemplo dessa repercussão são as escolas bilíngues (português-inglês) de elite. Megale e Liberali (2016, p. 12) explicam que a denominação “escola bilíngue de elite” advém das “condições financeiras favoráveis dos alunos que podem frequentar essas escolas. Nelas, a instrução ocorre em português e em uma língua de prestígio concomitantemente.” As escolas bilíngues de elite são vistas como uma maneira de proporcionar vantagem competitiva em um cenário de crescente demanda por profissionais com habilidades linguísticas e culturais para se comunicar efetivamente em contextos internacionais. Também são associadas a um certo status social ao oferecer oportunidades de educação e *networking* diferenciadas.

Sinop, situada no norte do estado de Mato Grosso, onde este estudo foi realizado, é um dos principais polos do agronegócio no Brasil. Escolas bilíngues de elite com mensalidades caríssimas proliferam-se na cidade. Apesar de seu PIB elevado, Sinop é marcada por uma crescente desigualdade social. Poucos detêm as condições financeiras necessárias para arcar com os custos de uma educação bilíngue português-inglês nos moldes dessas escolas. O inglês acaba se configurando como “um capital cultural garantido apenas para filhos das classes mais abastadas”, conforme destacam Assis-Peterson e Cox (2007, p. 5). Assume, assim, o status de língua dos privilegiados, questão também abordada por Salles e Gimenez (2010). No contexto brasileiro, explicam as autoras, o idioma contribui para perpetuar diferenças entre classes

sociais. “As classes mais favorecidas, que normalmente possuem maior acesso à língua inglesa, são os únicos beneficiados, pois acabam por conseguir os melhores empregos e usam a língua como distintivo da camada popular”, ressaltam Salles e Gimenez (2010, p. 29).

Mas e quanto às escolas dos que não dispõem de privilégios? Como é o ensino de inglês nas escolas de periferia de Sinop? O que docentes que atuam nesse contexto têm a nos contar? O que podemos aprender sobre o ensino de inglês na educação básica brasileira a partir dessas histórias? Essas foram algumas inquietações que culminaram no delineamento da pesquisa que aqui apresentamos, cujo objetivo é compreender o ensino de inglês em escolas públicas de periferia a partir da perspectiva de três professoras que nelas atuam.

Entendemos que “a escola pública é a escola da maioria, das periferias, dos cidadãos que só podem contar com ela” (Gadotti, 2007, p. 40). Valemo-nos de uma abordagem narrativo-visual (Cf. Bach, 2007; Brandão, 2019; Brandão; Oliveira; Santos, 2023; Kalaja; Dufva; Alanen, 2013), ao solicitar às participantes do estudo, Guinever, Mary e Natasha (nomes fictícios por elas escolhidos) que representassem o ensino de inglês na periferia de Sinop na forma de desenhos. Valemo-nos também de explicações dos desenhos e trajetórias profissionais escritas como material de contextualização. Partimos de uma concepção de periferia que extrapola o critério da localização geográfica: “não o que está fora do centro, mas o que é posto à margem, não participa efetivamente da cidade” (Guimarães, ENDICI³). Compreendemos a periferia enquanto “espaços da cidade deixados fora das ações próprias das obrigações do Estado para com a sociedade [...] Ou seja, periferia significa o lugar no qual aqueles que aí moram não têm plenamente os direitos da cidadania” (Guimarães, ENDICI).

Outros pesquisadores se propõem a discutir o ensino de inglês em contextos periféricos. Ramos e Riberio (2022), por exemplo, relatam a criação de um protótipo de ensino para autoestudo de língua inglesa para alunos afastados das aulas do Ensino Médio de uma escola pública de periferia no norte do Paraná. Agra e Ifa (2018) analisam a experiência de introdução da disciplina de língua inglesa em uma turma do Ensino Fundamental I de uma escola pública da periferia de Maceió. Davel (2015) investiga as representações sobre o ensino-aprendizagem de inglês de professores que atuam em colégios da rede pública de Curitiba em regiões centrais e periféricas. Tais trabalhos ilustram como a pesquisa sobre o ensino de inglês em contexto periférico pode nos ajudar a entender melhor os desafios enfrentados por essas comunidades, e

³ A Enciclopédia Discursiva da Cidade (ENDICI) é composta por verbetes enciclopédicos (discursivos) em formato de hipertexto. Trata-se de uma iniciativa desenvolvida pelo Laboratório de Estudos Urbanos i(Labeurb/Nudecri) da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Maiores informações: <https://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbeta%2Fview&id=23>

contribuir para o desenvolvimento de políticas educacionais mais inclusivas e significativas na escola pública. Buscamos somar às discussões propostas por esses trabalhos, lançando mão de um recurso visual, o qual nos permite explorar outras camadas de sentido atribuídas ao ensino de inglês na escola pública de periferia.

Além desta introdução, o artigo conta mais quatro seções. Na seção seguinte, discorreremos sobre o ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras, traçando um breve histórico e contemplando estudos sobre a temática. Posteriormente, abordamos o percurso metodológico adotado para o desenvolvimento da pesquisa. Em seguida, apresentamos a análise do material coletado para a realização do estudo. Finalizamos o artigo com as nossas considerações, discutindo as narrativas visuais de nossas participantes e suas contextualizações, situando-as em relação ao papel da formação de professores de línguas adicionais.

1 Ensino de inglês *made in* escola pública brasileira: um panorama

Iniciamos a apresentação do panorama que nos propomos a trazer aqui traçando um histórico. Destacamos os principais marcos do ensino de línguas adicionais, especialmente no que se refere à inclusão do inglês no currículo da escola pública brasileira e à maneira como este tem sido pensado em nossas políticas educacionais. Abarcamos três tipos de marcos: os da ordem da legislação, das diretrizes educacionais nacionais e das políticas de formação de professores.

Em termos de legislação, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 (Brasil, 1996), que estipula a obrigatoriedade da oferta de uma língua estrangeira a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, 5ª série na época. Antes de sua promulgação, a oferta de uma língua estrangeira nas escolas brasileiras variava consideravelmente, e não havia uma regulamentação nacional específica que determinasse como e quando essa disciplina deveria ser ensinada. A situação era bastante diversificada e dependia das políticas educacionais de cada estado ou município, bem como das decisões das próprias escolas. A LDB de 1996 estabelecia uma carga horária mínima anual para a disciplina de língua estrangeira moderna. No entanto, não especificava um número exato de horas, deixando essa definição para os sistemas de ensino e as escolas. Geralmente, a língua estrangeira mais comumente ofertada era o inglês, embora outras línguas também pudessem ser oferecidas, conforme a realidade de cada escola.

Em linhas gerais, pode-se dizer que a LDB de 1996 abriu precedentes para que o inglês se tornasse oficialmente uma disciplina obrigatória no currículo da escola pública. O que de fato aconteceu a partir da Lei nº. 13.415 de 2017, mais conhecida como a reforma do Ensino

Médio. A Lei 13.415/2017 altera a LDB, por exemplo, aumentando a carga horária mínima anual do Ensino Médio de 800 para 1.000 horas, e instaurando a obrigatoriedade da oferta do inglês a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.

Em termos de diretrizes educacionais, destacamos a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN (Brasil, 1998, 2000), das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, as OCEM (Brasil, 2006) e da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC (Brasil, 2018). As principais características dos documentos apontam para a maneira como o ensino de inglês, especialmente na escola pública, tem sido concebido no país. Os PCN, por exemplo, não tinham caráter prescritivo, ou seja, não determinavam um currículo específico a ser seguido. Constituíam-se como um guia para que escolas e professores pudessem planejar suas atividades de acordo com as necessidades locais, respeitando a diversidade cultural e social do país. Os PCN de língua estrangeira priorizavam o caráter sociointeracional da aprendizagem de línguas e o seu papel na formação de cidadãos crítico-reflexivos. Fomentavam o trabalho com a língua em uso, principalmente, por meio de gêneros textuais/discursivos (embora não se valessem dessa nomenclatura) e o desenvolvimento de conhecimentos além daqueles relacionados a sua estrutura.

As OCEM também não eram prescritivas. O documento reforçava o caráter formativo do ensino de uma língua estrangeira contemplado pelos PCN. Destacava ainda a importância das tecnologias digitais para a aprendizagem e a necessidade de se desenvolver o letramento crítico dos estudantes nas aulas de língua estrangeira.

Já a BNCC, documento vigente, possui caráter normativo. Apresenta-se como um referencial para a elaboração dos currículos escolares em todo o país. O documento contempla apenas o inglês como língua adicional, o que acaba por reforçar o seu caráter hegemônico. Pressupõe o ensino de inglês como língua franca, levando-se em consideração a multiplicidade de culturas e semioses que permeia a linguagem.

Em termos de políticas de formação de professores, destacamos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007, e o Programa de Residência Pedagógica (RP), criado em 2018, ambos promovidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os programas têm o potencial de elevar a qualidade da formação de professores de inglês, já que oferecem a licenciandos condições de vivenciar a docência em seus mais diversos aspectos. No PIBID, essa vivência pode acontecer já no início do curso de licenciatura. Diversas publicações têm ilustrado o impacto significativo dos programas no desenvolvimento profissional de professores de inglês,

já que muitos iniciam a licenciatura sem se identificar com o ensino da língua (Cf. Brandão, 2023; Lira; Medrado; Costa, 2020; Nascimento, 2019).

Considerando questões para além dos marcos aqui apresentados, linguistas aplicados e instituições como o British Council têm conduzido estudos sobre como o ensino de inglês acontece (ou não) nas escolas públicas brasileiras. Abordamos alguns deles como forma de melhor contextualizarmos o panorama do ensino do idioma nesse contexto.

O British Council (2015, 2019) publicou dois relatórios, os quais mapeiam, em certa medida, a situação do ensino do inglês na educação básica brasileira. O relatório de 2015 aponta desafios comuns a todas as disciplinas, tais como vulnerabilidade social das famílias atendidas pelo sistema público, turmas grandes e heterogêneas, alto índice de professores contratados e baixa remuneração. Aponta também desafios enfrentados pelo professor de inglês, tais como a falta ou inadequação de materiais didáticos, escassez de iniciativas de formação continuada na área, e desvalorização e distanciamento da língua. A vulnerabilidade social é listada como um dos maiores entraves para que os alunos percebam a relevância do ensino de inglês em sua formação. Entre os professores entrevistados, no entanto, não há consenso sobre a função do idioma na vida dos alunos - o que evidencia a necessidade de uma discussão mais profunda acerca da importância do inglês na educação básica brasileira. A desvalorização da disciplina de língua inglesa acontece também pelo próprio sistema de ensino, devido a, por exemplo, o número reduzido de aulas na grade curricular, enfatiza o relatório. O estado de Mato Grosso não é contemplado no relatório. Na região Centro-oeste, este compila dados referentes apenas aos estados do Mato Grosso do Sul e de Goiás.

Já o relatório de 2019 do British Council contempla o Mato Grosso, embora informações relacionadas à proposta curricular para o ensino de inglês e ao plano de carreira docente do estado não estivessem acessíveis quando o estudo foi realizado. Trata-se de um diagnóstico de como os estados brasileiros estão criando bases para o ensino obrigatório de inglês. São apresentadas também análises e reflexões de profissionais da área de educação e língua inglesa, e práticas inspiradoras. O relatório aponta que menos da metade dos professores de inglês no Centro-oeste são licenciados na língua e efetivos. No Mato Grosso, por exemplo, mais de 80% dos professores de inglês são temporários.

Ao considerar estudos sobre ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras dentro do escopo da Linguística Aplicada, destacamos as pesquisas conduzidas por Assis-Peterson e Cox (2007), Assis-Peterson e Silva (2011), James e Brandão (2019) e Brandão (no prelo). Um dos principais pontos discutidos por Assis-Peterson e Cox (2007) é o discurso da ineficiência do

ensino do idioma na escola pública. As autoras o fazem a partir de relatos de pais, gestores, professores e estudantes, coletados em pesquisas desenvolvidas em diversos estados, dentre eles, o Mato Grosso. O estudo demonstra a total descrença no ensino de inglês nesse contexto. Os relatos compilam entraves que culminam nessa descrença, tais como: falta de interesse dos alunos em aprender inglês, falta de preparo didático-pedagógico e proficiência na língua dos professores, desvalorização da disciplina no contexto escolar, pouca participação dos pais no processo de aprendizagem dos filhos, e escassez de recursos e materiais didáticos. As autoras ressaltam ainda o persistente discurso da eficiência dos cursos de idiomas e o surgimento das escolas bilíngues como forma de garantir às classes mais abastadas o acesso à língua inglesa.

Assis-Peterson e Silva (2011), por sua vez, apresentam a história de uma professora de inglês em seus primeiros anos de atuação em uma escola pública de Mato Grosso. O trabalho é parte de um estudo longitudinal de três anos que investigou as experiências da participante como aprendiz no curso de Letras, sua transição de aluna para professora e suas primeiras vivências docentes na escola pública. As autoras trazem à tona uma série de desafios enfrentados pela professora na escola pública: desinteresse pela língua e problemas pessoais dos alunos, ausência de sonhos e falta de expectativas de uma vida melhor, e pouco suporte ao docente para lidar com essas questões.

James e Brandão (2019) exploram as histórias de resiliência de professores de inglês do Reino Unido e Brasil. Os professores brasileiros participantes do estudo lecionavam inglês em escolas públicas do sudeste de Mato Grosso. Dentre os desafios por eles enfrentados ao exercitar sua resiliência docente, destacam-se: a falta de interesse dos alunos pelo idioma, indisciplina, salas heterogêneas (em termos de níveis de aprendizagem e necessidades), e ausência de iniciativas de formação continuada.

Já Brandão (no prelo) analisa as experiências de ensino de inglês de duas professoras de escolas públicas no início da pandemia. Uma das participantes lecionava inglês no norte do estado de Mato Grosso. A pesquisa evidencia dificuldades persistentes no ensino do idioma que são comuns às professoras: carga de trabalho excessiva, desinteresse dos alunos pela língua inglesa, falta de suporte familiar, recursos didáticos inadequados, desigualdade social do alunado e inexistência de iniciativas de formação mais efetivas.

Os estudos aqui apresentados ilustram desafios que ainda precisam ser superados no âmbito do ensino de inglês na escola pública brasileira. Há boas práticas de ensino da língua nesse contexto (Cf. Bengezen, 2018; British Council, 2019; Tonin, 2019). Todavia, infelizmente, estas ainda parecem se configurar como iniciativas isoladas.

As diretrizes educacionais e legislações relacionadas ao ensino de inglês no país buscam se alinhar à crescente necessidade de aprender o idioma do mundo globalizado. Entretanto, ao promoverem a supremacia do inglês, conferem a ele um cunho mercadológico, que precisa ser debatido com os professores. Ademais, a BNCC, por exemplo, acaba por conferir “um caráter padronizador, linear e universalizante” ao ensino de inglês no país, estipulando “uma função instrumental para a aprendizagem do idioma com vistas a uma possível inserção social através do mercado” (Rosa; Duboc; Siqueira, 2023, p. 21).

Nesse sentido, um entrave preocupante é a ausência de oportunidades para se discutir, de maneira mais sistemática, as diretrizes que norteiam o ensino do inglês. Celani (2010), por exemplo, nos alerta sobre o padrão recorrente de se chamar especialistas para elaborar documentos educacionais e apenas distribuí-los pelo país ou estado, com pouca ou nenhuma oportunidade de discussão. “Ninguém parece se dar conta de que os documentos não farão sentido, e, portanto, não surtirão efeito nas mãos de professores despreparados”, acrescenta a autora (p. 62). Soma-se a esse entrave a precariedade da formação do professor de inglês, muitas vezes, egresso de cursos de dupla licenciatura. É precária “tanto no que diz respeito à formação geral, particularmente em relação ao desenvolvimento de proficiência linguística na língua estrangeira, quanto ao que se refere à discussão de questões teóricas fundamentais e às próprias práticas de observação e de regência”, observa Celani (2010, p. 61).

Neste artigo, buscamos entender como as percepções de professoras de inglês que atuam em contextos periféricos de Sinop dialogam com o panorama aqui apresentado. Sobretudo, exploramos o que essas percepções têm as nos ensinar sobre o ensino de inglês na escola pública e a formação de professores para nela atuar.

2 O nosso percurso narrativo-visual

Este estudo assume a forma de uma pesquisa narrativa visual. Trata-se de uma abordagem metodológica que se vale de métodos visuais, tais como fotografias, colagens e desenhos, como fonte de narrativas de experiência (Bach, 2007; Brandão, 2019; Brandão; Oliveira; Santos, 2023; Kalaja; Dufva; Alanen, 2013). De uma maneira geral, pesquisadores narrativos exploram as histórias que participantes compartilham sobre uma determinada experiência (Clandinin, 2013; Lieblich; Tuval-Mashiach; Zilber, 1998). Os métodos visuais acrescentam outras camadas de sentido, oferecendo suporte visual para compartilhar e/ou enriquecer a narrativa dessas histórias, e facilitando uma compreensão mais aprofundada da

experiência estudada (Bach, 2008). Em uma abordagem narrativo-visual, as imagens produzidas por participantes contam histórias (Brandão, 2019).

Adotamos o desenho como método visual para acessar as experiências de ensino de inglês na periferia de nossas professoras participantes, Guinever, Mary e Natasha. Enquanto métodos de pesquisa, desenhos evocam histórias e auxiliam participantes a comunicar suas experiências de maneira mais holística e criativa (Brandão, 2019). Também são uma forma de auxiliá-los a expressar questões difíceis de se verbalizar (Kalaja; Dufva; Alanen, 2013; Weber, 2008). São entendidos aqui como narrativas visuais, por meio das quais as participantes comunicam suas vivências e percepções.

O tempo de atuação como professoras de inglês em escolas estaduais periféricas de Guinever, Mary e Natasha variava entre dois e onze anos. Mary e Natasha trabalhavam na mesma escola de periferia. Todas as participantes eram professoras contratadas. Guinever, Mary e Natasha precisaram atender aos seguintes critérios para participar do estudo: ter formação em Letras Inglês ou Letras Português-Inglês, e estar atuando em escola pública de periferia há, pelo menos, um ano. O quadro 1 apresenta um perfil mais detalhado de cada uma delas.

Nome	Idade	Tempo de atuação como professora	Tempo de atuação como professora de inglês na periferia	Níveis de atuação
Guinever	32	7	2	Ensinos Fundamental e Médio
Mary	41	11	11	Ensino Fundamental e EJA
Natasha	32	7	5	Ensinos Fundamental e Médio, e EJA

Quadro 1 – Perfil das professoras participantes do estudo. Fonte: Elaboração das autoras, Sinop-MT, 2023.

Para a produção dos desenhos, as participantes receberam a seguinte instrução: “Represente o que é ser professora de inglês em escola periférica em forma de desenho.” Os desenhos foram contextualizados por explicações escritas que compilam dois tipos de materiais: (1) a descrição da imagem em si encaminhada junto com o desenho; e (2) respostas a perguntas complementares encaminhadas após o envio do desenho e sua descrição. As perguntas complementares tinham o propósito de reunir detalhes sobre cada elemento desenhado, a situação de ensino representada na imagem, e se/como o desenho seria diferente, caso a instrução para sua produção não contemplasse a docência em escola de periferia. Também foi solicitado às participantes que escrevessem sobre suas trajetórias profissionais como forma de

conhecermos os percursos de formação e prática docente que culminaram na experiência de ensinar em contextos periféricos. Todo o material de pesquisa foi coletado via e-mail, entre julho e novembro de 2021, já que ainda nos encontrávamos em situação de restrição social imposta pela pandemia de COVID-19⁴.

Pautamos nossa análise na perspectiva holística com foco no conteúdo proposta por Lieblich, Tuval-Mashiach e Zilber (1998). Trata-se de uma abordagem de análise narrativa que se vale das histórias contadas por um participante como um todo para mapear temas nelas articulados. Nesse sentido, buscamos identificar os temas articulados nos desenhos e compreender de que maneira eram contextualizados pelas explicações e trajetórias profissionais de nossas participantes.

Dividimos nossa análise em duas fases. Em um primeiro momento, analisamos os desenhos, sem considerar suas contextualizações, para compor sentidos sobre os elementos visuais. Tínhamos o propósito de entender como os elementos visuais se relacionavam e atribuíam significado aos desenhos como um todo. Nessa fase, buscávamos responder às perguntas: que vivências e percepções da sala de aula de inglês em escolas de periferia os desenhos representam? Que temas essas vivências e percepções articulam? Em um segundo momento, fizemos leituras das explicações dos desenhos e das trajetórias profissionais das participantes para melhor compreender os elementos visuais, separando palavras-chave e excertos. Nessa fase, buscávamos responder às perguntas: O que os elementos do desenho representam para as participantes? Que temas as explicações dos desenhos articulam? Tais temas correspondem àqueles identificados durante a análise do material visual? Apresentamos o desenrolar desse processo de análise na seção seguinte.

3 O ensino de inglês na periferia em desenhos

A análise das narrativas visuais e contextualizações de Guinever, Mary e Natasha é apresentada aqui em três subseções: uma para cada participante, considerando os temas que emergiram a partir de nossa leitura holística com foco no conteúdo do material de pesquisa.

3.1 O inglês na periferia por Guinever: heterogeneidade, escassez de recursos e silenciamento

⁴ A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. A doença desencadeou uma pandemia global que teve impactos significativos na saúde pública, economia, educação e vida cotidiana das pessoas em todo o mundo. Nesse período, medidas de saúde pública, como distanciamento social e uso de máscaras, precisaram ser implementadas para conter a propagação da doença.

Guinever atuava como professora de inglês em escolas periféricas havia dois anos. Iniciou o curso de Letras Português-Inglês sem saber muito o que esperar, mas em seu decorrer, percebeu que tinha afinidade com o ensino de inglês. Antes de exercer a docência em escola de periferia, já atuava como professora de escola pública havia cinco anos. Deu aulas de português também, experiência que acabou por reforçar o seu desejo de atuar como professora de inglês. Refletindo sobre suas vivências enquanto professora de inglês ao longo desses anos, Guinever nos conta que:

Os desafios que mais me marcaram são os materiais pedagógicos, quando existem, que não condizem com a realidade dos estudantes, e as diferenças cognitivas dentro de uma mesma sala de aula, conflitos decisivos na forma de conceber a leitura, a escrita e a comunicação linguística dos estudantes não nativos da língua Inglesa. Na realidade periférica, pude perceber que alguns estudantes desconhecem conceitos comuns porque lhes falta conhecimento de mundo, já que a maioria não tem acesso aquilo que está além dos limites da escola. O meu compromisso como professora de Língua Inglesa passou a ser o de despertar o interesse dos alunos com o aprendizado significativo e contextualizado da língua, desconstruindo alguns pré-conceitos definidos socialmente em relação as aulas de Inglês na escola pública mostrando que o inglês de hoje está além da sala de aula.

(Guinever, trajetória profissional, 28/09/2021).

Em sua trajetória, Guinever relata os principais desafios vivenciados no exercício de sua docência na escola pública. Especificamente sobre o contexto de ensino periférico, esses desafios envolvem não só a escassez de material didático condizente com a realidade dos alunos e diferentes níveis de aprendizagem. Envolvem também a falta de conhecimento de mundo e identificação com o inglês. Por isso, ela acredita que o professor de inglês da periferia assume também os papéis de despertar o interesse dos alunos para aprender o idioma e de demonstrar sua aplicação no mundo real. Em seu desenho, Guinever representa os desafios da sala de aula de inglês da escola pública periférica (Figura 1).



Figura 1 - Narrativa visual de Guinever, 28/07/2021.

No centro, há uma professora de máscara dizendo “Open your book”. Atrás dela, há um quadro em branco. Há três alunos sentados em carteiras vestindo camisetas da mesma cor azul, provavelmente, o uniforme. Eles estão de costas para quem visualiza o desenho e possuem cores de cabelos diferentes. O aluno de cabelo laranja diz “I don’t have a book”. Já o aluno de cabelo azul diz “I não understand esse book”. O aluno de cabelo rosa está com um balão de pensamento com um ponto de interrogação. Guinever nos explica que:

O desenho representa uma professora de língua inglesa que tem como único material pedagógico o livro didático, material que não é condizente com o nível dos estudantes, e em alguns casos, não há livros suficientes para a quantidade de crianças. Esse fato, para mim, é algo que acontece nas escolas públicas em geral. A fala dos alunos tenta representar a diferença que estudantes têm quanto à língua, enquanto alguns estudantes conhecem ao menos o básico da língua, outros nunca tiveram contato com ela e outros poucos conseguem desenvolver suas habilidades em língua inglesa por fatores que o influenciaram nesse sentido durante sua trajetória escolar. Quanto às cores apresentadas nos estudantes, elas buscam mostrar a diversidade que a sala de aula apresenta, sejam elas de etnia, religiosa, cultural, etc. A professora usando máscara representa o momento histórico que nos encontrávamos, além de representar que, em alguns casos, o professor é silenciado em sala de aula no sentido que não lhe ser permitido produzir seu próprio material e/ou diversificar as aulas para priorizar o aprendizado dos estudantes, em vez disso, as burocracias como componentes curriculares e habilidades destinadas ao ano letivo são priorizadas sendo o professor orientado a cumprir metas e números ao invés da aprendizagem em si. Os estudantes dispostos em fila e prestando atenção na professora é para mim o ponto positivo das escolas periféricas, parece-me que os alunos são mais dedicados e interessados em aprender em relação as escolas centralizadas. O fato da pele da professora e dos alunos não estar pintada teve a intenção de representar a igualdade de direitos e deveres por todos da comunidade escolar [...] professora apresentada no desenho é aquela que não tem material didático que condiz com a realidade do aluno, em uma escola com poucos recursos que vão além de quadro e giz e com alunos que tiveram língua inglesa como algo pautado em tradução de palavras e textos, o que leva ao desinteresse por parte da língua e uma grande diferença entre os estudantes no que diz respeito ao que conhecem sobre a língua inglesa [...] em escolas periféricas, onde o que os alunos carregam de conhecimento varia muito [...] A escola periférica apresenta desafios sociais de quem está à margem da sociedade devido a questões que passam o

entendimento do professor. Assim ser professor nesses contextos que apresentam diversos problemas sociais, exige do professor de escola periférica sabedoria e discernimento para entender que a aprendizagem de seus estudantes está vinculada a questões que saem dos limites de sala de aula (Guinever, perguntas complementares, 10/08/2021).

A representação visual e contextualizações de Guinever têm como foco três características do ensino de inglês na escola pública de periferia. Uma delas é a falta de recursos pedagógicos. Basicamente, o professor conta com quadro e livro didático, material este que, muitas vezes, não contempla o contexto no qual os alunos estão inseridos. Ademais, não há livros suficiente para todos. Por isso, há uma professora na frente do quadro pedindo para que os alunos abram os livros em seu desenho. Há também um aluno (o de cabelo laranja) dizendo, em inglês, que não tem o material, e um aluno (o de cabelo azul) tentando expressar, com uma mistura de inglês e português, que não entende o livro. A falta de material e a qualidade dos recursos pedagógicos disponíveis é, na verdade, um ponto comum a todas as escolas públicas, reforça Guinever.

A outra característica destacada por Guinever é a heterogeneidade da sala de aula de inglês, em termos de níveis de aprendizagem, identificação com a disciplina, etnia, religião, bagagem cultural e problemas sociais - o que demanda do professor a sensibilidade para lidar com questões extrapolam o espaço escolar e influenciam na aprendizagem dos alunos. Por isso, os alunos estão desenhados com cabelos de cores diferentes. Há também um aluno (o de cabelo rosa) acompanhado por um balão de pensamento com um ponto de interrogação, como se estivesse perdido, representando parte dessa heterogeneidade. Entretanto, apesar de todas as diferenças que constituem o contexto periférico, há um ponto em comum: a vontade de aprender. Por essa razão, Guinever nos conta que desenhou os alunos em fileira e de frente para a professora.

Por fim, a outra característica destacada por Guinever é o silenciamento docente, representado metaforicamente pela máscara da professora. Esse silenciamento a que ela se refere decorre da necessidade de cumprir metas para atingir índices de educação - o que restringe o professor em termos de oportunidades para produzir o seu próprio material didático, levando em consideração as particularidades de seus alunos e do contexto escolar.

3.2 O inglês na periferia por Mary: a dura realidade do aluno trabalhador

Mary atuava como professora de inglês na mesma escola periférica havia onze anos. Tinha, portanto, maior experiência nesse contexto em relação às outras participantes. Iniciou o

curso de Letras Português-Inglês sem a intenção de se tornar professora. Queria ser redatora de jornal. Experiências de PIBID e estágio acabaram por fazer com que ela se identificasse com a profissão. Sobre a sua vivência como docente na mesma escola de periferia por tantos anos, Mary nos conta que:

No início, foi desafiador pela “fama” que a escola tinha, que acabava assustando um pouco, mas depois [...] percebi que não podemos nos deixar influenciar pelas conversas e boatos [...] Um dos maiores desafios é lecionar para alunos que precisam além do aprendizado, também precisam de atenção e carinho, pois a maioria de suas famílias trabalham fora para sustentar a casa e acabam deixando de lado a atenção que deveriam dar aos filhos. Nesses momentos, percebemos que a escola além de ser o local de ensino e aprendizagem também precisa exercer a função de acolher os alunos como seres humanos (Mary, trajetória profissional, 19/11/2021).

As reflexões de Mary apontam para um perfil de aluno de escola periférica - o que precisa ser acolhido por não contar com o devido suporte familiar. Em seu desenho, Mary retrata esse perfil em maiores detalhes (Figura 2).

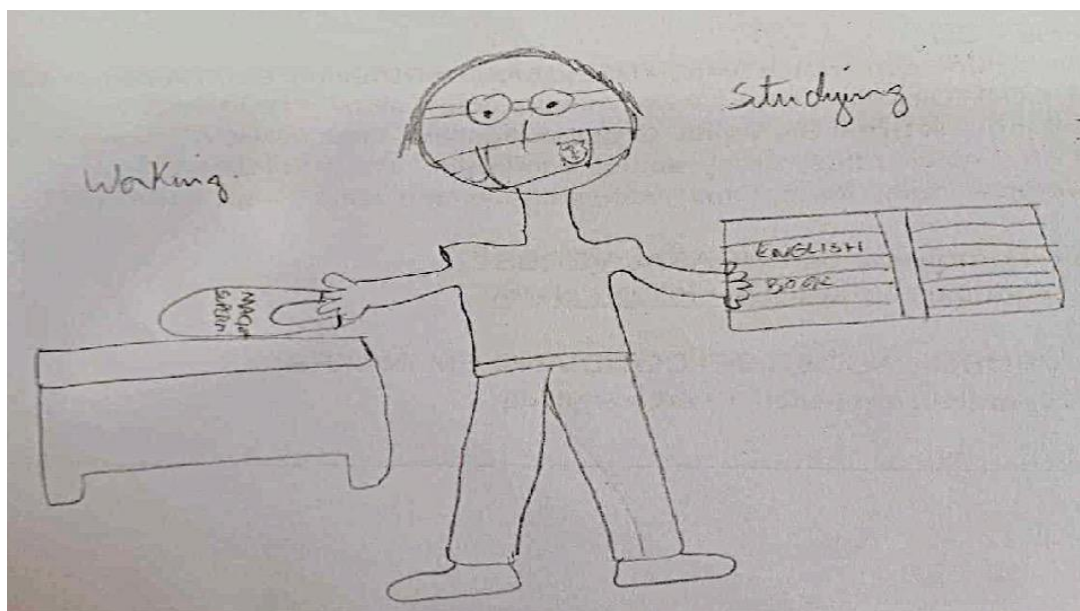


Figura 2 - Narrativa visual de Mary, 07/10/2021.

Mary não desenha uma sala de aula. Ao invés disso, desenha um aluno. Este ocupa o centro da imagem, está de braços abertos e usa uma máscara com um símbolo - o que remete às máscaras distribuídas pelo estado de Mato Grosso durante o período de ensino híbrido. No lado esquerdo da imagem, lê-se “working”. O aluno segura uma sacola, na qual se lê “Machado super” - o que remete a maior rede de supermercados da cidade. Há também um móvel de caixa de supermercado. No lado direito da imagem, lê-se “studying”. O aluno segura um livro, cuja

legenda “English book” evidencia ser de inglês. Em linhas gerais, o aluno do desenho divide-se entre as funções de trabalhar e estudar. Mary explica que:

A minha maior dificuldade em lecionar língua inglesa em escola periférica é a pouca (quase nada) participação da família na vida escolar dos alunos, pois as famílias são compostas por pessoas que praticamente TODOS trabalham para levar o alimento para casa, sendo que nesse TODOS inclui o próprio aluno que também trabalha no período oposto para ajudar no sustento de casa. Mas sabemos que para ter uma produtividade satisfatória é necessário a colaboração da família, escola e sociedade, sem essa parceria a educação se torna falha. Além disso, também tenho uma problemática que é dos alunos com bloqueio sobre a língua inglesa e sua importância, pois pensam que “nunca” vão precisar utilizar a língua no contexto em que vivem. No meu ponto de vista, esse pensamento dos discentes acontece pela falta de contato com culturas diversas, pois o contexto em que vivem, apesar de ter mudado bastante desde o início de minha docência, ainda é considerado periférico. Nossos alunos tem uma visão com poucas expectativas para o futuro, sendo assim, além da responsabilidade de ensinar uma nova língua, também existe a necessidade de ampliar a visão deles para um futuro melhor, para ingressar no mercado de trabalho com maior valorização de seus serviços. Minha representação é sobre o aluno que precisa trabalhar e estudar ao mesmo tempo, sem ter o apoio da família nas questões referentes a escola (Mary, descrição do desenho, 07/10/2021).

Mary acrescenta:

O desenho corresponde a realidade dos discentes em idade que iniciam seu contato com o mercado de trabalho, na maioria das vezes, através dos programas de menor aprendiz, principalmente nos maiores supermercados da cidade. Sendo que nessa fase ficam divididos entre a escola e o trabalho, que é de onde conseguem ajudar no sustento de casa. Essa situação acaba resultando em muitas desistências pelos estudos, e alguns retornam algum tempo depois para a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Porém, a maioria permanece fora da escola e não retorna, se tornando manobra da mão de obra pesada (Mary, perguntas complementares, 28/10/2021).

A representação visual e contextualizações de Mary têm como foco a dura realidade do aluno trabalhador, que precisa conciliar trabalho e estudo. Os dois lados representados no desenho, o “trabalhando” e o “estudando” em inglês, evidenciam essa dicotomia inerente ao aluno de escola pública periférica. Mary nos relata que se trata de um aluno que estuda, muitas vezes, sem o apoio da família, e que precisa contribuir financeiramente em casa. Isto porque seus familiares, por necessidade, priorizam o trabalho. Na empreitada de estudar, esse aluno acaba por contar apenas com a escola. Contemplar essa dupla jornada sem muito apoio facilita a evasão escolar. Outros entraves apontados por Mary é a falta de perspectiva para um futuro melhor desses alunos e a dificuldade que sentem em vislumbrar a importância do inglês em suas vidas. Por isso, Mary acredita que cabe ao professor de inglês de escola periférica não só ensinar a língua em si, mas também ajudar seus alunos a encontrar e construir seu próprio caminho rumo a um futuro mais promissor.

3.3 O inglês na periferia por Natasha: a pluralidade da sala de aula

Natasha atuava em escolas periféricas como professora de inglês havia cinco anos. Iniciou sua carreira docente como professora de português dois anos antes, assim que concluiu o curso de Letras Português-Inglês. Entretanto, precisou migrar para o ensino de inglês, porque não conseguia aulas de português suficientes na atribuição. Inicialmente, essa transição foi assustadora. Uma das grandes preocupações de Natasha era sua proficiência na língua. Por isso, a partir do momento que se viu no papel de professora de inglês, sentiu a necessidade de fazer um curso livre para melhorá-la. Desde que iniciou sua carreira de professora, Natasha sempre atuou em escola de periferia. Não se via atuando em outro contexto:

Não trocaria a escola de periferia por uma escola do centro [...] pois dentro desse contexto periférico tão plural em que as interações sociais, culturais, ideológicas e emocionais são múltiplas e onde esses estudantes assumem, em sua maioria, muito cedo as responsabilidades da vida adulta, é onde eu me encontro, onde o meu pessoal e profissional se satisfazem. Embora sentimentos de angústia e insatisfação apareçam, é neste cenário que lembro frequentemente do juramento que proferi em minha graduação, que dentro das minhas funções os ensinamentos humanos e científicos caminhariam lado a lado contribuindo assim, na formação de cidadãos responsáveis e conscientes. [...] contribuir na formação pessoal e social desses que, por vezes, se sentem à margem da sociedade me faz bem. Participar e conhecer, mesmo que de longe, as pequenas e grandes conquistas desses estudantes me mostram que estou no caminho certo, por mais tortuoso que ele possa parecer (Natasha, trajetória profissional, 08/11/2021).

Para Natasha, atuar em escola de periferia confere sentido à profissão, seja pela pluralidade de aspectos com os quais precisa lidar, seja pela possibilidade de contribuir com a formação pessoal e cidadã de seus alunos, os quais, muitas vezes, precisam assumir responsabilidades que vão além das exigidas pelos estudos. A pluralidade que dá forma ao contexto de ensino periférico a que ela se refere é representada em seu desenho (Figura 3).



Figura 3 - Narrativa visual de Natasha, 08/10/2021.

Na parte superior do desenho, ao centro, Natasha representa o professor de inglês com um balão de pensamento multicolorido. Atrás dele, há um quadro, no qual está escrito “English class”. Os alunos são representados com cores e características diferentes. O aluno em azul tem ao seu redor uma operação matemática. O aluno em verde está coroadado por notas musicais. O aluno em laranja tem um balão de pensamento, no qual se lê “trabalho, filhos”. Os alunos em vermelho e preto estão interagindo. Entre eles, há o símbolo de um átomo. Acima deles, está o aluno em verde em uma cadeira de rodas, com um coração e a palavra “English”. Já o aluno em rosa aparece com uma lâmpada amarela, símbolo de ideia e criatividade. O aluno em amarelo está coroadado por pontos de interrogação. O aluno em roxo joga bola e tem ao seu lado um coração com um x e a palavra “English”. O aluno em azul claro parece dançar. Natasha nos explica que:

Ser professor de Língua Inglesa em uma escola periférica é DESAFIAR-SE diariamente. É desafiar-se, pois além de ser professor, somos professores de Língua Inglesa e [é] essa qualidade que nos torna malabaristas uma vez que precisamos, com mais frequência, criar, (re)pensar em estratégias capazes de romper com as crenças que os alunos possuem sobre a língua e ao mesmo tempo atender as diferenças de saberes e aprendizagens. Esse ciclo (criar-pensar-repensar) é uma constância no fazer docente e em tempos pandêmicos ficou mais evidente. Nesse contexto, represento, no desenho [...], a pluralidade no ensino e aprendizagem de línguas. Na imagem, simulo uma sala de aula e nela as diferentes habilidades cognitivas e socioemocionais dos alunos. Nela apresento também a figura do professor que frente a essas diferenças é investigador, estuda, pesquisa e tenta desenvolver seu planejamento de forma que desenvolva as competências e habilidades em LI por meio das múltiplas aprendizagens (Natasha, descrição do desenho, 08/10/2021).

Natasha acrescenta:

Tento representar as diferentes habilidades e afinidades que os alunos possuem no contexto de sala de aula, pois cada aluno possui afinidades em uma área do conhecimento. No contexto do desenho, são representados aqueles que se identificam mais com as disciplinas da área das exatas, os que se simpatizam pelas Ciências da Natureza e os que se sintonizam com as linguagens e dentro dessa os que gostam da língua inglesa e os que têm aversão a ela [...] É importante lembrar que os alunos das escolas periféricas, em sua maioria, assumem grandes responsabilidades da vida adulta nas fases escolares, muitos são pais e mães e muitos outros precisam trabalhar desde cedo para ajudar na renda familiar e chegam na escola cansados, desmotivados e com dificuldades de atenção e concentração. Nessa realidade o professor precisa ter um olhar atento e sensível para entender minimamente o que acontece com esses alunos fora do ambiente sala de aula (Natasha, perguntas complementares, 17/10/2021).

Para Natasha, ensinar inglês na escola de periferia é um desafio, principalmente, por toda pluralidade que permeia a sala de aula. A sua representação visual e contextualizações reforçam essa pluralidade em seus mais diversos aspectos. No desenho, há alunos que se identificam com a aprendizagem de inglês, outros não. Há alunos que possuem afinidades com outras matérias. Há alunos que interagem mais, e outros menos. Há alunos que possuem necessidades, habilidades, ritmos e níveis de aprendizagem distintos. Há ainda alunos que assumem responsabilidades exigidas pelo trabalho e pela maternidade/paternidade. Por isso, o professor de inglês da escola de periferia, segundo Natasha, também precisa se atentar para as dificuldades que esse perfil de alunado enfrenta no âmbito escolar.

Considerações (nada) finais

Valendo-se de um panorama do ensino de inglês na escola pública brasileira e de materiais visuais como narrativas de experiência, buscamos compreender o ensino do idioma em contexto periférico na perspectiva de três professoras. Em seus desenhos e contextualizações, Guinever, Mary e Natasha dividem suas experiências de ensinar de inglês na periferia e percepções sobre esse contexto. Elas nos contam que ensinar inglês na periferia é conviver com desafios, tais como: a falta de interesse pelo idioma, escassez e inadequação de recursos didáticos, falta de apoio dos pais, salas heterogêneas (em termos de níveis de aprendizagem, habilidades, motivação, afinidades e necessidades) e, de certa forma, a dificuldade de transformar esse cenário. Tratam-se de desafios que, infelizmente, persistem na educação básica brasileira, como apontam estudos sobre a temática (Assis-Peterson; Cox, 2007; Assis-Peterson; Silva, 2011; Brandão, no prelo; British Council, 2015; James; Brandão, 2019).

Guinever, Mary e Natasha nos apresentam um perfil de aluno de escola pública periférica e um perfil de professor de inglês para nela atuar. O aluno de escola pública periférica,

muitas vezes, é aquele que precisa conciliar trabalho e estudo, que assume diversas outras responsabilidades da vida adulta, que não conta com suporte familiar, que não percebe a importância do inglês em sua vida, que não tem interesse em aprendê-lo e que não vislumbra perspectivas para um futuro melhor. O professor de inglês é aquele que acolhe, que motiva, que demonstra a relevância do inglês na contemporaneidade, que desperta o interesse para a aprendizagem do idioma e que cria condições para que seus alunos construam futuros melhores. Guinever, Mary e Natasha se veem como agentes de transformação social, mas as condições do ambiente escolar dificultam essa tarefa.

O estudo é relevante para refletirmos sobre questões que permeiam a formação de professores de inglês, já que muitos egressos do curso de Letras iniciam suas carreiras em escolas públicas e, em muitos casos, nas de periferia. Precisamos pensar a formação de professores de inglês inicial e continuada no sentido de prepará-los para lidar com o perfil de alunado que nos é apresentado aqui. Uma questão crucial é fomentar discussões sobre a relevância do inglês em nossa sociedade (nos âmbitos global e local) e no currículo da escola pública. Nesse sentido, faz-se útil atender aos seguintes questionamentos: qual a importância e influência do inglês nos dias atuais? Por que figura entre as disciplinas obrigatórias do currículo escolar? De que maneira as aulas de inglês atendem aos anseios dos alunos de escola pública (de determinado contexto)? Como levá-los a vislumbrar a importância do idioma e despertar o seu interesse em aprendê-lo?

Acreditamos ser importante também conceber o ensino de inglês nos moldes da perspectiva de educação amorosa e emancipatória freireana (Freire, 2016, 2019). Para Paulo Freire, educar demanda uma relação de diálogo, respeito mútuo e empatia entre educador e educando. Demanda práticas de ensino comprometidas com o cuidado e o interesse genuíno pelo desenvolvimento integral dos alunos. O ensino de inglês nessa perspectiva envolve, portanto, práticas voltadas não só a conteúdos específicos da língua, mas também à construção de uma consciência crítica e à busca por uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, faz-se útil atender aos seguintes questionamentos: o que ensina um professor de inglês? Que temas são relevantes para as aulas de inglês da escola pública (de periferia)? Como as aulas de inglês podem contribuir para a construção da consciência crítica dos alunos? Como levá-los a usar o idioma para questionar, analisar e refletir sobre diferentes perspectivas? Como incentivar o seu crescimento pessoal e profissional por meio das aulas de inglês?

Todo estudo possui limitações. Este não é diferente. A nossa limitação consiste em não contemplar as percepções de outros atores que dão forma a escola pública de periferia, tais

como alunos e gestores. Esperamos, no entanto, que o estudo inspire linguistas aplicados a explorar outras nuances e perspectivas acerca do ensino de inglês na escola pública de periferia.

Por fim, gostaríamos de salientar que oportunidades de aprendizagem de inglês devem estar disponíveis e acessíveis a todos, independentemente de origem socioeconômica, localização geográfica, etnia ou qualquer outra condição. Isso implica em criar condições para que todos tenham acesso igualitário ao idioma, reconhecendo-se o seu potencial transformador e a sua importância em um mundo interconectado. Aprender inglês é direito, e não privilégio. As considerações que aqui apresentamos ainda apontam para uma longa caminhada a fim de garantir que esse direito seja plenamente respeitado na educação básica pública (de periferia).

Referências

- AGRA, Christiane Batinga; IFA, Sérgio. Ensino de Inglês para crianças nas séries iniciais do ensino público à luz dos multiletramentos. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 34, n. 1, p. 28-47, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/LL63-v34n1a2018-2>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/39036> Acesso em: 15 jun. 2024.
- ASSIS-PETERSON, Ana Antônia; COX, Maria Inês Pagliarini. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 5, n. 1, p. 5-14, 2007. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5616>. Acesso em: 15 jun. 2024.
- ASSIS-PETERSON, Ana Antônia; SILVA, Eladyr Maria Norberto. Os primeiros anos de uma professora de inglês na escola pública: tarefa nada fácil. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 357-394, 2011. DOI: <https://doi.org/10.15210/rle.v14i2.15398>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15398>. Acesso em: 15 jun. 2024.
- BACH, Hedy. Composing a visual narrative inquiry. In: CLANDININ, D. Jean (Org.). *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2007, p. 280-307.
- BENGEZEN, Viviane C. Inglês na escola pública: experiências com tecnologias digitais, inclusão, autoria docente e discente. *Revista Prolíngua*, João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 129-140, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-9979.2018v13n2.42063>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/42063>. Acesso em: 15 jun. 2024.
- BRANDÃO, Ana Carolina de Laurentiis. English remote teaching in drawings: stories of teacher resilience in Brazilian state schools. In: KALAJA, Paula; MELO-PFEIFER, Sílvia (Org.). *Visualising students and teachers as multilinguals: advancing social justice in education*. Bristol, UK: Multilingual Matters, no prelo.
- BRANDÃO, Ana Carolina de Laurentiis. Imagining second language teaching in Brazil: what stories do student teachers draw? In: KALAJA, Paula; MELO-PFEIFER, Sílvia (Org.). *Visualising multilingual lives: more than words*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2019, p. 197-213.
- BRANDÃO, Ana Carolina de Laurentiis. O papel do PIBID na identificação de licenciandos com a docência. In: BRANDÃO, Ana Carolina de Laurentiis; SOUZA, Shirlene Rohr (Org.).

O PIBID na UNEMAT: relatos e reflexões de formadores, professores e licenciandos – Vol I. Cáceres: Editora UNEMAT, 2023, p. 14-31.

BRANDÃO, Ana Carolina de Laurentiis; OLIVEIRA, Vanesa Aparecida de; SANTOS, Geralda Pereira. A pesquisa narrativa visual e o estudo da identidade do professor de língua inglesa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 62, n. 2, p. 289-306, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/01031813v62220238670196>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/9CsXv74GPGx7Xgv47FPLFWM/#>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 02 nov. 2023.

BRASIL. *Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera a Lei nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, entre outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 02 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 02 nov. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: SEB/MEC, 2006. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/profs/reinildes/dados/arquivos/ocem.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2023.

BRITISH COUNCIL. *Políticas públicas para o ensino de inglês: um panorama das experiências na rede pública brasileira*. São Paulo, SP: British Council Brasil, 2019. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/bncc_portuguesbx.pdf. Acesso em: 02 nov. 2023.

BRITISH COUNCIL. *O ensino de inglês na educação pública brasileira: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE*. São Paulo, SP: British Council Brasil, 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em 02 nov. 2023.

CALTABIANO, Maria Aparecida; VIAN JR, Orlando. O Inglês como língua global e seu papel na educação continuada de professores. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. XXXVII, p. 118-138, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/36657>. Acesso em: 15 jun. 2024.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Perguntas ainda sem respostas na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, Telma; MONTEIRO, Maria Cristina Góes (Org.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas: Pontes, 2010, p. 57-67.

CLANDININ, D. JEAN. *Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013.

- DAVEL, Marcos Alede Nunes. Representações sobre o ensino de inglês por parte dos professores de Língua Inglesa em colégios da rede estadual de Curitiba. *Revista Alpha*, Patos de Minas, n. 16, p. 294-308, 2015. Disponível em: <https://revistas.unipam.edu.br/index.php/revistaalpha/article/view/4821>. Acesso em: 15 jun. 2024.
- FREIRE, PAULO. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, PAULO. *Pedagogia do oprimido*. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GADOTTI, Moacir. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.
- GIMENEZ, Telma. Renomeando o Inglês e formando professores de uma língua global. *Estudos linguísticos e literários*, Salvador, n. 52, p.73-93, 2015. DOI: <https://doi.org/10.9771/2176-4794ell.v0i52.15464>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/15464>. Acesso em: 15 jun. 2024.
- GIMENEZ, Telma. O inglês não é língua estrangeira. *Boletim NAPdate*, Londrina, n. 7, p. 1-4, 1999.
- GUIMARÃES, Eduardo. *Periferia*. ENDICI – Enciclopédia Discursiva da Cidade. Laboratório de Estudos Urbanos, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete%2Fview&id=105>. Acesso em: 02 nov. 2023.
- JAMES, Gwyneth; BRANDÃO, Ana Carolina de Laurentiis. *ELT teachers' stories of resilience*. British Council ELT Research Papers 19.06, 2019, p.1-32. Disponível em: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/K074_ELTPeople%20Stories%20of%20Resilience_FINAL%20web.pdf. Acesso em: 02 nov. 2023.
- KALAJA, Paula; DUFVA, Hannele; ALANEN, Riikka. Experimenting with visual narratives. In: BARKHUIZEN, Gary (Org.). *Narrative research in applied linguistics*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2013, p. 105-131.
- LIEBLICH, Amia; TUVAL-MASHIACH, Rivka; ZILBER, Tamar. *Narrative research: reading, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.
- LIRA, Edvaldo Santos; MEDRADO, Betânia Passos; COSTA, Walison Paulino Araújo. Os diálogos entre preceptor e residente no contexto da Residência Pedagógica: reflexões em prol de uma construção de identidade docente. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 19, n. 2, p. 231-254, 2020. DOI: <https://doi.org/10.26512/rhla.v19i2.32851>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/32851>. Acesso em: 15 jun. 2024.
- MEGALE, Antonieta; LIBERALI, Fernanda. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. *Revista Raído*, Dourados, v. 10, n. 23, p. 9-24, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/6021>. Acesso em: 15 jun. 2024.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 24, p. 309-340, 2008. DOI: [290](https://doi.org/10.1590/S0102-</p></div><div data-bbox=)

44502008000200006. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/28316>. Acesso em: 15 jun. 2024.

NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira. Pibid Inglês: formação inicial de professores e letramentos - outros sentidos para English Everywhere. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 19, n. 3, p. 579-602, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201913580>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbla/a/jBGtQkVmwWQDKWrhjJBjz6C/abstract/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 15 jun. 2024.

ORTIZ, Renato. As ciências sociais e o inglês. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 19, p. 5-22, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092004000100001>.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/G8M8rscRm6ttFVSsgrhdPNf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2024.

RAJAGOPALAN, Kanavillil; RAJAGOPALAN, Cristina. The English language in Brazil - a boon or a bane? In: BRAINE, George (Org.). *Teaching English to the world: history, curriculum and practice*. New York: Routledge, 2005, p. 1-10.

RAMOS, Samantha Gonçalves Mancini; RIBEIRO, Michelli de Assis. Autoestudo de inglês no Ensino Médio: protótipo de ensino para inclusão de alunos afastados das aulas. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, p. 1-22, 2023. DOI:

<https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14144>. Disponível em:

<https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14144>. Acesso em: 15 jun. 2024.

ROSA, Gabriela da Costa; DUBOC, Ana Paula; SIQUEIRA, Sávio. Inglês como Língua Franca (ILF) em campo: reflexos e refrações na BNCC. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 41, n. 1, p. 1-25, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e92461>. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/92461>. Acesso em: 15 jun. 2024.

SALLES, Michele Ribeiro; GIMENEZ, Telma. Ensino de inglês como língua franca: uma reflexão. *Revista BELT*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 26-33, 2010. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/belt/article/view/7267/5233>. Acesso em: 15 jun. 2024.

TONIN, Josiane Prescendo. Na escola regular se aprende inglês: uma experiência com rap na escola pública. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, Brasília, v. 6, n. 2, p. 85-90, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/617>. Acesso em: 15 jun. 2024.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 51, p. 77-97, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132012000100005>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tla/a/jy6HFM97DcT7X8yLfxjSCjS/>. Acesso em: 15 jun. 2024.

WEBER, Sandra. Using visual images in research. In: KNOWLES, J. Gary.; COLE, Adra L. (Org.). *Handbook of the arts in qualitative research: perspectives, methodologies, examples, and issues*. London: Sage, 2008, p. 41-53.

Recebido em 29 de novembro de 2023

Aceito em 6 de abril de 2024