

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

Coleção Componentes Curriculares em Diálogos
Interdisciplinares a Caminho da Autoria

Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral

LÍNGUA INGLESA



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO

Prefeitura da Cidade de São Paulo

Fernando Haddad

Prefeito

Secretaria Municipal de Educação

Nadia Campeão

Secretária

Fatima Aparecida Antonio

Secretária Adjunta

Marcos Rogério de Souza

Chefe de Gabinete

Coordenadoria Pedagógica

Ana Lúcia Sanches

Coordenadora

DIEFEM

Marcia Cordeiro Moreira

Diretora

DIEFEM

Carlos Eduardo dos Santos

Conceição Leticia Pizzo Santos

Edson Dos Santos Junior

Fernando Jorge Barrios

Hugo Luiz de Menezes Montenegro

Jandira de Oliveira Costa

Leila Aparecida Anselmo de Lima

Luiz Fernando Costa de Lourdes

Marcos Ferreira da Fonseca

Maria Alice Machado da Silveira

Marisa Aparecida Romeiro Noronha

Nilza Isaac de Macedo

Revisão Final

Ana Lúcia Sanches

Daniela da Costa Neves

Fernando José de Almeida

Maria das Mercês Ferreira Sampaio

Maria Helena Bertolini Bezerra

Maria Selma de Moraes Rocha

Simone Alves Costa

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA PEDAGÓGICA
DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Direitos de Aprendizagem
dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral

LÍNGUA INGLESA

Coleção Componentes Curriculares em Diálogos
Interdisciplinares a Caminho da Autoria

SÃO PAULO | 2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.
Divisão de Ensino Fundamental e Médio.

Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral : Língua
Inglesa. – São Paulo : SME / COPED, 2016. – (Coleção Componentes
Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria)

72p. : il.

ISBN 978-85-8379-016-7 (Coleção)

ISBN 978-85-8379-021-1

Bibliografia

1. Ensino Fundamental 2. Interdisciplinaridade 3. Língua Inglesa I. Título

CDD 372

EDUCADORAS E EDUCADORES,

Vocês estão recebendo o documento de Língua Inglesa, construído a muitas mãos desde 2013, quando se iniciaram os debates sobre a reorganização dos Ciclos no Ensino Fundamental. Os sucessivos momentos de reuniões, seminários, grupos de trabalho, debates nas escolas e encontros de formação culminaram neste texto, que representa para nossa comunidade profissional uma grande conquista!

Como convite à leitura, estudo e debate nas escolas, vejamos como os conteúdos estão nele organizados.

Na parte 1, fazemos um breve histórico do ensino de Inglês em nosso país e em nossa Rede, problematizando continuidades e rupturas. Anunciamos os desafios de ensinar uma língua que hoje é usada na comunicação entre pessoas de diferentes repertórios linguísticos e culturais e refletimos sobre o que significa ensinar essa mesma língua em São Paulo, uma cidade marcada cada vez mais pelo plurilinguismo e inter/transculturalidade.

A parte 2 traz o coração de nossa proposta: que Inglês ensinamos em nossas escolas e qual a finalidade desse ensino. As noções de natividade e de homogeneidade linguística e cultural são questionadas, justificando nossa opção pelo ensino de Inglês como Língua Franca a fim de valorizar os usos criativos e locais da língua. Sob essa perspectiva, discutimos a função social do ensino de Inglês na formação crítica de nossos estudantes.

Na parte 3, evidenciamos como essa formação crítica, sempre pautada nas diferenças, nos leva a garantir direitos de aprendizagem. Assumindo a língua como prática social, apresentamos os eixos de organização do nosso currículo, os quais, alimentados pelas vivências e experiências de nossos estudantes, articulam práticas pedagógicas que integram diferentes linguagens, objetivos linguísticos e educacionais de maneira viva e orgânica. Também discutimos como o brincar, o investigar e o intervir, ações centrais em nosso currículo, ganham contornos próprios em cada um dos Ciclos.

Na parte 4, você conhecerá relatos de prática e percursos de planejamento de alguns professores e professoras que nos inspiram a pensar como nossa história, concepção e direitos podem se materializar em pedagogias situadas.

Esperamos que este documento contribua para que o movimento de mudança curricular efetivamente se instaure em nossas salas de aula. Acreditamos que legitimar o **Jeito Rede Municipal de Ensinar Inglês** é o melhor convite para reavivar o encantamento de aprender e ensinar línguas em nossas escolas!

Bora trabalhar!

Texto coletivo produzido pelos educadores da Rede Municipal de São Paulo a partir de encontros e debates realizados por DIPED/DRE e DIFEM/SME.

EQUIPES DE DIPED

Servidores das Equipes de DIPED que acompanharam a construção do documento de Direitos de Aprendizagem dos diversos ciclos.

DRE BUTANTÃ

Neide Aparecida Ribeiro de Santana (Diretora), Ana Paula Martins, Ana Carolina dos Santos Martins Leite, Elder Ribeiro Garcia, Emanuel da Conceição Pinheiro Junior, Rosana Rodrigues Silva, André de Freitas Dutra, Marcelo Fernandes.

DRE CAMPO LIMPO

Marilu dos Santos Cardoso (Diretora), Elenita Santana de Almeida, Elenita Santana de Almeida, Juliana Froeder Alves Grilo, Maria Aparecida Costa dos Santos.

DRE CAPELA DO SOCORRO

Ebelsione Pereira de Oliveira Pinto (Diretora), Marisa Rodrigues das Neves Pais, Neide Antonia Pessoa dos Santos, Edmir Bugolin Quiles.

DRE FREGUESIA / BRASILÂNDIA

Cesar Augusto do Nascimento (Diretor), Jessika de Oliveira Queiroz, Eleonora Cordeiro Mattoso, Ana Lucia Budin Cruz, Edmar Silva.

DRE GUAIANASES

José Ivanildo Ferreira dos Santos (Diretor), Marcelo Eduardo Lopes, Rosana Soares Godinho, Marisa Leite da Fonseca Mendes Vaz, Tânia Regina da Silva de Souza, Romeu Guimarães Gusmão, Thaís Blasio Martins.

DRE IPIRANGA

Ilma Lopes de Aquino / Adriana Oliveira Rodrigues Paz (Diretora), Camila dos Anjos Aguiar, Nelsi Maria de Jesus.

DRE ITAQUERA

Mônica Maria Chaves de Souza (Diretora), Cristine de Jesus Moura, Taís Dias da Costa, Dionel da Costa Júnior, Eduardo Gomes de Souza, Michelly Francini Brassaroto do Amaral, Flavio Luiz Costa, Sirlene Barbosa, Michele Aparecida Lopes.

DRE JAÇANÃ/TREMEMBÉ

Edson Azevedo Barboza (Diretor), Claudia Regina Dias Branco, Paula Carneiro Albertin, Roberto Antonio Maciel, Izabel Cristina do Amaral e Silva, Bertin Sandra Regina Soares, Eugênia Regina de Carvalho Rossato, Kleber Willian Alves da Silva.

DRE PENHA

Sidnei Dalmo Rodrigues (Diretor), Carlos Eduardo Fernandes Junior, Deborah Monteiro, Malu Mineo, Robson Leite, Seomara Germano.

DRE PIRITUBA

Ana Maria Cesar Guabiraba (Diretor), Benedito Barnabe, Clóvis Cardoso de Sá, Emilce Rodrigues Gomes Giro, Márcia Duarte Carvalho, Osmarina Aparecida Borges, Rafael Gonçalves Pereira, Sandra Regina Brugnoli Bouças, Saulo Ferreira dos Santos Braghini, Sérgio dos Santos, Sheila Ferreira Costa Coelho, Silvania Francisca de Jesus.

DRE SANTO AMARO

Cícera Batista da Silva (Diretora), Francilene de Souza Tavares, Olívia Selma Gomes, Tanija Mara Ribeiro de Souza Maria.

DRE SÃO MATEUS

Maria Efigenia Ribeiro Pereira (Diretora), Cristiane Coelho de Souza Garcia, Edneusa Cassia Ribeiro Leite Fernandes, Elaine Aparecida Pereira, Hélio Dauto Santos Brasileiro, Izilda Fátima Spinola de Gois, Maria Bento

da Purificação, Maria de Jesus Campos Sousa, Natália Rodrigues Diniz de Oliveira, Pedro Alves Neto, Ricardo Costi, Silvana Regina Brandão, Vanessa Rossi Americano, Wanusa Rodrigues Ramos.

DRE SÃO MIGUEL

Vera Maria de Souza (Diretora), Adriana Ferreira Daffre, Arnaldo Lopes Siqueira, Eliana Prates da Cruz, Jairo Maurício da Silva, Tânia Soares da Silva.

FORMADORES PARCEIROS

DRE BUTANTÃ

Ana Cristina Moraes Azevedo, Daniel James Silva, Wellington Deromediz Ribeiro, Priscila Pauline Parente da Silva.

DRE CAMPO LIMPO

Aline Torres da Silva Lima, Alex Nogueira de Souza, Carolina Juliana Dias de Souza, Aly Lane Xavier da Silva Figueiredo.

DRE CAPELA DO SOCORRO

Tatiana Ferreira Costa

DRE GUAIANASES

Benelia de Jesus da Silva, Heros Rodrigues de Moraes, João Maria de Sene, Thaís Blasio Martins, Paula Cezar Munhoz Massi

DRE IPIRANGA

Liliane Peres de Campos Almeida, Mirtes Iamani Abe, Nelsi Maria de Jesus.

DRE ITAQUERA

Kelly Aparecida Brandão Avelino, Paulo Ricardo Velane da Silva, Sirlene Barbosa, Taís Dias Costa.

DRE JAÇANÃ/TREMEMBÉ

Flávio Aneas, Rachel Gottardini de Luca, Daniela Teodoro da Silva, Alysson E. Guariento Paschoal Pinto.

DRE PENHA

Renata Esteves Ardiguere

DRE PIRITUBA

Ana Katy Lazare Gabriel, Bruno Ochman Lustoza, Jesse Pereira Felipe, Silvania Francisca de Jesus.

DRE SANTO AMARO

Claudia Gonçalves da Silva, Tatiane do Nascimento Paulino, Deborah Jucovsky Lamensdorf.

DRE SÃO MATEUS

Denise Akemi Uchida Rovaron

DRE SÃO MIGUEL PAULISTA

Edson Ricardo do Nascimento, Eliana Prates da Cruz, Adalberto Pereira Santos.

ASSESSORES DO COMPONENTE LÍNGUA INGLESA

Ana Paula Martinez Duboc, Bianca Rigamonti Valeiro Garcia, Lívia de Araújo Donnini Rodrigues.

SUMÁRIO

1. HISTÓRICO DO COMPONENTE CURRICULAR NO BRASIL.....	7
1.1 A Língua Inglesa e a legislação federal.....	7
1.2 A Língua Inglesa e a Rede Municipal de Ensino.....	12
1.3 O Inglês e o Programa Mais Educação São Paulo.....	15
2. CONCEPÇÃO.....	19
2.1 Inglês como Língua Franca: conceito	19
2.2 Inglês como Língua Franca: por uma formação crítica e cidadã	26
3. O CURRÍCULO E O COMPONENTE.....	31
3.1 Direitos de aprendizagem	32
3.2 Os eixos estruturantes.....	33
4. ESTRATÉGIAS E AÇÕES	41
4.1 A importância da comunidade profissional	42
4.2 Pedagogias situadas.....	44
4.3 Percursos de planejamento	54
4.4 Para conhecer outros	64
REFERÊNCIAS	68

LINGUA

INGLESA

HISTÓRICO DO COMPONENTE CURRICULAR NO BRASIL

1

[M]udança exige reflexão sobre as práticas. Freire já dizia que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” e que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p.44). Em se tratando do ensino e aprendizagem de línguas, mudanças no processo exigem uma tomada de consciência sobre o real para se buscar o ideal. Por isso que, como educadores, devemos mostrar que a LE é útil, relevante, é um direito de todos, é um bem que transforma, faz progredir quem dele se apropria e, através dele, se insere no mundo.

Domingos Sávio Pimentel Siqueira e Flávio Almeida dos Anjos

1.1 A língua inglesa e a legislação federal

Ao longo da história do currículo escolar brasileiro, as línguas estrangeiras vêm ocupando ora lugar de destaque, ora certo desmerecimento perante as modificações propostas pelas políticas educacionais subsidiadas por legislações de seu tempo. Refletir sobre o lugar e o papel das línguas estrangeiras no currículo brasileiro constitui um exercício genealógico útil e necessário para a compreensão do status do componente curricular na atualidade.

Durante o **período colonial**, o ensino de línguas no Brasil restringia-se ao ensino das línguas denominadas clássicas (grego e latim). Foi somente no Brasil imperial que as línguas estrangeiras modernas passaram a compor o currículo das escolas secundárias, particularmente com a reforma de 1855. Àquela época, eram ofertadas, em caráter obrigatório, o francês, o inglês e o alemão por três anos, enquanto o italiano

CONEXÕES

Nosso histórico se concentra no ensino das chamadas Línguas Estrangeiras Modernas. Sobre a questão do multilinguismo na fase inicial do **Brasil colonial**, veja o documento curricular de **Língua Portuguesa**.

era ofertado em caráter facultativo por um ano. Segundo Leffa (1999), o ensino dessas línguas no Brasil imperial carecia de clareza, adequação e organização quanto a aspectos de ordem metodológica e administrativa: do ponto de vista metodológico, pautava-se, basicamente, pelo ensino da gramática e por exercícios de tradução; quanto aos aspectos administrativos, as decisões curriculares ficavam a cargo das congregações dos colégios, não havendo regulação por uma instância maior.

Se por um lado, a vinda da Família Real em 1808 impulsionou de maneira positiva o estudo de línguas estrangeiras modernas em solo brasileiro, por outro, vemos, mais ao final do Brasil Imperial, um declínio em sua oferta e prestígio. A queda se intensifica no início da República, quando o grego é extinto do currículo, passando-se a ofertar o inglês e o alemão de modo exclusivo, e os estudantes optavam pela língua que desejavam cursar.

Em 1931, com a Reforma Francisco de Campos, temos um período de revalorização do ensino de línguas. Com ela, recomenda-se a adoção inédita do Método Direto para o ensino das línguas modernas como tentativa de romper com o ensino convencional até então desenvolvido. Essa recomendação ocorre em resposta à importância de aprender idiomas, em particular o inglês, no contexto histórico do pós-guerra. A ênfase passa a ser a oralidade somada à preocupação com a eficiência, buscando-se no método adotado a possibilidade de otimizar o desenvolvimento da fluência e diminuir o tempo de aprendizagem.

A preocupação com a oralidade é mantida em 1942, com a Reforma Capanema, instaurando-se um período glorioso para o ensino das línguas estrangeiras modernas, tanto por uma nova distribuição da carga horária quanto pelo papel das línguas estrangeiras no currículo escolar: no que diz respeito à carga horária, a Reforma estabelece um aumento expressivo no número de aulas semanais dedicadas ao estudo das línguas. A Reforma ainda advoga em favor do cumprimento de objetivos educativos e culturais, buscando expandir o viés comumente instrumental às línguas estrangeiras. Se por um lado a Reforma Capanema corroborou para a legitimação do componente curricular como corresponsável pela formação educativa dos estudantes, por outro, sua natureza centralizadora foi bastante criticada em virtude da imposição de um método único que acabou por desconsiderar as particularidades e adversidades de cada espaço escolar (LEFFA, 1999). Quanto à implementação do Método Direto, teóricos como Platero (1999) apontam que, na prática, este se transformou

em uma versão simplificada do método de leitura, em cujo processo o desenvolvimento da habilidade oral restringia-se à leitura em voz alta de textos artificiais escritos para o estudo do léxico e da gramática.

Um novo declínio se anuncia em 1961, por meio da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, quando as línguas estrangeiras perdem seu caráter obrigatório para se transformarem em disciplinas complementares ou optativas, ficando sua oferta vinculada às condições de ensino e ainda às decisões dos Conselhos Estaduais de Educação. Para Donnini (2005), o novo status da disciplina é responsável pela gradativa diminuição do número de línguas estrangeiras no currículo das escolas brasileiras, além de corroborar para seu viés elitista.

Com a nova Lei Federal nº 5.692, publicada em 1971, tem-se um quadro ainda menos favorável para o campo das línguas estrangeiras, com a expressiva redução da carga horária no currículo escolar, agravada, conforme relata Leffa (1999), pela decisão do Conselho Federal de Educação de se estabelecer o ensino de línguas “por acréscimo”, a contento das possibilidades de cada estabelecimento de ensino. Na visão de Donnini (2005), todo reconhecimento da função formativa das línguas estrangeiras no currículo escolar não foi suficiente para a preservação de seu status, já que constituía o único componente curricular cuja oferta era condicionada pela viabilidade e eficiência de seu ensino.

A publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996 (Lei nº 9.394/1996), reestabelece a obrigatoriedade da língua estrangeira moderna no Ensino Fundamental, a partir da 5ª série, cabendo à comunidade escolar a escolha da língua, considerando as possibilidades e necessidades locais. No Ensino Fundamental, a língua estrangeira figura como componente da chamada “parte diversificada do currículo”; já no Ensino Médio, a lei estabelece a inclusão de uma língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória e uma segunda língua, de caráter optativo, também a contento das decisões da comunidade escolar. Em termos metodológicos, a nova lei se mostra mais flexível e dialógica ao primar pelo pluralismo de ideias e concepções pedagógicas em detrimento da adoção uniforme de um método de ensino.

Contemporâneo ao estabelecimento da LDB nº 9.394/1996, um conjunto de Parâmetros Curriculares Nacionais é publicado, de modo a subsidiar o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos nos diferentes estados e municípios brasileiros. No que tange ao ensino de línguas estrangeiras, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino

Fundamental – Terceiro e Quarto Ciclos (BRASIL, 1998) imprimem atenção especial à função social do inglês, propondo que este seja articulado aos temas transversais. No entanto, o texto imprime clara ênfase à habilidade de leitura, negligenciando as demais habilidades comunicativas, o que resultou em uma abordagem predominantemente instrumental na maioria de nossas escolas.

Atualmente, a sociedade brasileira se volta para o debate da necessidade de se estabelecerem conteúdos comuns para a Educação Básica, tanto em resposta à Constituição Federal de 1988, a qual já previa a formulação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quanto ao PNE em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, de 2011. A BNCC, atualmente em debate nacional, propõe para o ensino de línguas a integração entre interação oral e interação escrita em práticas sociais, e não o estudo da língua como sistema.

Ressalvadas eventuais críticas à difícil tarefa de desenhar um currículo comum que dê conta de toda diversidade do país, a revalorização da oralidade no ensino de línguas é positiva, pois viabiliza contemplar gêneros discursivos orais, escritos, visuais e híbridos em face das novas formas de significação e ampliação de acesso a outros povos e culturas por meio da interação em outras línguas.

A tentativa de romper com o viés estruturalista predominante na recente trajetória do ensino de línguas estrangeiras no Brasil e de legitimar o lugar e o papel das línguas modernas como componente curricular é condizente com a condição histórica atual, marcada pelas tensões advindas dos novos processos de globalização e pelo surgimento de tecnologias digitais. Mobilidade humana, interconectividade e interdependência de povos, empregos transnacionais e novos deslocamentos ou processos migratórios (GOODWIN, 2010), muitos deles forçados, constituem alguns dos fenômenos globais recentes que afetam e são afetados pelos usos da linguagem e produção de significação, reavivando e mudando os rumos da educação linguística em diversas partes do mundo.

Segundo Assis-Peterson e Cox (2007), anteriormente às facilidades de acesso e conectividade possibilitadas pelo desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação das últimas décadas, os usos do Inglês como língua estrangeira se resumiam à interação face a face, o que implicou na restrição do ensino do idioma às classes abastadas, cujas riquezas possibilitavam a locomoção de um ponto a outro e o contato com o “estrangeiro”. Processos de globalização e de democratização mais re-

centes, ligados à mudança de uma sociedade tipográfica para uma sociedade digital, possibilitaram um aumento expressivo da conectividade entre os povos (RIZVI; LINGARD, 2010), disseminando o Inglês por todas as esferas de atividades sociais, e, conseqüentemente, por vários grupos sociais, não estando mais o idioma restrito à chamada classe alta.

Vemos, assim, todo um movimento de ressignificação do Inglês como língua franca,¹ ou seja, uma língua que possibilita a produção, colaboração e distribuição do conhecimento entre sujeitos pertencentes a comunidades linguístico-culturais distintas, e que serve para o agenciamento crítico nas novas mobilizações sociais que vem ocorrendo em todo o globo. Assim é que, para além de estudos estritamente estruturais ou funcionais, o ensino de Inglês como língua estrangeira na contemporaneidade expande seu escopo, assumindo um importante desafio: o ensino de suas especificidades no que tange a aspectos linguístico-discursivos concomitantemente à formação ética e responsável dos educandos e educandas para que estes possam melhor responder às demandas de uma sociedade plurilíngue e transcultural.

A contento dessas demandas atuais, diversas políticas linguísticas se voltam para o campo das línguas estrangeiras, corroborando a legitimidade e relevância do componente curricular no processo de formação do sujeito contemporâneo. A recente inclusão das línguas estrangeiras no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por exemplo, constitui uma conquista da área, sinalizando que lugar de se aprender línguas é na escola, sendo direito de estudantes e professores contar com a distribuição gratuita de recursos didáticos de qualidade. Outra política educacional recente que reflete o incentivo ao aprendizado de línguas consiste no programa Idioma sem Fronteiras (IsF), que atende aos atuais processos de internacionalização e à maior mobilidade estudantil no ensino superior.

Não podemos esquecer que, no que se refere ao ensino de Inglês, estamos diante de uma língua que atravessa o globo de lado a lado, ajudando a difundir o que Milton Santos (2000) chamou de “pensamento único”. Ao mesmo passo que se tornou uma habilidade básica na escola, sendo fundamental no exercício de muitas profissões e útil na construção do conhecimento no mundo universitário e nas redes de comunicação, a difusão irrefletida dessa língua teve – e continua tendo – papel importante na construção de desigualdades. É, portanto, uma língua que envolve questões econômicas, políticas, culturais, sociais e éticas. Está claro, as-

1 Os dois termos sublinhados serão aprofundados na seção *Concepção* deste documento.



sim, que não podemos ignorar o peso do Inglês em termos da colonização violenta que exerceu e exerce no mundo, e considerar somente os benefícios que seu acesso fornece em um planeta globalizado. Seguimos com Moita Lopes, linguista brasileiro aplicado que defende que o Inglês não deve ser visto simplesmente como uma língua internacional, envolvida em imperialismo e na homogeneização do mundo. Na política linguística que esse autor propõe, é preciso que:

(...) o Inglês passe a ser compreendido também como uma língua de fronteira da qual as pessoas se apropriam para agir na vida social (para viver, amar, aprender, trabalhar, resistir e ser humano, enfim), fazendo essa língua funcionar com base em histórias locais, não como mímica de designs globais, mas na expressão de performances identitárias, que não existiam anteriormente. (MOITA LOPES, 2008, p. 333)

Em consonância com esse autor, e na tentativa de pensar como isso se manifestaria nas aulas de língua inglesa em nossas escolas, Assis-Peterson e Cox afirmam que:

a voz em Inglês que o professor tentaria cultivar no aluno não seria aquela colada à voz britânica nativa ou à voz americana, treinada em aulas comunicativas, mas sim aquela que lhe permitiria escrever contra qualquer forma de dominação econômica, política, cultural e linguística de um país sobre os outros. (ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p.7)

1.2 A Língua Inglesa e a Rede Municipal

Diante de transformações sociais tão importantes na atualidade, indagamos: de que forma a Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo tem respondido às demandas postas para o ensino do Inglês como componente curricular? Como tem refletido ou refratado o lócus ora de privilégio, ora de desmerecimento das línguas modernas quando pensadas para contextos públicos de ensino? E ainda, como responderá diante da recente valorização da educação linguística em tempos digitais e globais?

Para responder a essas perguntas, nosso exercício genealógico elege momentos marcantes na história do componente curricular na Rede,



tomando como ponto de partida a **gestão** de 1989-1992 por se tratar de período histórico relevante face ao processo de redemocratização do país. O *Movimento de Reorganização Curricular* ocorrido naquela época instaura o debate sobre uma educação comprometida com a democracia, a autonomia, a criatividade e a emancipação. Reverberando tais princípios norteadores, o documento *Relatos de Prática – Inglês* reaviva a função dialógica e social da língua estrangeira na escola, compreendendo-a como meio fundamental para o exercício de contato com o outro e para a compreensão do eu (a relação identidade-alteridade). Já àquela época, sinalizava-se a necessidade de superar uma abordagem estanque das quatro habilidades comunicativas (ouvir, falar, ler, escrever).

Outro momento bastante relevante para o componente curricular língua estrangeira moderna consiste na publicação, em 2006, do *Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental – Língua Inglesa*. Inserido em

CONEXÕES

Para saber mais a respeito das **gestões** aqui referidas, leia o documento *Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria: Elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar*.

um programa que visava à inserção de todos os estudantes da Rede Municipal em uma comunidade de leitores e escritores, o Inglês é trazido no *Referencial* como aliado no processo de construção de conhecimentos em Língua Portuguesa. No estudo de suas especificidades, o programa buscava extrapolar o ensino de aspectos predominantemente linguísticos ao compreender a aprendizagem do Inglês como oportunidade para acessar diferentes culturas com vistas a interpretar a realidade com outros olhos.

Um ano mais tarde, são publicadas as *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – Ciclo II – Língua Estrangeira*. Preservando a perspectiva discursiva por meio do trabalho com gêneros textuais conforme o *Referencial* publicado em 2006, o documento concebe a aula de língua estrangeira como espaço de vivência de experiências com o diferente, para além da prática da “língua alvo”. Sob essa ótica, a aprendizagem de Inglês constitui-se como meio de acesso, interação e transformação social.

Retoma-se aqui, a estreita relação identidade-alteridade já estabelecida em 1992, nos *Relatos de Prática*, uma vez que o documento toma o componente curricular como possibilidade para o conhecimento da língua e cultura do outro ao mesmo tempo em que se conhece a própria língua e cultura. As *Orientações Curriculares* ressaltam ainda o papel interdisciplinar do Inglês no currículo escolar, concebendo o ensino da Língua Estrangeira como possibilidade de acesso a diferentes saberes advindos de outras áreas e, acima de tudo, a diferentes concepções de mundo. A fim de responder a este papel, o documento elenca uma série de expectativas de aprendizagem para cada ano escolar, correspondentes a determinadas atividades sociais e gêneros textuais, de modo condizente com a abordagem discursiva que fundamenta a proposta.

Outro marco em nossa genealogia é a inclusão do ensino de Inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ocorrida em 2012. A inclusão do Inglês nessa etapa da escolarização era uma prática pouco presente nas redes públicas, e muito se discutia a respeito do fato de que isso representava, em certa medida, um mecanismo de exclusão de grande parcela da população à proficiência em língua inglesa (ROCHA, 2007; MOURA, 2009; GARCIA, 2011). A Portaria nº 5.361, de 04 de novembro de 2011, institui o *Programa Língua Inglesa: brincar, estudar e aprender*, justificado da seguinte maneira:

- o entendimento da escola como local que deve favorecer o desenvolvimento das competências e habilidades para a inserção do cidadão no contexto globalizado;

- a importância de se promover ações inovadoras no sentido de acompanhar os avanços da comunicação e da tecnologia mundiais;
- a possibilidade de se antecipar o contato com a língua inglesa, como instrumento de ampliação do conhecimento;
- a decorrente aproximação com conteúdos culturais e sociais da língua inglesa como forma de comunicação de vivências e experiências.

(Portaria Municipal 5.361. SÃO PAULO, 2011)

Com isso, as crianças matriculadas na Rede Municipal de Ensino passaram a ter duas aulas por semana de Inglês a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental. Essa inclusão traz em seu bojo uma grande oportunidade – que é também um grande desafio! – de trabalho integrado, uma vez que o diálogo entre os saberes profissionais de professores especialistas e de professores pedagogos é fundamental para que os objetivos educacionais previstos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental sejam norteadores das práticas pedagógicas nesta etapa da escolarização.

1.3 O Inglês e o Programa Mais Educação São Paulo

Em 2013, é criado o *Programa Mais Educação São Paulo*, o qual propõe uma reorganização curricular e administrativa da Rede. Fundamentado no princípio do direito à educação e partindo de um trabalho coletivo de reflexão e elaboração, o *Programa* redefine a natureza de cada ciclo escolar ao priorizar, em linhas gerais, a alfabetização e o letramento no Ciclo de Alfabetização; a integração, interdisciplinaridade e compartilhamento no Ciclo Interdisciplinar; e, finalmente, a autoria e a transformação social no Ciclo Autoral. A Portaria nº 7.464, de 03/12/2015, que institui o Programa São Paulo Integral, também contempla o ensino de Inglês em todos os Ciclos do Ensino Fundamental em nossas escolas.

E é nesse contexto que, em 2015, um grupo de professores, contando com a parceria de assessores externos, passa a se reunir sistematicamente para discutir o lugar e o papel do Inglês como componente curricular inserido no *Programa Mais Educação*. Após momentos de partilha de vivências, de escuta sensível, de estudo e leitura de textos e, principal-



mente, do desejo coletivo de firmar o lugar do Inglês e renovar seu papel no currículo de nossas escolas, apresentamos, neste documento, as concepções e práticas que, a nosso ver, melhor respondem às demandas contemporâneas, discutidas ao longo de todo esse intenso período, e sinalizamos encaminha-

mentos quanto a estratégias e ações condizentes com os princípios norteadores dessa proposta.

Partindo da concepção de currículo como “trajetória, viagem, percurso”, como “autobiografia, nossa vida, curriculum vitae” (SILVA, 2010), o redesenho curricular aqui proposto olha para a história do ensino de Inglês no Brasil e, em particular, na Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo, com vistas a revisitar o que necessita ser revisitado a contento de novas demandas, sem deixar de dialogar com as valiosas concepções e práticas em curso na diversidade de nossa Rede. Se a ideia mesma de currículo encerra a noção de identidade, desejamos que essa nova proposta curricular afirme nossa coletividade, ao mesmo tempo em que as subjetividades sejam respeitadas, compreendendo a prática escolar como **PRÁTICA SITUADA**. Assim é que em vez de optar pelo olhar da falta e da ausência, escolhemos o olhar que vê possibilidades e busca soluções acerca do que ensinar e do por que ensinar

Inglês no cenário que temos. Assim é que em vez de romper com proposições e práticas esboçadas em momentos outros na história do ensino de Inglês na Rede, escolhemos dialogar com tais proposições e práticas, reconhecendo seu valor de forma situada, conforme demanda de seu tempo.

PRÁTICA SITUADA

Aquela que se constitui levando em conta que a aprendizagem se dá em uma determinada situação e se estrutura por meio de práticas sociais em uma comunidade de aprendizes que, por sua vez, estabelecem relações entre si, com o conhecimento e com o contexto sócio-histórico.

Nesse sentido, o exercício genealógico voltado para a história do Inglês na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo recupera bons momentos para nosso componente curricular, momentos em que a concepção de Inglês apresenta-se para além de uma visão estruturalista ou funcional, e imprime-se especial atenção à sua função social e cultural.

Nessa nossa reflexão cabe reconhecer que circulam, ainda, na sociedade, discursos voltados para o fracasso do ensino de Inglês na escola pública (ASSIS-PETERSON; COX, 2007; JORDÃO, 2010; PAIVA, 1997; SIQUEIRA; ANJOS, 2012). Entretanto, nós nos vemos impelidos a construir um documento que represente nossa afirmação de que é a escola, sim, o lugar de ensinar e aprender línguas e, portanto, de aprender Inglês.

Queremos fazer o Inglês circular e ser parte do dia a dia de nossas salas de aula e de nossos encontros de formação. Precisamos ser ousados e afirmativos de modo a legitimar a centralidade do Inglês como componente curricular em nossa Rede.

Partimos, pois, da convicção de que o **entusiasmo** para aprender línguas deve ser alimentado na escola, pois essa aprendizagem possibilita abrir horizontes e adotar novas **visões de mundo**, horizontes e visões esses que são muito caros a uma sociedade **democrática e ética**. Lançamo-nos ao desafio de firmar o lugar e o papel das línguas estrangeiras em nossa Rede em resposta, de um lado, às transformações sociais ocorridas na esfera global, e, de outro, às transformações que vemos ocorrer localmente e que vêm afetando, sobremaneira, nosso cotidiano escolar. A **inter/transculturalidade** e o **plurilinguismo** já não constituem fenômenos distantes. Por nos situarmos na maior cidade da América Latina, experimentamos constantemente práticas plurilíngues e inter/transculturais, intensificadas nos últimos anos com novos **FLUXOS MIGRATÓRIOS**.

O Inglês, concebido aqui como **língua franca**, possui papel fundamental nesse cenário complexo e multifacetado marcado por um novo multiculturalismo em nossa cidade. Sob essa perspectiva, ampliam-se as possibilidades de práticas na sala de aula a fim de que instauremos o **“nosso jeito de ensinar Inglês”** na Rede Municipal de São Paulo, considerando nossas adversidades, especificidades e potencialidades!

FLUXOS MIGRATÓRIOS RECENTES

A intensificação de novos fluxos migratórios tem levado à criação pioneira de políticas públicas voltadas para a população imigrante, no âmbito da Coordenação de Políticas para Migrantes (CPMig), vinculada à Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo (Lei nº 15.764, de 27 de maio de 2013). Também vale mencionar o trabalho realizado pelo Núcleo de Educação Étnico-Racial da SME, que promove ações de formação continuada com os professores e funcionários da Rede Municipal.

LINGUA

INGLESA

CONCEPÇÃO

*... and english is
my mother tongue
is
my father tongue
is lan lan lang
language
llanguish
anguish
a foreign anguish
is english (...)*

MARLENE NOURBESE PHILIP (Tobago, 1965-)

2

2.1 Inglês como Língua Franca: conceito

Na seção anterior, já sinalizamos nossa preferência pelo entendimento mais recente do conceito de Inglês como língua franca. Mas, antes de entendermos o que ele significa, parece pertinente nos voltarmos para um questionamento anterior: “afinal, o que é língua?” E ainda, “de que maneira essa concepção de língua se relaciona com uma determinada concepção de aprendizagem?”

Toda opção pedagógica se fundamenta em dadas concepções de língua e de aprendizagem, as quais, por sua vez, se inserem em um sistema filosófico mais amplo em um determinado momento histórico. Assim, ao longo da história, podemos identificar diferentes formas de conceber “língua”. Em linhas bem gerais, delineamos aqui três principais entendimentos de língua, a saber: uma concepção realista, uma concepção pragmática e uma concepção sociocultural (ROTH, 2009).

Na concepção realista, a língua é entendida como expressão da realidade, ou seja, quando fazemos uso da linguagem, transmitimos algo pronto e acabado ao nosso interlocutor. Em outras palavras, é como se a língua correspondesse *ipsis literis* a uma realidade pronta e acabada, em um processo que não prevê a multiplicidade de sentidos. Quando digo

“X”, qualquer interlocutor entenderá “X” na medida em que nem se questiona o sentido de “X”, em um processo que coloca linguagem, pensamento e realidade como meros sinônimos. É essa a concepção de língua que fundamenta, por exemplo, o Método da Gramática e Tradução, cuja prática não previa a multiplicidade de interpretações. Não é à toa que tradução e memorização constituíam as principais orientações desse método.

Mais adiante, na Idade Moderna, esse conceito realista de língua ganha uma roupagem mais pragmática, ao ser tomada pelos filósofos e cientistas da época como meio de difusão de todo o conhecimento científico. É aqui que a ideia de língua como instrumento de comunicação se consolida. A diferença entre a concepção realista e a concepção pragmática se dá pelo fato de que o sujeito moderno passa a investigar de forma empírica e objetiva os fenômenos que o cercam, na busca da compreensão daquilo que antes era simplesmente tomado como verdade absoluta. Em outras palavras, a ciência é a mola propulsora de toda Modernidade, como se a língua fosse apenas um instrumento de comunicação das descobertas. Aqui, a língua não mais corresponde a uma realidade externa (já que o sujeito moderno a questiona), mas, sim, à comunicação das ideias racionais. Novamente, sentidos múltiplos não são previstos e o empenho comunicativo está centrado na ideia de objetividade.

Esse entendimento de língua como “instrumento que comunica algo” percorreu a Modernidade, estendendo-se até a primeira metade do século XX. No campo do ensino de línguas estrangeiras, em particular, esse entendimento de língua coincide com um período de transição em que linguistas começam a pensar formas alternativas ao Método da Gramática e Tradução na medida em que este não respondia às novas demandas sociais trazidas pelo aumento de contato entre povos, sobretudo ao final do século XIX (BROWN, 2007; RICHARDS; RODGERS, 2001). A afirmação da Linguística como ciência nos primórdios do século XX coincide com um movimento de reforma na área de ensino de línguas, e instauram-se a ênfase à oralidade, o uso da “língua-alvo” e o ensino contextualizado em pequenos diálogos. É nesse contexto que surge o Método Direto, cujas escolhas metodológicas priorizavam a demonstração e ação, no lugar da tradução. O movimento rompeu com o Método da Gramática e Tradução, mas ainda concebia língua como estrutura ou sistema com vistas à comunicação, apresentando, portanto, conteúdos ainda muito objetivos e estáveis, não havendo espaço para a múltipla construção de sentidos. Anos mais tarde, surgem vários métodos de ensino de línguas, todos fundamentados em uma concepção estruturalista

que toma a língua sob uma perspectiva instrumental. O Audiolingualismo ou Método Audiovisual foi, sem dúvida, o mais popular e difundido tanto em escolas de idiomas quanto na educação básica. Por meio de memorização e repetição exaustivas, os estudantes utilizavam a língua primeiramente em sua forma oral para só então ter contato com a escrita e, em ambas as situações, de uma maneira muito prescritiva, sempre presos aos moldes do falante nativo.

A transformação desse conceito pragmático de língua virá a ganhar força e se disseminar apenas na segunda metade do século XX, em virtude das transformações sócio-científico-culturais. Novas descobertas da física quântica, da nova química, da biologia, da engenharia genética e da robótica, em conjunto com o surgimento de movimentos sociais e culturais redefinem o próprio conceito de conhecimento, enfatizando-se, agora, a sua construção social. Assim, se até a primeira metade do século XX o conhecimento era transmitido prioritariamente como algo pronto e acabado, a **PÓS-MODERNIDADE** ressalta a natureza instável e social do conhecimento, mediado entre sujeitos situados em dado momento histórico.

Nesse esteio, a Linguística estruturalista passa a dialogar com as contribuições de outras áreas, como a sociologia, a antropologia e a teoria crítica, caminhando para o entendimento de língua como prática social. Teóricos começam a considerar o elemento discursivo da língua, num movimento conhecido por “virada comunicativa” ou virada linguística (FIRTH; WAGNER, 1997). Aqui, a comunicação deixa de ser entendida como o mero “comunicar de ideias prontas e acabadas” para ser entendida como discurso. A grande mudança consiste em reconhecer que os sentidos não são homogêneos e universais, mas, sim, situados, localizados, contextualizados. Ou seja, ao compreendermos a língua como construção social, entendemos que os sentidos advêm do contexto de uso da língua, em um movimento que prevê a multiplicidade de sentidos nas situações discursivas.

No campo das línguas estrangeiras, quando comparada a outras propostas, a Abordagem Comunicativa parece fundamentar-se na ideia

PÓS-MODERNIDADE

Lyotard (2004) entende a pós-modernidade como o estado cultural posterior às grandes transformações da ciência, da literatura e das artes as quais estiveram, até a segunda metade do século XX, embasadas nos princípios da Ciência moderna newtoniana e cartesiana. Dentre as implicações da pós-modernidade para a pedagogia, destacam-se: a relativização do conhecimento sistematizado, a ênfase ao desempenho dos sujeitos no lugar da aquisição do conhecimento, a queda da universalidade humana e de culturas dominantes, e, ainda, a necessidade de integração do conhecimento em lugar da fragmentação (LIBÂNEO, 2010).

de língua como construção social, na medida em que prioriza o ensino de funções comunicativas de modo contextualizado a uma determinada situação discursiva, porém ainda voltada para o uso correto e apropriado aos moldes do falante nativo (JOHNSON, 2009). Nessa mesma linha, outras metodologias são propostas e ganham expressiva difusão, como a Abordagem Baseada em Tarefas e o Ensino de Inglês para Fins Específicos.

Cada concepção de língua, situada em dado momento histórico, serviu a seu tempo, fundamentando as diferentes metodologias do campo do ensino de línguas estrangeiras. Diante dessa breve genealogia, de onde falamos? Que conceito de língua parece melhor responder às novas demandas globais e, simultaneamente, às demandas locais que emergem em nossa rede?

Partindo das contribuições da teoria bakhtiniana (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929]), compreendemos o processo de significação como um processo contextualizado, dialógico e ideológico, portanto, aberto à multiplicidade de sentidos, o que nos leva a conceber língua

como uma construção social. Sob essa perspectiva, o sujeito não mais “codifica” ou “identifica” o que lhe foi comunicado com base em modelos previamente definidos, mas “significa”, “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado. A essas possibilidades criativas nos usos da linguagem soma-se ainda um debate peculiar do nosso campo, qual seja, a crítica ao viés eurocêntrico embutido no conceito de língua estrangeira. Disso decorre, por exemplo, o surgimento de novas terminologias, entre elas o inglês como **LÍNGUA ADICIONAL**, língua franca, língua internacional, língua global, para citar algumas. Ressalvadas as diferenças entre uma terminologia e outra, nosso componente curricular se fundamenta na concepção recente de Inglês como língua franca uma

LÍNGUA ADICIONAL

Segundo Jordão (2014), o recente termo língua adicional surge em resposta ao crescente caráter multilíngue de grande parte da população mundial de modo que toda e qualquer língua aprendida depois da primeira seja referenciada como língua adicional. O termo, então, expande o conceito de segunda língua porque contempla aqueles sujeitos que se aventuram na aprendizagem de uma terceira, uma quarta, uma quinta língua e assim por diante. Na Inglaterra, vale destacar que o termo língua adicional já vem sendo usado em substituição ao conceito de segunda língua para tratar da educação linguística de estudantes advindos de grupos minoritários (LEUNG, 2001; CAJKLER; HALL, 2009). No Brasil, o termo surge em referência a situações de uso entre falantes de mais de uma língua. Trata-se de um conceito a ser levado em conta em nosso jeito de ensinar inglês em São Paulo, na medida em que hoje vemos um crescente número de imigrantes em nossas salas de aula, levando-nos a pensar tanto o inglês quanto o português como línguas adicionais para muitos desses estudantes. A relevância do termo língua adicional também perpassa a realidade do estudante surdo, já que para este o inglês constitui uma terceira língua (ou seja, uma língua adicional).

vez que sua orientação plurilíngue e inter/transcultural reverbera a ideia de currículo descolonizador que almejamos para nossas escolas.

Mas, por que falar em Inglês como língua franca? Os atuais processos de **globalização** atrelados ao surgimento das novas **tecnologias digitais** potencializam a mobilidade humana e a **interconectividade** entre povos e culturas, processo do qual emergem tensões que se refletem em novos usos da linguagem. O Inglês, em particular, assume-se como **língua franca**, entendida, em linhas gerais, como a língua comum usada em situações de **interação** entre falantes advindos de diferentes comunidades discursivas e portadores de repertórios linguístico-culturais variados.

O termo “língua franca” não é contemporâneo. Pelo contrário. Segundo contextualizam Friedrich e Matsuda (2010), surge pela primeira vez ao final do século XVII como a língua de contato usada na região portuária do Mediterrâneo em resposta ao desenvolvimento comercial e urbano emergente, uma língua marcada pelo uso de vocábulos do italiano sem suas flexões. Na Modernidade, essa relação entre língua e comunicação é retomada com força, na medida em que filósofos como Locke (1841) concebem língua como meio de comunicação de pensamentos, ideias e palavras servindo à conversação e ao comércio da vida civil. Sob essa perspectiva primeira, a definição de língua franca se assenta fortemente na ideia de uma língua de contato que permite a interação entre falantes de primeiras línguas distintas.

No caso do Inglês, em particular, soma-se a essa função comunicativa, uma questão fortemente política e cultural, dada a difusão do Inglês como marca de dominação, vinculada ao imperialismo britânico e ao imperialismo cultural norte-americano em diferentes momentos históricos. É vasta a literatura na área (ASSIS-PETERSON, 2007, 2013; KACHRU, 1990; CANAGARAJAH, 1999; PENNYCOOK, 1994, 2001, 2010; PHILLIPSON, 1992; JORDÃO, 2009, 2010; RAJAGOPALAN, 2010, 2011; SIQUEIRA, 2011, 2013 para citar alguns) que promove a crítica à expansão do Inglês pelo mundo afora e às concepções de ensino e aprendizagem dela derivadas na medida em que o ranço colonial reverberou (e ainda reverbera em muitos contextos) na escolha de conteúdos pautados no chamado “inglês padrão” e em aspectos culturais hegemônicos.

A tese convencional do imperialismo parte da ideia de centralidade e periferia na medida em que, por longas datas, o Inglês como língua estrangeira (ILE) tem sido considerado a língua que se impõe “de fora”,

CONEXÕES

Essa mesma crítica à **abordagem monolíngue e monocultural** também está presente no documento curricular de **Língua Portuguesa**.

advinda daquilo que nos é estranho, de um território espacialmente distante e bem delimitado cuja língua e cultura são difundidas aos moldes do falante nativo. Sob essa perspectiva, muitos dos métodos e abordagens de ensino do campo das teorias de aquisição de línguas pautavam-se em noções como “precisão”, “erro”, “padrão”, “imitação” “deficiência” e “domínio” sob uma **abordagem monolíngue e monocultural**. Disso decorre a frequente sensação de fracasso de muitos brasileiros em situações de ensino e aprendizagem do inglês, pois ainda é forte a crença de que há um “inglês melhor” a se aprender, uma pronúncia “perfeita” a se atingir, um “grau de proficiência” a conquistar.

SUJEITO

Consideramos o sujeito sócio histórico como aquele marcado por valores, crenças, sentidos e práticas de determinada sociedade em dado momento histórico.

PLURILINGUISMO

Perspectiva linguística que busca romper com a visão essencialista e monocêntrica de língua ao legitimar a pluralidade, o hibridismo e a fluidez nos usos contemporâneos da linguagem. Semelhante ao nosso entendimento de inter/transculturalidade, o plurilinguismo não é concebido aqui como mera constatação da diversidade linguística entre grupos sociais distintos, mas como fenômeno complexo (KUBOTA, 2014). Em outras palavras e partindo do conceito bakhtiniano de heteroglossia (hetero = diferente; glossia = vozes), somos todos plurilíngues em nossa própria língua. Mais recentemente, linguistas como Canagarah (2011) vêm usando o termo **translanguaging** (traduzido como translinguismo) para marcar a nova dinâmica fluida e criativa nas interações entre sujeitos falantes de diferentes línguas. Para este autor, uma prática translíngue é altamente performativa e envolve as estratégias da acomodação e da improvisação na produção de sentidos.

Mais recentemente, essa visão monolítica de língua e cultura pautada no modelo do falante nativo de países hegemônicos passa a ser revisitada na medida em que teóricos pós-modernos como Hall (2004) conceituam “nação” não mais como um bloco autônomo, uniforme e estável, mas, sim, como território fragmentado, heterogêneo, fluido, alterando de maneira expressiva nosso entendimento de identidade, **SUJEITO** e linguagem. No caso do inglês, em particular, Assis-Peterson e Cox (2013) afirmam fazer pouco sentido pensá-lo sob a lógica binária do interno e externo, do autóctone e do estrangeiro, diante dos atuais processos de desterritorialização, ou seja, o entendimento de que o inglês não está mais atrelado à sua origem anglo-saxã, já que se desenraíza na intensificação de seu uso por falantes não nativos em todo o globo. O inglês, segundo as mesmas autoras (ASSIS-PETERSON; COX, 2013, p.154), tomado como bem simbólico por falantes do mundo todo, é “apropriado, manipulado, deformado”, tornando-se “um espectro ‘glocal’, no sentido de que é, a um só tempo, global e local”. Das implicações metodológicas, vemos, então, a queda ou relativização de determinadas categorias fortes em nosso campo de atuação e a ascensão de noções como inteligibilidade (no lugar de precisão), variedade (no lugar de erro), singularidade (no lugar de padronização), acomodação (no lugar de imitação), diferença (no lugar de deficiência) e repertório (no lugar de domínio). Sob uma perspectiva **PLURILÍNGUE** e **INTER/TRANSCULTURAL** (CANA-

INTER/TRANSCULTURALIDADE

Quando falamos em cultura, é comum encontrarmos termos como multiculturalidade, interculturalidade e, mais recentemente, transculturalidade. Diversos autores apontam algumas limitações nos primeiros estudos sobre multiculturalismo porque dão margem para a mera constatação da existência de múltiplas culturas, como se fossem unidades homogêneas e autossuficientes (Bhabha, 1998), apenas “plurais entre si”. Com o recente “movimento de virada inter/trans” (Kubota, 2014), temos ouvido falar em interculturalidade e transculturalidade. O uso desses novos prefixos marca a fluidez e o hibridismo da pós-modernidade: do prefixo inter-, destacam-se as relações de troca entre sujeitos, povos e culturas (Candau, 2008); quanto ao prefixo trans-, procura-se destacar a ideia da mobilidade, da transitoriedade, do estar em trânsito constantemente quando significamos o outro em uma perspectiva que prevê o “plural entre si” e também o “plural em nós mesmos” (WELSCH, 1999). Ao longo do documento, optamos por usar ambos os prefixos com o uso da barra, deixando o leitor significá-lo a contento de suas escolhas pessoais.

GARAJAH, 2007; CANAGARAJAH; WURR, 2011), passamos a reconhecer e legitimar a reinvenção cotidiana dos usos do inglês por falantes espalhados pelo mundo com vistas a se conectarem nas esferas local e global. São essas categorias que vêm sendo abraçadas pelo conceito mais recente de inglês como língua franca sob a premissa de um mundo global contemporâneo mais complexo e multifacetado.

Nesse cenário, diante dos vários acrônimos que vêm surgindo nas últimas décadas na tentativa de expandir a teoria dos **CÍRCULOS CONCÊNTRICOS** de Kachru (1985), elegemos o conceito de língua franca como um termo guarda-chuva definido por Jenkins (2006, 2009, 2015) como idioma comum utilizado por pessoas que não compartilham a mesma bagagem linguístico-cultural, incluindo-se falantes nativos desde que as regras linguísticas em determinada situação discursiva não sejam ditadas por estes. Para além de uma definição de inglês como língua fran-

CÍRCULOS CONCÊNTRICOS

Na década de oitenta, Kachru dividiu os falantes da língua inglesa em três círculos: o círculo interno, onde o inglês é falado como língua nativa (como Estados Unidos e Reino Unido); o círculo externo, onde o inglês foi impingido aos povos colonizados pelo império britânico (como Índia e Nigéria), e o círculo em expansão, onde o inglês é tomado como língua estrangeira (como China, Rússia e Brasil, por exemplo). Partindo dessa teoria, tradicionalmente as teorias de aquisição de línguas consolidaram termos como **English as a Second Language (ESL)** e **English as a Foreign Language (EFL)**. Mais recentemente, diante das complexidades dos novos processos de globalização, outras terminologias foram surgindo para dar conta da superação, em números, de falantes não nativos do inglês quando comparados aos falantes nativos, dando visibilidade aos novos usos do inglês: **ELF – English as Lingua Franca; EIL – English as International Language; EAL – English as an Additional Language; EGL – English as a Global Language, WE - World Englishes** constituem alguns desses novos acrônimos (GRADDOL, 1997, 2006; IVES, 2006, 2009; JORDÃO, 2014; RAJAGOPALAN, 2010, 2011; SIFAKIS; SOUGARI, 2003; WARSCHAUER, 2000 E YANO, 2009).

ca que se limita a decidir sobre a inclusão ou não do falante nativo nessas situações de interação, priorizamos aqui a sua orientação plurilíngue e inter/transcultural enfatizada por teóricos pós-coloniais, que, sob um viés mais crítico, conceituam língua franca como fenômeno de hibridismo e mestiçagem linguística (RAJAGOPALAN, 2010, 2011; SIQUEIRA, 2011, 2013). É esse o sentido de língua franca que queremos para nossa Rede: uma visão de língua para além de uma concepção estruturalista (cujo sentido de comunicação resumia-se à mera transmissão de uma realidade universal) e também para além de uma concepção meramente instrumental (cujo sentido de comunicação se voltava para o desempenho de funções comunicativas ainda de forma muito prescritiva e uniforme). Ao entender língua franca como a língua usada de maneira criativa por falantes de repertórios linguístico-culturais variados, estamos dizendo NÃO a um ensino prescritivo e normatizador pautado na ênfase de aspectos linguísticos e culturais de povos dominantes (tradicionalmente, as culturas norte-americana e britânica).

2.2 Inglês como Língua Franca: por uma formação crítica e cidadã

Ao assumirmos este lócus, do ponto de vista formativo, abraçamos os usos hibridizados e mestiços do Inglês pelos sujeitos da aprendizagem dentro e fora de nossas escolas, rompendo com purismos e normatividades extremas. Nessa perspectiva, aquilo que tradicionalmente a escola tratou como “erro” ou “desvio da norma”, em uma visão estática e homogênea da língua, e, portanto, passível de correção, passa a ser visto como oportunidade de análise do próprio **DISCURSO**, tanto no que diz respeito ao ensino quanto à aprendizagem. A diversidade linguística, como bem reconhece Cox (2008), diferentemente de outras formas de diversidade que já adquiriram status de cidadania e proteção de lei, ainda é marcada

DISCURSO

O discurso aqui remete a formas de representações, códigos e convenções que produzem sentidos determinados cultural e historicamente, e carregam, portanto, as marcas do que se aceita como verdade ou realidade em determinada sociedade em dado momento histórico.

por um discurso pautado no erro, no desvio da boa norma, algo torto que precisa ser endireitado, corrigido. É preciso trazer o valor construtivo e interativo do tratamento dado à correção, o que, como nos diz Conceição (2004, p. 324) “pressupõe ao professor uma postura mais distante

do juiz, do avaliador, e mais próxima do interlocutor que está disposto a dialogar com o texto e seu autor”.

É importante ressaltar que, do ponto de vista metodológico, o entendimento de inglês como língua franca não implica o surgimento de um novo método ou abordagem de ensino, uma vez que a adoção de um método único seria incoerente com a base epistemológica dessa linha. Nesse sentido, parece-nos mais condizente pensarmos o Inglês como língua franca como um exercício de problematização, como uma postura ou atitude sobre o currículo escolar (DUBOC, 2015), o que o aproxima de uma perspectiva crítica de ensino de línguas estrangeiras. Assim, é previsto um trabalho de **letramento** crítico quando se pensa o ensino de inglês sob essa ótica.

A esse respeito, vale lembrar que a palavra **CRÍTICA** circula com bastante frequência no discurso educacional, sendo amplamente utilizada em frases ou conceitos como “formação para cidadania crítica”, “pensamento crítico”, “pedagogia crítica”, “letramento crítico”, para citar alguns. Partindo da discussão de Pennycook (2001) e apoiadas em Menezes de Souza (2011), adotamos a noção de crítica como exercício em que se problematiza não apenas o texto, mas também o próprio sujeito que o lê, num exercício de ler se lendo.

O conceito de cidadania, atrelado a essa definição de crítica, também ganha novos contornos. Com base nas contribuições de autores como Annette (2009) e Monte Mór e Morgan (2014), assumimos aqui a noção de “cidadania ativa” ou “cidadania engajada” em resposta à relevância da ação, do engajamento e da crítica do sujeito contemporâneo na lógica da nova política participativa, o que implica uma expansão da concepção liberal de cidadania como exercício de direitos e deveres. Partindo dessa premissa, a escola possui papel fundamental na formação de cidadãos que sejam capazes de mobilizar saberes para participar ativa e criticamente da vida social e política.

CRÍTICA

Vale recuperar o entendimento de Jordão (2013, p.82-83) quanto à crítica prevista no trabalho de letramento crítico, a qual expande o conceito de crítica imbuído na pedagogia freireana, compreendida como crítica emancipatória, hoje ressignificada. No Letramento Crítico, para sermos críticos e desenvolvermos criticidade precisamos perceber que nossas próprias crenças e valores também são sócio-historicamente construídos, que nossos próprios textos estão ancorados nos contextos discursivos em que são produzidos. Partindo dessa constatação, poderemos então tomar uma “atitude de atenção” que nos permite engajar-nos com o mundo e interpretar as “evidências” que percebemos em nossas experiências de engajamento.

Ressaltamos que as abordagens de cidadania ativa e de crítica às quais nos afiliamos não se constituem negações ou descarte das anteriores, mas, em contraste, as expande,

representando conceitos que compreendem de maneira mais abrangente os aspectos constitutivos da prática pedagógica.

Vimos, nesta parte de nosso documento, que os novos usos do Inglês nas sociedades contemporâneas ampliam o próprio conceito de **comunicação**, para além de seu entendimento instrumental,

na medida em que o inglês também se coloca como importante ferramenta para o **AGENCIAMENTO** crítico do sujeito nas diferentes práticas sociais em que este se insere.

Além de importante meio de **acesso** à informação, manifestações artísticas e bens culturais locais e globais, o Inglês, hoje, também se coloca como ferramenta para **novas formas de ser e conhecer**, na medida em que a conexão entre povos e culturas potencializa a colaboração, a distribuição e o compartilhamento de saberes.

Das novas formas de ser, a troca de experiências entre povos e culturas por meio da língua inglesa nos oferece a rica possibilidade de autoconhecimento e reflexão quanto às ideias, valores e perspectivas que temos sobre nós mesmos e sobre o outro, possibilitando a ampliação de **visões de mundo** e a revisão crítica sobre nosso **ETHOS**. Pautada nisso está nossa concepção, que afirma o papel do ensino de inglês como parte integrante do currículo da Educação Básica.

AGÊNCIA

Segundo Ahearn (2001, p. 112) a agência consiste na “capacidade socioculturalmente mediada de agir”, enquanto o sujeito ator age governando-se por regras previamente estabelecidas (sob um viés homogeneizante e global), o sujeito agente age mostrando-se capaz de produzir efeitos e reconstituir o seu entorno (pautando-se, pois, na heterogeneidade de forma localizada). Nessa mesma linha, para Jordão (2010, p. 432), a agência se define como “uma ação informada para uma transformação social”.

CONEXÕES

Os documentos de **Geografia, Educação Física e Artes** também discutem a importância da ampliação das **visões de mundo** dos estudantes. Converse com os colegas sobre possibilidades de estudo coletivo desses documentos.

ETHOS

Conjunto de atitudes, valores, ideias ou crenças característicos de determinado grupo social em uma dada época.

LINGUA

INGLES

LINGUA

INGLESA

O CURRÍCULO E O COMPONENTE

3

The tree in the woods

(Traditional Song)

In the woods there grew a tree

The best tree you ever did see

(chorus)

And the green grass grew all around, all around

And the green grass grew all around

And on this tree there was a branch

The best branch you ever did see

The branch was on the tree, the tree was in the woods

(repeat chorus)

And on that branch there was a nest

The best nest you ever did see

The nest was on the branch, the branch was on the tree, the tree was in the

woods

(repeat chorus)

And in this nest there was an egg

The best egg you ever did see

The egg was in the nest, the nest was on the branch, the branch was on the

tree, the tree was in the woods

(repeat chorus)

And in this egg there was a bird

The best bird you ever did see

The bird was in the egg, the egg was in the nest, the nest was on the

branch, the branch was on the tree, the tree was in the woods

(repeat chorus)



3.1 Direitos de aprendizagem

Nas seções anteriores, percorremos a trajetória do ensino de Inglês em nossa cidade e definimos qual concepção de língua orienta nosso jeito de ensinar Inglês em São Paulo. Vamos agora pensar como isso se reflete na proposição de um currículo comprometido com a aprendizagem, na compreensão de que para propiciar condições humanas e de infraestrutura para a aprendizagem, a escola, como um espaço de garantias de direitos, deve ser posta em constante movimento pela gestão democrática e participativa.

Os debates que levaram à construção da atual proposta apontam para uma compreensão de currículo como trajetória, como vivências, “conjunto de experiências educativas às quais educandos e educandas estão expostos no ambiente escolar” (SÃO PAULO, 2015, p. 37. *Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria*). Essas experiências educativas são situadas em determinado momento histórico, social e econômico que também as reflete – reproduzindo valores e comportamentos vigentes nas relações construídas dentro e fora da escola – e as refrata – deslocando tais valores e comportamentos e apontando para novas potencialidades de sentido. O Inglês está no currículo, está na escola, está na comunidade. Portanto, é direito dos estudantes se perceberem cidadãos de um mundo plurilíngue e inter/transcultural que se constitui na diferença, e ter suas vivências e experiências linguísticas e culturais valorizadas ao longo de seu percurso de aprendizagem de inglês. Isso implica desenharmos ações que possibilitem o convívio, de forma ética e responsável, com os dilemas e conflitos de uma sociedade plural (TODD, 2009). Para tanto, o ensino não pode se restringir à aquisição acumulada de palavras e frases, devendo-se resgatar a curiosidade como um dos saberes fundamentais de uma prática educativa crítica (FREIRE, 2004). Assim, é direito dos estudantes vivenciarem situações de comunicação em diversas línguas por meio do estímulo de sua **curiosidade** por diferentes povos, culturas e línguas. Nesse sentido, as vivências propiciadas aos educandos e educandas por nosso componente curricular devem despertar não apenas o respeito pela diversidade linguística, mas também o interesse em aprender línguas, no plural. Essas vivências, que propiciam o estímulo à curiosidade sobre o outro, estão pautadas no direito de acessar, co-

CONEXÕES

O estímulo da **curiosidade** é muito presente no documento curricular de **Ciências**. Vale a pena conhecer! Outros documentos da Rede que também tratam do tema são: *Curriculo Integrador da Infância Paulistana (SME, 2015)* e *Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental (MEC, 2012)*.

nhecer e refletir sobre o conjunto de **PATRIMÔNIOS CULTURAIS**, materiais e imateriais, produzidos e difundidos em língua inglesa por comunidades discursivas de repertórios linguístico-culturais variados. Nesse processo, garante-se, também, o direito de ampliar seu autoconhecimento e de agir criticamente no mundo contemporâneo por meio da aprendizagem da língua inglesa.

Somados ao exercício para o agenciamento crítico, os fios da ludicidade, criação, prazer, **experiência estética** e crítica se entrelaçam na tessitura de momentos nos quais o estudante tem o direito de interagir, conviver e encontrar a liberdade de se expressar e construir sentidos em inglês. É, ainda, nesses momentos, que o estudante tem o direito de ressignificar suas vivências e experiências linguísticas, artísticas e culturais, (re)descobrimos seus interesses e preferências, e construindo para si, de modo criativo, autônomo e autoral, percursos de aprendizagem de língua inglesa marcados pela investigação e pela experimentação.

Em síntese, é direito do estudante aprender a língua inglesa como parte integrante de sua formação crítica e, portanto, cultural, política e cidadã, sempre pautada nas diferenças. Por essa razão, assumimos o conceito de Inglês como língua franca, o qual rompe com o viés eurocêntrico ao legitimar os usos híbridos e mestiços dessa língua em **PRÁTICAS DE LETRAMENTO** dentro e fora do espaço escolar. Para além de um ensino de conteúdos estritamente linguísticos, a aula de inglês se transforma em um cenário rico para um exercício de problematização e ampliação de perspectivas no contato entre o eu e o outro.

PATRIMÔNIOS CULTURAIS

Segundo Ferreira (2012, p.13-14), a UNESCO divide os patrimônios culturais em dois grupos: “o patrimônio material constitui-se de um grupo de bens culturais classificados segundo sua natureza: históricos, arqueológicos, paisagísticos, etnográficos, belas-artes e artes aplicadas. (...) O patrimônio imaterial compreende práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas reconhecidos pelas comunidades como parte integrante de seu patrimônio cultural”.

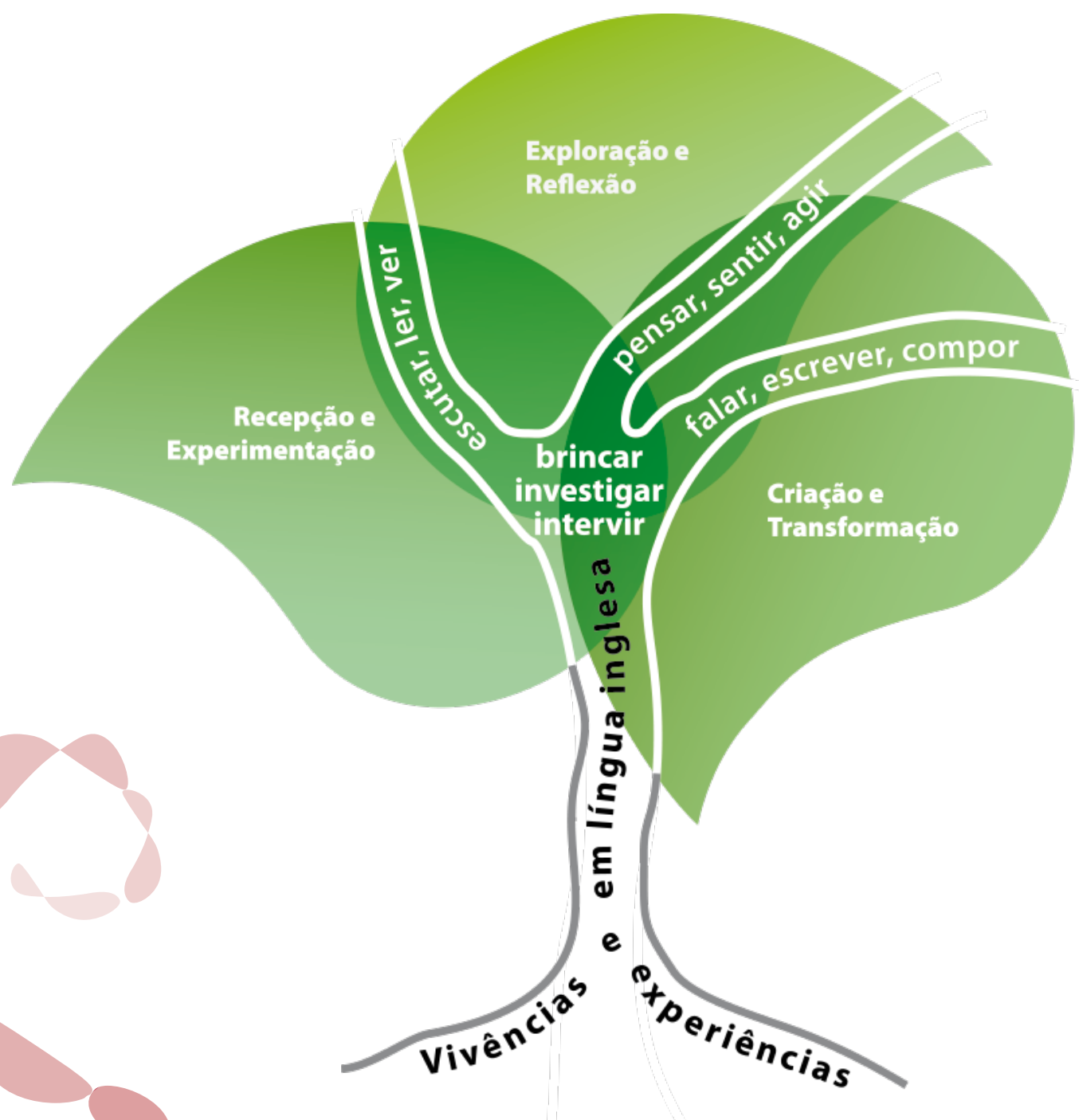
CONEXÕES

Para conhecer como **Arte** discute a **experiência estética**, convidamos você a ler o documento referente a esse componente.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Segundo autores como Barton e Hamilton (2000), Hamilton (2000) e Street (1993), uma prática de letramento consiste na forma cultural de utilização da escrita. Partindo do pressuposto de que as modalidades linguísticas são heterogêneas e inter-constitutivas, uma prática de letramento não se resume ao contato com a escrita, mas incorpora nossos modos de pensar, sentir, falar e agir diante do texto e do entorno. A revisão mais recente do conceito de multiletramentos (Rojó, 2009; 2012) confere às práticas de letramento um caráter ainda mais fluido e híbrido, na medida em que o sujeito inscrito em uma sociedade multiletrada transita por diversas modalidades para além da escrita como modo semiótico predominante.

3.2 Os eixos estruturantes



Inspirados nos recentes estudos sobre multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000, 2013, dentre outros), buscamos definir os eixos que estruturam o nosso trabalho com a língua inglesa. Esses eixos estão representados na ilustração a seguir:

Eixos Estruturantes do Currículo de Língua Inglesa

Escolhemos representar nossos eixos por meio de uma árvore para firmar nossa caracterização de currículo como algo vivo e orgânico. Partindo da raiz e ao longo do tronco, temos a matéria principal de nosso trabalho: nossas vivências e experiências em língua inglesa com nossos educandos e educandas. É delas que se desdobram os galhos que sustentam os eixos articuladores do ensino de inglês, representados pelas folhas que se sobrepõem.

Observe que no ponto em que nosso tronco se ramifica nos galhos, temos os verbos brincar, investigar e intervir. Essas ações estão centralmente colocadas a fim de dar visibilidade ao princípio de progressão que organiza nosso currículo em ciclos. Na medida em que o Inglês está pre-



sente na trajetória formativa ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental, esses verbos representam movimentos que, articulados no interior dos três ciclos (Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral), dialogam com as mudanças vividas por educandos e educandas, que reconhecidos e compreendidos como sujeitos da infância, crescem e amadurecem, constituindo-se sujeitos da adolescência. Nesse sentido, embora essas ações estejam presentes em toda a trajetória de ensino e de aprendizagem do inglês, a ênfase de nosso trabalho nelas recai de modos diferentes nos três ciclos. Veja como essa ideia é sintetizada na ilustração a seguir.

Esses eixos apontam para nosso empenho em superar o ensino das quatro habilidades comunicativas (escutar, falar, ler e escrever) de modo compartimentado, e não só integrá-las entre si, como, também contemplar o ver, o compor, o pensar, o sentir e o agir como habilidades importantes que devem ser desenvolvidas ao longo do percurso de aprendizagem de nossos educandos e educandas.

Voltemos à nossa árvore a fim de melhor explicitar a natureza de cada um dos eixos, representados nas folhas sobrepostas. É importante mantermos em mente que essa sobreposição é intencional, na medida em que ilustra o fato de que os eixos não são estanques ou justapostos, mas sim organicamente articulados e imbricados uns nos outros porque assim o são em nossas práticas pedagógicas.

No eixo **Recepção e Experimentação** temos os atos de ler, escutar e ver, tradicionalmente associados à recepção, acrescidos da ideia de experimentação. Essa junção é intencional, na medida em que compreendemos

Acervo Memorial do Ensino Municipal



que, em contato com os mais diversos textos que circulam em diferentes esferas da vida social e em diferentes mídias, o sujeito não recebe de modo passivo os significados neles contidos, mas sim constrói significados experimentando diversas linguagens (visual, gestual, verbal oral, verbal escrita, multimodal). Quando acessamos a Internet, por exemplo, encontramos textos verbais, vídeos, imagens e a um só tempo os recebemos e experimentamos, escolhendo o que ler, como ler, por que ler – ou o que ouvir e ver, como ouvir e ver, por que ouvir e ver. Nesse eixo, figuram as práticas que promovem a compreensão escrita, oral e visual de textos diversos.

No eixo **Exploração e Reflexão** voltamo-nos para a análise de elementos linguístico-discursivos da língua inglesa, para a formalização e sistematização do conhecimento como função primordial da escola. É nesse eixo que trabalhamos com a metalinguagem que nos permite pensar sobre a língua, sempre de modo contextualizado e situado. As ideias de exploração e reflexão estão alinhadas, portanto, à compreensão de que educandos e educandas, ao entrarem em contato com a língua ou pesquisarem as temáticas que se constroem por determinadas escolhas linguístico-discursivas, agem como cientistas que, sentindo-se curiosos e instigados, lançam-se na busca de compreender aspectos ligados à língua em uso. As práticas que movimentam esse eixo são passadas pelo ensino contextualizado da gramática de modo a propiciar situações de exploração das formas, usos e significados dos recursos linguísticos estudados. Nessa exploração, estudantes e professores constroem conhecimento ao desvelar e refletir sobre os fenômenos em estudo em um movimento que leva a sínteses e conclusões, mesmo que provisórias e temporárias. Trata-se, portanto, do momento de estudar a língua e falar sobre ela, comparando e contrastando línguas e culturas.

No eixo **Criação e Transformação**, temos a associação de dois termos que nos ajudam a redimensionar a ideia de produção, bastante difundida na área de ensino de línguas. A criação envolve a justaposição e composição de modos semióticos diversos, entrecruzando a linguagem verbal a outras linguagens, como a visual, a sonora, a gestual, já que muitas produções de nossas crianças e jovens são **MULTIMODAIS**, não importa se

MULTIMODALIDADE

O termo multimodalidade (ou multissemiose) se refere à multiplicidade de modos semióticos nos processos de produção de sentidos (KRESS, 2010). Tradicionalmente, a linguagem verbal é tida como o modo mais legítimo e valorizado (fruto do logocentrismo nas sociedades ocidentais), o que explica certas atitudes preconceituosas diante de comunidades indígenas que supostamente “ainda” não “dominam” um código de escrita (MENEZES DE SOUZA, 2003). O advento das novas tecnologias reaviva a importância de outros modos na produção de sentidos. Imagem, som, animação, emoticons, emojis, links constituem alguns desses modos semióticos amplamente usados na atualidade, compondo, assim, o chamado “texto multimodal”.

CONEXÕES

Você pode ampliar sua compreensão a respeito da **multimodalidade** lendo o documento curricular de **Língua Portuguesa**.

feitas em uma simples cartolina! O termo transformação aqui evidencia o caráter (trans)formador dessas produções, uma vez que estão articuladas à possibilidade de o estudante rever suas formas de ser. As práticas que dão vida ao eixo da composição e transformação, portanto, priorizam a produção oral e escrita no entrecruzamento com outras linguagens. Como podemos ver, esses eixos dão materialidade ao nosso compromisso com a problematização, a crítica e o agenciamento, ideias preciosas ao conceito de Inglês como Língua Franca (ILF), possibilitando, assim, criar condições que garantam, a nossos educandos e educandas, os direitos de aprendizagem de Língua Inglesa.

Dentro da concepção por nós defendida, organizada segundo os eixos anteriormente apresentados, temos a possibilidade de criar um currículo que celebra o **plurilinguismo** e a **pluri/transculturalidade**. Um currículo que rompe com a ideia homogeneizante de uma única cultura e de uma única língua, seja ela a Língua Portuguesa ou a Língua Inglesa. Um currículo que vê possibilidades de **encontro e diálogo entre as diferenças**. Um currículo pautado nas **referências de diversidade** presentes na própria sala de aula. Um currículo em que o ensino de inglês representa esse lugar possível de **acolhimento e conexão entre várias culturas**. Um currículo que nos convida a olhar novamente para nossas escolas como instituições habitadas por nós e por nossos educandos e educandas, brasileiros, nortistas, sulistas, nordestinos, nigerianos, bolivianos, coreanos, chineses, entre outros. Um currículo que nos lembra o tempo todo que São Paulo não é um lugar apenas de falantes de Português. Um currículo que nos convida a reencontrar o **encantamento de aprender línguas**.

Direitos de Língua Inglesa

acessar, conhecer e refletir sobre o conjunto de patrimônios culturais, materiais e imateriais, produzidos e difundidos em língua inglesa por comunidades discursivas de repertórios linguístico-culturais variados

aprender a língua inglesa como parte integrante da sua formação crítica e, portanto, cultural, política e cidadã, sempre pautada nas diferenças

perceber-se cidadão de um mundo plurilíngue e inter/transcultural que se constitui na diferença

vivenciar situações de comunicação em diversas línguas por meio do estímulo à curiosidade por diferentes povos, culturas e línguas

interagir, conviver e encontrar a liberdade de se expressar e construir sentidos em inglês no cruzamento entre ludicidade, criação, prazer, experiência estética e crítica

ter vivências e experiências linguísticas e culturais valorizadas ao longo do percurso de aprendizagem de inglês

ressignificar vivências e experiências linguísticas, artísticas e culturais, (re)descobrimdo interesses e preferências, e construindo, de modo criativo, autônomo e autoral, percursos de aprendizagem de inglês marcados pela investigação e pela experimentação

ampliar seu autoconhecimento e agir criticamente no mundo contemporâneo por meio da aprendizagem da língua inglesa

LINGUA

INGLESA

ESTRATÉGIAS E AÇÕES

4

“O profissional da rede municipal é um profissional que atua em diversos contextos diferentes, em espaços escolares colaborativos formados por equipes heterogêneas.”

Profª. Liliane Peres de Campos Almeida

“A partir do currículo integrador da escola e do currículo que emerge da ação, os conteúdos trabalhados favoreceram a troca de experiências, a construção do conhecimento e a educação como emancipação.”

Profª. Tatiana Ferreira Costa

“As aulas de inglês precisam ser concebidas como espaços de vivência e de experiências do diferente, da cultura outra, podendo assim possibilitar a participação informada do estudante para além dos muros da escola. As ações de ensino de inglês extrapolam a escola, permitindo uma ação transformadora da sociedade.”

Profª. Mirtes Iamami Abe

4.1 A importância da comunidade profissional

COMUNIDADE PROFISSIONAL

A discussão sobre profissionalismo em docência (UR, 2002) nos remete a uma comunidade na qual os membros têm interesse em interagir, constituindo, assim, um grupo identificável que se constitui com base em compreensões partilhadas sobre a profissão. Uma comunidade em que seus membros, comprometidos com sua própria atuação, constroem saberes e dão-lhes circulação, divulgando suas ideias práticas e ou teóricas. Em uma comunidade profissional, os professores são, portanto, produtores da cultura sobre o ensinar e ressignificam suas práticas em função do contexto institucional, político, social, cultural e histórico em que atuam.

No cenário que delineamos até aqui em nosso documento, é importante explicitar com mais detalhamento como as ações e estratégias brevemente indicadas na proposição dos eixos levam-nos a dar vida a nosso currículo. Fazemos isso na perspectiva de que essa explicitação nos aproxima e nos constitui como uma **COMUNIDADE PROFISSIONAL**, sem necessariamente, prescrever modos de trabalho únicos e exclusivos.

No esteio dessa ideia de Comunidade Profissional, é preciso lembrar que nós, professores de Inglês na Educação Básica, diferentemente daqueles que atuam em escolas de idiomas, desenvolvemos nosso trabalho na escola em colaboração com profissionais de outras áreas do conhecimento. Diante do desafio de participar da formação integral dos educandos e educandas, seria pretensioso demais – e até danoso para nós mesmos e para a comunidade escolar – achar que agindo isoladamente daremos conta de transformar a realidade local. Na perspectiva da Educação Integrada e Inclusiva, em nossa Rede, precisamos buscar parcerias com:

- os professores que atuam no Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) e nas Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAIs), importantes referências para a Educação Especial, na medida em que nos auxiliam a compreender quais são as necessidades e as possibilidades formativas de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e, assim, buscar caminhos para a aprendizagem de inglês;
- os professores de **Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)**, que possuem um expertise próprio e são vitais para a garantia da aprendizagem, para nossos estudantes surdos, da Língua Portuguesa como segunda língua e língua de instrução, e da língua inglesa como língua adicional;

CONEXÕES

Como **LIBRAS** (L1) e Português (L2) são línguas nacionais, a língua adicional – em nosso caso, o Inglês – deve valorizar o papel social, político e cultural de aprender línguas. Além disso, como **LIBRAS** é uma língua de característica viso-espacial, para o estudante surdo a aprendizagem da língua inglesa em muito contará com o conhecimento que ele tem da modalidade escrita do Português. A questão do ensino de estudantes surdos também é tratada no documento de **Língua Portuguesa**. Converse com o colega da área para pensar momentos de estudo coletivo.

- os professores pedagogos, com quem precisamos nos articular, especialmente no 6º ano do Ensino Fundamental, Ciclo Interdisciplinar, e na proposição de projetos e ações integradas nos demais anos desse Ciclo e do Ciclo de Alfabetização;
- os Professores Orientadores das Salas de Leitura (POSLS), que pela própria natureza de seu trabalho, têm uma visão abrangente dos educandos e educandas da escola, e com quem podemos construir belas propostas na interface inglês-leitura-literatura;
- os Professores Orientadores de Informática Educativa (POIEs), que propõem e participam de propostas de diversos componentes curriculares pela via da tecnologia, podem ser grandes parceiros na exploração do universo digital, no qual a Língua Inglesa permite entrada e circulação em comunidades inter e transnacionais; e
- os professores diretamente envolvidos na gestão das unidades educacionais na função de diretores, assistentes de direção, coordenadores pedagógicos e supervisores escolares, com quem, em uma **perspectiva dialogada, coletiva e participativa**, devemos partilhar discussões e decisões pedagógicas, administrativas e financeiras.



Acervo Memorial do Ensino Municipal

Além disso, a possibilidade de atuação na Escola de Tempo Integral e na Educação de Jovens e Adultos, bem como nosso compromisso com a Educação para as Relações Étnico-raciais, de Gênero e Sexualidade, com vistas a combater toda forma de discriminação e assim diminuir as desigualdades presentes em nossas escolas, nos inscrevem em princípios e práticas educativas que permeiam a ação de todos os profissionais da Rede.

Vemos, assim, que no caso específico de nossa Rede temos muitos parceiros em nossa comunidade profissional, e conhecer e trabalhar com esses outros profissionais é imperativo!

Voltando à discussão anunciada no início desta parte de nosso documento, especificamente no que diz respeito à explicitação de ações e estratégias de nosso componente curricular, vale um alerta inicial. É bem verdade que o ensino de línguas estrangeiras buscou, por longas décadas,

um único **método ideal**, capaz de ensinar tudo a todos. Entretanto, essa busca é, no mínimo, contraditória quando consideramos a complexidade das relações sociais, econômicas, culturais, políticas e ideológicas no mundo contemporâneo. Goodwin nos alerta que:

Teacher educators know that methods, defined as strategies or teaching “tool kits”, provide a sense of security, particularly to beginners. This is a false security, however, because there are few “tricks of the trade” that will work universally. Of far more value than a collection of “how tos” will be the ability to study a situation, notice what students need, and invent appropriate practices. (GOODWIN, 2010, p. 24-25)

4.2 Pedagogias situadas

O **direito à diferença**, que está na base do projeto educativo em nosso país e em nossa cidade, nos convida a superar essa ideia de método e a buscar **pedagogias situadas**, elaboradas por sujeitos – professores e estudantes, nas quais se **horizontalizam os saberes locais e globais**, os saberes escolares e os não escolares, e por meio das quais as dimensões linguística, cognitiva e sociocultural ganham corpo em **EVENTOS DE LETRAMENTO**.

EVENTOS DE LETRAMENTO

Para Hamilton (2000), um evento de letramento consiste em uma atividade na qual um texto escrito está presente, servindo como elemento em torno do qual ocorre uma interação social. Um “evento” é compreendido aqui como um episódio observável, em que se é possível capturar o papel central do texto escrito em tal episódio. Partindo dessa definição, temos, como exemplos de eventos de letramento: duas pessoas conversando por meio de mensagens de texto; um grupo de gamers trocando ideias em um fórum para partilhar estratégias de jogo utilizadas por cada um; ou, ainda, um grupo de amigos que se sentam para ouvir músicas e comentam sobre o que leram sobre a banda ou sobre a letra da música.

Essas **pedagogias situadas** constituem o como ensinar, e esse como pauta-se na articulação entre quem ensina, o que ensina, para quem ensina e por que ensina língua inglesa na escola. São **pedagogias situadas** porque nelas consideramos as experiências e vivências em diferentes línguas – e especificamente em língua inglesa – das quais participamos e, juntos, as professoras, os professores e os estudantes,

buscamos compreendê-las, problematizá-las e analisá-las, a fim de desconstruir estereótipos e visões homogeneizantes da sociedade, das línguas e das relações entre as pessoas.

No relato ao lado,² redigido pela professora LPCA, da EMEF Áurea Ribeiro Xavier Lopes, notamos que o que move a ação da professora é uma inquietação partilhada com os demais profissionais da escola. Nele vislumbramos o exercício da prática dialógica e democrática, fazendo jus à ideia de pedagogia situada na medida em que estudantes participam da tomada de decisão em virtude do problema identificado. A negociação sobre o projeto a ser desenvolvido revela o estudante não como mero espectador, mas como sujeito igualmente responsável pela construção de seu currículo e de sua trajetória de aprendizagem. Vemos, também, que essa ação pedagógica valoriza o senso de pertencimento e de coletividade nas diversas práticas sociais em que estamos inseridos, em especial no espaço escolar.

Em outro relato, escrito pelo professor HRM, da DRE Guaianases e Cidade Tiradentes, vemos que a inquietação e o desejo de transformação nascem da reflexão sobre sua própria trajetória como estudante.

Esse relato também nos provoca a refletir sobre como trabalhamos com os **RECURSOS DIDÁTICOS** de que dispomos. Quando nos posicionamos, a nós e a nossos educandos e educandas, como sujeitos de aprendizagem, torna-se incontestável que nenhum recurso, nem mesmo o

”

“Meu relato é uma experiência de trabalho compartilhado com as professoras do Ciclo Interdisciplinar. Na formação das classes, verificou-se a relevância em constar, nos planos de aula, a integração dos estudantes, pois parecia não haver uma coletividade, nem uma colaboração entre eles, o que gerava muitos conflitos em sala de aula e nos intervalos. Discutimos com as turmas essa questão e, em conjunto, decidimos fazer um “Friends’ Day”.

(LPCA, EMEF Áurea Ribeiro Xavier Lopes)

”

“Minha professora dava aula seguindo a programação dos conteúdos de um caderno que ela mesma criou, garimpando os materiais que julgava se enquadrarem nos conteúdos propostos. A sala seguia à risca as orientações e comandas que eram dadas e, muitas vezes, os estudantes não aprendiam os conteúdos nelas previstos, pois nas devolutivas das provas bimestrais os resultados não eram muito satisfatórios. Com base nessa experiência, questionei-me como professor e me propus a trabalhar de modo que contribuísse para que os educandos e educandas vissem a importância do componente curricular e, ao mesmo tempo, pudessem gostar e ter momentos prazerosos com a aprendizagem de língua inglesa.”

(HRM, DRE Guaianases e Cidade Tiradentes)

RECURSO DIDÁTICO

Consideramos recursos didáticos todos os materiais utilizados pelos professores e estudantes como insumo para seu trabalho em aulas: livros didáticos, reportagens, websites, fóruns, vídeos, posts, tweets, entre outros.

² Nosso documento apresenta cenas e excertos capturados em relatos de prática de professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Com eles não se pretende ilustrar todo o processo de planejamento e ação do professor em detalhe, mas, sim, estratégias e ações já usadas ou em potencial na Rede.

livro didático, tem o poder ou o papel de definir nossas práticas. De fato, por longas décadas, os livros didáticos voltados para o ensino de Inglês como língua estrangeira vêm sendo produzidos e comercializados por editoras prioritariamente britânicas e norte-americanas. A esse respeito, Kumaravadivelu (2012) tece uma ferrenha crítica ao viés eurocêntrico nas visões de mundo circulantes nesses livros e propõe uma ruptura com a centralidade dessas editoras nos países ditos “periféricos”. O autor defende que os materiais didáticos nas aulas de inglês devem refletir as experiências vividas por professores e estudantes, o que implica conceber o professor como designer de seu próprio material, um designer que, atuando com seus pares, lança mão de todo repertório disponível na própria escola, nas mídias impressas que por ventura tenha acesso e, principalmente, nas inúmeras mídias digitais hoje disponíveis (*websites*, *blogs*, jornais e revistas online, *ebooks* ou livros digitais, comunidades de prática online, redes sociais, dentre outros). Devemos lembrar que no caso recente de nosso país, com a entrada das línguas estrangeiras no PNLD, a presença de livros didáticos escritos por autores brasileiros se intensificou. Mesmo assim, essa atitude criativa e transformadora mantém-se necessária. Dito de outro modo, se antes o professor tinha o papel de apresentar conteúdos de maneira assertiva e objetiva, em prol do estabelecimento de conteúdos e valores universais impostos por livros-textos predominantemente eurocêntricos, a proposição de pedagogias situadas compromissadas com a descolonização do currículo requer que esse profissional, como sujeito em movimento, encare seus dilemas e conflitos como força motriz de suas ações, e aprenda, na relação pedagógica que institui com seus estudantes e seus colegas de trabalho, a construir propostas de ensino significativas e colaborativas. Como nos diz Goodwin:

“[...] we need to conceptualize teaching knowledge in ways that transcend the practicalities (and limitations) of discrete teaching skills and tools, to develop (...) ways of thinking about and approaching teaching and learning that promote the application of a professional repertoire to a vast array of problems and dilemmas, most of which cannot possibly be anticipated beforehand.” (GOODWIN, 2010, p. 23)

Nesse sentido, com nossa proposta não estamos defendendo o abandono dos livros didáticos e dos demais recursos já existentes na escola. De modo algum. A ideia de um currículo descolonizador não busca romper ou substituir conteúdos outrora presentes em nossas aulas, mas, sim, expandir ou ressignificar esses mesmos conteúdos possibilitando que nossos educandos e educandas tenham acesso a perspectivas outras, com vistas à ampliação de suas visões de mundo. Em outras palavras, ao invés de jogar fora os recursos didáticos de que já dispomos, propomos explorar suas potencialidades, trabalhando nas “brechas” desse material didático (DUBOC, 2014), ou seja, aproveitando aqueles momentos frutíferos em que percebemos uma possibilidade de provocar, de instigar, de problematizar aquilo que usualmente é posto como verdade universal. Um possível ponto de partida para um trabalho docente baseado na criatividade e na agência com recursos didáticos consiste em uma primeira sondagem sobre nossas próprias percepções do material e a maneira como podemos expandir seu uso. Por exemplo, ao desejar trabalhar com o tema das festividades, um professor encontra no acervo de sua escola o livro *Halloween*, de Dirce Guedes e Ayrton Gomes. Ávido por explorar outras possibilidades de trabalho, começa, então, a levantar uma série de hipóteses no momento de pré-planejamento, perguntando a si mesmo: *De qual perspectiva este livro fala? De qual nação este livro trata? Nosso país é incluído nessa representação? Nossa cidade ou bairro são incluídos nessa representação? Como estudantes interpretam essa festividade? Será algo comum ou estranho para eles? Por que certas festividades nos são comuns e outras nos parecem tão estranhas? Como será que essa festividade é vista por outros povos e culturas?* Questionamentos como esses já sinalizam os caminhos para as próximas etapas em seu planejamento no uso de recursos



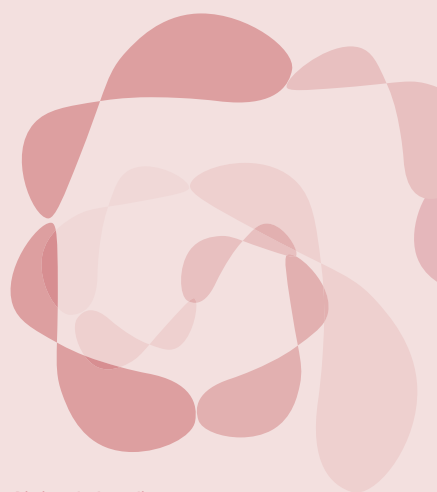
Acervo Memorial do Ensino Municipal

didáticos. Assim, desejoso por descobertas, este professor inicia sua pesquisa por meio da exploração de outros recursos e da troca de ideias com colegas. Descobre, por exemplo, em vários textos disponíveis *online*, que há diferentes formas de celebrar o Halloween. Descobre, ainda, que em determinados países africanos, por exemplo, a celebração é proibida por sua natureza eurocêntrica e a suposta ameaça a valores locais. Ao entrar em contato com essas novas perspectivas, o professor-pesquisador não abandona o trabalho com o livro disponível em seu acervo, mas o reinterpreta, levando à possibilidade de ampliação de perspectivas de seus educandos e educandas ao perguntar-lhes, em uma atividade de pós-leitura: *Vocês acham que todas as pessoas celebram o Halloween da forma como o livro nos conta? Será que há outras formas de celebrar essa festividade? Nós celebramos o Halloween em nosso país, nossa cidade, nosso bairro? Se sim, o que costumamos fazer? Que nome damos a essa celebração? Como será que o Halloween é celebrado em diferentes culturas?* Inicia-se, assim, um movimento de exploração com vistas a novas descobertas, por meio do qual professor e estudantes têm a oportunidade de comparar e contrastar suas próprias percepções e experiências com aquilo que é novo, desconhecido, diferente.

Em outro contexto, um professor, também desejoso por aventurar-se em novas formas de trabalhar com recursos didáticos, encontrou no acervo de sua escola diversos contos de fadas, como *Little Red Riding Hood*, *Goldilocks and the Three Bears* e ainda uma coletânea de clássicos infantis com áudio CD chamada *Primary Classic Readers*, da editora New Editions. Reconhecendo o poder humanizador da literatura e a importância de se trabalhar com textos literários nas aulas de inglês, o professor seleciona algumas dessas histórias e inicia seu planejamento desenhando atividades variadas: no eixo da Recepção e Experimentação, os educandos e educandas são convidados a conectar suas experiências prévias com a nova experiência que emerge da leitura da história; o eixo da Exploração e Reflexão é o momento para as descobertas linguísticas em que rimas, ritmos e sons são identificados e sentidos; já no eixo da Criação e Transformação, as crianças são convidadas a ressignificar as

histórias, estabelecendo novos sentidos nas linguagens oral, escrita e/ou visual por meio de montagens, bricolagens, encenações e tantas outras possibilidades para um momento de partilha e fruição! Compromissado com a expansão de perspectivas de sua turma conforme previsto em nosso currículo descolonizador, este professor, então, passa a se questionar: *Como essas histórias se relacionam com nossas histórias brasileiras? Os personagens dessa literatura clássica se parecem com os personagens de nossas histórias locais? Será que esses clássicos da literatura infantil são também lidos por outros povos e culturas? Que histórias são lidas por crianças ao redor do mundo? Como são seus personagens? Como se desenrolam suas aventuras?* Ao se questionar sobre as possíveis relações entre os clássicos infantis (em geral, eurocêtricos) e narrativas de outros países, o professor lança-se num processo de descoberta de histórias outras. Ao acessar a Internet, depara-se com um universo literário interessantíssimo a explorar com sua turma! Descobre sites que nos contam histórias indígenas e outros com contos e fábulas africanas. Diante desse novo universo literário, o professor, então, planeja atividades com outros colegas a fim de expandir o trabalho com os livros do acervo de sua escola, possibilitando que seus educandos e educandas tenham acesso a narrativas locais de culturas variadas, em que personagens terão outras cores, outras vozes, outros valores. Como podemos ver, é o nosso OLHAR sobre os recursos didáticos disponíveis em nossas escolas que nos leva a novos caminhos de expansão.

Reconhecendo que todo currículo se constrói com base em escolhas, explicitamos nossa opção pelas **práticas sociais** como princípio norteador e reiteramos a definição dessas práticas como ação humana mediada pela construção de sentidos. Nas práticas sociais, a intencionalidade de construir e reconstruir sentidos com o(s) outro(s) é o que move a interação. E isso não poderia ser diferente na aprendizagem da língua inglesa! Perguntas como: “O que isso significa?”, “O que quero dizer agora?”, “Será que quem me ouve entende quem eu sou e porque eu digo o que digo?” são centrais, e não “qual tempo verbal deve ser utilizado nessa frase?” ou “qual a pronúncia correta dessa palavra?”.





Retomando os eixos estruturantes propostos na seção anterior deste documento, podemos visualizar as seguintes ações dando corpo ao trabalho que fazemos com nossos educandos e educandas.

Observe-se que optamos por representar essas ações em uma nuvem, ou *word cloud*, inserida nas folhas de nossa árvore com o intuito de visualmente marcar nossa ruptura com a ideia de um currículo linear, movido pela fragmentação e sequenciamento determinados por outrem a priori.

Entendemos que ao estruturarmos nosso trabalho em torno de **práticas sociais**, temos a possibilidade de nelas (re)integrar as dimensões cognitiva, sociocultural e linguística do letramento, tão comumente separadas – e, a nosso entender, de modo equivocado – no currículo escolar. Nesse sentido, o ensino da fonética, da ortografia, do léxico e da sintaxe, bem como das tradicionais habilidades comunicativas de ler, falar, escutar e escrever, essencialmente linguísticos, ficam intrinsecamente ligados às possibilidades de pensar e repensar, construir e reconstruir esquemas cognitivos de interpretação de experiências socioculturalmente partilhadas e situadas. Em seu relato, MIA, da EMEF José Maria Lisboa, nos conta como o trabalho que realizou com receitas culinárias foi muito além do simples reconhecimento e reprodução das características desse **gênero textual** ou da aquisição de repertório lexical. No relato, fica explicitada

CONEXÕES

O debate sobre os **gêneros do discurso** e o trabalho com eles realizado na escola é aprofundado no documento curricular de **Língua Portuguesa**.

”

"Como parte de um projeto maior da escola, intitulado "Valorização do Ambiente como Espaço de Convivência, Formação e Aquisição de Conhecimentos", fizemos um projeto que articulava culinária e cultura. Educandos e educandas compararam receitas nacionais e internacionais, investigaram sobre o que um determinado prato nos diz a respeito da identidade de um grupo de pessoas, analisaram sistematicamente e conscientemente aspectos da língua (verbos no imperativo, no presente) bem como outros recursos linguísticos característicos de receitas impressas e de receitas transmitidas pela televisão em programas de culinária, compararam unidades de medida, problematizaram o papel e os significados das imagens em uma receita e, por fim, produziram um vídeo ensinando como cozinhar um prato por eles escolhido. Ao longo desse trabalho, ressaltamos aspectos ligados à diversidade de pratos que temos no município de São Paulo, em outros estados do Brasil e em diferentes lugares no mundo. Várias perguntas foram formuladas, como: Qual a origem de um determinado prato? Qual sua história? Que pratos são ensinados em programas culinários que os estudantes assistem na televisão? E, depois, outras questões surgiram como desdobramento: Há espaço para ser um chef no Brasil? O que é comida saudável? E assim por diante, estabelecendo conexões entre o conhecimento cotidiano e o científico. No início do projeto, somente um estudante apresentou o trabalho em vídeo, mas, logo em seguida, vários grupos apresentaram suas produções audiovisuais, o que demandou uma intensa preparação tanto do que dizer em inglês quanto de como produzir o vídeo propriamente dito. Um trabalho foi multiplicador do outro. A curiosidade e a motivação moveram, alavancaram os estudantes um passo adiante."

(MIA, EMEF José Maria Lisboa)



”

“O trabalho interdisciplinar bimestral teve como público-alvo os estudantes dos 9^{os} anos do período vespertino. Em 2015, a peça teatral sobre valores, produzida e encenada por estudantes, a atividade de contação de história e a oficina de criação de brinquedos infantis culminaram na visita a um orfanato, com a arrecadação de brinquedos para doações e apresentação destas atividades às crianças. Todas estas produções foram fruto deste projeto. Os desafios bimestralmente propostos aos discentes tinham o intuito de despertar a curiosidade, a criticidade e ampliar os seus conhecimentos por meio de pesquisas e estudos interdisciplinares via tema gerador. O último deles foi sobre Valores e Ética, no qual cada disciplina abordou uma face diferente desse tópico. Em Inglês, houve uma conversa sobre o assunto e uma atividade na qual os jovens precisaram pesquisar palavras relacionadas a valores e separá-las em *Prosperity Tree* e *Bad Tree*. Essas categorias, então, foram problematizadas em torno de perguntas como: *quem define o que é bom ou não? Com base em quê?* Outra tarefa era ler e relacionar palavras ligadas a tipos de preconceito e relacioná-las as suas respectivas definições. Por último, o exercício era ler um trecho do discurso de Martin Luther King e usá-lo de inspiração para criar algumas linhas sobre *‘Your dream for a better world’*. Por meio desses trabalhos, educandos e educandas puderam refletir e repensar sobre suas realidades, suas vivências, seus valores e seus preconceitos de forma crítica e dialógica. Assim, os estudantes deveriam descobrir a importância de ver o outro como ser humano independente de etnia, gênero, religião bem como se conscientizar de seu papel de protagonistas e sujeitos de direitos na sociedade em que estão inseridos.”

(TFC, EMEF Plácido de Castro)

sua busca por fazer com que as aulas de língua inglesa se tornem um espaço de experimentação, um espaço inquieto em que o conhecido e o novo estão sempre em transformação, o que evidencia seu compromisso com a garantia dos **direitos** de nosso componente.

Especialmente no Ciclo Interdisciplinar, momentos de fruição, prazer e alegria são disparadores de experiências movidas pela curiosidade e pela afetividade. Ler e contar histórias oportunizam vivências de iniciação em práticas de letramento que levam à construção de significados coletivamente. Comparar diferentes versões de uma mesma história, ou de histórias contadas em diferentes lugares do mundo, possibilita o distanciamento e o deslocamento necessários para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Já no Ciclo Autoral, o trabalho com projetos que associam investigação e intervenção social ganham destaque. Vivências que permitam ao estudante mergulhar em um determinado tema ou contexto, e nesse mergulho aprofundar sua compreensão de si, do outro e do mundo à sua volta de modo ético e responsável propiciam experiências de aprendizagem compartilhadas, manifestadas em ações como perguntar, investigar, debater, extrapolar, descrever e transformar.

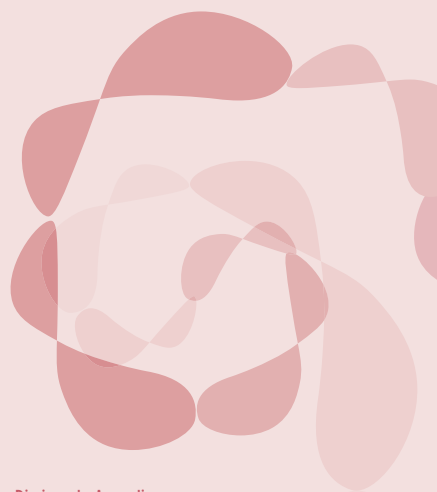
No relato de TFC, da EMEF Plácido de Castro, a professora

descreve sua experiência com um Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA) voltado para a temática “Valores e Ética”. Inserido no projeto “Bimestrada”, já consolidado na escola há alguns anos, o TCA foi desenvolvido de maneira colaborativa pelos professores da escola, os quais exploraram o tema gerador partindo das especificidades de seus componentes. Como podemos notar no relato, a professora de Inglês trabalhou atividades de Exploração e Reflexão sobre aspectos linguísticos, além de propiciar um momento de produção escrita criativa, fomentando o uso contextualizado e significativo do inglês. Discussões sobre ética, honestidade, competitividade também foram realizadas nas aulas de Matemática, Ciências, Educação Física e Geografia. O TCA culminou em atividades variadas de mobilização social, como a peça teatral, a contação de histórias realizada para turmas do Ciclo de Alfabetização, a oficina de brinquedos e ainda a doação desses brinquedos e visita ao orfanato. Como podemos notar, o senso de responsabilidade e cidadania neste TCA esteve presente o tempo todo no momento em que as ações empreendidas por professores e estudantes possibilitaram a transformação social daquela comunidade local. Experiências como esta apontam para a importância do trabalho coletivo e do impacto local de ações que se voltam para o entorno da escola, em um processo autoral de jovens estudantes em ações de **protagonismo social**.

A música que faz parte das vidas de nossos educandos e educandas também pode propiciar projetos interdisciplinares interessantes, partindo de um recorte étnico-racial que dê visibilidade a culturas de matrizes orais. Categorias como circularidade, oralidade, ancestralidade, religiosidade, musicalidade, corporeidade, coletividade, memória podem ser contempladas em atividades pedagógicas, constituindo um terreno de investigação socialmente relevante. Partindo das músicas que os estudantes ouvem pode-se construir uma investigação em torno de perguntas como: *de que maneira esse tipo de música é produzido e consumido? A expressão corporal é relevante para a fruição de determinado estilo? Há coreografias que os jovens produzem (ou reproduzem) que se relacionam com o sentido da música? Há, dentre os educandos e educandas, sujeitos que também participam de algum tipo de produção musical?* No eixo Exploração e Investigação, pode-se abordar aspectos linguísticos dessas músicas, estudando características de sentido e forma: *a letra da música contém gírias? Pertence a uma variação regional ou étnica específica? Quais as diferenças entre os sentidos veiculados entre essa variação e os sentidos da “norma padrão”, os sentidos que constam do dicionário?* Em parceria com os colegas de outras áreas como História ou Geografia é possível investigar os aspectos estruturais e políticos que determinam as características de tais

CONEXÕES

Esse **protagonismo social** dialoga com a ideia de compreender estudantes-autores e educadores como intelectuais orgânicos conforme discute o componente curricular de **História**. Vale a pena ler a respeito!



produções: *qual o papel da indústria fonográfica na reprodução e veiculação dessas músicas? Será que todas as músicas são produzidas e distribuídas da mesma maneira?* Ao final, os estudantes e as estudantes podem decidir partilhar suas descobertas por meio da promoção de eventos integradores como festivais de música, saraus e discussões.

4.3 Percursos de planejamento

E é no momento do planejamento que o professor, considerando o ciclo em que atua, busca imprimir o tom que deseja ao curso que organiza. Vejamos mais dois exemplos que procuram captar o movimento empreendido por dois professores no momento do planejamento. No primeiro, temos o registro, na forma de um mapa conceitual, de como o professor cria situações de aprendizagem que abrem diversas oportunidades para que estudantes e professores possam ver realidades em diferentes perspectivas e construir conhecimentos. A ação desse professor é marcada pela vontade de trabalhar com a língua in-



gleza como língua franca e pela compreensão de que por meio da aprendizagem de inglês é possível sentir, experimentar, arriscar, problematizar, pensar... Nesse exemplo, o planejamento começa com um desejo do professor de tratar a questão da africanidade e da ancestralidade por meio da literatura. Na sala de leitura, encontrou vários títulos interessantes, porém todos eles em língua portuguesa, e sua intenção era propiciar a vivência e a experiência da leitura de um livro sobre essa temática em Inglês. Em pesquisas na Internet, localizou vários livros infantojuvenis disponíveis *online*, e, dentre eles, o livro *TO BE A DRUM*, escrito pela autora estadunidense Evelyn Coleman.³

Na história, o pai, Daddy Wes, conta a seus filhos, Mat e Martha, que o tambor é um símbolo poderoso de suas raízes africanas, e compartilha com eles como esse instrumento ecoa na batida do coração de todo seu povo desde os tempos da escravidão, da guerra e dos movimentos dos direitos civis nos EUA. Observe, no mapa conceitual a seguir, como o professor, movido pela história, procurou articular a temática a situações de aprendizagem envolvendo construção de significados (nas várias propostas de leitura e dramatização do livro e, também, na partilha das histórias das próprias crianças), pesquisas (em casa, com familiares, e na Internet, sobre histórias de diferentes países africanos), **jogos e brincadeiras** (criação de adivinhas, brincadeiras de bate-mão), canções e estudos lexicais (instrumentos, materiais, sons, membros da família, nomes de países), combinando momentos de trabalho individual e coletivo.

No mapa conceitual, que registra as ideias iniciais do professor, vemos como os eixos da Recepção e Experimentação, da Exploração e Reflexão e da Criação e Transformação atravessam e articulam as atividades propostas.

No segundo exemplo, temos um professor que, na escola em que trabalhava, ouviu o relato de um colega sobre um projeto envolvendo literatura pós-colonial. Intrigado por desconhecer essa temática, mas desejoso de trabalhar com histórias e narrativas outras, que em geral ficam fora da escola, o professor passou por todo um movimento de pesquisa que o levou ao poema *Reconciliation*, de Jill McDougall.⁴

3 Há uma versão *online* desse livro disponível em <http://www.storylineonline.net/to-be-a-drum/>. Acesso em: 01 fev. 2016. Nesse site, há vários livros infantojuvenis em língua inglesa em versão disponibilizada com animação, na qual é possível folhear o livro, interpretar as ilustrações, ler e/ou ouvir as histórias sendo lidas por diferentes pessoas. Evelyn Coleman é uma autora negra norte-americana, reconhecida por tratar da questão racial em seus livros infantojuvenis de modo sensível e verdadeiro. Vale a pena conhecer!

4 Jill McDougall é uma professora e autora Australiana que, por volta de 1992, assumiu aulas em uma comunidade aborígine na região oeste do país. Seus estudantes eram fluentes em línguas aborígenes, mas não em inglês, e demonstravam pouco interesse nos livros que retratavam realidades muito distantes das suas. Desafiada com esta constatação, passou a escrever poemas sobre a rica experiência de vida de seus próprios estudantes.

CONEXÕES

Veja, no documento curricular de **Educação Física**, como cultura, **jogos e brincadeiras** também são articulados aos direitos de aprendizagem desse componente. Bons projetos podem surgir no diálogo entre professores de Inglês e Educação Física!

Reconciliation

Jill McDougall

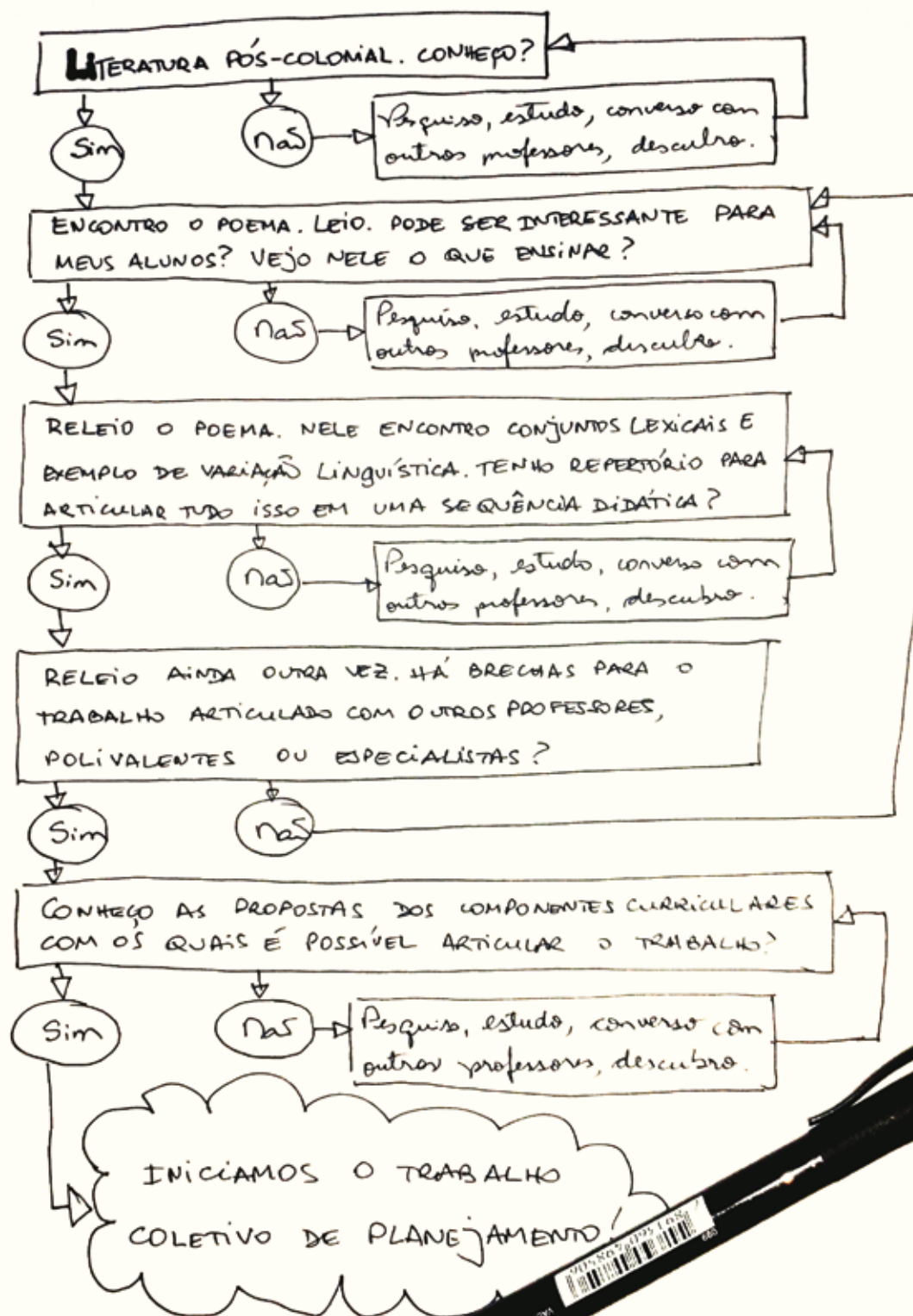
**Black fella
White fella
Dark fella
Light fella.**

**Different outside
Same within
Same blood
Different skin.**

**Same planet
Same sun
We are many
We are one.**

Logo de início, ficou intrigado com o título: por que *Reconciliation*? Reconciliação com o quê? E quis entender mais sobre a história da Austrália, especialmente os efeitos brutais da colonização no que diz respeito à dizimação e à aculturação dos povos aborígenes. No poema, localizou conjuntos lexicais (cores, partes do corpo, planetas) com os quais poderia trabalhar até porque já possuía repertório de estratégias didáticas como jogos, canções e brincadeiras aos quais poderia agregar momentos de conversa com as crianças para que percebessem que nem todo elefante é cinza, nem todo cachorro é marrom... Pensou que poderia trabalhar com a professora de Arte para discutir a questão da cor de pele, sempre tão provocadora nessa faixa etária. De volta ao poema, nele encontrou, também, a palavra *fella*, que poderia ser um gancho para trabalhar com variação linguística e para contar um pouco do que havia descoberto sobre a questão das línguas aborígenes na Austrália. Lendo e relendo o poema, viu que poderia organizar tudo em torno da ideia de *opposites* (*many/one, dark/light, black/white, inside/outside*). Ou seja, o poema poderia estar no centro de toda uma série de atividades envolvendo leitura, dramatização e musicalização que dariam sustentação à discussão da temática do direito à diferença. Pensou que poderia produzir, junto com as crianças, outros poemas que dessem conta do nosso contexto, das línguas, das cores e das características das pessoas que transitam na Cidade de São Paulo. Assim, partindo de um poema que fala de uma comunidade “de lá” (aborígene australiana), juntos poderiam criar poemas para falar das pessoas “daqui” (cidadãos paulistanos), aproximando e ressignificando tanto o “lá” quanto o “aqui”.

Todo esse processo de pensar a ação pedagógica está registrado no fluxograma a seguir, no qual também vemos o trabalho com os eixos da Recepção e Experimentação, da Exploração e Recepção e da Criação e Transformação.



Nesses dois exemplos, especialmente no que diz respeito ao Eixo Exploração e Reflexão, abrem-se muitas possibilidades de investigar e descobrir diferentes línguas e diferentes línguas inglesas faladas no mundo, e assim buscar compreender por que e onde são faladas, e quem as fala, desvelando as histórias que estão por trás da diversidade linguística no mundo.

Também nesses dois exemplos, assim como nos anteriores, em que discutimos a questão da agência e da criatividade no uso de materiais didáticos disponíveis na escola, percebemos que o ato de planejar não é a simples definição do que ensinar e do como ensinar. É preciso articular o que ensinamos e como ensinamos às intencionalidades educacionais que nos tornam professores comprometidos com um currículo descolonzador. Para isso, o movimento de ter uma macro visão das ações, aqui ilustrado no mapa conceitual e no fluxograma, é fundamental na medida em que essa macro visão reconstrói o sentido das partes, e mesmo que em uma aula específica o professor promova uma atividade mais dirigida em torno de um dado conteúdo lexical, os educandos e educandas sabem que não estão somente aprendendo palavras. Nesses exemplos, os professores organizam suas ações em torno da ideia de letramento como prática social, em que a língua em uso é o ponto de partida, e somente em um momento posterior propõem sistematizar aspectos linguísticos. Ou seja, todas as ações, mesmo aquelas mais voltadas para o trabalho com os conteúdos léxico-gramaticais, estão ressignificadas por esse movimento maior de construção de um sentido educacional para o ensino de Inglês.

Nos Ciclos de Alfabetização e Interdisciplinar, além de histórias e poemas, as brincadeiras merecem um lugar de destaque na organização do trabalho pedagógico. Brincadeiras que combinam linguagens, sejam elas em espaços fechados, como a sala de aula, ou em espaços abertos, como o pátio da escola, conduzem à reflexão sobre o que se aprende brincando dentro e fora da escola, especialmente porque para ser brincante, é preciso conhecer as regras e os **gestos**, os códigos verbais e não verbais em torno dos quais a brincadeira se organiza. Aprender a canção, as palavras ou versos que acompanham uma brincadeira são atividades que ganham um novo sentido na medida em que é a prática social que está em jogo.

CONEXÕES

Para entender como **Educação Física** e **Artes** discutem a **gestualidade** como linguagem, estude os documentos curriculares desses componentes.

No Ciclo Autoral, ganham destaque os mundos da informação, dos jogos, do cinema, da música, da literatura, das tirinhas, HQs e animes, bem como as redes sociais e os novos gêneros textuais que circulam no ciberespaço (nanocontos, remix, mashups, fanfiction, fanclips, memes, e-poetry). E, como nos lembram Burke e Hammett (2009), é preciso que o professor comece a legitimar essas práticas de letramento já circulantes nas mídias digitais, despendo-se de visões pré-estabelecidas que muitas vezes as rechaçam por considerá-las inferiores.

Temos, então, muitas vivências e experiências em Língua Inglesa que podem povoar as nossas salas de aula: ler, contar, escrever e publicar histórias e poemas; **brincar, jogar**, ensaiar e produzir pequenos esquetes teatrais; memorizar rimas, criar e desafiar colegas a responderem a adivinhas; pesquisar, cantar e criar canções; conhecer e descrever lugares e pessoas da escola, de seu entorno e de outros lugares do mundo; investigar, discutir, tomar posição e registrar eventos e acontecimentos por meio de fotos, desenhos, legendas, posts, memes e blogs.

Na medida em que essas práticas se instauram, o estudo dos recursos linguísticos e discursivos ganha um tom de descoberta. No que diz respeito à aprendizagem da gramática, em vez de se partir de uma regra para seu uso, reiteramos que são os usos que provocam a necessidade de investigar e compreender os dispositivos linguísticos que viabilizam certas práticas e a elas dão sustentação. Na aprendizagem de vocabulário, trabalha-se com a construção de repertórios lexicais de modo situado, o que possibilita aprender não somente a forma de palavras e expressões, mas também seus usos e seus significados em contextos que extrapolam os limites estreitos das palavras isoladas em forma de dicionário ou de glossário.

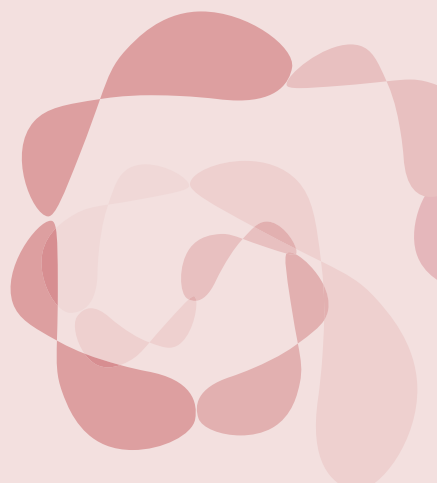
Projetos articulados em torno de temas geradores são, também, importantes estratégias nos Ciclos Interdisciplinar e Autoral, na medida em que possibilitam a aprendizagem de diferentes formas de conhecer e de divulgar conhecimentos: investigar, registrar informações, comparar,



Acervo Memorial do Ensino Municipal

CONEXÕES

Os **jogos e brincadeiras** também são elementos centrais no currículo de **Matemática**. Que tal trabalhar coletivamente?



CONEXÕES

Veja, no documento curricular de **Ciências**, sugestões de outros **temas** para trabalhos integrados!

analisar, levantar hipóteses, problematizar e chegar a conclusões, mesmo que provisórias e ainda merecedoras de novas aplicações e testes. No relato de LPCA, da EMEF Ivete Vargas, a professora nos conta como o **tema** “Formigas” possibilitou isso. Nesse relato, reitera-se, também, um aspecto fundamental ligado à reflexão da professora. Dialogar com estudantes e ouvi-los de modo verdadeiro demanda sensibilidade para lidarmos com nossas próprias inseguranças e incertezas. Ao mostrar-se aberta a acolher as experiências e vivências dos educandos e educandas, a professora deles se aproxima, e com eles constrói novos significados para a experiência edu-

cativa. E isso não significa que ela tenha perdido sua autoridade ou tenha deixado de ensinar! Muito pelo contrário. A aula, pensada como vivência, é, assim, tecida pelos fios da conversa, da troca e da colaboração, respondendo ao direito de interagir, conviver e encontrar a liberdade de se expressar e construir sentidos em inglês no cruzamento entre ludicidade, criação, prazer, experiência estética e crítica.

Considerando tudo o que dissemos até aqui, entendemos que a sala de aula, lugar de nossos encontros com os educandos e educandas, é um espaço vivo, e sua organização precisa ser pensada em função das interações que se quer propiciar: rodas para momentos coletivos, como conversas, leituras e debates; agrupamentos de carteiras (duas, três ou quatro) para momentos de trabalho coletivo; organização em

fileiras para momentos individuais de síntese e reflexão; carteiras ao fundo ou nas laterais para jogos e dramatizações.

Entendemos, também, que não é só na sala de aula que isso acontece. Outros espaços fora da escola e dentro dela, tais como a sala de leitura, o laboratório de informática, o pátio, o jardim, a cozinha e os corredores tornam-se espaços de aprendizagem, de problematização, de descoberta

”

“Trabalhamos junto com Ciências da Natureza, e fizemos leitura de textos e resolvemos situações-problema sobre como lidar com as formigas que aparecem no jardim e dentro de casa, especialmente na cozinha, atraídas por alimentos. Os estudantes pesquisaram se na casa deles havia muitas formigas. Em aula, muitos relataram que tinham alergias, e uma criança contou que tinha sido picada por um escorpião, no seu prédio, quando tinha 7 anos, e que não suportava olhar para nenhum inseto ou animal pequeno como a formiga. Fizemos uma roda de conversa e muitos outros medos foram revelados, e eles concluíram que a família ajudara a superar esses medos, não só o pai ou a mãe, mas algum outro membro da família, como os tios, avós, irmãos e até os primos. Como estávamos perto da Semana da Família, decidimos homenageá-los. Criamos frases como “*My aunt is a carrot!*”, e as crianças explicavam como haviam feito a associação – nesse caso, entre a tia e uma cenoura. Apareceram coisas engraçadas, e tivemos uma aula leve e com muitas risadas. Foi um trabalho muito bom, porém fiquei insegura no momento em que eles relataram seus medos. Acredito que depois desse projeto fiquei mais próxima deles e eles de mim, pois tivemos a oportunidade de mostrar nossas fragilidades.”

(LPCA, EMEF Ivete Vargas)

e de circulação de saberes construídos. No relato de TFC, da EMEF Plácido de Castro, vemos como a movimentação dentro e fora da escola pode contribuir para que as vivências e as aprendizagens transbordem o tempo e o espaço das aulas de Inglês.

A movimentação dentro e fora da escola deve ser vista como um direito de professores e de estudantes que, exercendo sua cidadania ativa, buscam transformar realidades e reinventar a cultura escolar. É claro que essa movimentação demanda conversa e planejamento coletivo, o que sempre implica em conflitos e negociações. A esse respeito, vale a pena pensar a escola atual como espaço de pluralidade e diferença e encarar as complexidades do cotidiano escolar (TODD, 2009), muitas vezes atravessadas por tensões e contradições, como combustível para a proposição de alternativas para uma escola que se pretende viva e alegre.

Entendemos, portanto, que a sala de aula é um espaço de convivência, ou seja, de viver com o outro, no sentido de partilhar e experimentar, juntos, nossas ideias, percepções, sentimentos, valores, práticas. E esse espaço não está pronto, ele se cria e se institui na relação pedagógica. Nesse sentido, é fundamental cuidar da atmosfera que se quer instaurar para que o diálogo, a cooperação, a troca e o respeito ancorem as relações interpessoais. Atitudes e posturas mais subjetivas, como a disponibilidade e a acessibilidade do professor, somam-se a dispositivos pedagógicos, tais como: um planejamento de aula cuidadoso, baseado em escolhas de temas e conteúdos significativos e desafiadores; sequências didáticas e projetos que articulem o conhecido e o desconhecido, ou seja, que promovam o encontro entre o que educandos e educandas já sabem e o que podem descobrir; e práticas que promovam a superação dos conflitos por meio da negociação e da conversa.

”

"No projeto *Neighborhood*, pesquisamos e produzimos pôsteres sobre o que há no bairro em que educandos e educandas moram. Primeiramente, os discentes questionaram seus familiares sobre os comércios e opções de lazer na vizinhança de suas casas, e foram orientados a observar o que viam quando estavam a caminho da escola. Em um segundo momento, pautados em seus registros, estudantes confeccionaram pôsteres em inglês intitulados *My neighborhood*. A atividade foi bem interessante, pois contou com a exploração da realidade dos meninos e meninas de forma lúdica e criativa. Educandos e educandas puderam descobrir coisas que ainda não haviam notado, tais como: o grande número de salões de cabeleireiro, de bares e de pequenas mercearias presentes na região. Todos se envolveram e tiveram sua curiosidade despertada quando perceberam que vários comerciantes utilizam palavras da Língua Inglesa para nomear seus estabelecimentos. Debater sobre o que está por trás dessas escolhas foi outra coisa significativa para todos nós."

(TFC, da EMEF Plácido de Castro)

CONEXÕES

A **avaliação** para a aprendizagem é discutida em vários outros documentos da Rede, entre eles: *Programa Mais Educação São Paulo* e *Diálogos Interdisciplinares a caminho da autoria*. Vale a pena aprofundar suas leituras!

Nessa discussão, merecem destaque nossas práticas de registro e acompanhamento do processo de aprendizagem. Além de serem movidas pelo desejo de criar situações em que os estudantes efetivamente possam mostrar o que sabem e aprenderam, é preciso que elas contribuam para que todo esse processo vivo e intenso de construção de conhecimentos não se perca ou se dilua, evitando que o foco da **avaliação** recaia exclusivamente em um produto final. É importante buscar alternativas que combinem instrumentos e procedimentos mais processuais e dialógicos, tais como **PORTFÓLIOS** e autoavaliação e instrumentos pontuais como provas e testes com critérios definidos previamente, evitando, assim, a supervalorização de apenas um tipo de processo avaliativo.

PORTFÓLIOS

Dentre os tipos de portfólio mais difundidos, temos:

- **showcase portfolios**, ou portfólios de coletânea: aqueles em que todas as produções dos estudantes são agrupadas em um único local e, de tempos em tempos, os próprios estudantes revisitam esses documentos para refletir sobre suas aprendizagens;
- **assessment portfolios**, ou portfólios de avaliação: aqueles que relacionam as produções e as aprendizagens empreendidas em um dado período a avaliações sistemáticas. Neles os estudantes selecionam, dentre suas produções, aquelas que consideram mais representativas da aprendizagem de conteúdos específicos, no geral aqueles considerados centrais em um dado momento do ano letivo; e
- **process portfolios**, ou portfólios de processo: aqueles que registram o processo vivido pelos estudantes em projetos com várias etapas, como no TCA, por exemplo. Neles se registram as diferentes versões de um texto ou as diferentes etapas de um trabalho, combinando rascunhos, revisões e versão final com o intuito de dar visibilidade às mudanças empreendidas ao longo de um processo de criação e transformação.

Atualmente, com as ferramentas digitais disponíveis gratuitamente na **Web**, esses portfólios podem se tornar ainda mais significativos na medida em que tornam possível a inclusão não só de imagens e textos estáticos, mas também de vídeos e gravações de áudio, possibilitando o registro de outras formas de significação e de aprendizagem não possíveis em portfólios exclusivamente tipográficos. Além disso, a possibilidade de publicação de um portfólio em um blog ou em uma plataforma digital, por exemplo, possibilita a difusão de materiais autorais de nossos estudantes e convida à interlocução e à interação com outros estudantes e suas produções.

Em todo esse espaço-tempo do ensinar e do aprender Inglês, vimos que é fundamental que a língua inglesa ganhe circulação, em textos verbais escritos, em textos orais áudio gravados e em textos audiovisuais, tanto em suportes impressos quanto em suportes digitais. Mas, fundamen-

talmente, é preciso que a língua inglesa esteja presente tanto na voz de professores quanto de educandos e educandas como mais uma mediadora das práticas sociais. Nas palavras do professor HRM, da DRE Guaianases e Cidade Tiradentes, na conclusão de seu relato “nas aulas o diálogo deverá se dar por meio da Língua Inglesa, sem preconceitos e sem que haja o apagamento nem das identidades e nem das línguas faladas por nossos estudantes.”

Tanto nos relatos de prática, quanto nos exemplos apresentados nesta parte de nosso documento, vimos como os professores, nessa proposta para o ensino de língua inglesa, têm um papel marcante no que diz respeito à articulação com o conhecimento, com a comunidade, com a escola, com a sala de aula, com os educandos e educandas, com suas histórias... E diante do desafio de promover essa articulação, podemos nos ver inquietos, perguntando-nos: o que eu faço agora? Como eu coloco tudo isso junto? Incomodados, interrompidos, intrigados, buscamos responder ao trabalho que desenvolvemos no mundo em que vivemos descobrindo sentidos e construindo caminhos.

”

“Uma das preocupações do ensino de Língua Estrangeira é a questão cultural. Na rede municipal, temos matriculados crianças e jovens bolivianos, chilenos, haitianos, chineses e de outras nacionalidades. A minha preocupação nasce de algumas inquietações: como nossos estudantes estrangeiros nos veem e como nós os vemos? Como é o processo de ensino para alguém que aprende inglês como uma terceira língua? Foi assim que, junto com a professora de português, lemos alguns textos de referência e um paradidático e conduzimos, com as nossas turmas, rodas de conversa sobre esses temas. Depois, pesquisamos particularidades e semelhanças entre a primeira língua de nossos educandos e educandas – ou outra língua que eles conheciam, o português e o inglês. Acredito ser importante que as aulas de LE sirvam de canal para trabalhar a questão da interação das diferentes culturas.”

(HRM, DRE Guaianases e Cidade Tiradentes)



Acervo Memorial do Ensino Municipal

Como nos diz Biesta:

[i]nstead of seeing learning as an attempt to acquire, to master, to internalize, or any other possessive metaphors we can think of, we might see learning as a reaction to a disturbance, as an attempt to reorganize and reintegrate as a result of disintegration. We might look at learning as a response to what is other and different, to what challenges, irritates, or even disturbs us, rather than as the acquisition of something we want to possess.

(BIESTA, 2006, p.27)

Embora o autor, na citação, discuta a aprendizagem discente, vemo-nos, professores, também como aprendentes, descobrindo e ampliando nossas visões de mundo, buscando textos que nos levam a outros textos que, por sua vez, nos levam a outras práticas, e a outras e a outras, ainda. Professores em movimento que, nutridos por essa perturbação positiva, pesquisamos, criamos, registramos, compartilhamos, participamos de redes de interação com nossos colegas. Professores-pesquisadores, que instigados, intrigados, inquietos, comprometidos com a mudança social, saímos em busca de construir novos conhecimentos com nossa comunidade de prática profissional e com nossos educandos e educandas!

4.4 Para conhecer outros...

Aqui compartilhamos algumas outras referências de histórias, poemas, canções, brincadeiras, filmes e imagens que podem contribuir para o planejamento de nossas aulas e para nossa formação!

Contos e Histórias

- <https://readwatchplay.wordpress.com/2013/05/02/top-ten-indigenous-authored-childrens-books/> (Acesso em: 5 abr. 2016)
- <http://www.sendacow.org.uk/lessonsfromafrica/resources/african-folktales> (Acesso em: 5 abr. 2016)
- <http://africa.mrdonn.org/fables.html> (Acesso em: 5 abr. 2016)
- <http://www.storylineonline.net/> (Acesso em: 1 fev. 2016)

Músicas, parlendas e jogos para crianças

- <http://www.mamalisa.com/?t=es&p=247> (Acesso em: 5 abr. 2016)
- <http://www.sportnz.org.nz/assets/uploads/attachments/managing-sport/young-people/songs-rhymes-and-finger-plays.pdf> (Acesso em: 5 abr. 2016)
- <http://www.canteach.ca/elementary/africasong.html> (Acesso em: 5 abr. 2016)
- <http://littlebabybum.com/videos/nursery-rhymes/> (Acesso em: 5 abr. 2016)
- <http://www.solinguainglesa.com.br/conteudo/rimas/rima5.php> (Acesso em: 5 abr. 2016)
- <http://lifestyle.howstuffworks.com/crafts/seasonal/winter/math-games-for-kids8.htm> (Acesso em: 25 abr. 2016)
- <http://pbskids.org/> (Acesso em: 2 maio 2016)

Poemas

- <http://www.poetryfoundation.org/> (Acesso em: 5 abr. 2016)
- <http://www.fizzyfunnyfuzzy.com/> (Acesso em: 5 abr. 2016)
- <http://www.poetry4kids.com/> (Acesso em: 5 abr. 2016)
- <http://iloveepoetry.com/> (Acesso em: 5 abr. 2016)
- <http://www.poetrybeyondtext.org/gallery.html> (Acesso em: 5 abr. 2016)

Filmes (verifique a classificação etária do filme)

- **Rabbit-proof fence**, 2002. Written by Doris Pilkington and Christine Olsen; directed by Philip Noyce
- **Billy Elliot**, 2000. Written by Lee Hall; directed by Stephen Daldry

- **Kiriku and the sorceress**, 1998. Written and directed by Michel Ocelot
- **Hugo**, 2008. Written by Rachel Bowen; directed by Nicholas Verso
- **Spirited Away**, 2001. Written and directed by Hayao Miyazaki
- **My neighbour Totoro**, 1998. Written and directed by Hayao Miyazaki
- **The Extraordinary Adventures of Adele Blanc-Sec**, 2010. Written by Luc Besson and Jacques Tardi; directed by Luc Besson
- **The secret of kells**, 2009. Written by Tomm Moore and Fabrice Ziolkowski; directed by Tomm Moore and Nora Twomey
- **Fantastic Mr Fox**, 2009. Wes Anderson, 2009. Written by Roald Dahl and Wes Anderson; directed by Wes Anderson
- **Where The Wild Things Are**, 2009. Written by Spike Jonze and Dave Eggers; directed by Spike Jonze
- **From Up The Poppy Hill**, 2011. Written by Tetsurô Sayama and Hayao Miyazaki; directed by Gorô Miyazaki
- **Wadjda**, 2012. Written and directed by Haifaa Al-Mansour
- **The First Grader**, 2010. Written by Ann Peacock; Directed by Justin Chadwick
- **The Adventures of Priscilla, Queen of the Desert**. 1994. Written by Stephan Elliot; directed by Stephan Elliot.
- **Tomboy**, 2011. Written by Céline Sciamma; Directed by Céline Sciamma.

Fanfics, remix, mashup e paródias

- <https://www.fanfiction.net/> (Acesso em: 5 abr. 2016)
- <http://edmprod.com/21-remix-tips/> (Acesso em: 5 abr. 2016)
- <https://www.reddit.com/r/mashups> (Acesso em: 5 abr. 2016)

Imagens

- http://menzelphoto.photoshelter.com/search?I_DSC=material+world&I_DSC_AND=t&_ACT=search
(Acesso em: 5 abr. 2016)
- <http://www.theguardian.com/world/gallery/2015/oct/02/schools-around-the-world-un-world-teachers-day-in-pictures>
(Acesso em: 5 abr. 2016)
- <http://www.boredpanda.com/happy-children-playing/>
(Acesso em: 5 abr. 2016)
- <https://www.mercycorps.org/photoessays/dreaming-future-youth-around-world> (Acesso em: 5 abr. 2016)

Cursos Online

- **Postcolonial Literature for Children.** Latrobe University (Australia) Disponível em: < <https://itunes.apple.com/us/course/postcolonial-literature-for/id498932250> > Acesso em: 26 maio 2014.
- **The Art of the MOOC: Merging Public Art and Experimental Education.** Duke University (EUA). Disponível em: < <https://www.coursera.org/course/artofthemooc> >. Acesso em: 26 abr. 2013.
- **Queer Pedagogy: queering our teaching, queering our learning.** P2PU. Disponível em: < <https://courses.p2pu.org/he/groups/queer-pedagogy/> >. Acesso em: 26 abr. 2016.

REFERÊNCIAS

- ANNETTE, J. Active learning for active citizenship' Democratic citizenship and lifelong learning. **Education, citizenship and social justice**. SAGE Publications, v. 4(2), p. 149–160, 2009.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Caleidoscópio**, v. 5, n. 1, p. 5-14, jan./abr. 2007.
- _____. Standard English & World English: entre o siso e o riso. **Caleidoscópio**, v. 11, n. 2, p. 153-166, maio/ago. 2013.
- AHEARN, L. M. Language and agency. **Annu. Rev. Anthropol.**, v. 30, p.109-37, 2001.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004 [1929].
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIĆ, R. **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.
- BIESTA, G. **Beyond learning**: democratic education for a human future. London: Paradigm Publishers, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEE, 1998.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. New York: Longman, 2007.
- BURKE, A.; HAMMETT, R. (Ed.). **Assessing new literacies**: perspectives from the classroom. New York: Peter Lang, 2009.
- CAJKLER, W.; HALL, B. 'When they first come in what do you do?' English as an additional language and newly qualified teachers. **Language and Education**, v. 23, n. 2, p. 153–170, march 2009.
- CANAGARAJAH, A. S. On EFL teachers, awareness, and agency. **ELT Journal**, v. 53/3, p. 207-214, July 1999.
- _____. Lingua Franca English, Multilingual Communities and Language Acquisition. **The Modern Language Journal**, 91, Focus Issue, p. 923-939, 2007.
- _____. Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. **Applied Linguistics Review**, v. 2, p. 1–28, 2011.
- _____. ; WURR, A. J. Multilingual communication and language acquisition: new research directions. **The Reading Matrix**, v. 11, n. 1, January 2011.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: _____. MOREIRA, A. F. (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CONCEIÇÃO, R. I. S. Correção de texto: um desafio para o professor de português. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 43(2), p. 323-344, jul./dez.2004.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London; NewYork: Routledge, 2000.

_____. Multiliteracies and Education. In: CHAPPELLE, C. A. (Ed.). **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. UK: Blackwell Publishing, 2013.

COX, M. I. P. O português outro: entre mães e professoras de Letras. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 47(2), p. 291-307, jul./dez., 2008.

DONNINI, L. A. D. **Dos fios, das tramas e dos nós**: a tessitura da rede de crenças, pressupostos e conhecimentos de professores de inglês que atuam no Ciclo I do Ensino Fundamental. 2005. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2005.

DUBOC, A. P. M. **Atitude curricular**: letramentos críticos nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

_____. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N.; MACIEL, R. F. (Org.). **Novos letramentos em terra de Paulo Freire**. São Paulo: Pontes, 2014. p. 209-229.

FIGUEIRA, C. A. R.; GIOIA, L.C.M. DE. **Educação patrimonial no ensino de história nos anos finais do ensino fundamental**: conceitos e práticas. São Paulo: SM, 2012.

FIRTH, A.; WAGNER, J. On Discourse, Communication and (some) Fundamental Concepts in SLA Research. **The Modern Language Journal**, v. 81, n.3, p. 285-300, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 38.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FRIEDRICH, P.; MATSUDA, A. When Five Words Are Not Enough: a conceptual and terminological discussion of English as a lingua franca. **International Multilingual Research Journal**, v.4, n.1, p.20-30, 2010.

GARCIA, B. R. V. 2. 2011. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH), São Paulo, 2011.

GOODWIN, A. Lin. Globalization and the preparation of quality teachers: Rethinking knowledge domains for teaching. **Teaching Education**, v. 21, n. 1, p. 19-32, 2010.

GRADDOL, D. **The future of English**: a guide to forecasting the popularity of the English language in the 21 century. London: British Council, 1997.

_____. **English next**: why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'. London: British Council, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Trad. T. T. Silva; G. L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HALLIWELL, S. **Teaching English in the Primary Classroom**. Essex, UK: Longman, 1992.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, R. **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

HAMP-LYON, L., CONDON, W. **Assessing the portfolio**: principles for practice, theory, and research. Cresskill, NJ: Hampton Press, 2000.

IVES, P. Global English: linguistic imperialism or practical lingua franca? **Studies in Language & Capitalism**, v. 1, p. 121-141, 2006.

IVES, P. **Cosmopolitanism and Global English: language politics in globalisation debates**. London: Political Studies Association, 2009.

JENKINS, J. Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. **TESOL QUARTERLY**, v. 40, n. 1, p. 157-181, march 2006.

JENKINS, J. English as a lingua franca: interpretations and attitudes. **World Englishes**, v. 28, n. 2, p. 200-207, 2009.

_____. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. **Englishes in Practice**, v. 2 (3), p. 49-85, 2015.

JOHNSON, K. E. **Second language teacher education: a sociocultural perspective**. New York and London: Routledge, 2009.

JORDÃO, C. M. English as a foreign language, globalisation and conceptual questioning. Globalisation, **Societies and Education**, v. 7, n. 1, p. 95-107, March 2009.

_____. A posição do professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **Rev. Letras & Letras**, v.26, n. 2, p. 427-442, jul./dez. 2010.

_____. Desvincular o inglês do imperialismo: hibridismo e agência no inglês como língua internacional. **Versalete**, v. 1, n. 1, p. 278-299, jul./dez. 2013.

JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. G. (Ed.). **English in the World**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

_____. **The Alchemy of English: the spread, functions, and models of non-native englishes**. US: University of Illinois Press, 1990.

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. New York: Routledge, 2010.

KUBOTA, R. The Multi/Plural Turn, Postcolonial Theory, and Neoliberal Multiculturalism: complicities and implications for applied linguistics. **Applied Linguistics**, Oxford, 2014: 1-22

KUMARAVADIVELU, B. The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? **TESOL QUARTERLY**, London, v. 50, n. 1, p. 1-20, 2014.

_____. Individual identity, cultural globalization, and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L; MCKAY, S. L.; HU, G. (eds.). **Principles and practices for teaching English as an International Language**. New York: Routledge, 2012, p. 9-27.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, São Paulo, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEUNG, C. English as an additional language: distinct language focus or diffused curriculum concerns? **Language and Education**, London, v.15, n.1, 2001, 33-55.

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (Org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2010.

LOCKE, J. An essay concerning human understanding. London: Cheapside, 1841. Twenty-ninth Edition. Disponível em: <<http://books.google.com/ks?id=cjYIAAAAQAAJ&dq=locke+essay+concerning+human+understanding>> Acesso em: 25 set. 2009.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. São Paulo: José Olympio, 2004.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Voices on Paper: multimodal texts and indigenous literacy in Brazil. **Social Semiotics**, Oxford, v. 13, n. 1, p. 29-42, 2003.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. et al. (Org.). **Formação “desformatada” prática com professores de Língua Inglesa**. Campinas: Pontes, 2011

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **Delta**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008.

MONTE MÓR, W.; MORGAN, B. Between conformity and critique. Developing 'Activism' and Active Citizenship: dangerous Pedagogies? **Interfaces Brasil-Canadá**, São Paulo, v. 14, n. 2, 2014.

MORETTI, L. V. **Os formadores e o desenvolvimento profissional de professores de inglês**: diferentes olhares, diferentes práticas. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2014.

MOURA, S. A. **Com quantas línguas se faz um país?** Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2009.

PAIVA, V. L. M. O. A identidade do professor de inglês. **APLIEMGE: ensino e pesquisa**. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, p. 9-17, 1997.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an International language**. United Kingdom: Longman Group Limited, 1994.

_____. **Critical Applied Linguistics**: a critical introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001.

_____. **The monolingual myth. Language on the move**. August 10, 2010. Available at <http://www.languageonthemove.com/recent-posts/the-monolingual-myth>. Access August 11, 2013.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. UK: Oxford University Press. 1992

PLATERO, L. G. **Is the book still on the table? Considerações sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Ensino Médio**: uma experiência pedagógica em língua inglesa. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1999.

RAJAGOPALAN, K. The rigmarole of intelligibility in World English(es) – Or, on making sense of it all or, if you like, making the very idea of intelligibility intelligible. **R. Let. & Let.** Uberlândia-MG, v.26 n.2, jul/dez 2010, p. 477-492

_____. O “World English”: um fenômeno muito mal compreendido. In: CALVO, L. C. S; EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. (Org.). **Inglês como língua franca**: ensino-aprendizagem e formação de professores. Campinas: Pontes, 2011.

RENANDYA, W. A. (Ed.). **Principles and practices for teaching English as an international language**. New York: Routledge, 2012. p. 9-27.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in Language Teaching**. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RIZVI, F.; LINGARD, B. **Globalizing education policy**. New York: Routledge, 2010.

ROCHA, C. H. The teaching of children in the Brazilian educational context: brief reflections and possible provisions. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 23, n. 2, p. 273-319, 2007.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos**: escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROTH, K. Some thoughts for a new critical language of education: Truth, justification and deliberation. **Philosophy Social Criticism**, Dorchester, v. 35, p. 685-703, 2009.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 2000.

SÃO PAULO. Portaria Municipal nº 5.361, de 05 de novembro de 2011.

SÃO PAULO. Portaria Municipal nº 7.464, de 03 de dezembro de 2015.

SÃO PAULO. Diálogos Interdisciplinares a caminho da autoria. Secretaria Municipal de Educação. DOT Ensino Fundamental e Médio, julho de 2015.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. de M. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

SIFAKIS, N. C.; SOUGARI, A. Facing the Globalisation Challenge in the Realm of English Language Teaching. **Language and Education**, Abgindon, v. 17, n. 1, 2003.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte Autêntica, 2010.

SIQUEIRA, D. S. Inglês como língua franca: O desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. (Org.). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes, 2011.

_____. Por um ensino intercultural de Inglês como língua franca. **Estudos Linguísticos e Literários**, n. 48, p. 5-39, jul./dez. 2013.

_____; ANJOS, F. A. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v.1, n.1, 2012.

SOUSA, Aline Nunes. Reflexões sobre as práticas de ensino de uma professora de inglês para surdos: a língua de sinais brasileira como mediadora do processo de ensino/aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, 2014.

STREET, B. (Ed.). **Cross-cultural approaches do literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

TODD, S. **Towards an imperfect education: facing humanity, rethinking cosmopolitanism**. London: Paradigm Publishers, 2009.

UR, P. The English Teacher as Professional. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (ed) **Methodology in Language Teaching – An Anthology of Current Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 388-392.

WARSCHAUER, M. The Changing Global Economy and the Future of English Teaching. **Tesol Quarterly**, London, v. 34, n. 3, p. 511-535, 2000.

WELSCH, W. Transculturality: the puzzling form of cultures today. In: FEATHERSTONE, M.; LASH, S. **Spaces of culture: city, nation, world**. London: Sage, 1999, p. 194-213. Disponível em: < http://www2.uni-jena.de/welsch/papers/W_Welsch_Transculturality.html > Acesso em: 03 de junho de 2016.

YANO, Y. English as an international lingua franca: from societal to individual. **World Englishes**, Oxford, Blackwell Publishing Ltd., v. 28, n. 2, p. 246-255, 2009.

Consulte as obras disponíveis na Biblioteca Pedagógica
da Secretaria Municipal de Educação.
<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/biblioteca-pedagogica>
e-mail: smecopedbiblioteca@prefeitura.sp.gov.br
Telefone: 55 11 3396-0500

TOS

ZAÇEM

Editorial**Centro de Multimeios | SME**

Magaly Ivanov

Revisão - Biblioteca Pedagógica | CM | SME

Roberta Cristina Torres da Silva

Projeto Gráfico - Artes Gráficas | CM | SME

Ana Rita da Costa

Editoração - Artes Gráficas | CM | SME

Angélica Dadario

Cassiana Paula Cominato

Fernanda Gomes Pacelli



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO

A Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, fruto de um movimento coletivo, articulado sob a premissa de uma escuta sensível e do diálogo constante, onde se destacam a autoria e o protagonismo das(dos) profissionais nas diversas instâncias da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Nesse caminhar, incorporando diferentes vozes e olhares, priorizamos um currículo crítico, inclusivo, descolonizado e emancipatório. Tal postura se legitima pelo compromisso político na garantia dos Direitos de Aprendizagem, inalienáveis, de todas as crianças e jovens desta cidade, estas e estes compreendidas(os) como sujeitos potentes e autônomos em suas integralidades, razões indispensáveis na construção de um processo educativo interdisciplinar que tenha significado e que dê sentido à vida, numa atuação incansável por uma sociedade cada vez mais democrática, justa, que reconheça as múltiplas diferenças e pluralidades como fatores de enriquecimento das possibilidades educativas.

O nosso intuito é que as reflexões e proposições contidas nestas páginas mobilizem e promovam debates e possíveis ressignificações nos diferentes tempos e espaços educativos, fortalecendo assim a escola laica, sempre aberta à comunidade e orientada na implementação e consolidação da política pública educacional, garantindo a Qualidade Social da Educação.