



Pibid Inglês: formação inicial de professores e letramentos – outros sentidos para *English Everywhere*¹

English Pibid: Pre-Service Teacher Education and Literacies – Other Meanings for English Everywhere

Ana Karina de Oliveira Nascimento*

*Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe / Brasil
akcoliveira@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-3014-0659>

RESUMO: O subprojeto de inglês do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) de uma universidade pública federal foi o campo empírico desta pesquisa delimitada como um estudo de caso etnográfico, desenvolvido por meio de observações participantes, entrevistas semiestruturadas e diário de campo, cujos dados são analisados qualitativamente via narrativa descritivo-teórica. Com o objetivo de problematizar as ações do subprojeto de inglês do Pibid, especialmente do projeto *English Everywhere*, elaborado pelos participantes do Pibid de inglês da Universidade Pública do Nordeste (UPNE) e posto em execução em uma das escolas públicas participantes, este artigo, seguindo a perspectiva teórica dos letramentos (JORDÃO, 2013; MENEZES DE SOUZA, 2011), aborda os sentidos que foram construídos pelos participantes (graduandos, professores formadores e escolas) quanto à ideia de que o inglês está em todos os lugares do mundo acadêmico. A análise aponta para práticas de letramentos que privilegiam o ensino de inglês conectado ao desenvolvimento do senso crítico dos estudantes, contribuindo para que seu lugar no mundo possa ser questionado.

PALAVRAS-CHAVE: Pibid; formação inicial de professores; professores de inglês; letramentos.

¹ Esse artigo tem origem na tese de doutorado defendida no Programa de Pós-graduação em Letras (Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) do Departamento de Línguas Modernas da Universidade de São Paulo (DLM-USP), sob orientação da professora Dra. Walkyria Monte Mór. Este trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

ABSTRACT: The Pibid English subproject of a public university was the place where the empirical data of this research, outlined as an ethnographic case study, was collected. Participant observations, semi-structured interviews, and a field diary were used for data collection, which were then qualitatively analyzed and brought here via a descriptive-theoretical narrative. Written according to the theoretical perspective of literacy studies (JORDÃO, 2013; MENEZES DE SOUZA, 2011), this article aims at discussing the actions of the English subproject, considering one specific project elaborated and put into practice in public schools by the participants of Pibid English subproject, called *English Everywhere*. The analysis point to the meanings constructed by the participants (undergraduates, teacher educators and public school teachers) on what relates to English being everywhere in the academic world. Data analysis revealed literacy practices that connect the teaching of English to the development of students' critical thinking, as a way to contribute to having students question their place in the world.

KEYWORDS: Pibid; pre-service teacher education; English teachers; literacies.

1 Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é criado em 12 de dezembro de 2007, por meio da Portaria Normativa nº 38 do Ministério da Educação (MEC), sendo posto em prática a partir de 2008. A área de inglês da Universidade Pública do Nordeste (UPNE)² – campo empírico da pesquisa de que trato nesse texto – é contemplada apenas no edital de 2009. Nesse ano, a UPNE insere em sua proposta, que já agrega as demais áreas, o subprojeto de inglês e envia então à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), já que as línguas estrangeiras não são consideradas prioritárias no lançamento do primeiro edital do programa, de acordo com o que consta na Portaria Normativa que arrola as áreas a serem atendidas prioritariamente.

O Pibid é um programa instituído no âmbito do MEC, da Capes e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e tem como objetivo “fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar

² O nome verdadeiro da instituição onde foi realizada a pesquisa e de seus participantes são omitidos. Em seu lugar, foram adotados pseudônimos. Para a instituição, adotei UPNE; já os graduandos participantes, que totalizam cinco, são chamados de Oia, Lucas, Zeus, Homer e Eva.

na educação básica pública” (BRASIL, 2007, n.p.). Para isso, conta-se com o trabalho conjunto de graduandos (pibidianos), professores de escolas públicas (supervisores) e professores das universidades participantes (professores formadores). Os subprojetos das diversas áreas atendidas pelo programa são agrupados em torno de uma única proposta institucional, a ser enviada para Capes por meio de um coordenador institucional, responsável por apresentar o projeto da instituição.

Para seu funcionamento, a coordenação institucional do programa publica editais de seleção para supervisores e graduandos. Estes últimos, que aqui são meu foco, devem ser selecionados por meio de edital que contemple as exigências da portaria que regulamenta o programa,³ levando em conta o interesse pela educação básica e o reconhecimento do papel social do professor.

Na UPNE, no que concerne aos alunos de graduação bolsistas do Pibid, a seleção ocorre por meio de etapas publicadas em edital pela coordenação geral do Pibid na instituição, elencando o número de vagas ofertadas para os subprojetos e os critérios e fases de seleção. A primeira, de caráter eliminatório, envolve o atendimento aos documentos exigidos em edital; as seguintes, de caráter classificatório, envolvem a análise de histórico escolar juntamente com a média geral ponderada, carta de intenção e currículo comprovado (segunda fase); enquanto a terceira e última etapa é constituída por uma entrevista.

No que concerne ao subprojeto Pibid da área de inglês da UPNE, este foi meu objeto de pesquisa ao longo do doutoramento, no período de 2013 a 2017. É sobre ele que me debruço ao longo deste artigo. A dinâmica de funcionamento do subprojeto de inglês da instituição previa a elaboração de projetos a serem desenvolvidos em escolas públicas. Durante o período da pesquisa, verifiquei a construção de, em média, um projeto a ser pensado, discutido, elaborado e posto em prática a cada ano letivo. Dentre os projetos que vi sendo criados e materializados na escola pública pelo subprojeto

³ De acordo com a referida portaria, são requisitos para graduandos serem bolsistas Pibid: “Art. 36. [...] I – estar regularmente matriculado em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto; II – ter concluído, preferencialmente, pelo menos um período letivo no curso de licenciatura; III – possuir bom desempenho acadêmico, evidenciado pelo histórico escolar, consoante as normas da IES; IV – ser aprovado em processo seletivo realizado pelo Pibid da IES” (BRASIL, 2013, p. 13).

de inglês da UPNE, sob responsabilidade do grupo composto por graduandos, professor formador e supervisor, meu foco neste texto estará no projeto *English Everywhere*. Ao fazê-lo, objetivo problematizar suas ações, especialmente como elas se conectam a práticas de letramentos (JORDÃO, 2013; MENEZES DE SOUZA, 2011) que visam ao desenvolvimento da criticidade dos envolvidos.

Para análise dos dados, foram instrumentos de pesquisa meu diário de campo, bem como minhas observações participantes, entrevistas semiestruturadas realizadas com graduandos e professores formadores e relatos dos graduandos participantes. O que trago neste texto, portanto, na forma de uma narrativa descritivo-teórica, é um recorte de uma pesquisa qualitativa exploratória de cunho etnográfico realizada e delineada consoante um estudo de caso etnográfico (ANDRÉ, 1995). Dessa forma, não objetivo tratar de fundamentação teórica, metodologia, dados coletados, análise e resultados de forma separada ao longo do texto, mas entrelaçando-os por meio da narrativa descritivo-teórica que construirei.

Ao focar nas práticas relativas ao projeto *English Everywhere*, levo em conta as questões conforme vistas pelos cinco graduandos que acompanhei, principalmente quanto ao inglês estar mesmo em todo lugar no mundo acadêmico e para quem. Nesse percurso, considero a riqueza que o projeto revelou no tocante ao despertar dos estudantes da escola sobre as possibilidades de continuidade dos estudos em nível superior, como resultante da adoção da perspectiva teórica dos letramentos e sua relação com a criticidade.

Para a construção desse artigo, optei por dividi-lo em cinco tópicos, de forma a apresentar a narrativa de uma maneira mais clara e didática. O primeiro é a introdução e o último a conclusão. No tópico 2, delimito o campo de estudo, que é o subprojeto Pibid inglês da UPNE; na parte 3, especifico o contexto do projeto em análise, denominado *English Everywhere*. Na parte 4, trago uma discussão acerca do projeto *English Everywhere*, abordando os sentidos que foram construídos pelos participantes do estudo (graduandos, professores formadores e das escolas), quanto à ideia de que o inglês está em todos os lugares do mundo acadêmico.

2 O Pibid inglês da UPNE

A primeira proposta de subprojeto Pibid/UPNE de inglês foi apresentada à coordenação geral do projeto institucional em 2009, tendo sido contemplada pelo edital da Capes.⁴ Esse primeiro projeto, do qual fiz parte como uma das coordenadoras, ficou vigente de 2009 a 2011, quando houve a chance de concorrer a um novo edital, neste mesmo ano. O subprojeto foi contemplado novamente e estendeu-se até 2013, quando foi finalizado. Minha participação, contudo, encerrou-se em 2012.

Para atender ao edital 2013 da Capes, o subprojeto de inglês, cuja materialização acompanhei mais de perto por meio de observações participantes ao longo de 2015 e 2016 e que foi finalizado no início de 2018 pela Capes, teve como foco, de acordo com o documento do subprojeto, a promoção de um ensino de inglês que fosse além dos aspectos linguísticos e englobasse ângulos literários e críticos.⁵ A justificativa para tal, como apresentado no documento, relaciona-se à necessidade de visualizar os aspectos sociais da língua, para além do seu entendimento como algo fixo e abstrato. Assim, a língua é vista como forma de construção de sentidos que se dá no momento de interação. Nesse contexto, trata-se de abordar os aspectos linguísticos ao inseri-los nas práticas sociais nas quais se constrói a linguagem segundo a perspectiva dos letramentos críticos (LC). Nesse contexto, são entendidos como objetivos do ensino de língua inglesa fomentar o acesso a outras possibilidades de entendimento do mundo, além daquele presente nas comunidades linguísticas dos estudantes. Dessa forma, problematizar os aspectos linguísticos como atrelados a determinadas escolhas.

É partindo desse entendimento de língua, conforme trazido no documento do projeto datado de 2013, que se deu o trabalho no subprojeto de inglês, o qual envolveu 45 graduandos, cinco supervisores e três coordenadores, todos com bolsa Capes – estes últimos, todos pertencentes

⁴ Cabe esclarecer que, para a Capes, em seus editais, cada instituição deve apresentar um projeto institucional, o qual deve conter vários subprojetos, por área do conhecimento. No caso deste artigo, o foco está no subprojeto de inglês, o qual, por sua vez, trabalha com a criação de atividades a serem desenvolvidas na escola pública.

⁵ Meu foco ao longo deste texto recai sobre os aspectos críticos. Não darei ênfase aos literários nem às minhas impressões sobre essa questão por razões de limitação do escopo do artigo.

ao quadro de professores efetivos do Departamento de Letras Estrangeiras da UPNE, sendo, desde 2014, dois da área de língua inglesa e um da matéria de ensino de estágio supervisionado, embora uma das professoras de língua também assuma regularmente disciplinas de estágio supervisionado.

Para sua realização, o projeto previu oito ações a serem feitas, envolvendo conhecer a escola pública nos seus variados aspectos (e todos que dela fazem parte): 1) levantamento das características locais, conhecimentos prévios e necessidades de professores e alunos das escolas participantes do projeto; 2) articulação teoria e prática por meio da formação de grupo de estudos, com a participação de bolsistas, supervisores e coordenadores; 3) planejamento de estratégias didático-pedagógicas (envolvendo elaboração coletiva de projetos e sequências didáticas); 4) materialização das estratégias didático-pedagógicas por meio de aulas nas escolas públicas; 5) encontros pedagógicos quinzenais com os coordenadores do projeto, envolvendo todos os bolsistas (para reflexão acerca das sequências didáticas e possibilidades de realinhamentos); 6) avaliações contínuas e finais do projeto por meio de relatórios elaborados pelos bolsistas; 7) realização de investigação científica partindo das experiências vivenciadas nas escolas, tendo como resultado apresentações em congressos e publicação de textos; 8) desenvolvimento de ambiente virtual (espaço para discussões, troca de experiências e de materiais pedagógicos, registro de ações, compartilhamento de trabalhos e materiais produzidos pelo subprojeto).

No texto do subprojeto de inglês são descritas ainda cada uma dessas ações, de forma a esclarecer como elas serão desenvolvidas. No tocante à articulação teórica e prática, o subprojeto prevê a formação de um grupo de estudos, com a participação de bolsistas, supervisores e coordenadores, com foco na discussão acerca de conceitos teóricos e metodológicos envolvidos no ensino de línguas, incluindo as ideias sobre letramentos críticos. Essa ação conecta-se à realização de pesquisa científica, visto que a ideia é que os graduandos sejam levados a refletir sistematicamente a respeito da teoria estudada e da prática vivenciada, daí resultando em ressignificações a serem tornadas públicas por meio de apresentações em congressos e de textos a serem publicados. Essas duas ações articulam-se de forma direta com o planejamento de estratégias didático-pedagógicas, as quais são previstas para serem realizadas por meio de encontros que visam ao planejamento coletivo de sequências didáticas, envolvendo a orientação de coordenadores e supervisores e, assim, promovendo o diálogo teoria e prática, universidade

e escola pública. Ainda, o subprojeto explicita que as atividades elaboradas buscarão promover os letramentos críticos e literários em inglês, levando em conta os contextos específicos.

A minha inserção como observadora no campo empírico, mais especificamente nas reuniões do subprojeto Pibid-inglês – que interpreto como sendo o grupo de estudos e os encontros para planejamento colaborativo citados no texto do subprojeto, os quais acontecem num mesmo tempo e espaço – revelou a materialização do diálogo teoria e prática, escola pública e universidade. Sobre a relação entre teoria e prática, muitos graduandos mencionaram, ao longo das entrevistas, essa conexão articulada no Pibid, inclusive por meio da comparação do que vivenciam no projeto com a sua experiência na graduação. De acordo com os licenciandos, o projeto vem a contribuir com a formação deles à medida em que permite que vivenciem a prática docente mais cedo durante a graduação e busquem aliar suas práticas às teorias que vêm sendo discutidas no projeto, as quais também têm seu papel:

[...] o Pibid tem representado a... o primeiro contato com a prática dentro da graduação porque antes a graduação... ela é muito teórica, antes de tudo ela é muito teórica [...] E nesse ano já deu pra ter experiências de um ano todo [...] na prática na escola [...] e um aluno de Letras, por exemplo no sexto período que ainda não foi pra escola, ainda tá no teórico do... do... do curso... eu tô no quarto período, teoricamente no quarto período, e já vivenciei um ano praticamente de uma escola pública. Então eu já adquiri experiência de um ano na prática. (Entrevista 1 com Oia)

Essa crítica ao aprofundamento da teoria, em detrimento da prática ao longo do curso de Letras em inglês, também é objeto de reflexão pelos outros graduandos entrevistados e seu coordenador, o qual se mostra incomodado com a atual situação do curso de Letras em inglês da UPNE. Nesse sentido, enxergo como um dos aspectos positivos do Pibid, a oportunidade de também nos levar a refletir acerca da graduação – tanto professores quanto alunos – com base nas vivências e experiências advindas do programa; contribuindo, assim, para o repensar da formação de professores local e nacionalmente.

Percebi ainda, ao longo das minhas observações, que os supervisores também se engajam em uma prática sistematizada de reflexão, resultando em ressignificações. Aliado a isso, desenvolve-se o levantamento das

características locais, conhecimentos prévios e possíveis interesses e necessidades de professores e alunos das escolas participantes do projeto. Em uma dessas reuniões, na qual os bolsistas conversavam sobre a necessidade e os benefícios de aplicarem um questionário aos alunos da escola com o objetivo de melhor conhecê-los (em especial a percepção deles sobre inglês e seu ensino, bem como seus conhecimentos prévios), de forma a ajudá-los na preparação das atividades, houve a participação ativa da supervisora, intervindo e refletindo com os graduandos e coordenador do projeto. Essa prática chamou a minha atenção, especialmente devido ao fato de que, enquanto atuei como coordenadora colaboradora do subprojeto Pibid-inglês na instituição, esse tipo de encontro envolvia apenas graduandos e coordenadores. Assim, tive a chance de perceber o envolvimento da professora supervisora.

As reuniões que acompanhei como observadora participante foram semanais, às terças-feiras das 14 às 17 horas, e contaram sempre com a presença do supervisor. Além disso, esses foram momentos que agregavam quatro das ações já descritas: articulação, teoria e prática; desenvolvimento de pesquisas; encontros pedagógicos e planejamento de estratégias didático-pedagógicas (incluindo elaboração coletiva de projetos e sequências didáticas). Nesse sentido, entendo que o subprojeto atua de forma rizomática, considerando a complexidade dos elementos envolvidos, uma vez que se materializa em uma lógica de não compartimentalização dos saberes que são parte do fazer docente e da formação de professores de línguas, tais como: a língua inglesa, a articulação teoria e prática, o pensar investigativo sobre a sala de aula, o que está envolvido na preparação de aulas, o entendimento de que há variadas e contextuais verdades etc. Assim, em um só encontro, diversas questões eram discutidas conjuntamente e ações eram propostas e construídas coletivamente.

O que entendo como rizomático no subprojeto Pibid-inglês da UPNE relaciona-se ao deslocamento do conceito de rizoma proposto por Gallo (2008) para pensar a organização educacional e o currículo. Para o autor, pensar a educação segundo o conceito de rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1991) é afastar-se da ideia de educação representada pela metáfora da árvore, relacionada à concepção mecânica, cartesiana do saber, e aproximar-se do funcionamento caótico do cérebro, dos rizomas, da multiplicidade, do proliferar de pensamentos. Dessa forma, Gallo (2008) propõe, como deslocamento possível, pensar uma educação e um currículo

não-disciplinares, marcados pela ideia de construção rizomática e transversal de conhecimento, indo de encontro à compartimentalização e fragmentação do saber.

No caso do Pibid-inglês da UPNE, minhas observações participantes durante os encontros permitiram-me ver que, embora seguindo um planejamento quanto ao que gostariam de atingir, conforme explicitado no documento do subprojeto, os coordenadores, deixavam claro entender a formação de professores, para além da leitura e discussão do texto teórico, como resultante de um emaranhado de possibilidades de construção de sentidos e conhecimento. Dessa forma, valorizavam, para fins de discussão de planos de aula, por exemplo, programas disponibilizados de diferentes formas – no livro didático (parte ou não do Plano Nacional do Livro Didático – PNLDD), em sites direcionados a professores etc. –, de forma a permitir que os diversos graduandos em formação compartilhassem de modos diferenciados de construção de conhecimento, questionando quais verdades eles identificavam, como isso dialogava com a prática docente na escola, como isso poderia levá-los a investigações científicas sobre aquele contexto etc.

Menezes de Souza (2011) trata dos riscos a que estamos expostos nesse mundo rizomático: a aceitação da complexidade envolvida leva à armadilha do consumismo, de que tudo tem igual valor; ou ainda, a sua rejeição. Nesse último caso, seria o equivalente a ignorarmos, segundo o autor, por exemplo, o acesso que nossos alunos têm à internet, a formas diversificadas de comunicação, para além do papel. Diante desses riscos, enquanto educadores, o autor propõe como reflexão:

abrir os olhos para o fato de que estamos perante novas formas de aprender e ensinar, perante uma forma diferente de se relacionar: hoje em dia as pessoas se relacionam sem se ver, através das várias formas de comunicação digital. [...] Precisamos abrir os olhos para isso que nos traz novas formas de aprender, ensinar e formular, comunicar, registrar conhecimentos e saberes. Como a Wikipedia, onde a autoria não é importante. (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 283-284).

No que concerne às discussões, aos planejamentos e às pesquisas realizadas ao longo dos encontros do subprojeto Pibid-inglês da UPNE, entendo que houve um entrelaçamento com base nos contextos que se revelaram e diferentes interpretações foram tratadas como possibilidades.

Assim, percebo a visão do subprojeto acerca de leitura como dissenso, conflito e plurissignificativa. Compreendendo que “a gente precisa entender que, dependendo de onde estamos lendo, nós vamos entender X. Outra pessoa em outro contexto pode ler a mesma imagem, o mesmo texto, de outra forma. Portanto haverá sempre um conflito de interpretações” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 297).

A meu ver, isso se evidenciou logo nas primeiras observações que realizei, quando eram discutidos planos de aula disponíveis para professores de inglês, que foram encontrados pelos bolsistas e por eles analisados. Durante as apresentações, percebi várias interpretações possíveis e problematizadas no interior de cada grupo de graduandos, entre os demais licenciandos ou, ainda, envolvendo supervisores e coordenadores. A construção do projeto *English Everywhere* se deu dessa forma e é sobre ele que me debruço no tópico que segue.

3 O projeto *English Everywhere*: uma apresentação

O que veio a ser nomeado projeto *English Everywhere* teve início no começo do primeiro semestre letivo de 2015 na UPNE. Tendo o período letivo da instituição iniciado em 30 de março daquele ano, as primeiras reuniões de retomada, após as férias dos professores e recesso estudantil, consistiram na discussão de atividades (planos de aulas) analisadas pelos alunos a fim de fomentar o debate sobre a aula de inglês, auxiliando na formação inicial desses estudantes e no pensar do projeto futuro, no caso o *English Everywhere*, que seria delineado e posto em prática pelos graduandos, supervisores e coordenador do subprojeto de inglês do Pibid ao longo do ano de 2015. Nesse momento inicial, percebi referências ao projeto intitulado *Focus on Future*, que havia sido seu antecedente e parte das atividades relativas ao ano de 2014.

Para esse novo período letivo, o subprojeto de inglês passou a contar com uma nova supervisora, que naquele mês havia sido selecionada para atuar no subprojeto, em substituição à supervisora do projeto *Focus on Future*, desligada por conta de sua incompatibilidade de horário para participar dos encontros semanais na universidade envolvendo graduandos, supervisores e professores da escola pública. Dessa forma, acompanhei o processo de seleção, apresentação e início das atividades da nova supervisora e, conseqüentemente, da nova escola que estaria, por meio de parceria,

trabalhando na formação inicial daqueles graduandos, juntamente com os coordenadores do projeto.

Esse processo inicial envolveu conversas com graduandos, coordenador e supervisora e teve o intuito de se conhecer a visão desta nova supervisora sobre a escola onde trabalha, as turmas, horários possíveis de atuação dos graduandos etc. Assim, envolveu uma discussão mais prática sobre o funcionamento da escola; agendamento de primeiras visitas à instituição e observações de aula; perfil socioeconômico e pedagógico da comunidade escolar; além dos projetos em desenvolvimento pela instituição.

Tal processo teve alguns desdobramentos, dos quais um dos primeiros foi a descrição da comunidade escolar com base nas primeiras observações, para fins de contextualização do trabalho a ser realizado. Essa escola pública recentemente inserida no projeto, cujo nome não será citado, fica localizada em um dos bairros mais populosos da capital do estado onde a pesquisa foi desenvolvida e conta com uma população de mais de 38 mil habitantes. Trata-se de um bairro que surgiu da junção de dois conjuntos residenciais, um de classe média alta e um popular que conta atualmente com mais de 20 mil moradores. Após a implantação de um campus universitário de uma instituição privada da cidade, vários empreendimentos imobiliários foram implementados na região, tais como bares, restaurantes, hotéis e escolas privadas, além de empreendimentos residenciais e comerciais (FAROLÂNDIA..., 2009). Já a escola pública em questão, de acordo com informações apresentadas no Projeto *English Everywhere*, é uma instituição que “[...] conta com aproximadamente 482 alunos do ensino regular e 146 alunos do EJA,⁶ totalizando 628 estudantes regularmente matriculados, de acordo com o Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA).”⁷

Um segundo resultado dessas primeiras conversas e visitas à escola foi a decisão pela elaboração coletiva de um questionário a ser aplicado aos estudantes com o objetivo de conhecê-los melhor antes do início da elaboração do projeto Pibid a ser desenvolvido. Buscou-se verificar suas percepções acerca do inglês e seu ensino e tentar entender seus conhecimentos prévios e suas realidades escolares.

⁶ Educação de Jovens e Adultos.

⁷ Fonte: Pesquisa de Campo. Documento do Projeto *English Everywhere*, p. 4.

Essa proposta dos graduandos para a elaboração do questionário relaciona-se a uma das linhas de ação do subprojeto Pibid-inglês da UPNE: o levantamento das características locais, conhecimentos prévios e necessidades de professores e alunos das escolas participantes do projeto. A escolha por essa ação segue a lógica de que não é possível definir o que vamos tratar e como, ou seja, quais conteúdos e letramentos serão abordados em sala de aula, sem conhecer melhor os alunos. Afinal, é a eles que as atividades são direcionadas, de forma contextualizada e situada. E essa questão fica clara quando a escrita do projeto *English Everywhere* é concluída e em sua justificativa é dito: “Este projeto é justificado pelas necessidades que foram analisadas durante as observações das aulas de inglês do Ensino Fundamental na Escola Estadual [...], como também no questionário que foi aplicado em todas as turmas observadas.”⁸ Para se pensar no questionário, a dinâmica adotada foi a divisão dos pibidianos em pequenos grupos para que algumas perguntas fossem pensadas, as quais posteriormente foram discutidas entre todos, antes da versão final, que foi aplicada junto aos estudantes da escola. Conforme consta no texto final do projeto, a dinâmica adotada poderia ser assim resumida:

[...] ao passo que as reuniões (virtuais e presenciais) aconteciam, os bolsistas [graduandos] observavam aulas para assim desenvolver um projeto que encaixasse no perfil daqueles alunos. Para isso, também foi elaborado um questionário, que foi utilizado para entender as experiências dos alunos com o inglês e as expectativas deles em relação ao projeto. (Projeto *English Everywhere*, p. 13, grifo meu).

Como é possível notar, as circunstâncias de elaboração do projeto e condução das atividades do Pibid-inglês são mencionadas na versão final do Projeto *English Everywhere* levando em conta o que se observou na escola, bem como os dados colhidos por meio do questionário. Cabe esclarecer que o processo de elaboração desse projeto foi mais longo do que se supunha inicialmente, uma vez que nesse período houve duas greves, uma envolvendo os professores da rede estadual e outra os docentes da universidade. Após o retorno regular das atividades, contudo, o grupo definiu o que se delineou como Projeto *English Everywhere*:

⁸ Fonte: Projeto *English Everywhere*, p. 7.

[...] após debates, sugestões e análise de dados, a decisão final foi de que o projeto tivesse como centro o “mundo acadêmico”. Por esse motivo, o projeto foi dividido em cinco planos sobre as áreas do conhecimento. As atividades serão [foram] organizadas em oficinas que terão [tiveram] como objetivo incentivar os alunos a continuarem estudando e mostrando todas as opções de cursos na Universidade. Além disso, será [foi] primordial mostrar como o inglês está em todas as partes nesse mundo acadêmico.” (Projeto *English Everywhere*, p. 13, grifos meus)

De acordo com o texto do projeto, o seu objetivo geral seria levar o aluno a:

[...] conhecer as diversas áreas de conhecimento e formação profissional, assim como as possibilidades de ocupação de diferentes espaços na sociedade por meio do desenvolvimento de oficinas e aulas de inglês com foco na reflexão crítica e nas práticas letradas. (Projeto *English Everywhere*, p. 6)

Como dito no objetivo geral, o projeto seria desenvolvido por meio de oficinas (aulas de inglês), das quais faria parte os alunos interessados que se inscreveriam voluntariamente, conforme relata o graduando Lucas:

O projeto que saiu no papel teve o nome de *English Everywhere* e teve como tema geral: a presença da língua inglesa no contexto e currículo da maioria das profissões, focando em alguns cursos disponibilizados pela [UPNE]. Ele consistia de 5 oficinas, dadas semanalmente em contrarturno do horário dos alunos, (1x na semana pela manhã para os alunos da tarde e 1x na tarde para os alunos da manhã). Contemplando turmas do ensino fundamental maior (6º ao 9º ano), sendo elas “misturadas” durante as oficinas. (Relato de Lucas, p. 1)

Essas 5 oficinas, que por serem duplicadas totalizaram 10, abrangeram os seguintes temas: Profissões; Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH); Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET); Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA); e Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS). Em cada uma dessas oficinas, foi abordado o que a área de estudos engloba; cursos ofertados pela UPNE pertencentes a essas grandes áreas; profissões relacionadas a essas áreas do conhecimento; e possíveis atividades realizadas por profissionais dos diferentes ramos e relação de todas essas questões com a língua inglesa. Enquanto as oficinas aconteciam, conforme explica uma das graduandas:

[...] eram poucas as reuniões, pois estávamos realizando as oficinas a cada semana, mas sempre eram produtivas pois discutíamos sobre os resultados das oficinas, sobre os alunos, sobre o que haveria de diferente, sobre os próximos planos de aula etc. (Relato de Zeus, p. 1)

4 Projeto *English Everywhere*: o inglês está mesmo em toda parte?

Conforme explicitado anteriormente, esse projeto foi construído tendo como ponto de partida o questionário elaborado com a participação de todos do grupo (coordenador, supervisora e graduandos). O processo de construção coletiva desse questionário foi bastante interessante, especialmente por ter suscitado a discussão de temas pertinentes à formação do professor de inglês, como: aspectos ligados à metodologia de pesquisa (como algumas perguntas podem induzir os respondentes tanto na prática da pesquisa quanto na prática pedagógica), questões de hegemonia, colonialismo e agência (atitudes colonizadoras nas perguntas, a visão dos graduandos sobre a necessidade de ter contato com nativos para serem entendidos como bons falantes de língua inglesa e a visão que se tem sobre o professor nativo), bem como a discussão sobre como conhecer as práticas digitais dos estudantes.

Essas discussões e temáticas problematizadas ao longo da criação do questionário estão relacionadas ao que Kumaravadivelu (2012) entende como perspectiva pós-colonial quando discute perspectivas globalizantes importantes a serem levadas em conta na formação de professores. Especialmente sobre o debate entre nativo/não nativo, destaco a problematização trazida por Kumaravadivelu (2014), quando trata do status que é atribuído ao professor de inglês não nativo e o papel desse professor como intelectual subalterno. Para o autor,

[...] a solução, entretanto, não pode vir do poder dominante; tem que vir dos próprios subalternos. Ela pode vir, afirma Gramsci, somente quando os subalternos alcançam a consciência crítica e a vontade coletiva de agir. A consciência crítica e a vontade de agir podem ser alcançadas através da educação [...]. (KUMARAVADIVELU, 2014, p. 11, nossa tradução)⁹

⁹ Todas as traduções da língua inglesa feitas ao longo do texto foram feitas pela autora.

Percebi a condução da atividade de elaboração do questionário como muito ligada aos aspectos destacados por Kumaravadivelu (2014), no sentido de problematizar como as atitudes de graduandos que tinham o papel de pesquisadores no momento de sua elaboração poderiam estar reforçando relações desiguais de poder ao invés de questionando-as. Ainda sobre o questionário, este foi aplicado, seus dados passaram a ser analisados e o projeto para aquela escola começou a ser elaborado, embora fora da organização temporal inicialmente pensada, primeiramente em virtude de uma greve docente na rede estadual de ensino e, posteriormente, também na UPNE. Diante das greves e dos posicionamentos dos coordenadores e do comando local de greve do sindicato dos professores da UPNE, os coordenadores suspenderam os encontros presenciais na universidade durante esse período e, na medida do possível, passaram a realizar alguns deles nas escolas onde os projetos se desenvolviam. “Mesmo com a greve na [UPNE], nós continuávamos visitando e observando semanalmente as aulas da professora supervisora, como também as reuniões subgrupais continuavam sendo realizadas no colégio [...]” (Relato de Eva, p. 2)

Em virtude do posicionamento da Capes de que os bolsistas (coordenadores, supervisores e graduandos) deveriam atuar a despeito da greve, sob pena de haver corte de bolsas, o trabalho do Pibid continuou se desenvolvendo, mesmo em condições diferenciadas e com encontros presenciais mais esporádicos em virtude da não utilização de ambiente físico no interior da universidade. Segundo relatos de alguns graduandos, os meses de greve foram momentos de trabalho online frequente, pautado em preparação de resumos para serem enviados a eventos, bem como de um artigo que faria parte de um livro a ser lançado sobre as práticas do Pibid.

Apesar das circunstâncias, o projeto *English Everywhere* é elaborado, posto em prática e avaliado. Também ao longo de sua execução e ao fim foi por mim analisado, levando em conta principalmente as percepções dos graduandos participantes. Algumas questões em especial saltaram aos meus olhos por se mostrarem mais frequentes e, por isso, são aqui discutidas e relacionadas a questões de justiça social, desigualdade e o papel do ensino de inglês nesse contexto.

Com o objetivo de proporcionar ao estudante da escola pública a oportunidade de conhecer diferentes áreas de conhecimento, formação profissional e de ocupação de espaços sociais é que o projeto *English Everywhere* foi pensado, de forma a mostrar a conexão da língua inglesa com

variadas áreas do conhecimento e atuação profissional. Para isso, o projeto contou com oficinas (aulas de inglês) focando em práticas letradas e reflexão crítica.

O projeto apresentava como objetivos específicos: “promover a formação crítica dos alunos; estimular reflexões e debates voltados à realidade em que os alunos estão inseridos; possibilitar o desenvolvimento da autonomia; despertar o interesse pelo prosseguimento dos estudos; apresentar possibilidades de formação profissional.” (Projeto *English Everywhere*, p. 6). Assim, parece clara a preocupação com um ensino de inglês pautado na crítica, reflexão, autonomia e diferentes perspectivas. De acordo com o relato da graduanda Homer acerca do funcionamento do projeto, “o projeto utilizava de temas não polêmicos para suscitar discussões e proporcionar um espaço no qual os alunos pudessem interagir, trocar ideias e exercitar seu senso crítico, tudo isso enquanto inserindo também o estudo da língua inglesa.” (Relato de Homer, p. 1, grifos meus)

Quando tratam das bases teóricas, os graduandos explicitam as vertentes que guiam o trabalho, conforme constam nos objetivos específicos:

[...] a elaboração deste projeto foi pensada de modo que a realidade das aulas de língua inglesa da Escola Estadual [...] dialogasse com os objetivos do Pibid-inglês e seus conceitos teóricos: autonomia, cidadania, realidade do aluno, criticidade e letramento crítico. (Projeto *English Everywhere*, p. 8)

Essas orientações são pensadas para serem desenvolvidas, ainda, integrando-se ao projeto pedagógico da escola em questão. Assim, o subprojeto Pibid-inglês:

[...] está associado à proposta do Colégio Estadual [...] quando se trata do desenvolvimento de atividades que trabalhem a contextualização, interdisciplinaridade e a realidade do aluno, utilizando-se de materiais em língua inglesa que abordem diferentes temas e áreas. (Projeto *English Everywhere*, p. 5)

Dessa feita, o projeto a ser implementado na escola é construído articulando-se o projeto pedagógico da escola e o subprojeto Pibid-inglês, de forma a viabilizar que o ensino de inglês dialogue com as percepções das necessidades observadas pela escola e pelos integrantes do Pibid-inglês, além dos pressupostos teóricos e das escolhas temáticas a serem trabalhadas pelo subprojeto.

Nesse contexto, o foco do projeto, cuja temática escolhida foi inglês em todos os lugares (*English Everywhere*) acabou esbarrando nas possibilidades de continuidade dos estudos em nível superior dos estudantes daquela escola estadual, o que para muitos daquela comunidade parecia ser entendido como uma oportunidade inalcançável, como foi comentado por alguns deles durante a fase de avaliação do projeto. Muitos deles se configurariam como os primeiros de suas famílias a terem a chance de concorrer a uma vaga no ensino superior. E o despertar para essa possibilidade foi, para vários deles, resultado do projeto Pibid-inglês desenvolvido na escola. Dessa forma, para além de entender a relação do inglês estar em toda parte, no sentido de todas as profissões, o aprendizado dos professores em formação participantes do Pibid englobou, por meio do projeto *English Everywhere*, o questionamento sobre o inglês não estar em todo lugar quando os alunos daquela comunidade não se veem como capazes (no sentido de não ter oportunidades) de ocupar aquele espaço, ou seja, a universidade.

Sobre as possibilidades apresentadas aos considerados subalternos, Kumaravadivelu (2014, p. 17), especialmente quando trata de uma estrutura de atuação para contribuir com a decolonialidade, ressalta: “[...] Esses planos são complexos e de longo prazo, mas se levados a sério, eles têm potencial para ajudar a comunidade subalterna a avançar.” Então, ao apresentar caminhos alternativos àqueles por eles entendidos como “previamente traçados” por suas condições sociais (conforme relataram os graduandos), o projeto poderia, de alguma forma, ter deixado uma contribuição relevante àqueles considerados subalternos. Afinal, como dito no corpo do projeto:

Este projeto tem o intuito de proporcionar aos alunos do ensino fundamental a vivência da língua inglesa por meio de oficinas que promovam o exercício da criticidade através de atividades relacionadas às profissões de acordo com as diversas áreas do conhecimento, a saber: Ciências Humanas, Ciências Exatas, Ciências Sociais Aplicadas e Ciências da Saúde. Essas oficinas visam instigar a curiosidade dos alunos para as informações que estão além do conteúdo apresentado. A relevância deste projeto está em tornar os alunos receptivos a novas experiências e estimular o letramento crítico, incentivando-os a ter consciência de suas escolhas, de como podem afetar sua vida e a de outras pessoas. (Projeto *English Everywhere*, p. 4)

A visão apresentada no projeto, além de reafirmar a vertente teórica dos letramentos anunciada ao longo do texto do projeto *English Everywhere*,

também apresenta a língua inglesa como ponto de partida para que as demais questões sejam então suscitadas, proporcionando aos discentes a possibilidade de repensar o mundo que os rodeia. Sobre o projeto *English Everywhere* e sua preocupação sobre os estudantes visualizarem a universidade como espaço que poderia ser por eles ocupado, concordo com a visão de Jordão (2004):

Para mim, a função da educação pelas línguas é formar alunos e professores para o exercício da cidadania, local e global, para a participação política informada, para a atuação efetiva nos rumos das sociedades em nível mundial, mas também e principalmente, local. Atuando em suas esferas mais imediatas, em seus contextos mais próximos, as pessoas atuam também globalmente. Esse tipo de agência não está limitado a um engajamento ativo em movimentos sociais locais e globais, mas decorre principalmente de uma mudança de atitude que a educação pelas línguas pode promover: ao oferecer aos estudantes e professores possibilidades diferentes de percepção e interpretação do mundo, uma língua estrangeira permite que nossas leituras de mundo sejam alteradas, que nossos procedimentos interpretativos se modifiquem no confronto discursivo com a alteridade, e que assim construamos novos entendimentos e novas atitudes, sob novas perspectivas (Jordão, 1999). (JORDÃO, 2004, p. 294).

Tal vivência trazida pela aprendizagem de línguas estrangeiras pode contribuir para a construção de pessoas mais humanizadas, mais compreensivas e mais conscientes dos processos que as levam a determinados locais, posicionamentos, formas de ser, pensar, agir e fazer. Nesse sentido, considero que as escolhas do Projeto *English Everywhere* possibilitaram uma abertura para novas perspectivas sobre estudos, ensino superior, trabalho etc, seguindo a linha teórica dos letramentos de que há diferenciadas e contextuais verdades, as quais podem ser constantemente questionadas, revisitadas e revistas por meio do contato com o outro.

Para os letramentos críticos, vertente teórica na qual se baseia o projeto em análise, os sentidos são construídos na interação língua, cultura e sociedade, configurando-se como uma prática ideológica que se baseia em certos procedimentos interpretativos, fruto das vivências contextuais dos aprendizes (JORDÃO, 2013). Nesse sentido, vem a ser papel do professor, para os letramentos críticos, a aceitação de diferentes ideologias decorrentes das múltiplas formas de construção de sentidos. Para o docente,

essa multiplicidade revela diversas verdades, as quais serão legitimadas de maneira diferenciada em virtude dos diferentes processos interpretativos dos leitores envolvidos.

Dessa forma, práticas pedagógicas segundo os letramentos críticos relacionam-se a “[...] levar o aluno a perceber que para alguém que vive em outro contexto a verdade pode ser diferente” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 293). Nesse sentido, questionar ou refletir sobre as verdades que permeiam o acesso, permanência, propósitos e participantes no ensino superior, tendo como pano de fundo a inserção da língua inglesa no mundo acadêmico, é atuar segundo os letramentos críticos por meio do questionamento das verdades com as quais os estudantes da comunidade escolar envolvida com o projeto *English Everywhere* estão acostumados a lidar. Assim, reafirma-se que:

Para o LC, as verdades são sempre contingentes, situadas em práticas sociais e determinadas em e por contextos de prática localizados em tempo e espaço específicos. Viver sob a égide do LC significa então perceber que somos, simultaneamente, algozes e vítimas da sociedade, ou melhor, que não somos vilões nem heróis, uma vez que essas categorias são essencializações construídas, que não expressam quem *somos*, mas sim onde *estamos* posicionados. Com isso, instaura-se um espaço de agência a partir do qual podemos criar, aprender, re(a)presentar, mesmo que não o façamos “livremente”, como se não tivéssemos comprometimento com nossa história, nossa cultura, nossos cenários políticos, mas ainda assim sendo criativos, estabelecendo relações diferentes de formas diferentes, construindo novos procedimentos interpretativos e reformulando os “velhos”. (JORDÃO, 2016, p. 50)

Foi levando em conta essas questões que se deu a materialização do projeto *English Everywhere*, cuja metodologia previu atividades envolvendo jogos, uso de textos diversos e debates em torno do tema “profissões”, “[...] por meio de uma rápida ‘mostra’ de alguns dos cursos que estão disponíveis na [UPNE], [...] da área de Ciências Exatas e Tecnologias, Ciências Sociais e Aplicadas, Ciências Humanas e Ciências Biológicas e da Saúde.” (Projeto *English Everywhere*, p. 10). Assim, as quatro grandes áreas (os centros de ensino conforme a estrutura da UPNE) seriam os temas de cada oficina. Dentre os textos a serem utilizados ao longo de cada oficina, pensou-se na escolha de:

[...] fragmentos autênticos retirados de diversas mídias, incluindo *games* e catálogos de cursos, para [...] não só introduzir assuntos que sejam [fossem] da realidade e do interesse deles [dos alunos] – como é proposto por Paulo Freire (2006) – mas também instigá-los a compartilhar e defender suas ideias, respeitando as opiniões dos colegas. (Projeto *English Everywhere*, p. 10)

Além disso, as atividades foram previstas levando em conta o uso de estratégias capazes de possibilitar que os graduandos não assumissem o papel de “professores detentores do conhecimento” (Projeto *English Everywhere*, p. 10). Ao contrário, que fossem capazes de levar os alunos a práticas autônomas no processo de ensino-aprendizagem durante as oficinas, as aulas regulares de inglês e fora do ambiente escolar. Isso se desenvolveria por meio de atividades a serem realizadas coletivamente, em pares ou duplas, seguindo a linha adotada pelo Pibid-inglês.

Dessa forma, as escolhas feitas ao longo do subprojeto Pibid-inglês, ao meu ver, demonstram que este atua por meio das escolhas dos percursos formativos de maneira diferenciada (trabalho colaborativo através de temas que podem levar o estudante a refletir sobre seu lugar no mundo e suas possibilidades de ação, por exemplo). Nessa perspectiva, afasta-se de uma lógica de educação neoliberal, afinal, sendo pautada em princípios neoliberais, a educação tende a manter seu foco no indivíduo neoliberal (eu, *self*, subjetividades), conforme apontam Dardot e Laval (2013). O caminho reverso seria, para Patrick (2013), por meio de práticas educativas que encorajem a agência dos estudantes, de forma a possibilitar não apenas o embate das ideias, mas essencialmente a busca do seu bem-estar. De acordo com a autora,

As formas como os professores de todos os setores da educação podem dar suporte a essas práticas está aberta ao debate, mas o debate precisa existir para as práticas educativas neoliberais serem repensadas. Um local para este debate deveria ser nas universidades de maneira geral, e nos cursos de formação de professores, especificamente. Por meio do engajamento com o debate sobre quais deveriam ser os objetivos da educação – em vez da aceitação de um conjunto de suposições sobre esses objetivos – os professores podem ser profundamente e criticamente encorajados a considerar para que serve a educação [...]. Educadores deveriam ser encorajados a perceber que eles têm uma escolha, aceitar ou não as práticas educativas neoliberais no âmbito da sala de aula. Os currículos podem estar definidos, exames podem dominar, mas as

escolhas pedagógicas individuais dos professores e as culturas de sala de aula não precisam contemplar a ideologia neoliberal, ainda que esta doutrina continue a moldar as políticas educacionais de uma forma mais ampla. Há muito que pode ser feito para incentivar alunos a pensar, ser críticos e imaginar possíveis eus. É o sentido da educação possibilitando o desenvolvimento do ser humano que têm possibilidades de engendrar abordagens humanas à educação e à aprendizagem em escolas, faculdades e universidades. (PATRICK, 2013, p. 7).

É levando em conta as possibilidades de se repensar as estruturas neoliberais postas, tais como a existência (ou não) de escolhas profissionais, que o subprojeto, por meio do trabalho realizado ao longo do projeto *English Everywhere*, proporcionou aos graduandos e estudantes da escola pública perceber a existência de diversos discursos e práticas postos em nosso meio como maneiras de nos convencer de que a responsabilidade pelo não ingresso no ensino superior é exclusivamente nossa; de que não há espaço para determinada camada da população etc. Esses questionamentos foram levantados com base em um trabalho mais crítico, o qual parece apontar para alguns realinhamentos no que concerne ao questionamento das verdades trazidas pelos graduandos; da forma como eles se viam na profissão de professores antes e depois e, como consequência, como viam/veem o ensino de inglês e o papel da escola pública, a qual passa a ser mais valorizada pelos bolsistas como um espaço em que é possível questionar as diversas verdades por meio do ensino de inglês. Assim, o professor em formação tende a se ver menos como um prestador de serviço em um sentido neoliberal (um tecnicista), ou seja, um técnico da área de educação “com bom conhecimento do conteúdo a ser ‘transmitido’, bem como das técnicas para melhor fazê-lo” (SOUSA, 2011, p. 62); podendo ver-se como um agente mediador, o qual, por meio do ensino de inglês pode contribuir para a desconstrução e reconstrução do conhecimento. Afinal, segundo a perspectiva dos letramentos, é papel da escola problematizar práticas de construção de sentidos promovendo o desconforto e entendendo a heterogeneidade como uma realidade, o que nos permite um constante reposicionamento de ideias, valores e crenças. Altera-se, pois, a concepção de professor que tem como pré-requisito para realizar seu trabalho apenas ser eficientemente capaz, conforme seja possível comprovar por meio exclusivo de seus conhecimentos técnicos.

5 Conclusão

Ao longo de 2015, o projeto *English Everywhere*, parte do Pibid-inglês da UPNE, foi tomando forma até ser efetivamente posto em prática por meio de oficinas, tendo como temática principal a presença da língua inglesa em todas as áreas do ensino superior e, em decorrência disso, das diferentes profissões, conforme abordei ao longo deste texto.

As vivências dos graduandos participantes, algumas delas trazidas neste artigo, podem ter sido marcantes o suficiente para serem capazes de promover uma expansão da ideia que eles possuem ou possuíam sobre letramentos, abrindo possibilidades para que se pense nas implicações para o ensino e aprendizagem da língua inglesa ao considerar a construção crítica e colaborativa do projeto por meio da negociação de sentidos, em uma estrutura negociável que tem por base o contexto escolar; promovendo-se, assim, oportunidades de aprendizagem mais significativas para professores em formação inicial.

Ademais, entendo que, no caso dos alunos de graduação envolvidos no Pibid-inglês da UPNE, é possível conhecer outras possibilidades e verdades que vão além daqueles modelos e experiências anteriores de ensino e aprendizagem de inglês. Da mesma forma, no caso dos estudantes das escolas, o projeto tentou mostrar ser possível não apenas continuar os estudos no ensino superior, mas também seguir e atuar profissionalmente, caso oportunidades existam. Refletir sobre isso e sobre os pontos positivos trazidos para aquela comunidade, não apenas por meio da escolha temática, mas do trabalho acerca de novas possibilidades de trabalho, vida e atividades, pareceu-me uma tarefa educacional que dialoga com os pressupostos dos estudos de letramentos e que contribue para a ampliação dos objetivos da educação e do ensino de inglês, a saber, a busca de uma prática educativa mais humana e socialmente justa.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid). *Diário Oficial da União*. Disponível em: <https://bit.ly/2GgjZaq>. Acesso em: 12 jan. 2016.

BRASIL. Capes. Portaria Nº 096, de 18 de julho de 2013. Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). *Diário Oficial da União*. Disponível em: <https://bit.ly/2WAwiEr>. Acesso em: 27 jan. 2015.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *The new way of the world: on neoliberal society*. Tradução de Gregory Elliott. London; New York: Verso, 2013.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a Filosofia?* São Paulo: Ed. 34, 1991.

ENTREVISTAS semi-estruturadas realizadas para a pesquisa. Disponível em: akcoliveira@gmail.com. Acesso em: 20 mar. 2019.

FAROLÂNDIA. Wikipédia, [S.l.], 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2Uwefxd>. Acesso em: 11 maio 2015.

JORDÃO, C. M. A língua inglesa como “commodity”: direito ou obrigação de todos? In: ROMANOWSKY, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (org.). *Conhecimento local e conhecimento universal*. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 287-296.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico: farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; FRANCO MACIEL, R. (org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. v. 33).

JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professora tem... letramento crítico? In: JESUS, D. M. de.; CARBONIERI, D. (Org.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 41-53. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 47).

GALLO, S. Deslocamentos: Deleuze e a Educação. In: _____. *Deleuze & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 53-91.

KUMARAVADIVELU, B. (Re)visioning language teacher education. In: _____. *Teacher education for a global society: a modular model for knowing, analysing, recognizing, doing, and seeing*. New York; Oxon: Routledge, 2012. p. 1-19. Doi: <https://doi.org/10.4324/9780203832530>

KUMARAVADIVELU, B. The decolonial option in English teaching: can the subaltern act? *Tesol Quarterly*, Hoboken, v. 0, n. 0, p. 1-20, 2014.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (org.). *Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes Editores, 2011. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 15).

PATRICK, F. Neoliberalism, the knowledge economy, and the learner: challenging the inevitability of the commodified self as an outcome of education. *ISRN Education*, [S.l.], v. p. 1-8, 2013. Doi: <https://doi.org/10.1155/2013/108705>.

SOUSA, R. Q. de. *Professores de inglês da escola pública: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

UNIVERSIDADE Pública do Nordeste – UPNE. *Subprojeto de inglês do Pibid 2013: proposta do Edital nº 61/2013*. Disponível em: akcoliveira@gmail.com. Acesso em: 13 fev. 2015.

UNIVERSIDADE Pública do Nordeste – UPNE. *Subprojeto de inglês do Pibid 2013: projeto English Everywhere*. Disponível em: akcoliveira@gmail.com Acesso em: 31 jan. 2016.

Data de submissão: 8/5/2018. Data de aprovação: 26/10/2018.