

**UMA PROPOSTA CRÍTICA DE OFICINAS TEMÁTICAS DE  
INGLÊS EM UMA ESCOLA PÚBLICA:  
AÇÕES DOCENTES E REFLEXÕES DISCENTES**

**A CRITICAL PROPOSAL OF THEMATIC ENGLISH  
WORKSHOPS IN A PUBLIC SCHOOL: TEACHERS' ACTIONS AND  
STUDENTS' REFLECTIONS**

SILVESTRE, Viviane Pires Viana  
BROSSI, Giuliana Castro  
BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira

**Resumo:** Um dos desafios da contemporaneidade para a educação linguística consiste em reconhecer a importância de reinventar-se para atender às necessidades e diversidades de contextos. Este estudo relata uma experiência de ensino crítico de língua inglesa, na modalidade de oficinas, desenvolvida em um subprojeto Pibid da Universidade Estadual de Goiás, campus Inhumas. O viés adotado neste trabalho alia-se aos princípios de uma perspectiva crítica vista como prática problematizadora (PENNYCOOK, 2001, 2012), que busca desestabilizar as normalizações por meio do questionamento e desvelamento dos princípios que as mantêm. As atividades que apresentamos neste trabalho foram desenvolvidas por três licenciandos, quatro licenciandas do curso de Letras com habilitação em Português e Inglês, uma professora da escola parceira, uma professora da universidade e alunos e alunas da escola, que participaram das oficinas. Dentre os principais apontamentos deste estudo temos o Pibid como um importante elo entre universidade e escola, não apenas para a promoção da formação docente, mas também como forma de ampliar os sentidos da educação em língua inglesa na escola. Essa ampliação, promovida por meio de um trabalho colaborativo e de práticas problematizadoras, confere outro sentido ao trabalho com o inglês. Em outras palavras, essa experiência nos mostra outra possibilidade de estar na escola e construir conhecimento.

**Palavras-chave:** Língua inglesa. Escola pública. Educação crítica. Oficinas temáticas. Pibid.

**Abstract:** One of the contemporary challenges for language education is to recognize the importance of reinventing itself to meet the needs and diversity of contexts. This study reports an experience on critical English language teaching, organized in workshops, developed in a *Pibid* subproject of the State University of Goiás, campus located in Inhumas. The bias adopted in this paper is aligned with the principles of a critical perspective seen as problematizing practice (PENNYCOOK, 2001, 2012), which seeks to destabilize normalizations by questioning and unveiling the principles that maintain them. The activities presented in this paper were developed by seven undergraduate students (3 male and 4 female) of the course of “Letras”, a public-school teacher, a university professor, and public-school students, who participated in the workshops. Considering the main points of this study we could mention *Pibid* as an important link between university and school, not only for the promotion of teacher education, but also as a way to broaden the meanings of English language education in school. This expansion, promoted through collaborative work and problematizing practices, creates other meanings to working with English. In other words, this experience shows us another possibility of being in school and building knowledge.

**Keywords:** English language. Public school. Critical education. Thematic workshops. Pibid.

## INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo tem desafiado diferentes áreas do conhecimento e esferas profissionais a se (re)inventarem. Com a educação linguística, especialmente na esfera escolar – seja pública ou privada –, o desafio não é diferente. O ensino significativo de língua(s), por meio de um trabalho mais localizado (JORDÃO; FOGAÇA, 2007) e do desenvolvimento da percepção crítica (MONTE MÓR, 2013), tem se mostrado uma ancoragem irrefutável frente às demandas da atual sociedade.

Com o objetivo de compartilhar uma experiência de ensinar e aprender inglês na escola pública, vivenciada no âmbito do subprojeto Pibid/UEG/Letras/Inglês/Inhumas/2012, o presente estudo focaliza uma experiência de ensino, forjada no escopo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Aprovado no edital de 2012 do programa, o subprojeto em foco, parte integrante do Projeto Institucional da Universidade Estadual de Goiás, contou com a participação de três licenciandos e quatro licenciandas do curso de Letras Português/Inglês do Câmpus Inhumas, uma professora de inglês da escola parceira e uma docente do referido curso. As atividades do subprojeto se estenderam de agosto de 2012 a dezembro de 2013, em parceria com uma escola pública de tempo integral do interior de Goiás, que atendia, em média, 180 alunos/as do Ensino Fundamental II. Propomos, neste trabalho, discutir a proposta crítica de ensino de inglês por meio de oficinas temáticas desenvolvidas pelo grupo docente na escola parceira, bem como trazer a voz de alguns/algumas alunos/as que vivenciaram essa experiência e conversaram sobre ela em uma entrevista semiestruturada. Privilegiamos o olhar dos/as alunos/as que experienciaram essas oficinas por entendermos que é preciso não apenas dar voz aos/às alunos/as, mas, especialmente, ouvi-los/as, uma vez que todos os esforços em prol de um ensino de língua(s) mais transformador os/as tem como protagonistas.

Acreditamos na relevância deste estudo pela oportunidade de compartilhar com professores/as da área uma experiência *local* de ensino de inglês que se mostrou inovadora, desenvolvida no contexto da escola pública, propondo aulas que permitissem aos/às alunos/as “ler criticamente as práticas sociais e institucionais e a perceber a construção social e situada do texto e da linguagem por meio da compreensão de suas fontes, propósitos, interesses e condições de produção” (FREEBODY, 2008<sup>1</sup>, apud DUBOC, 2014, p. 219). Além disso, a experiência de ensino de inglês na escola aqui discutida problematiza “o porquê EU leio da

---

<sup>1</sup> FREEBODY, P. Critical literacy education: On living with “innocent language.” In: STREET, B.V.; HORNBERGER, N. H. (Eds.). **Encyclopedia of language education**. 2nd ed., vol.2. Secaucus, NJ: Springer, 2008. p.107-118.

forma como leio, pois os sentidos que eu produzo podem ser diferentes dos sentidos que outros sujeitos produzirão justamente porque são influenciados por seus contextos sociais” (MENEZES DE SOUZA, 2011<sup>2</sup>, apud DUBOC, 2014, p. 219, ênfase no original).

Deste texto, constam esta parte introdutória; as considerações teóricas, na qual discutimos brevemente as perspectivas epistemológicas que fundamentam nossa proposta de ação docente; a apresentação e discussão da proposta de oficinas temáticas desenvolvidas no ano de 2013, bem como das reflexões de alguns/algumas alunos/as sobre essa experiência; e nossas considerações finais.

## AULAS DE INGLÊS NA ESCOLA COMO LÓCUS DE DESESTABILIZAÇÕES

A problematização acerca do papel das aulas de inglês na escola tem sido foco de recentes estudos na área de Linguística Aplicada espalhados pelo país (JORGE, 2009; LIMA, 2011; SCHLATTER, GARCEZ, 2012; ROCHA, MACIEL, 2013; PESSOA, 2014; SILVESTRE, 2015 entre outros). Grande parte desses estudos reconhece o caráter educativo do ensino de inglês na escola, que possibilita ao/à aprendiz pensar a respeito da diversidade que o/a constitui e constitui o mundo. Além disso, se fundamenta na concepção de língua como prática social. A esse respeito, Jordão (2013, p. 78, ênfase no original) traz uma reflexão importante:

Se entendemos a língua como uma prática social de construção de sentidos, ao ensinarmos língua estamos ensinando *formas de entender/construir o mundo* – e a contribuição social disso fica evidente. As pessoas, quando aprendem língua e se percebem construindo sentidos para/do/no mundo no processo de aprendizagem, podem desenvolver uma atitude mais respeitosa diante dos sentidos das outras pessoas, as identificações e desidentificações, suas e de outras.

Acreditamos que essa concepção de língua como prática social procura atender às demandas do mundo contemporâneo, marcado por incertezas, fluidez, não-linearidade, dissenso. Concomitantemente, a adoção de tal concepção ressoa no ensino de língua(s), ressaltando a imperativa necessidade de práticas docentes críticas ou *problematizadoras* (PENNYCOOK, 2001, 2012).

---

<sup>2</sup> MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?. In: JORDÃO et al (Org.). **Formação “desformatada” práticas com professores de língua inglesa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 279-303.

Nesse sentido, o trabalho crítico requer um constante (auto)questionamento de naturalizações e hegemonias de um dado momento e contexto sócio-histórico, criando oportunidades para alunos/as e professores/as repensarem discursos socialmente construídos, com os quais podem comungar e/ou romper, e até mesmo criar novas perspectivas, transcendendo a forma de pensar homogênea e rompendo as *fronteiras epistemológicas* (MOITA LOPES, 2013) do conhecimento. Dessa forma, a sala de aula de língua(s) se torna lócus de desestabilizações.

De acordo com Pennycook (2001), a prática problematizadora possibilita um maior engajamento com as diferenças por perceber identidade e subjetividade como múltiplas e contraditórias. O autor defende que precisamos entender que a sala de aula de língua(s) também é um domínio social, em que relações de poder acontecem a todo momento e, dessa forma, tudo o que se passa na sala de aula – nossas práticas discursivas e educativas – precisa ser visto como práticas sociais e culturais que têm implicações mais amplas. Como argumenta Moita Lopes (2012, p. 9), "a escola é um espaço fundamental de construção da vida social" e, assim sendo, a sala de aula de língua(s) se mostra

como um lugar para apreciar a diferença de uma perspectiva ética, assim como para abrigar projetos identitários alternativos para os alunos. Isso torna possível, em sala de aula, vislumbrar outras práticas de sociabilidade em relação aos gêneros, as sexualidades, as raças, as profissões etc. Por expor os alunos a outros valores e outros modos de viver a vida social, as LE representam um caminho natural para ter acesso a outras formas de se construir socialmente, em um momento em que a organização para a diferença é um dos desafios fundamentais. (ROJO; MOITA LOPES, 2004, p. 53)

De modo semelhante, Menezes de Souza (2011a) convida professores/as de língua estrangeira a refletir sobre a genealogia de nossas concepções e ações. Segundo o linguista aplicado brasileiro, o que nos leva a entender determinados fenômenos, ações e concepções como naturais é dado por nossas aprendizagens e vivências sócio-históricas – daí a ideia de genealogia – e a criticidade está em buscar desestabilizar o que parece natural e, com isso, nos abrir para o novo – que surge a cada instante. Se nós não nos mostramos abertos/as, não conseguimos enxergar o novo que está sempre a nossa frente.

Para tanto, Menezes de Souza (2011a, 2011b) nos convoca a questionar: de onde vêm minhas ideias, valores e verdades? Partindo de tal questionamento, o autor propõe uma redefinição do letramento crítico freireano, expandido a noção de leitura de mundo para leitura de nossas próprias leituras, enfocando a genealogia de nossos saberes e dos grupos sociais que nos constituem. Em suas palavras,

[I]etramento crítico consiste em não apenas ler, mas *ler se lendo*, ou seja, ficar consciente o tempo inteiro de como eu estou lendo, como eu estou construindo o significado... e não achar que leitura é um processo transparente, o que eu leio é aquilo que está escrito... Pensar sempre: por que entendi assim? Por que acho isso? De onde vieram minhas ideias, as minhas interpretações? (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 296, ênfase no original)

Nesse sentido, o papel do/a professor/a de inglês seria criar condições para essa problematização, o que exige do/a docente saber escutar. Em consonância com Freire (2002, p.43, ênfase no original),

[s]e, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *ferir com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*.

O (auto)questionamento, a escuta atenta, a desestabilização, a abertura para o novo – peculiares à educação crítica – exigem dos/as envolvidos/as nesse processo a sensibilização à heterogeneidade (quem somos nós?/quem é o outro?) e o fortalecimento do senso de responsabilidade social (ROCHA; AZZARI, 2015). É nesse sentido que Pennycook (2001) propõe que o trabalho crítico se fundamente na ética – entendida além da visão superficial de ética ligada a conduta profissional – levando em consideração os efeitos nas outras pessoas daquilo que dizemos e fazemos. O autor enfatiza que precisamos nos voltar para uma visão ética de responsabilidade pelos outros e reconhecer que as decisões éticas não acontecem fora de relações de poder.

Por fim, “tendo em vista os desafios, os riscos e as incertezas dos nossos dias, muitos dos quais construídos em inglês, como é possível usá-lo para colaborar na construção de **outros discursos sobre a vida social?**” (ROJO; MOITA LOPES, 2004, p. 51, ênfase no original). Com o intuito de promover a sala de aula a palco de constante questionamento e de transformação da realidade (PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2012), temos procurado desenvolver nossa proposta de ensino de língua inglesa na escola pública, dentro do escopo de nosso subprojeto Pibid/Inglês, tendo como subsídio as teorizações brevemente esboçadas nesta seção. Isso porque “[c]ompreendemos que a sala de aula de LE é a própria vida dos/as alunos/as (e dos/as professores/as também)” (SILVESTRE et al, 2013a, p. 4). É nessa direção que temos tentado promover o ensino de inglês em nosso contexto, por meio de oficinas temáticas, que apresentamos e discutimos na sequência.

## **OFICINAS TEMÁTICAS DE INGLÊS NA ESCOLA: AÇÕES E REFLEXÕES**

A necessidade de aproximar a universidade da educação básica, na tentativa de promover a ressignificação das necessidades da sociedade em que estamos inseridos/as (MONTE MÓR, 2013), tem sido amplamente discutida em diferentes áreas da formação docente. Conforme argumenta Filho (2014, p. 92), formar tendo em vista a escola como campo de atuação “(...) significa não apenas conhecer a realidade educacional pelo estudo sistemático daquilo que se produz sobre esta mesma realidade, mas também se importar com a sorte dos alunos e das famílias que chegam cotidianamente à escola brasileira”. Dessa forma, entendemos que não é apenas aproximação, mas envolvimento e responsabilidade.

Nesse sentido, o Pibid tem o potencial de se apresentar como um elo entre a formação de professores/as e a “(re)apropriação crítica de dizeres e fazeres”, que possibilitem “experiências de recriação da realidade” (ROCHA, MACIEL, 2013, p. 25), na escola pública de educação básica. Discutimos, nesta seção, uma proposta de oficinas temáticas de inglês em uma escola pública de tempo integral vivenciada no escopo de um subprojeto Pibid, destacando nossas ações docentes e as reflexões de alunos/as que participaram dessa experiência de educação linguística.

### **A proposta**

Em meados de 2012, foram iniciadas as atividades propostas no subprojeto Pibid/UEG/Letras/Inglês/Inhumas/2012, parte integrante do Projeto Institucional da Universidade Estadual de Goiás, participante pela primeira vez do Pibid. Naquele ano, a escola pública selecionada como parceira do subprojeto passou a funcionar em regime de tempo integral, atendendo alunos/as de Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), das 7h às 15h. No período matutino, eram ministradas as disciplinas da matriz curricular e, após o período de almoço e descanso, os/as alunos/as eram reagrupados/as e participavam de diversas oficinas (letramento, matemática, música, artes, esportes etc.). Logo nos primeiros contatos com aquele ambiente escolar, notamos a ausência de outra(s) atividade(s) que envolvesse(m) os/as alunos/as com a língua inglesa além das duas aulas semanais que aconteciam no período matutino. Foi proposta, então, a oferta de oficinas de inglês no período vespertino pelo nosso

grupo docente<sup>3</sup>. A proposta foi prontamente aceita pela equipe gestora da escola e pela subsecretaria de educação estadual responsável.

Assim, em novembro de 2012, foi oferecida uma oficina-piloto, com foco em músicas – a fim de atender a principal solicitação dos/as alunos/as em um questionário respondido pelos/as inscritos/as. A proposta das oficinas de inglês foi, de fato, efetivada a partir de 2013. Desde o início, tínhamos como principal objetivo tentar promover nossas aulas baseadas em perspectivas críticas de ensino de língua(s) (SILVESTRE, 2015), tornando a sala de aula de inglês locus de desestabilizações. Para tanto, buscamos lançar mão de discussões de temas que problematizassem pensamentos hegemônicos e pudessem contribuir para a ressignificação de concepções naturalizadas. Nesse sentido, a proposta das oficinas temáticas de inglês – com foco em perspectivas críticas – se mostrou inovadora naquele contexto escolar.

Além do enfoque crítico, a colaboração foi um traço contínuo e diferenciado no planejamento, preparação e condução das oficinas, pois concordamos que a ação colaborativa requer “maior equidade de responsabilidade entre os[as] participantes envolvidos[as]” (MATEUS, 2005, p. 172). Ademais, comungamos da visão dessa autora de que,

[a]o contrário da cooperação ou do trabalho em grupo, em que predominam as contribuições fragmentadas onde cada um[a] traz uma parte para compor o todo da tarefa, a colaboração implica o gerenciamento coletivo das responsabilidades relacionadas à atividade de ensino-aprendizagem. (MATEUS, 2005, p. 173)

As oficinas foram planejadas em encontros semanais do grupo docente na universidade e, esporadicamente, também na escola parceira, e virtuais (Grupos do Google)<sup>4</sup> e foram desenvolvidas de forma colaborativa. As oficinas foram conduzidas por trios de professores/as-licenciandos/as, com o apoio das professoras formadoras, uma vez por semana, com duração de 45 minutos cada aula. Foram formadas seis turmas reagrupadas (6º ao 9º ano), com aproximadamente 15 alunos/as cada, totalizando uma média de 90 alunos/as atendidos/as. Duas salas de aula foram organizadas (sala de informática e uma sala-extra da escola), de modo que cada grupo de três professores/as-licenciandos/as atendesse a três turmas (turma 1: 12h35-13h20; turma 2: 13h20-14h05; turma 3: 14h05-14h50). O plano de

---

<sup>3</sup> Professores/as-licenciandos/as (6) e professoras formadoras (2).

<sup>4</sup> Para mais detalhes sobre o processo de planejamento colaborativo do grupo, conferir: SILVESTRE, V. P. V. Construção colaborativa de um plano de aula de inglês em um contexto do Pibid: um olhar a partir da perspectiva sociocultural. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 9, n. 3, p. 641-661, set./dez. 2014. Disponível em: < <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4258>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

aula de cada oficina foi elaborado colaborativamente, como já mencionado, e foi único para todas as turmas. Logo após cada dia de oficinas, eram realizadas sessões de *feedback* com todos/as componentes do grupo para reflexão sobre o trabalho realizado naquele dia.

### As ações

Como já explicitado, as oficinas tinham como foco temas que possibilitassem a problematização de conceitos hegemônicos e naturalizados socialmente e que, ao mesmo tempo, fossem relevantes para os/as alunos/as. Dentre uma série de possíveis temas a serem trabalhados que foram levantados em nossas sessões de reflexão colaborativa<sup>5</sup>, foram desenvolvidos três ao longo do ano de 2013: estereótipo de beleza, consumismo e normatividade. Cabe ressaltar que o grupo docente estudou e discutiu previamente textos teóricos que focalizavam cada uma das temáticas trabalhadas, pois acreditamos que as concepções dos/as docentes sobre os temas também devem ser problematizadas a partir de diferentes pontos de vista.

Assim, no primeiro semestre de 2013, desenvolvemos a oficina temática *Stereotype: Body and Beauty* (Estereótipo: corpo e beleza), com uma sequência de cinco aulas nos meses de março e abril; e nos meses de abril, maio e junho, realizamos a oficina temática *To be or to have: that's the question* (Ser ou ter: eis a questão), ao longo de seis aulas. No segundo semestre de 2013, nos meses de agosto, setembro e outubro, as oficinas temáticas de inglês ficaram sob a responsabilidade de professores/as-licenciandos/as que cursavam a disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I do mesmo curso ao qual nosso subprojeto se filiava, uma vez que a escola parceira do Pibid também era escola-campo de estágio do curso<sup>6</sup>. Nesse período, o grupo docente do Pibid desenvolveu um trabalho, também fundamentado em perspectivas críticas, nas turmas de oitavos anos da escola no período matutino<sup>7</sup>. Nos meses de novembro e dezembro, o trabalho nas oficinas foi retomado e desenvolvemos a temática *Normativity* (Normatividade) durante quatro aulas.

---

<sup>5</sup> Como parte das atividades do subprojeto Pibid em foco, o grupo de docentes se reunia semanalmente em encontros com duração média de 2h30 – denominados *sessões de reflexão colaborativa* – para estudo de textos teóricos, reflexão sobre as atividades desenvolvidas, planejamento de atividades, confecção de materiais etc.

<sup>6</sup> Para mais detalhes sobre essa experiência com o estágio supervisionado, conferir: BROSSI, G., C.; SILVESTRE, V. P. V. Oficinas temáticas no ensino de língua inglesa na escola. In: SEMINÁRIO DA REDE INTERNACIONAL DE ESCOLAS CRIATIVAS, 1., 2014, Goiânia. *Anais...* Goiânia: RIEC, 2014. p. 691-696. Disponível em: < <https://www.cepae.ufg.br/n/67032-i-seminario-da-riec> >. Acesso em: 20 jun. 2015.

<sup>7</sup> Para mais detalhes sobre essa experiência de ensino, conferir Silvestre (2015) – referência completa ao final deste texto.



Devido à extensão deste texto, não apresentamos aqui a descrição detalhada de cada uma dessas oficinas. Optamos por trazer um quadro-síntese (Quadro 1), retirado de Silvestre (2017, p. 58-59), com o objetivo de cada temática e as principais atividades desenvolvidas. No estudo de Tavares (2014), bem como em Silvestre et al (2013a, 2013b), encontra-se a descrição pormenorizada de cada uma dessas aulas. Segue o quadro.

**Quadro 1** – Síntese das oficinas temáticas

TEMÁTICA	OBJETIVO	AULA	PRINCIPAIS ATIVIDADES
<i>Stereotype: Body and Beauty</i>	Problematizar conceitos de beleza por meio do ensino de inglês.	Aula 1	Dinâmica de apresentação. Trabalho com adjetivos para descrever pessoas.
		Aula 2	Vídeo “ <i>Media’s effect on beauty</i> ”. <sup>8</sup>
		Aula 3	Imagem + “ <i>In my opinion, beauty is...</i> ” (PowerPoint).
		Aula 4	Música: “ <i>Just the way you are</i> ”, de Bruno Mars
		Aula 5	Apresentação (Prezy): “ <i>Beauty around the world and over time</i> ”.
		Fechamento	Exposição fotográfica com fotos e mensagens escritas em inglês pelos/as alunos/as.
<i>To be or to have: that’s the question</i>	Discutir a relação “ter” e “ser”, provocando uma reflexão acerca do consumismo acrítico por meio do ensino de inglês.	Aula 1	Questionário: “ <i>What do I need? / What do I want?/What do I have?</i> ”.
		Aula 2	Entrevista em pequenos grupos – questionário aula anterior.
		Aula 3	Atividade (Prezy): “ <i>How much would you pay?</i> ”.
		Aula 4	Texto: “ <i>Buy nothing day</i> ” <sup>9</sup> .
		Aula 5	Imagem + “ <i>Would you buy it? Why (not)?</i> ”.
		Aula 6	Música: Price tag, de Jessie J. <i>Price tag tree</i> <sup>10</sup> .
<i>Normativity</i>	Problematizar diferentes conceitos de “normal” na sociedade contemporânea por meio das aulas de inglês.	Aula 1	Música: “ <i>What is normal</i> ”, de Amy Grant.
		Aula 2	Apresentação de imagens de pessoas com identidades contra-hegemônicas (PowerPoint) + questionamentos/problematizações.
		Aula 3	Texto: Carta de um pai decepcionado a uma filha que expulsou seu filho de casa por descobrir que ele era homossexual. <sup>11</sup>
		Aula 4	Continuação do trabalho de <i>post-reading</i> com texto da aula anterior (carta).

Fonte: Silvestre (2017, p. 58-59).

Para as oficinas temáticas, não foi seguido um livro didático, referencial curricular ou qualquer material previamente elaborado: os temas foram levantados, os objetivos

<sup>8</sup> Versão editada pelo grupo a partir do original disponível em:

<<http://www.youtube.com/watch?v=JAW4LIFYFng>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

<sup>9</sup> Adaptado do original disponível em: <<http://www.buynothingday.co.uk/>>. Acesso em: 10 mai. 2013.

<sup>10</sup> Essa proposta de atividade consta em JORDÃO, C. M. et al. **O PIBID nas aulas de inglês**: divisor de águas e formador de marés. Campinas-SP: Pontes Editores, 2013.

<sup>11</sup> Disponível em: <http://www.upworthy.com/a-father-reprimands-his-homophobic-child-in-this-beautiful-letter-2>>. Acesso em: 11 jun. 2015.

propostos, as atividades e materiais selecionados, adaptados e/ou confeccionados colaborativamente por todo grupo docente. Como indicado no Quadro 1, foi priorizado o trabalho com diferentes recursos multimodais (vídeos, imagens, textos escritos etc.) em inglês, em consonância com as três premissas da multimodalidade defendidas por Kress (2015<sup>12</sup>, apud Silvestre, 2017, p. 57-58), quais sejam: “1) significado (*meaning*) é construído com diferentes recursos semióticos, cada qual oferecendo potencialidades e limitações distintas; 2) significado é produzido na integração de diferentes recursos semióticos; 3) estudo do significado requer atenção a todos os recursos semióticos sendo usados”. A principal fonte de busca de materiais foi a internet e, quando necessário, foram feitas adaptações (edição de vídeos, montagem de imagens etc.) nos materiais originalmente encontrados a fim de atender ao contexto *local*. Dessa forma, o trabalho com materiais autênticos e multimodais mostrou-se um traço importante do trabalho realizado.

Além disso, cada aula foi pensada a fim de se tornar um *espaço de fala* (SILVESTRE, 2017) dos/as os/as alunos/as. Partindo de diferentes modalidades de textos em inglês, cada temática foi refletida e dialogada entre os/as alunos/as e professores/as. Assim, os/as discentes ocuparam um papel ativo nas oficinas. Cabe ressaltar que as discussões/atividades propostas buscavam superar um possível binarismo “contra x a favor” sobre os temas em foco. Nosso principal intento era possibilitar uma ampliação de perspectivas (ROCHA; AZZARI, 2015).

Creemos que, por meio das atividades propostas nessas oficinas, possibilitamos que os/as alunos/as dessem novos contornos à própria realidade, transitassem na diversidade e refletissem e agissem criticamente, participando “da vida social e do mundo do conhecimento que acontece **também em inglês**” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 41, ênfase no original). Nesse sentido, acreditamos que a problematização de temas críticos aliada ao trabalho com recursos multimodais contribuíram para que a proposta das oficinas temáticas de inglês, forjada no âmbito do subprojeto Pibid, se tornasse uma experiência significativa de construção de conhecimento acerca do ensino e da aprendizagem de inglês na escola.

---

<sup>12</sup> KRESS, G. **Language, the multimodal semiotic landscape, and the contemporary Media**. Minicurso ministrado durante o 63º Seminário do GEL, IEL/Unicamp, Campinas, 2015.

**Olhares de dentro**

Após a última oficina temática, em dezembro de 2013, a professora-coordenadora conduziu uma entrevista semiestruturada<sup>13</sup> individual (gravada em áudio e, posteriormente, transcrita) com pouco mais de um terço dos/as alunos/as que participavam das oficinas de inglês. Os dados apresentados e discutidos a seguir advêm dessa entrevista. Ressaltamos que temos ciência da relação de poder marcadamente assimétrica entre entrevistadora e entrevistados/as nessa situação, porém acreditamos que os/as alunos/as se mostraram confortáveis em expressar suas reflexões sobre a experiência de ensino em questão. Segue um quadro com o perfil dos/as entrevistados/as.

**Quadro 2** – Perfil dos/as entrevistados

NÚMERO DE ALUNOS/AS ENTREVISTADOS/AS					32
<b>TURMA DE ORIGEM</b>	6º ano – 15	7º ano – 3	8º ano – 6	9º ano – 6	CJ <sup>14</sup> – 2
<b>GÊNERO</b>	Feminino – 10		Masculino – 22		
<b>TEMPO DE PARTICIPAÇÃO NAS OFICINAS</b>	Desde nov. 2012 – 12	Desde 1º sem. de 2013 – 14	Desde 2º sem. de 2013 – 6		

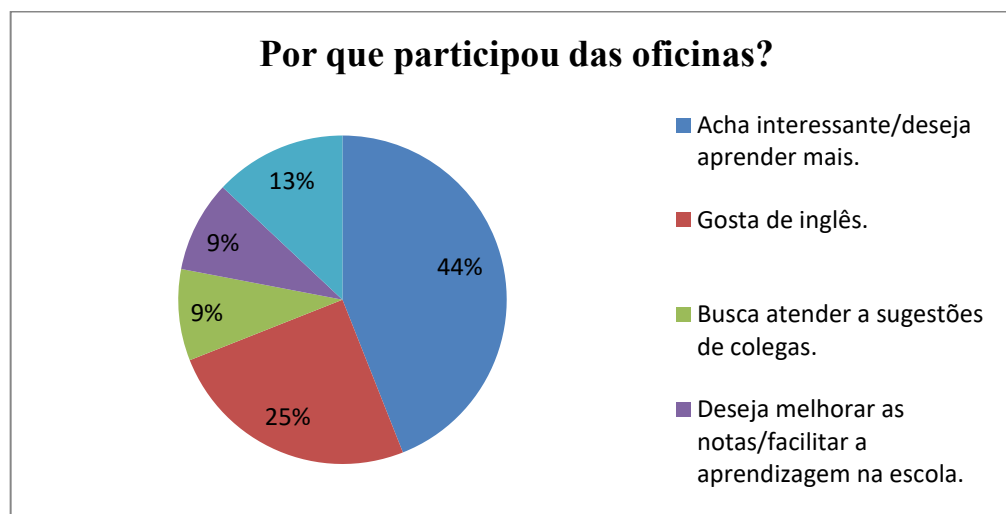
Fonte: Entrevista.

De acordo com as informações do quadro, percebemos que a maioria dos/as alunos/as que participou da entrevista era estudantes do 6º ano. Além disso, grande parte dos/as entrevistados/as participou das oficinas durante o ano todo, indicando que o interesse pelas aulas permaneceu no decorrer do período estudado. Como já apontado, a oficina de inglês era uma opção extra na lista de atividades oferecidas pela escola no turno vespertino e os/as alunos/as tinham livre-arbítrio para optarem pela oficina de seu interesse.

Durante a entrevista, os/as alunos/as foram indagados/as sobre o motivo que os/as levou a participar das oficinas de inglês. Apresentamos os dados desse questionamento por meio do Gráfico 1, para enfatizar o aspecto da motivação pessoal dos/as alunos/as participantes, categorizando as respostas dadas livremente na entrevista.

<sup>13</sup> Questões do roteiro da entrevista - 1. Há quanto tempo você participa das oficinas?; 2. Por que você quis participar?; 3. O que você acha das/como são as oficinas de inglês?; 4. Você gostaria que continuassem nos próximos anos? Por quê?; 5. O que você mais gosta nas oficinas?; 6. O que você menos gosta?; 7. Você percebe alguma mudança nas aulas de inglês (matutino) depois que as oficinas começaram?.

<sup>14</sup> CJ – Crescer Juntos é uma turma de adequação de alunos/as à série de acordo com a faixa etária.

**Gráfico 1** – Motivação inicial dos/as alunos/as para participarem nas oficinas

Fonte: Entrevista.

As informações do Gráfico 1 apontam que a maioria dos/as alunos/as participava das oficinas temáticas por motivação pessoal – por achar interessante ou gostar de inglês –, enquanto menos de 10% participava buscando melhorar as notas e/ou facilitar a aprendizagem. Nesse âmbito, comungamos com a ideia de Cavenaghi (2009, p. 248), entendendo que “por ser um processo, a motivação não pode ser diretamente observada, mas inferida de comportamentos como escolha de tarefas, esforço, persistência e verbalizações”, o que justifica a explicação dos/as alunos/as para participarem das oficinas de inglês. Outro detalhe relevante, e que deve ser analisado com atenção, é a recorrência com que os/as professores/as são mencionados/as nas respostas dos/as alunos/as. Na entrevista, ao serem indagados/as sobre o que achavam/como eram as oficinas e o que mais gostavam nas aulas, três aspectos foram destacados diversas vezes: o trabalho/a maneira de trabalhar dos/das professores/as (14 menções), o quanto as aulas eram interessantes (8 menções) e o fato de aprender “coisas novas” (4 menções). Acreditamos que a atitude dos/as professores de problematizar questões e ouvir os/as alunos/as atentamente influenciou diretamente nessa postura de apreço pelo trabalho realizado e pela forma que eram tratados/as, como evidenciado nas seguintes reflexões:

Professores são muito atenciosos, ensinam muito bem, pra mim é muito bom, que a gente aprende mais. Talvez em outras aulas de inglês a gente não aprende tanto igual aprende aqui. (W. 6º ano)<sup>15</sup>

<sup>15</sup> A fim de cuidar do anonimato das respostas, usamos apenas a inicial do nome de cada aluno/a seguida de sua turma de referência.

São boas, porque os professores são educados, eles passam atividades boas. (M. 6º ano)

A gente faz exercício muito interessante, a gente aprende sobre muitas coisas. (R. CJ)

Bom, aprende inglês e aprende conteúdo que na sala a gente vai demorar aprender mais. Na sala, a professora ensina tudo bom, aí aqui eles ensinam de uma maneira diferente, muito mais divertida do que na sala. (G. 6º ano)

Sim, porque os professores, né, eles não respondem [com desrespeito] a gente. A gente pode sentar na roda, pergunta, desenha, escreve, por isso que eu queria muito que continuasse o ano que vem também. (M. 6º ano)

A “maneira diferente, muito mais divertida” refere-se à diversidade metodológica e multimodal que os/as professores/as ofereceram nas aulas. É possível notar nas reflexões dos/as alunos/as que eles/as conseguem identificar diferentes abordagens na forma de apresentação do conteúdo/tema pelos/as professores/as. Algumas reflexões incluem a percepção da variedade de recursos multimodais utilizados pelos/as docentes no decorrer das aulas, como apontado no Quadro 1, especialmente ao serem indagados a respeito do que mais gostam nas oficinas:

Dos vídeos que eles passam, da maneira como eles desenvolvem as aulas. (AF. 8º ano)

São divertidas, passam vídeos falando dos assuntos, brincadeiras. (AF. 8º ano)

São legais, interessantes, dá pra aprender muitas coisas novas. (G. 7º ano)

Legais, a gente se diverte, fala muito em inglês e brinca às vezes. (I. 6º ano)

Eu gosto da maneira como os professores dão a aula e que eles só falam inglês, então toda coisa a gente tem que tentar entender, tem que tá prestando bastante atenção. (L.M, 8º ano)

Gosto mais de perguntar as coisas, saber as coisas, aprofundar mais. (W. 6º ano)

Outro fator que merece ser mencionado, inferido a partir das vozes dos/as alunos/as, é a seleção dos temas e a maneira como são trabalhados – especificamente a importância de se dar voz aos/às alunos/as:

O professor passa, né, aí todos os alunos participam, eles [professores] dão oportunidade pra gente falar o que a gente sabe, assim. (A. 9º ano)

Dos professores, porque eles ensinam direitinho, dão atenção pros alunos e dos conteúdos que eles ensinam também. (JL. 8º ano)

O que eu achei mais interessante foi sobre a pessoa não saber como é o outro. Porque a pessoa é *gay* [...] aí muitas pessoas não gostam, ficam criticando, essas coisas. (M. 6º ano)

Em referência à aula 3, da oficina *Normativity*, o aluno M. recorda uma das problematizações a respeito de gênero/sexualidade, que ocorreu a partir da discussão sobre a condição hegemônica da heteronormatividade. Ouvir essa voz – de um aluno de 6º ano – reforça a importância de ter a escola como espaço para problematização de temas sociais. As reflexões dos/as alunos/as representam a oportunidade que lhes foi dada de serem ouvidos/as, o que nos remete a Freire (2002, p. 43) ao afirmar que:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva da cada um. Escutar no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. [...] A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias.

As vozes da sala de aula só serão ouvidas a partir da disponibilidade do/a professor/a em escutar e respeitar o direito do outro em se manifestar, permitindo com isso o fortalecimento da criticidade e da reflexão entre os/as jovens estudantes. A sala de aula de inglês pode e deve ser encarada como cenário para esse exercício de escuta e respeito às opiniões do outro, abrindo espaço para problematizações e ressignificações de conceitos e ideias.

A seguir, transcrevemos uma das entrevistas na íntegra (aluno B., CJ 2 – equivalente ao 8º e 9º ano), com o intuito de ilustrar as reflexões desses/as alunos/as e o significado atribuído por eles/as a essa experiência de aprendizagem de inglês na escola:

**Viviane:** Há quanto tempo você participa das oficinas?

**B.:** Desde abril.

**Viviane:** Por que você quis participar?

**B.:** Porque, tipo assim, pra eu ter mais facilidade pra falar inglês.

**Viviane:** E você tem conseguido isso com as oficinas?

**B.:** Tenho, tenho aprendido muita coisa.

**Viviane:** O quê?

**B.:** Tipo, tenho aprendido que, tipo assim, nem tudo na vida a gente, na maioria das vezes, precisa só do português, porque, na maioria das vezes no inglês fala muito da família, como fala muito de negros também, que é uma coisa boa porque, tipo, as pessoas falam mal dos negros e eu aprendi muita coisa boa através das aulas de inglês.

- Viviane:** E como são essas oficinas de inglês, se alguém te perguntasse, assim?
- B.:** Eu falo que é *top*, tipo, vai lá fazer porque, tipo assim, é um aprendizado muito grande que tem. Aprende muitas coisas.
- Viviane:** Tipo o quê, por exemplo?
- B.:** Tipo música, vídeo, música você aprende a completar, as carinhas se está feliz, se está triste, a demonstrar...
- Viviane:** E você gostaria que elas continuassem nos próximos anos?
- B.:** Sim, gostaria. Porque, igual eu falei, é um aprendizado que vai pra vida inteira, inglês. Tipo assim, quando você aprende nem que seja um pouco aqui, e aí você só falta praticar, porque tipo assim... Igual, eu sou evangélico, aí vem um pastor lá na igreja que é americano, aí eu vou saber lidar com ele, também é uma forma de demonstrar também, né, o colégio, de aprender mais e mais.
- Viviane:** O que você mais gosta nessas oficinas?
- B.:** É o amor e o carinho que os professores tem com nós.
- Viviane:** E o que você menos gosta?
- B.:** Gosto de tudo, não tem nada que eu menos gosto, não.
- Viviane:** Tem alguma sugestão de mudança? Algo que poderia ser diferente?
- B.:** Não, tá bom.
- Viviane:** Você percebe alguma mudança nas aulas de inglês, depois que você começou a participar das oficinas da tarde?
- B.:** Sim, cara. Minha nota aumentou mais em inglês, aumentou mais porque eu aprendi a falar melhor com a ajuda dos professores, com a ajuda do Pibid, aprendi a falar melhor...
- Viviane:** Mais algum comentário, B.?
- B.:** Não, só isso mesmo.
- Viviane:** Muito obrigada, B.

A entrevista transcrita reitera diversos tópicos mencionados no decorrer da análise das reflexões dos/as demais alunos/as. Gostaríamos de reforçar o papel educativo e o caráter social do ensino de inglês, além da importância de tratarmos de temas sociais nas aulas. No trecho em que B. diz “*Na maioria das vezes no inglês fala muito da família, como fala muito de negros também, que é uma coisa boa porque, tipo, as pessoas falam mal dos negros e eu aprendi muita coisa boa através das aulas de inglês.*”, o aluno recorda as discussões geradas especialmente durante a oficina *Normativity*, em que questões como racismo, homofobia, tipos de família, estereótipos de aparência física foram desestabilizados, e, de alguma maneira, ressignificados. Outro aspecto evidenciado na entrevista de B. é a consciência da importância da aprendizagem da língua estrangeira/inglês em sua vida e de conhecimentos que o ajudarão em seu contexto pessoal. Percebemos o significado educacional e também pessoal dessas aulas de inglês em sua vida. Entretanto, o trecho mais tocante da fala do aluno, especialmente para nós docentes, é quando menciona o que ele mais gosta nas oficinas: “*É o amor e o carinho que os professores tem com nós*”. Certamente, essa reflexão de B., assim como as demais reflexões de seus/suas colegas, nos motiva a continuar buscando uma educação crítica em nossos contextos de ensino e aprendizagem de inglês.

**AFINAL, O QUE APRENDEMOS COM ESSA EXPERIÊNCIA?**

A partir da análise das ações dos/as docentes e das reflexões dos/as discentes envolvidos/as na experiência de educação linguística aqui discutida, podemos inferir que as oficinas temáticas de inglês, promovidas no âmbito do Pibid e ancoradas em perspectivas críticas na educação linguística, se mostraram enriquecedoras para os/as participantes e proporcionaram novos olhares para as aulas de inglês na escola. Questões como a motivação pessoal para a aprendizagem de uma língua estrangeira, a importância de ter sua voz ouvida, a discussão de temas problematizadores, a atitude dos/as professores/as em sala, além da valorização da multimodalidade apresentada nas aulas foram mencionadas por esses/as jovens de 6º a 9º ano de uma escola pública. Fatos como esse evidenciam a força do papel de professores/as de língua(s) na formação crítica, integral desses/as cidadãos/ãs, e que deve ser um fator de fortalecimento e valorização para os/as docentes em formação.

Experiências docentes como a evidenciada neste estudo nos incentiva a buscar, em sala de aula, o diálogo, propiciando espaços para reflexão sobre a realidade na qual estamos inseridos/as, *espaços de fala* dos/as alunos/as (e professores/as) e sensibilização ao outro, a partir de materiais em inglês. Importante pontuar que o trabalho com a língua inglesa não foi negligenciado para que se tratasse dos temas propostos em cada oficina.

Além disso, o início dessa experiência de oficinas temáticas no âmbito do Pibid coincidiu com os esforços para revitalização do Estágio Supervisionado em Língua Inglesa no curso de graduação em Letras Português/Inglês do qual o subprojeto Pibid em análise faz parte. Nos anos seguintes, a proposta das oficinas temáticas se manteve, sob a coordenação da segunda autora deste texto, sendo ministradas tanto pelos/as docentes integrantes do Pibid (Edital 2013) como pelos/as professores/as-licenciandos/as da disciplina de Estágio Supervisionado. Sendo assim, os desdobramentos dessa experiência se deram não só na escola, como na universidade também.

A despeito de obstáculos enfrentados ao longo do trabalho de parceria com a escola (desencontros de agendas da escola e da universidade, ausência de espaço físico adequado, horários e tempo para as oficinas, eventos escolares, entre outros), a continuação do trabalho com as oficinas temáticas tem se revelado, naquele *local*, uma opção inovadora de oferecer aulas de inglês que buscam promover a percepção crítica do grupo de docentes – professores/as-licenciandos/as, professoras da escola e da universidade – e, especialmente, dos/as alunos/as, cujas vozes foram evidenciadas neste trabalho. Nesse sentido, o caráter



inovador não está na proposta de oferecer oficina de língua inglesa como mais uma opção de atividade a ser desenvolvida na escola de tempo integral, mas, sim, as teorizações (perspectivas críticas) e a concepção de língua (prática social) que baliza(ra)m nossas práticas nessa proposta de ensino e aprendizagem de inglês na escola. Assim sendo, as desestabilizações, (re)construções e aprendizagens continuam – sempre.

## REFERÊNCIAS

- CAVENAGHI, A.R.A. Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. In: **Ciência & Cognição**, Vol. 14, n. 2, p. 248-261, 2009. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org>. Acesso em 10/02/2015.
- DUBOC, A. P. M. Letramento Crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 209-229.
- FILHO, L. M. de F. A universidade e a formação de professores: uma discussão necessária. In: SOUZA, João V. A. de; DINIZ, Margareth; OLIVEIRA, Míria G. de. (Org.). **Formação de professores(as) e condição docente**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 90-97.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Línguas & Letras**, v. 8, n. 14, p. 79-105, 2007.
- JORDÃO, C. M. Letramento crítico: complexidade e relativismo em discurso. In: CALVO, L. C. S. et al. (Orgs.) **Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil – Uma homenagem à professora Telma Gimenez**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 349-369.
- JORGE, M. L. dos S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D. C. de. (Org.) **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009, p. 161-168.
- LIMA, D. C. de. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- MATEUS, E. **Atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores: ressignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola**. 2005. 327f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Letramento Crítico: Genealogia e Transculturalidade**. Plenária apresentada durante a Jornada Internacional: Novos Letramentos, FALE/UFMG, Belo Horizonte, 2011a. Disponível em: <https://vimeo.com/27681049>. Acesso em: 06 jul. 2015.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?. In: JORDÃO et al (Org.). **Formação “desformatada” práticas com professores de língua inglesa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011b, p. 279-303.

MOITA LOPES, L. P. da. Linguagem e escola na construção de quem somos (Prefácio). In: FERREIRA, A. de J. **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. Campinas, SP: Pontes, 2012. p.9-12.

MOITA LOPES, L. P. Introdução. In: MOITA LOPES, L. P. **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 18-52.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 31-51.

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

PENNYCOOK, A. **Language and mobility**. Unexpected places. Bristol: Multilingual Matters, 2012.

PESSOA, R. R.; URZÊDA-FREITAS, M. T. Challenges in Critical Language Teaching. **TESOL Quartely**, v.46, n.4, p.753-776, dez.2012.

PESSOA, R. R. A critical approach to the teaching of English: pedagogical and identity engagement. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.14, n.2, p.353-372, 2014.

ROCHA, C. H. ; MACIEL, R. F. Língua Estrangeira, Formação Cidadã e Tecnologia: ensino e pesquisa como participação democrática. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p.13-30.

ROCHA, C. H.; AZZARI, E. F. **Linguagem, Tecnologia e Educação Crítica em Língua Estrangeira**. Minicurso ministrado durante o 63º Seminário do GEL, IEL/Unicamp, Campinas, 2015.

ROJO, R. H. R.; MOITA LOPES, L. P. da. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC; SEB, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02Linguagens.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2015.

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

SILVESTRE, V. P. V. et. al. A perspectiva crítica no ensino de língua estrangeira/inglês na escola: relato de uma experiência inicial com o Pibid. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 5., 2013, Goiânia. **Anais...** Anápolis: CEPED,

2013a. p. 1-13. Disponível em:

<http://vedipe.blessdesign.com.br/pdf/gt02/co%20grafica/Viviane%20Pires%20Viana%20Silvestre.PDF>. Acesso em: 02 fev. 2014.

SILVESTRE, V. P. V. et. al. Pibid-UEG e ensino de língua estrangeira/inglês na escola: um relato de experiência. In: Encontro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da UEG, 1., 2013, Pirenópolis. **Anais...** Anápolis, Editora da UEG, 2013b. p. 475-483. Disponível em: <http://www.anais.ueg.br/index.php/pibid/article/view/1692/2288>. Acesso em: 04 fev. 2015.

SILVESTRE, V. P. V. Ensinar e aprender língua estrangeira/adicional na escola: a relação entre perspectivas críticas e uma experiência prática localizada. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 61-84, 2015.

SILVESTRE, V. P. V. **Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas**: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid. 2016. 239f. tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SILVESTRE, V. P. V. **Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas**: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

TAVARES, R. R. **Oficinas de língua inglesa em uma escola pública de Ensino Fundamental II**: reflexões de alunos e de uma professora. 2014. 83f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Graduação em Letras Português/Inglês) – Universidade Estadual de Goiás, Inhumas, 2014.

Artigo submetido em 09/06/2017 e publicado em 30/09/2017