

O ANTES E O LOGO DEPOIS DA IMPLEMENTAÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR-GO - AMPLIADO NA MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA DIÁRIA COMO PROFESSOR DE INGLÊS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA, GO

BEFORE AND RIGHT AFTER THE IMPLEMENTATION OF DOCUMENTO CURRICULAR-GO
- AMPLIADO IN MY DAILY PEDAGOGICAL PRACTICE AS AN ENGLISH TEACHER AT REDE
MUNICIPAL DE ENSINO FROM GOIÂNIA, GO

Luiz Martins de Lima Neto¹

¹Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, GO, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-4500-9415>
lm1n2509@gmail.com

Recebido em 06 mar. 2023
Aceito em 20 mar. 2023

Resumo: Neste artigo, tenho três objetivos: relatar criticamente sobre a minha prática pedagógica diária como professor de Inglês da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, Goiás *antes* da implementação do Documento Curricular-GO – Ampliado (GOIÁS, 2020a), documento normativo que contextualiza a Base Nacional Comum Curricular (2017) em todas as etapas do ensino básico no estado de Goiás; refletir criticamente sobre essa mesma prática *logo após* a sua implementação, período a partir do qual nós, professoras/es dessa rede de ensino, tivemos que legalmente basear as nossas práticas nessa política (linguístico-)educacional; e, por último, expor a minha compreensão sobre como podemos lidar no geral com as políticas (linguístico-)educacionais que atravessam as nossas práticas. Para tanto, conduzo uma *pesquisa narrativa crítica* (BAUMAN; BRIGGS, 2006; PAIVA, 2008; PENNYCOOK, 2001) por meio da apresentação e discussão de dois *relatos de experiência pessoais críticos*, os quais, perpassados por análises praxiológicas (FREIRE, 1987 [1970]) diversas, me permitem fazer reflexões sobre a minha prática pedagógica anterior e subsequente à implementação do documento normativo em foco. Como alguns resultados, comparo e reflito sobre os modos como exercia e exerço minha *autonomia* em sala de aula antes e depois da implementação do documento, sobre o *tempo* dispensado para o trabalho em torno de cada tema focalizado e finalmente sugiro e defendo a minha compreensão acerca do documento em foco enquanto um *artifício cultural*.

Palavras-chave: DC-GO Ampliado. BNCC. Prática pedagógica. Políticas (linguístico-)educacionais.

Abstract: In this article, I have three goals: to report critically about my daily pedagogical practice as an English teacher in the Municipal Educational System from Goiânia, Goiás (GO) *before* the implementation of the Documento Curricular-GO – Ampliado (GOIÁS, 2020a) (Curricular Document-GO – Expanded), a normative document that contextualizes the Common National Curricular Basis (2017) at all stages of basic education in the state of Goiás; to reflect critically about this same practice *right after* its implementation, period from which we, docents of this educational system, had to legally base our practices on this (linguistic-)educational policy; and finally to expose my understanding about how we can deal with the (linguistic-)educational policies that cross our daily practices in general. To this end, I conduct a *critical narrative study* (BAUMAN; BRIGGS, 2006; PAIVA, 2008; PENNYCOOK, 2001) through the presentation and discussion of two *critical personal experience reports*, which, permeated by diverse praxiological (FREIRE, 1987 [1970]) analysis, enable me to make some reflections about my previous and my subsequent pedagogical practice concerning the implementation of the document in focus. Some results are: I compare and reflect on the ways through which I exercised and exercise my *autonomy* in the classroom before and after the implementation of the document, on the *time* that is spent so that I work around each theme that is focused and I finally propose and defend my understanding of the document in focus as a *cultural device*.

Keywords: CD-GO – Expanded. BNCC. Pedagogical practice. (Linguistic-) educational policies.

INTRODUÇÃO

Os motivos que me levaram a escrever este artigo são dois. O primeiro deles foi compartilhar um pouco da minha prática pedagógica diária como professor de Inglês da Rede Municipal de Ensino de Goiânia (RME), Goiás (GO). Tal prática completou 3 anos de duração (fim do período de estágio probatório) no primeiro semestre de 2021 e coincidiu tanto com o antes quanto com o logo depois da implementação do Documento Curricular para Goiás - Ampliado (DC-GO - Ampliado) (GOIÁS, 2020a) nas escolas públicas e privadas do estado de Goiás. Este documento contextualiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) em todas as etapas da educação básica na realidade do estado de Goiás (GOIÁS, 2020a). O segundo motivo foi dialogar com as/os minhas/meus (futuras/os) colegas de trabalho sobre uma possibilidade de como lidar com as políticas (linguístico-)educacionais que atravessam as nossas práticas pedagógicas diárias.

Já as minhas perguntas de pesquisa são três: 1) Como atuava antes da implementação do DC-GO - Ampliado (GOIÁS, 2020a) como professor de Inglês da RME de Goiânia, GO?; 2) Como tenho atuado logo após a sua implementação, período a partir do qual tivemos que legalmente basear as nossas práticas nessa política (linguístico-) educacional?; e 3) Como podemos lidar no geral com as políticas (linguístico-) educacionais que atravessam as nossas práticas?

As relevâncias e as contribuições deste trabalho estão no compartilhamento de experiências pedagógicas que podem tanto inspirar quanto servir de escopo para problematização crítica. Neste artigo, intenciono problematizar a minha própria prática pedagógica, a fim de não apenas refletir sobre ela, mas de manter questões relacionadas à linguagem, ao(s) D(d)iscurso(s)¹, ao poder e à identidade em primeiro plano na minha prática investigativa (PENNYCOOK, 2012). Portanto, considero-o relevante em termos pessoais, profissionais e sociais.

¹ Assim como James Paul Gee (1990 *apud* ROCHA, 2013, p. 27, grifos no original), faço uma distinção entre Discurso e discurso. “Para o autor, discursos são [']partes conectadas de linguagem que fazem sentido, como conversas, histórias, relatórios, discussões, ensaios['], enquanto [']Discursos são modos de estar no mundo, ou formas de vida que integram palavras, ações, valores, crenças, atitudes, [']identidades['] sociais, bem como gestos, olhares, posições corporais e roupas”.

1. DISCUSSÃO METODOLÓGICA: A PESQUISA NARRATIVA E O RELATO DE EXPERIÊNCIA PESSOAL CRÍTICO

Segundo a linguista aplicada Vera Lúcia Menezes de Oliveira Paiva (2008, p. 3), há dois tipos de pesquisa narrativa: uma que consiste na “coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno”, histórias essas que podem ser obtidas segundo diversas fontes geradoras de material empírico, sendo algumas delas as entrevistas, os diários, as autobiografias, as gravações de narrativas orais, as narrativas escritas etc.; e uma que “reúne eventos e acontecimentos e produz uma história explicativa” (p. 3). De maneira resumida, baseada em Pinnegar e Daynes (2007 *apud* PAIVA, 2008), a autora sintetiza que a pesquisa narrativa é uma metodologia epistemológica que pode usar as narrativas tanto como método quanto como fenômeno de estudo.

Porém, quanto à definição de narrativa, a estudiosa se ancora em premissas teóricas muito divergentes das que compartilho, enquanto pesquisador, a maioria delas mentalistas, isto é, a maioria delas centralizam a mente e o cérebro como o meio e o fim de processos linguísticos e sociais. Para tanto, apresento uma definição do conceito que podemos inferir das discussões promovidas por Richard Bauman e Charles Briggs (2006), respectivamente folclorista e antropólogo norte-americanos, que discutem de maneira sistemática conceitos muito caros e muito importantes para compreendermos a vida social dentro da área da poética e da performance: os conceitos de *performance*, de *contextualização*, de *entextualização*, de *descontextualização* e de *reentextualização*.

De acordo com os estudiosos,

[u]ma dada performance está ligada a vários eventos de fala que a precedem e sucedem (performances passadas, leituras de textos, negociações, ensaios, fofoca, relatos, críticas, desafios, performances subsequentes, e similares). (BAUMAN; BRIGGS, 2006, p. 189).

Já a contextualização se refere à ideia de que “contextos comunicativos não são ditados pelo cenário social e físico, mas emergem de negociações entre os participantes das interações sociais” (BAUMAN; BRIGGS, 2006, p. 200). Entextualização, por sua vez,

[e]m termos simples, apesar disto estar longe de ser simples, é o processo de tornar o discurso passível de extração, de transformar um trecho de produção linguística em uma unidade – um texto – que pode ser extraído de seu cenário interacional (BAUMAN; BRIGGS, 2006, p. 206).

E, como inferência da definição derradeira, descontextualização e recontextualização dizem respeito, respectivamente, ao ato linguístico de retirar uma dada entextualização de um contexto que ela ajuda a fazer emergir e de reinseri-la em um novo contexto que ela também ajuda a emergir.

Se encararmos a narrativa como uma performance, podemos defini-la, a partir dos teóricos supracitados, como um ato linguístico que faz referência aos atos linguísticos que a precedem e que, nesse sentido, também pode ser entextualizada, contextualizada, descontextualizada e recontextualizada em diversas situações, de modo a constituir os contextos nos quais são utilizados. Em suma, a partir de Bauman e Briggs (2006), podemos definir uma narrativa como uma ação linguístico-social que cria as realidades sociais.

De maneira complementar, para Erving Goffman (1974), teórico que revolucionou os estudos comunicacionais e sociais como um todo, a realidade e a originalidade não existem. Há apenas as percepções sobre elas, sobretudo no que concerne às percepções de eventos sociais complexos, os quais podem ser reenquadrados de maneiras infinitas e até mesmo contraditórias.

Pennycook (2001, p. 56, tradução minha), linguista aplicado que convoca as/os suas/seus pares a trabalharem criticamente,

[...] vê a linguagem como inerentemente política; entende o poder mais em termos de suas micro operações em relação a questões de classe, raça, gênero, etnia, sexualidade e assim por diante; e argumenta que nós também devemos levar em conta a política do conhecimento. Em vez de continuar a ver o esforço científico como um meio para promover o trabalho crítico, esta visão vê a ciência - ou reivindicações de cientificidade - como parte do problema².

Ligando as teorizações de Bauman e Briggs (2006) às de Pennycook (2001, 2012), podemos conceber a problematização como um enquadre que as/os linguistas aplicadas/os podem adotar nos seus próprios trabalhos. Ligando, por seu turno, as

² Texto original: [...] views language as inherently political; understands power more in terms of its micro operations in relation to questions of class, race, gender, ethnicity, sexuality, and so on; and argues that we must also account for the politics of knowledge. Rather than continuing to see scientific endeavor as a means to further critical work, this view sees science—or claims to scientificity—as part of the problem.

discussões de Paiva às de Pennycook (2001, 2012) e de Bauman e Briggs (2006), podemos criar um novo gênero textual: *o relato de experiência pessoal crítico*. Um gênero textual onde devemos enquadrar as questões focalizadas de maneira crítica e que deve ser compreendido como uma performance que só existe devido aos atos linguísticos prévios e similares aos quais faz referência.

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa narrativa crítica porque nele, ao me valer dos meus relatos de experiência como material empírico, objetivo relatar e problematizar a minha própria experiência anterior e subsequente à implementação do DC-GO - Ampliado (GOIÁS, 2020a) na escola pública em que trabalhava, realçando, assim, o meu próprio enquadre. Sendo assim, coloco em evidência o meu próprio ponto de vista sobre os eventos sequenciais ocorridos, os quais só o são porque serão recontextualizados. Além disso, ele o é porque nele mantereí as questões relacionadas à linguagem, ao(s) D(d)iscurso(s), ao poder e às identidades em primeiro plano nesta prática investigativa, concebendo, assim, a linguagem como inerentemente política e entendendo o poder nas suas micro-operações, em relação principalmente à questão de raça neste caso. Por fim, porque aqui também questiono o modelo de pesquisa que se vê e se vende como único e salvador dos problemas sociais enfocados: o modelo de pesquisa moderno.

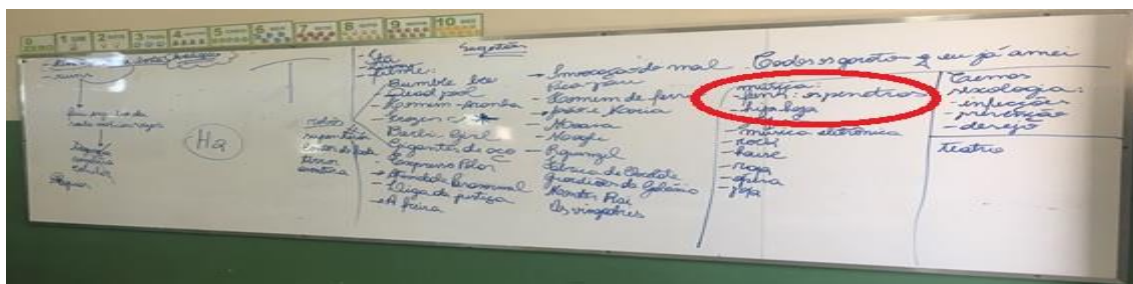
2. O ANTES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA PESSOAL CRÍTICO SOBRE A MINHA ATUAÇÃO PROFISSIONAL ANTES DA IMPLEMENTAÇÃO DO DC-GO - AMPLIADO (2020A) NA RME DE GOIÂNIA, GO

Antes da implementação do DC-GO - Ampliado (GOIÁS, 2020a) nas escolas municipais de Goiânia (o documento em questão passou a ser implementado nesse contexto em 2020), nós, professoras/os da rede, tínhamos muito mais liberdade para escolhermos os objetos de ensino-aprendizagem que julgássemos pertinentes a trabalhar com as/os nossas/os alunas/os.

Desde que comecei a trabalhar como professor de Inglês na RME de Goiânia, optei por sempre trabalhar a partir das escolhas e dos contextos das/os minhas/meus alunas/os, filtrando-os com as minhas próprias necessidades, especificidades e interesses enquanto profissional. Portanto, sempre levei em consideração dois aspectos importantes: 1) as teorizações que nos sugerem partir das necessidades e afins das/os nossas/os alunas/os, sendo uma delas a de Paulo Freire (1987 [1970]),

que nos convida a partir da realidade concreta das/os oprimidas/os as/os quais ensinamos, bem como 2) o fato de que x docente também tem os seus interesses e afins, aos quais também temos que dar importância dentro do processo educativo. Por essas razões, no segundo semestre de 2018, diante de uma gama enorme de possibilidades de assuntos e conteúdos, construída com as/os alunas/os de todas as minhas turmas do 8º ano, decidi que trabalharíamos com o assunto *funk*. Além de ser uma sugestão recorrente das/os alunas/os (essa sugestão reaparecia desde que havia entrado na escola), vi nesse assunto uma possibilidade para discutirmos questões de raça, seguindo os preceitos praxiológicos³ de Pennycook (2001, 2012).

Fig.1 - Assuntos e materiais sugeridos pelas/os alunas/os da turma H2 para trabalharmos em sala



Fonte: acervo pessoal do pesquisador (2018).

Após a escolha do assunto da sequência didática a ser construída, verticalizei-o para um tema no qual pudéssemos abordar a questão da desigualdade social dentro do assunto sugerido e selecionei alguns textos com os quais pudéssemos trabalhar. Isso a fim de reestabelecer o meu compromisso com uma perspectiva de ensino linguístico que objetiva a promoção de uma sociedade mais justa (PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2012). O tema que desenvolvi foi *Funk Ostentação: Por que os artistas do funk ostentação ostentam?* e os textos escolhidos foram: 1) o videoclipe *Plaquê de 100* (2012), de MC Guimê, um dos expoentes do gênero musical em questão no Brasil; 2) o videoclipe *Resposta ao Funk Ostentação* (2014), do sambista Edu Krieger; e 3) o videoclipe *Apeshit* (2018), da e do artista norte-americana/o

³ Uso o termo “praxiologia” ao invés de teoria e prática, a fim de considerar teoria e prática como algo indissociável, como nos sugere novamente Freire (1987 [1970]).

Beyoncé e Jay-Z, os quais, em um trabalho em conjunto no ano de 2018, se autodenominaram e se apresentaram como *The Carters*, seus sobrenomes.

Escolhi o primeiro texto porque ele representa o gênero musical funk ostentação no Brasil, haja vista que foi uma das primeiras canções do gênero a serem lançadas no País e possivelmente a que atingiu a maior audiência à época. O segundo, o escolhi porque ele critica a ideologia que as letras de música desse gênero musical recriam. O terceiro porque explica e justifica com argumentos raciais plausíveis o conteúdo dessas letras de música, embora se trate de um hip-hop, um outro gênero musical preto e não coincidentemente sócio-racialmente marginalizado, de origem estadunidense.

Além desses vídeos, trabalhei com algumas pinturas da artista plástica cubana Harmonia Rosales, artista que centraliza a/o preta/o nas suas obras de arte, subvertendo o conhecimento, o pensamento, o caráter e o padrão eurocêntrico (LANDER, 2005; QUIJANO, 2005). Como o próprio nome indica, tais questões centralizam o continente europeu, os seus povos, os seus corpos, as suas línguas e os seus conhecimentos em detrimento dos continentes, dos povos, dos corpos, das línguas e dos conhecimentos do Sul. Dessa maneira, trabalhei com textos multimodais e multissemióticos, por serem eles os que mais chamam a atenção das/os nossas/os alunas/os, como atesta, por exemplo, Maria José R. L. Hoelzle (2016), na sua pesquisa de Mestrado, também conduzida no contexto da escola municipal de Goiânia.

Por fim, selecionei 3 conteúdos linguístico-discursivos para trabalhar durante as aulas: 1) *There is/are*, 2) *Present Continuous* e 3) descrever recortes de produções audiovisuais. Escolhi esses conteúdos, pensando que, além de a última ser uma atividade linguístico-discursiva que agrada às/aos alunas/os, as/os quais geralmente se interessam por produções artísticas digitais, tais conteúdos nos dariam a possibilidade de aproveitar bem os vídeos supracitados em termos de ensino-aprendizagem.

Dos vídeos citados, escolhi alguns recortes com as quais trabalhamos em sala, descrevendo-as com o auxílio dos conteúdos linguísticos mencionados no parágrafo acima. Esses são alguns dos recortes do vídeo *Plaquê de 100* (MC GUIMÊ, 2012), do vídeo *Apeshit* (THE CARTERS, 2018) e algumas das pinturas da artista Harmonia Rosales com os/as quais trabalhamos:

Fig. 2 - Recorte 1 do videoclipe *Plaquê de 100* (2012)



Fonte: *Plaquê de 100* (MC GUIMÊ, 2012)

Fig. 3 - Recorte 2 do videoclipe *Plaquê de 100* (2012)



Fonte: *Plaquê de 100* (MC GUIMÊ, 2012)

Fig. 4 - Recorte 1 do videoclipe *Apeshit* (2018)



Fonte: *Apeshit* (THE CARTERS, 2018)

Fig. 5 - Recorte 2 do videoclipe *Apeshit* (2018)



Fonte: *Apeshit* (THE CARTERS, 2018)

Fig. 6 - Pintura 1 de Harmonia Rosales



Fonte: DOMINGOS (2018)

Fig. 7 - Pintura 2 de Harmonia Rosales



Fonte: DOMINGOS (2018)

Na primeira e na segunda aula, fizemos um *brainstorming* sobre o assunto *funk ostentação*. Nessas aulas, também perguntei às/aos alunas/os pelas músicas do gênero musical em foco e pelas/os artistas que as performavam. Assistimos ao videoclipe *Plaquê de 100* (MC GUIMÊ, 2012) e descrevemos, usando os conteúdos linguísticos já mencionados, alguns recortes (em torno de uns 10) desse videoclipe.

Na terceira, na quarta e na quinta, trabalhamos com um *handout* sobre o assunto em foco, produzido por mim mesmo, a partir do qual lhes introduzi as técnicas de leitura *skimming*, *scanning* e compreensão detalhada, explicadas no próprio material.

Na sexta, tivemos uma discussão sobre o assunto da aula, “suleando-nos⁴” basicamente por duas perguntas escritas em inglês: *What do you think of “Funk Ostentation”⁵?* e *What do you think of Edu Krieger’s opinion about this musical genre⁶?*, discussão essa na qual também assistimos ao videoclipe da canção *Resposta ao Funk Ostentação* (KRIEGER, 2014). Durante todas as discussões promovidas, nós translinguamos (CANAGARAJAH, 2006), isto é, mesclamos os nossos conhecimentos linguísticos tanto nos portugueses quanto nos ingleses que conseguimos performar, a fim de não focarmos em apenas um dos recursos linguísticos dos quais dispúnhamos.

Na sétima, tivemos uma outra discussão, mas agora sobre museus, preparando-nos para assistir ao videoclipe *Apeshit* (THE CARTERS, 2018), no qual Beyoncé e Jay-Z fazem críticas implícitas, mas potentes, sobre o eurocentrismo, pura e simplesmente posicionando corpos de artistas petras/os em frente dos corpos brancos hegemonicamente representados nos quadros expostos no Museu do Louvre. Nesse espaço, a/o preta/o é pouco representada/o e, quando ocorre, o é sempre de maneira subalterna. Algumas das perguntas feitas em inglês para a promoção dessa discussão foram: *What is a museum? What do we keep in museums? Have you already been to a museum? Which? e How was this experience⁷?* Para ambientar ainda mais a discussão, assistimos a um vídeo que mostra um pouco das principais obras do Museu do Louvre, a fim de que as/os alunas/os tivessem uma melhor dimensão do que esse museu representa para o mundo (ocidental).

Na oitava e na nona, descrevemos alguns quadros eurocêtricos famosos, sendo alguns deles *A Criação de Adão* (1511), de Michelangelo Buonarroti, e *O Nascimento de Vênus* (1486), de Sandro Botticelli.

⁴ Isto é, levando-nos ao Sul, se considerarmos essa uma melhor opção do que aquelas que têm nos “norteado” e que, portanto, nos trouxeram até aqui.

⁵ Tradução: O que você acha sobre o funk ostentação?

⁶ Tradução: O que você acha da opinião de Edu Krieger sobre esse gênero musical?

⁷ Traduções respectivas: O que é um museu? O que guardamos em museus? Você já esteve em algum museu? Qual/Quais? Como foi essa experiência?

Na décima e na décima primeira, descrevemos os recortes do videoclipe *Apeshit* (2018), usando os conteúdos linguísticos já citados.

Na décima segunda, tivemos mais uma discussão, agora relacionando o assunto da aula com a categoria social *raça*, na qual respondemos a algumas perguntas escritas em inglês, tais com: 1) *Taking into consideration the text we read, the discussions we had and the videos we watched, why do Funk Ostentation and hip-hop artists show off what they have?* e 2) *Taking Edu Krieger's Resposta ao Funk Ostentação as a basis, what would Beyoncé and Jay-Z say to the singer*⁸?

Por fim, na décima terceira, descrevemos, novamente usando *There is/are* e o *Present Continuous*, as pinturas subversivas de Harmonia Rosales, dentre as quais em uma delas Deus é representado como uma mulher preta.

Embora essa sequência didática tenha terminado aqui, continuamos a utilizar os materiais mencionados na sequência didática seguinte, nesse outro momento para trabalharmos com o conteúdo linguístico-discursivo Comparações e Superlativo. Além disso, as nossas discussões sobre o tema das aulas foram levadas para toda a escola e toda a comunidade onde a escola se situa, durante a realização da feira de ciências promovida pela escola, alguns meses depois de terminarmos as nossas aulas sobre a temática. Ou seja, de certa forma, seguimos trabalhando com o mesmo assunto, tema e materiais na sequência pedagógica seguinte, pois percebi que podíamos aprofundar as discussões e que as/os alunas/os ainda se interessavam pelas aulas. É importante pontuar, entretanto: na minha visão, o interesse discente não pode ser visto como o único fator a ser levado em conta para trabalharmos com um dado tema em sala de aula, ainda mais se percebermos que a falta dele advém de “resistências sociais” por parte das/os alunas/os, se pudermos chamá-las assim.

Trabalhar com a temática que escolhemos foi extremamente significativa porque foi perceptível o despertar do interesse de algumas/uns alunas/os para as aulas, principalmente dos meninos (os quais como descreveria Caetano Veloso, na escola pública, “são quase todos pretos” (VELOSO, 1993). Também foi perceptível o fortalecimento desse mesmo interesse por parte de algumas meninas, as quais já

⁸ Traduções respectivas: 1) Levando em consideração o texto que lemos, as discussões que tivemos e os vídeos aos quais assistimos, por que as/os artistas de funk ostentação e hip-hop ostentam o que têm? e 2) Tomando a Resposta ao Funk Ostentação de Edu Krieger como base, o que Beyoncé e Jay-Z diriam ao cantor?

havam começado a se envolver na sequência didática anterior, na qual discutimos a questão da mulher, ao assistirmos ao filme *O Conto da Princesa Kaguya* (2013), assunto e material escolhidos a partir de uma outra sugestão feita pelas/os alunas/os: animes. Algumas participações mudaram quase que de maneira determinante, eu diria, até o final do ano, sendo Inglês um dos componentes curriculares que as/os alunas/os diziam mais se interessar.

Meninas/os que nunca haviam copiado algum exercício proposto anteriormente até aquele momento passaram a fazê-lo à medida que as aulas foram acontecendo. Meninas/os que engatavam em conversas paralelas com frequência começaram a prestar mais atenção nos vídeos passados em sala e a participar na construção das descrições que fazíamos dos recortes e das pinturas já mostradas. Meninas/os que eram apenas consideradas/os problemáticas/os por outras/os professoras/es (embora os problemas de indisciplina não tenham sido completamente superados, é claro) em sala compartilhavam suas opiniões e contribuíam para a construção das discussões promovidas. Em suma, novamente atestei que quanto mais significativo é o tema da aula para as/os alunas/os, mais engajamento social se obtém delas/es em retorno (LIMA NETO, 2013).

Mais importante que isso, chegamos à conclusão, em conjunto, de que os funkeiros (desinência masculina utilizada de propósito) do funk ostentação ostentam como resultado de um processo sócio-histórico que, de maneira naturalizada, nega o acesso dessas pessoas aos bens de consumo do mundo capitalista porque são, em sua maioria, preta, dando continuidade à história escravocrata no Brasil, mesmo que não conscientemente. Tão importante quanto a isso, tratamos os exemplos de racismo performados pelas/os alunas/os em sala com pulso firme e sem muita tolerância, denunciando esses exemplos, nomeando-os como racismo e os rechaçando. Afinal, ofensas gratuitas baseadas no construto da raça devem ser de fato rechaçadas com veemência, ainda mais se as aulas são exatamente sobre essa temática.

3. O LOGO APÓS: O RELATO DE EXPERIÊNCIA PESSOAL CRÍTICO SOBRE A MINHA ATUAÇÃO PROFISSIONAL LOGO APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DO DC-GO - AMPLIADO (2020A) NA RME DE GOIÂNIA, GO

Após a implementação do DC-GO - Ampliado (GOIÁS, 2020a) na RME, mais especificamente durante o isolamento social imposto pela pandemia do novo

coronavírus⁹, tenho partido do próprio documento e de questões sociais relevantes para o planejamento das aulas, apesar de, neste contexto sócio-histórico pandêmico, termos sido orientadas/os a evitar temas polêmicos. Um dos documentos dispensados pela própria RME, por exemplo, nos instrui a “escolher materiais sem conotação política, religiosa, discriminatória ou preconceituosa, pois assuntos polêmicos requerem uma mediação direta do professor” (GOIÂNIA, 2020).

A fim de contextualização para a compreensão deste texto, o DC-GO - Ampliado (GOIÁS, 2020a) prevê um Quadro Curricular que dispõe os objetos de conhecimento, os conteúdos, as habilidades e as competências a serem aprendidos-ensinados para cada Componente Curricular, isto é, para cada disciplina (Inglês, Geografia, História etc.). Todos esses conteúdos são separados em quatro blocos (marcados por um contorno elíptico na Fig. 9, a seguir), os quais, por sua vez, são “distintos e separados de acordo com um ou mais conhecimentos linguísticos” (GOIÁS, 2020a, p. 193) e os quais dialogam com quatro Cortes Temporais. Estes são definidos pela própria RME como sendo

[...] a distribuição das habilidades em um determinado período, atendendo à progressão dos processos cognitivos pelos estudantes por meio do desenvolvimento de um conjunto de habilidades, sugerindo, ainda, uma sequência ou divisão dessas habilidades. (GOIÁS, 2020c, p. 3).

Esses Cortes Temporais¹⁰, por seu turno, preveem que os conteúdos a serem ensinados-aprendidos de cada Componente Curricular sofram progressões horizontais e verticais. Desta maneira, preveem que haja respectivamente uma “sequência lógica de progressividade das estruturas linguísticas” e que se leve em consideração “os objetos de conhecimentos/conteúdos de outros componentes para promover o diálogo com os mesmos” (GOIÁS, 2020a, p. 193), numa perspectiva interdisciplinar. No caso dos anos finais, no que concerne especificamente ao Inglês, especificamente no 8º ano, turmas focalizadas neste texto, “previsões do futuro, sonhos e projetos futuros

⁹ Este texto foi escrito de fato durante o auge da pandemia do novo coronavírus, em 2020.

¹⁰ Os Cortes Temporais do DC-GO - Ampliado (GOIÁS, 2020a) são os seguintes: 1º Corte: janeiro, fevereiro, março e abril; 2º Corte: abril, maio e junho; 3º Corte: agosto e setembro; 4º Corte: outubro, novembro e dezembro.

para a comunidade local até alcançar o planeta” (GOIÁS, 2020a, p. 193) é o tema norteador¹¹ para os Cortes Temporais, do início ao fim do ano letivo.

Muitas/os profissionais da rede comparam esses Cortes Temporais aos antigos processos de bi e trimestralização. No entanto, não é isso que a RME defende, como podemos inferir das citações feitas acima. Desde 1998, a RME não trabalha com o sistema seriado, mas sim com o sistema de Ciclos, modalidade de ensino prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 2020)¹².

Porém, no caso específico do Quadro Curricular da Língua Inglesa, os conteúdos a serem ensinados-aprendidos não são divididos apenas em blocos. Eles também são divididos em eixos (marcados por um contorno retangular na Fig. 8, a seguir), a saber: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural, eixos esses que, conforme o próprio documento, “estão intrinsecamente ligados nas práticas sociais de usos da língua” (GOIÁS, 2020a, p. 201). Esses eixos, por seu turno, são divididos por unidades temáticas (marcadas por um contorno retangular arredondado), objetos de conhecimento/conteúdos (marcados por uma seta à direita) e habilidades (marcadas por uma seta à esquerda). A nenhuma dessas outras divisões é dada uma explicação mais detalhada no que diz respeito às suas funções, a não ser as que podemos inferir dos seus próprios nomes.

Fig. 8 - As divisões do Quadro Curricular de Língua Inglesa do DC-GO - Ampliado Fonte: GOIÁS (2020a)

Língua Inglesa – 8º ano do Ensino Fundamental			
1º bloco - Sonhos e projetos pessoais e profissionais sobre o futuro			
Eixos	Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento / Conteúdos	Habilidades
Oralidade	Interação discursiva	Negociação de sentidos (mal-entendidos no uso da língua inglesa e conflito de opiniões): Expressões usadas para evitar e/ou resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações em interações orais Sonhos e projetos pessoais e profissionais sobre o futuro	(EF08LI01-A) Apontar e usar recursos linguísticos para evitar e/ou resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações sobre sonhos e projetos pessoais e profissionais sobre o futuro, por meio de paráfrase ou justificativas.
		Usos de recursos linguísticos e paralinguísticos no intercâmbio oral: Recursos linguísticos e paralinguísticos Sonhos e projetos pessoais e profissionais sobre o futuro	(EF08LI02-A) Usar recursos linguísticos, frases incompletas, hesitações e paralinguísticos, gestos, expressões faciais, para construir interações discursivas sonhos e projetos pessoais e profissionais sobre o futuro.
	Compreensão oral	Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho informativo/jornalístico: Expressões usadas para identificar as partes, o assunto principal e as informações relevantes de textos orais para inferir significados Sonhos e projetos pessoais e profissionais sobre o futuro	(EF08LI03-A) Ampliar o repertório lexical para construir significados nos textos orais relacionados aos sonhos e projetos pessoais e profissionais sobre o futuro, identificando as partes, o assunto principal e as informações relevantes de textos orais, para inferir significados.

Fonte: GOIÁS (2020a, p. 237)

¹¹Escrevo “norteador” aqui, pois, não necessariamente, o documento em foco compactua com as premissas teóricas do Sul, tal como tento fazer no meu trabalho docente e nesta pesquisa.

¹² O sistema de Ciclos chegou ao seu fim no ano de 2022 na RME.

Uma vez que nos anos finais do Ensino Fundamental se segue a sequência previamente oferecida pela BNCC (BRASIL, 2017), como já explicado, os códigos alfanuméricos que cada habilidade recebe por este último documento

[...] sofre alterações na sequência em várias habilidades. Existem habilidades que possuem a sigla GO antes do código alfanumérico, isto representa que essas habilidades foram criadas no DC-GO Ampliado. Outras possuem no final sequencial as letras A ou B que demonstram que elas foram desmembradas a partir da BNCC. Em outras habilidades, permanece o código da BNCC, a fim de demonstrar que a habilidade não sofre alteração, por exemplo: (EF09LI10). (GOIÁS, 2020a, p. 193).

Segundo um dos slides usados para a nossa formação com relação ao DC-GO - Ampliado (GOIÁS, 2020a)¹³, esta é a forma correta de se ler os códigos alfanuméricos de cada habilidade:

Fig. 9 - Slide sobre como se ler o código alfanumérico das habilidades do DC-GO - Ampliado (2020a)



Fonte: GOIÁS (2020b, p. 11).

Tendo em vista os objetos de conhecimento/conteúdos, as habilidades e o próprio nome do 1º bloco do Quadro Curricular de Língua Inglesa do 8º ano do Ensino Fundamental (algumas dessas informações podem ser apreciadas na Fig. 8, mostrada anteriormente) e tendo em vista a relevância do tratamento de questões sociais em sala de aula (LIMA NETO, 2013), decidi, levando em consideração todo o meu conhecimento praxiológico, enquanto profissional da educação, focalizar a questão

¹³Tal formação aconteceu em formato de curso nos horários dos nossos planejamentos mensais e foi ministrado pelas/os coordenadoras/es da escola, as/os quais, por sua vez, foram formadas/os pela equipe de Gerência de Formação da RME.

dos estereótipos nas atividades¹⁴ que tive que desenvolver, mais especificamente sobre os estereótipos em torno da mulher preta.

Tomei tal decisão porque, apesar de ser comum que reproduzamos ideias hegemônicas, isto é, que reiteremos ideias discursivamente dominantes, as quais, por sua vez, visam tanto à marginalização quanto à manutenção de um estado de marginalidade às/aos participantes dos grupos sociais dominados (LIMA NETO, 2017), a saber: das/os pobres, das/os faveladas/os, das/os negras/os, das/os indígenas, das/os homoeróticas/os, das pessoas em situação de dificuldades sociais e outras/os (MOITA LOPES, 2006); devemos resistir a essas ideias. Devemos promover e gerar, portanto, em contrapartida, a propagação de discursos relacionais, sempre emergentes de onde há poder, não necessariamente repressivos e/ou negativos, mas *acionais* (LIMA NETO, 2017), de modo a tentar promover a já mencionada justiça social.

Sinteticamente, apesar de explicações biologicistas e cerebralistas (AZIZE, 2010) ganharem cada vez mais força no senso-comum, isto é, apesar de explicações que privilegiam os discursos biológico e cerebral como explicadores do que somos estarem ganhando espaço nos embates sociais entre a maioria das pessoas, não podemos nos esquecer dos perigos que essa concepção têm para as nossas vidas. Como explicado pela escritora e romancista nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2009), tais perigos não advêm da sua falsidade, mas da sua incompletude, uma vez que são preferencialmente criados por meio de *histórias únicas*, isto é, histórias que são repetidamente contadas às pessoas de modo que elas se tornam as únicas histórias possíveis para elas. Um exemplo de um discurso biologicista e cerebralista está presente nas ideias de Bao (2006 *apud* TOMLINSON; MASUHARA, 2013), o qual defende que a estereotipação seja uma função comum, natural do cérebro humano, uma forma de lidar com uma realidade complexa que a nossa capacidade de processamento mental limitada tem. Ao invés de um problema biológico e cerebral,

¹⁴ Em tempos pandêmicos, na RME, não trabalhamos com aulas síncronas, isto é, com aulas em tempo real, mas com a preparação de atividades, as quais eram postadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem Híbrido (AVAH) da RME (<https://sme.goiania.go.gov.br/formacao/>) e as quais, para as/os aluna/os que dispõem de meios tecnológicos (suficientes), são impressas pelas escolas e entregues presencialmente para as/os responsáveis. Estas/es por sua vez, deviam se dirigir ao centro educativo.

compartilho da ideia de que o problema da estereotipação seja um problema *sociolinguístico* ou *linguisticamente aplicado*.

Uma forma de combater sociolinguisticamente ou de maneira linguisticamente aplicada o problema da estereotipação pode ser inferida a partir dos conhecimentos pelo linguista aplicado brasileiro Luiz Paulo da Moita Lopes (2006), quando o autor propõe uma Linguística Aplicada indisciplinar. Para ele, a Linguística Aplicada deve ser vista como uma área cujo objetivo deve ser criar inteligibilidade sobre problemas sociais nos quais a linguagem tem centralidade. Se o problema dos estereótipos só existe porque decorre das histórias únicas que ouvimos e reproduzimos e se nos recordamos de que a sala de aula de língua é um espaço essencialmente sociolinguístico, podemos ver nele um ambiente crucial não apenas para a compreensão da inteligibilidade social, mas também como um espaço de transformação e justiça social.

Após desenvolver atividades nas quais as/os alunas/os praticaram e aprenderam vocabulários (novos) de profissão e nas quais elas/es aprenderam a dizer e a escrever o que serão no futuro, preparei outras duas atividades nas quais praticamos e aprendemos como dizer e escrever o que uma terceira pessoa será no futuro. Assim, o foco dessas atividades foi as habilidades a serem aprendidas-ensinadas no primeiro Corte Temporal do ano de 2021, sendo uma das que mencionei no meu plano semanal de ensino a seguinte:

[...] (EF06LI19-A) Construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro, produzindo frases orais e/ou escritas e refletindo sobre suas particularidades e preferências para sua formação pessoal e profissional [...]. (GOIÁS, 2020a, p. 2012).

De maneira mais detalha, na primeira atividade da sequência pedagógica desenvolvida, comecei os trabalhos, mostrando a figura da bebê preta a seguir (Fig. 10), e solicitei às/aos alunas/os para que preenchessem a seguinte frase em inglês com a profissão que achassem que ela teria no futuro: *In the future, she will be* _____¹⁵.

¹⁵ Tradução: No futuro, ela será _____.

Fig. 10 - Bebê preta focalizada

Fonte: HOOKS (2014)

Fig. 11 - bell hooks

Fonte: FANDOM (2021)

No segundo exercício, pedi-lhes que reparassem bem nas profissões que elas/es pudessem ter atribuído à criança na foto e lhes fiz algumas perguntas críticas, em português: Por que você atribuiu as profissões que escolheu à menina focalizada? As profissões que você escolheu têm alguma coisa a ver com as características físicas da menina na foto? Se sim, quais? Se sim, por que atribuímos as profissões que escolheu a corpos pretos, como o da menina na foto?

No terceiro exercício, pedi a elas/es que copiassem em seus respectivos cadernos e, em seguida, que lessem, aplicando a técnica de leitura *skimming* (nesse momento, revisei com as/os alunas/os como aplicar essa técnica de leitura), a definição da palavra “estereótipo”, de acordo com um dicionário on-line renomado.

No quarto exercício, solicitei que copiassem e respondessem à seguinte pergunta nos seus respectivos cadernos, com base no texto lido: O que é um estereótipo? No quinto, pedi-lhes que procurassem em dicionários monolíngues diversos pelas definições em português das palavras do texto que não conhecessem. No sexto, pedi-lhes que traduzissem todo o texto em questão para o português nos seus cadernos e, no sétimo e último exercício, questionei-lhes sobre os estereótipos que temos com relação à mulher preta.

Já na segunda atividade, no primeiro exercício, instruí as/os alunas/os que copiassem e lessem, aplicando a técnica de leitura *skimming*, um texto sobre a mulher na qual a bebê da atividade anterior havia se transformado: a autora, professora, feminista e ativista social norte-americana bell hooks. Este pseudônimo deve ser

sempre escrito em letras minúsculas, a pedido da própria autora, haja vista que, para ela, são as suas ideias que são importantes, não ela em si¹⁶. Até a sua triste morte em 2021, seu foco de escrita era a interseccionalidade de raça, capitalismo e gênero e a capacidade desse emaranhado de categorias identitárias em produzir e perpetuar sistemas de opressão e dominação de classe em mais de 30 livros já publicados, em numerosos artigos acadêmicos, em palestras e até mesmo em documentários (WIKIPÉDIA, 2020, fonte do texto utilizado como material didático). Por fim, no segundo e último exercício, instruí-as/os para que fizessem o *scanning* do texto, revisando essa técnica de leitura.

Esta mesma atividade foi revisada mais tardiamente. De modo similar, nessa outra atividade, pedi às/aos alunas/os que previssem a profissão de uma menina preta brasileira mais jovem (Fig. 12) e então lhes mostrei a profissional dela na fase adulta (Fig. 13). Contudo, nessa outra atividade, pedi-lhes que assistissem a uma reportagem sobre a história de vida dessa menina/mulher preta¹⁷ (apesar de todo o sensacionalismo em torno de reportagens desse tipo) e que escrevessem, translinguando, um parágrafo sobre a importância que o ensino pode ter na vida das pessoas. A minha intenção, desde a primeira atividade descrita, além de problematizar os estereótipos, era mostrar exemplos reais de mulheres pretas que conseguiram melhorar as suas vidas com os estudos, apesar de inúmeras, injustas e não românticas dificuldades¹⁸. Isso, a fim de motivá-las/os a nunca deixarem de estudar.

¹⁶Deixo a frase no presente, pois bell hooks (como gostava de ser chamada), tanto o seu corpo como as suas ideias, serão eternas e, por isso mesmo, eternamente presente naquelas/es que a leram, leem e continuarão a lê-la. A autora nos deixou no ano de 2021, deixando a Academia muito mais triste.

¹⁷Link: <https://gshow.globo.com/programas/encontro-com-fatima-bernardes/noticia/reporter-valeria-almeida-relembra-trajetoria-de-vida-nao-foi-nada-facil.ghtml>

¹⁸ Todas essas questões foram apontadas na atividade.

Fig. 12 - Repórter da TV Globo, Valéria Almeida, quando criança, numa escola pública



Fonte:
<https://www.instagram.com/p/CIEkBJxnFgl/>

Fig. 13 - Repórter da TV Globo, Valéria Almeida, na atualidade, em um dos programas de televisão onde trabalha, na TV Globo



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CLUUo-OHVqN/>

Como alguns dos resultados colhidos, nenhuma/um aluna/no reproduziu algum estereótipo contra o corpo da bebê preta bell hooks. Ao invés disso, elas/es atribuíram profissões diferentes das profissões que normalmente atribuímos ao corpo feminino e preto, faxineira sendo a principal delas (elas/es lhe atribuíram as profissões de policial, bombeira etc., ou seja, profissões que aprenderam nas aulas anteriores). Entretanto, não podemos ser ingênuas/os a ponto de acreditar que essas respostas, por mais engajadas que possam parecer à primeira vista e, portanto, por mais que possam nos alegrar num primeiro instante, de fato, se correlacionem às atribuições profissionais que normalmente fazemos (não apenas as/os minhas/meus alunas/os) corriqueiramente à mulher preta. Estruturalmente, a mulher preta é o Outro do Outro do Outro¹⁹, como podemos inferir a partir das leituras da feminista preta Djamila Ribeiro (2017): em comparação com o homem branco, a mulher branca e o homem preto, a mulher preta assume a última posição na hierarquia sócio-racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a minha primeira pergunta de pesquisa (Como atuava antes da implementação do DC-GO - Ampliado (GOIÁS, 2020a) como professor de Inglês da

¹⁹ Com letra maiúscula porque, assim, refiro-me ao Outro *diferente*.

RME de Goiânia, Goiás?), ao comparar o meu primeiro relato de experiência pessoal crítico com o segundo, uma das diferenças mais significativas entre o modo como atuava antes da implementação do documento em foco e o modo como tenho atuado desde a sua implementação compulsória tem a ver com o tanto de *autonomia* que exerço para trabalhar. Antes, podíamos escolher, em conjunto com as/os nossas/os próprias/os alunas/os, não apenas os assuntos e os temas, mas os conteúdos e os objetos de conhecimento a serem trabalhados nas nossas salas de aulas. Assim, considerávamos tanto as nossas necessidades, especificidades e os nossos interesses, enquanto profissionais, quanto, sobretudo, as/os das/os nossas/os alunas/os.

Valendo-me das teorizações de Suresh Canagarajah (2013), faço a reflexão de que, antes, exercíamos uma autonomia mais próxima do que o autor nomeia de *hibridismo linguístico*. Segundo o autor, não importa o local onde trabalhamos, sempre poderemos exercer uma *autonomia relativa*, isto é, nem tanto uma autonomia que poderíamos considerar alta (hibridismo linguístico), tampouco uma autonomia que poderíamos considerar baixa (*reprodução linguística*), para atuar nos nossos contextos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, podemos pensar que esses três tipos de autonomia fazem parte de um *continuum da autonomia* da profissão docente.

Nessa perspectiva, penso que posso dizer que, antes da implementação da DC-GO - Ampliado (GOIÁS, 2020a), atuava mais próximo do ponto que podemos imaginar como o do hibridismo linguístico apontado, enquanto professor da RME de Goiânia, pois sentia menos forças restritivas, barrando e limitando-me na minha performance. Naquela oportunidade, em acordo com as/os minhas/meus alunas/os, construíamos nós mesmas/os o nosso currículo de maneira conjunta, contextual e contingencial.

Ainda na mesma linha de pensamento, tinha liberdade para permanecer o *tempo que julgasse necessário* na abordagem de um conteúdo. Enquanto profissional, o que era e ainda continua sendo importante para mim é a *qualidade* dos conteúdos a serem ensinados-aprendidos em detrimento de uma quantidade massiva, a qual deve ser ensinada-aprendida dentro de um *espaço curto de tempo*. Penso que privilegiar o segundo em detrimento do primeiro seja decorrente de uma concepção de educação conteudista ou bancária (FREIRE, 1997) que ainda nutrimos, ou seja, decorrente de um tipo de educação que considera o processo de ensino-aprendizagem de uma maneira limitada, visto que o que importa nesse caso é a transmissão da maior

quantidade de conteúdo no menor prazo de tempo possível. Portanto, uma concepção de educação que vai contra as concepções oficialmente nutridas pela própria RME.

Nesse sentido, retomando a minha segunda pergunta de pesquisa (Como tenho atuado logo após a sua implementação, período a partir do qual tivemos que legalmente basear as nossas práticas nessa política (linguístico-)educacional?), a diferença mais significativa entre o modo como atuava antes da implementação do DC-GO - Ampliado (GOIÁS, 2020a) e o modo como tenho atuado atualmente reside no fato de que agora tenho que me basear nos objetos de conhecimento/conteúdos e habilidades impostos pelo Quadro Curricular do documento. Desse modo, tenho que me submeter às especificidades e aos interesses de profissionais que, por mais que bem formadas/os e participantes da mesma rede de ensino, estão alheias/os às necessidades, especificidades e interesses locais de cada sala de aula.

Embora a BNCC (BRASIL, 2017) e o DC-GO - Ampliado (GOIÁS, 2020a) tenham sido construídos de maneira dialógica, isto é, por meio de consultas frequentes às/aos profissionais da educação, a construção não apenas de documentos normativos como esses, mas de qualquer documento similar, implica um tensionamento das relações de poder. Nessas oportunidades, nem sempre as reações ou respostas das/os professoras/es são ouvidas e levadas em consideração de fato, sendo, às vezes, totalmente ao contrário disso, ignoradas ou nem mesmo pensadas como possíveis. Nesse sentido, um questionamento importante que podemos nos fazer é: quais objetos de conhecimento/conteúdos e habilidades não figuram no documento e que, justamente por isso, impedem, barram, dificultam, impossibilitam trabalhos mais críticos, mais engajados e mais possivelmente transformadores, justamente por não levarem em consideração a localidade das diferentes salas de aula de uma mesma rede de ensino e justamente por lhes impor conteúdos?

Similarmente, a outra grande diferença no modo como atuava antes da implementação do DC-GO - Ampliado (GOIÁS, 2020a) e o modo como tenho atuado agora é o *tempo* que tenho que dispensar ao ensino-aprendizagem de um dado objeto de conhecimento/conteúdo, habilidade. Agora, temos que nos adequar aos chamados Cortes Temporais, começando e terminando o nosso trabalho dentro de um prazo de tempo específico e curto, e que, na minha visão, desrespeita a complexidade do processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, o tempo acaba se tornando mais um problema com o qual temos de lidar, não apenas nós, professoras/es, mas

principalmente as/os nossas/os alunas/os. Tal problema somado aos já famosos problemas da educação brasileira (salas lotadas, falta de estrutura física etc.), principalmente durante um momento pandêmico, pode sucatear ainda mais o processo de ensino-aprendizagem no Brasil, perpetuando o projeto de se criar uma sociedade que não pensa criticamente.

Todavia, como defendido por Canagarajah (2013) e até mesmo por Michel Foucault (1995, 2014), sempre há uma autonomia relativa da qual nós, professoras/es da educação, desfrutamos para atuarmos nas instituições de ensino das quais fazemos parte, isto é, sempre há possibilidades de resistir de maneira acional aos atos de poder. Como mostrei no decorrer deste texto, os assuntos e os temas com os quais vamos trabalhar em sala ainda não foram impostos a nós, pelo menos não em todas as etapas do ensino, por exemplo²⁰. O mesmo acontece com a nossa liberdade de escolha dos textos que podemos utilizar para ilustrar pontos de vista pertinentes ou não. Mais importante que isso, não nos foi tirada (ainda) a autonomia no atuar micro da nossa prática pedagógica e educativa cotidiana. Assim sendo, apesar de um documento legal sem o qual não podemos mais trabalhar, ainda podemos exercer uma autonomia relativa para atuarmos segundo as nossas formações, as nossas ideologias e os nossos conhecimentos praxiológicos, os quais desenvolvemos durante as nossas jornadas profissionais e pessoais.

Por fim, retomando a minha terceira pergunta de pesquisa (Como podemos lidar no geral com as políticas (linguístico-)educacionais que atravessam as nossas práticas pedagógicas diárias?), responderia que a forma como devemos lidar não apenas especificamente com o DC-GO - Ampliado (GOIÁS, 2020a) (até mesmo porque, por ser um documento legal, ele pode deixar de vigorar por vários motivos no futuro), mas com todo e qualquer tipo de documento normativo que venha a nos regulamentar no futuro, é através da concepção de que esses documentos são *artefatos culturais*. Isto é, textos, discursos, documentos de identidade, como sintetiza poeticamente o estudioso dos currículos Tomaz Tadeu da Silva (1999).

Dessa forma, em consonância com as teorizações de Alice Casimiro Lopes e Verônica Borges (2015), estudosas dos currículos numa perspectiva pós-

²⁰Atuando hoje em dia com as turmas dos anos iniciais, percebo que, para essas turmas, há sim temas pré-definidos pelo documento focalizado a serem trabalhados em sala de aula: por exemplo, “Corpo humano” e “Animais de estimação e adjetivos” respectivamente no 1º e no 2º bloco dos 1º e 2º Cortes Temporais do 2º ano do Ensino Fundamental.

fundacional, todo documento normativo e legal deve ser concebido como discursivo. Logo, como passíveis de significações e, conseqüentemente, de lutas político-discursivas em torno de outras significações possíveis. Essas significações possíveis, por sua vez, ainda conforme as autoras, podem ser aquelas vinculadas ao projeto abandonado por muitas/os: o projeto de mudar o mundo. O engajamento com essa proposta depende principalmente da responsabilidade e do compromisso social das/os professoras/es em exercício nas suas práticas pedagógicas e educativas diárias, especialmente de maneira micro.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer aqui às professoras Laryssa P. de Queiroz, Maria José L. de R. Hoelzle e Mayara Paiva, estas duas últimas professoras da RME de Goiânia, GO, pelas leituras prévias e pertinentes deste texto.

E, por fim, gostaria de dedica-lo à professora Rosane Rocha Pessoa, por ter me ensinado a ensinar criticamente. À professora atribuo apenas as virtudes, os erros cometidos durante o processo são apenas meus.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **The danger of a single story**. Tradução: Erika Rodrigues. [S. l.: s. n.], 2009. 1 vídeo (19 min 16 seg). Publicado pelo canal TED. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg>. Acesso em: 05 mar. 2023.

ALMEIDA, V. **[Repórter da TV Globo, Valéria Almeida, quando criança numa escola pública]**, [S. l.], 15 fev. 2020. Instagram: @valeria_almeida_reporter. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CIEkBJxnFgl/>. Acesso em: 09 abr. 2021.

ALMEIDA, V. **Uma apresentadora com espírito carnavalesco!** [S. l.], 15 fev. 2021. Instagram: @valeria_almeida_reporter. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CLUUo-OHVqN/>. Acesso em: 09 abr. 2021.

AZIZE, R. L. **A nova ordem cerebral: a concepção de 'pessoa' na difusão neurocientífica**. 2010. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de pós-graduação da CAPES, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

BAUMANN, R.; BRIGGS, C. Poética e Performance como perspectivas críticas sobre a linguagem e a vida social. Tradução: Vânia Z. Cardoso. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 8, n. 1,2, p. 185–229, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/18230>. Acesso em: 18 abr. 2023.

BOTTICELLI, S. **O nascimento de Vênus**. 1486. Têmpera sobre tela, 172,5 cm x 278,5 cm.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BUONARROTI, M. **A criação de Adão**. 1511. Pintura sobre teto, 2,8 m x 5,7 m.

CANAGARAJAH, S. After disinvention: possibilities for communication, community and competence. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (ed.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. p. 233-239.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice**: Global Englishes and Cosmopolitan Relations. New York: Routledge, 2013.

DOMINGOS, C. O olhar de Harmonia Rosales e a representatividade negra na arte. [S. l.], **La Parola**, 19 nov. 2018. Disponível em: <https://laparola.com.br/harmonia-rosales-e-a-representatividade-negra-na-arte>. Acesso em: 08 abr. 2021.

FANDOM. **bell hooks**. [S. l.], 2021. Disponível em: https://wmst.fandom.com/wiki/Bell_hooks. Acesso: 30 dez. 2021.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. (Coleção Campo Teórico).

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: FOUCAULT, M. **Genealogia da Ética, subjetividade e sexualidade**. Tradução: Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 118-140. (Ditos e Escritos).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 [1970].

FREIRE, P. Educação “bancária” e educação libertadora. In: PATTO, M. H. S. (org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 61-78.

GOFFMAN, E. **Frame Analysis**: an essay on the organization of the experience. 1 ed. New York: Harper & Row, 1974.

GOIÂNIA. **Organização Pedagógica para o Período da Pandemia – 2020/2º Semestre**. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia, 2020.

GOIÁS. **Documento Curricular para GOIÁS**: Ampliado. v. 3. Goiânia: SEDUC; CONSED; UNDIME, 2020a.

GOIÁS. **Documento Curricular para GOIÁS**: Conhecer para implementar: Módulo III. Goiânia: SEDUC; CONSED; UNDIME, 2020b.

GOIÁS. **Documento Curricular para GOIÁS**: Cortes Temporais. Goiânia: SEDUC; CONSED; UNDIME, 2020c.

HAITI. Compositores e interpretes: Caetano Veloso e Gilberto Gil. Polygram: 1993. Suporte (04 min 19 seg).

HOELZLE, M. J. L. R. **Desestabilizando sociabilidades em uma sala de aula de língua inglesa de uma escola pública**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

HOOKS, B. Capa. *In*: HOOKS, B. **Talking back: Thinking Feminist, Thinking Black**. 2. ed. London and New York: Routled, 2014. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Talking-Back-Thinking-Feminist-Black/dp/113882173X>. Acesso em: 09 abr. 2021.

KRIEGER, E. **Resposta ao Funk Ostentação**. [S. l.: s. n.], 2014. 1 vídeo (2 min 11 seg). Publicado pelo canal Edu Krieger. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4aJwV8cWxDM>. Acesso em: 08 abr. 2021.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. *In*: LANDER, A. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais – CLACSO, 2005, p. 8-20.

LIMA NETO, L. M. **Experiencing critical language teaching: an analysis of students' participation and discourse in lessons that focus on social issues**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras: Licenciatura em Inglês) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

LIMA NETO, L. M. **Ensino crítico de línguas: reprodução social e resistência em uma sala de aula de língua inglesa**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 486-507, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/3fndzqkhx7vvrGDNc3vWMVq/?lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2021

MC GUIMÊ. **MC Guimê - Plaque de 100 (Clipe Oficial - HD) - (Prod. DJ Wilton)**. Direção: Kondzilla. [S. l.], 2012. 1 vídeo (2 min 54 seg). Publicado pelo canal MC Guimê. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gyXkaO0DxB8>. Acesso em: 08 abr. 2021.

MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

O CONTO da princesa kaguya. Direção: Isao Takahata. Produção: Yoshiaki Nishimura e Seiichiro Ujiie. Roteiro: Isao Takahata e Isao Takahata Riko Sakaguchi Japão: Toho, 2013. 1 DVD (137 min). Baseado em Taketori Monogatari.

PAIVA, V. L. M. de O. e. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p.1-6, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/gPC5BsmLqFS7rdRWmSrDc3q/?lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2023.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. p. 56.

PENNYCOOK, A. Thirteen ways of looking at the blackboard. In: PENNYCOOK, A. **Language and mobility: unexpected places**. Bristol: Multilingual Matters, 2012. p. 127-149.

PESSOA, R. R.; URZÊDA-FREITAS, M. T. Challenges in critical language teaching. **TESOL Quarterly (Print)**, v. 46, p. 753-776, dec. 2012. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/43267887>. Acesso em: 18 abr. 2023.

PREFEITURA DE GOIÂNIA. **SME – Ambiente Virtual de Aprendizagem**. [S. l.], 2017. Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/formacao/>. Acesso em: 18 abr. 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais – CLACSO, 2005, p. 107-130.

REPÓRTER Valéria Almeida relembra trajetória de vida: 'Não foi nada fácil'. **GSHOW**, [S. l.], 08 mar. 2021. Disponível em: <https://gshow.globo.com/programas/encontro-com-fatima-bernardes/noticia/reporter-valeria-almeida-relembra-trajetoria-de-vida-nao-foi-nada-facil.ghtml>. Acesso em: 18 abr. 2023.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

ROCHA, L. L. **Teoria queer e a sala de aula de inglês na escola pública: performatividade, indexicalidade e estilização**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. Disponível em: <http://www.sa.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20126493622130introducao.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2019.

THE CARTERS. THE CARTERS - APESHIT (Official Video). [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (6 min). Publicado pelo canal Beyoncé. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kbMqWXnpXcA>. Acesso em: 08 abr. 2021.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. Materials development for language learning: principles of cultural and critical awareness. In: PEREIRA, A. L.; GOLTHEIM, L. (org.). **Materiais didáticos para ensino de língua estrangeira**: processos de criação e contextos de uso. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 29-54.

WIKIPEDIA. **bell hooks**. [S. l.], 2021. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Bell_hooks. Acesso em: 09 abr. 2021.

Sobre o autor

Luiz Martins de Lima Neto

Tenho Doutorado (Linha de pesquisa: linguagem, sociedade e cultura), com um Doutorado Sanduíche na Katholieke Unisersiteit Leuven, Bélgica, e Mestrado (Linha de pesquisa: ensino e aprendizagem de línguas) em Letras e Linguística pela UFG; interesse-me particularmente por questões de gênero, sexualidade, raça, corpo e linguagem, relacionadas ou não às dinâmicas de sala de aula de línguas; e sou professor de Inglês da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, Goiás, há cinco anos. Também possuo uma graduação em Letras-Português.