



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS**

**GABRIELE SOARES DE SOUSA**

**PROJETOS CRÍTICOS DE INGLÊS NA ESCOLA: ESPAÇOS  
RELEVANTES PARA A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES**

**BRASÍLIA/DF  
2023**

**GABRIELE SOARES DE SOUSA**

**PROJETOS CRÍTICOS DE INGLÊS NA ESCOLA: ESPAÇOS  
RELEVANTES PARA A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES**

Artigo apresentado ao curso de Licenciatura em Letras:  
Inglês, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília  
(UnB), como requisito para a obtenção do título de  
licenciatura em Letras. Orientadora: Profa. Dra Mariana  
Rosa Mastrella-de-Andrade.

**BRASÍLIA/DF**  
**2023**

**GABRIELE SOARES DE SOUSA**

**PROJETOS CRÍTICOS DE INGLÊS NA ESCOLA: ESPAÇOS  
RELEVANTES PARA A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES**

Trabalho apresentado como requisito para obtenção de menção na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Letras Inglês, sob orientação do Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade, da Universidade de Brasília (UnB). Brasília, 19 de dezembro de 2023.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade (Orientadora)  
Universidade de Brasília (Unb)

---

Prof. Dr. Avram Stanley Blum (Examinador)  
Universidade de Brasília (Unb)

---

Prof. Me. Iara Teixeira de Araújo (Examinadora)  
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, por estar aqui hoje, pelas pessoas que Ele colocou em meu caminho e pelas graças alcançadas. À minha família, em especial à minha mãe, Francisca, a mulher mais forte que conheço, eu me inspiro em você e um dia quero ser metade do que és. Agradeço também ao meu pai, Salvador, e à minha irmã Ana Júlia, minha companhia diária, com você sei que nunca estarei sozinha. À minha vó Maria Ires por rezar por mim e sempre me incentivar. À minha madrinha Valéria, por me ajudar a trilhar o caminho da educação, você é um dos grandes motivos de eu estar aqui, sempre serei grata.

Ao meu amor Higor Philipe, meu companheiro para a vida, por sempre me apoiar, me ajudar e acreditar em mim, suas palavras me fazem mais forte. Às minhas primas Beatriz e Brenda, e aos meus amigos Davi Gabriel, Júlia Beatriz e Luísa Beatriz, por sempre estarem perto e torcerem por mim, vocês são parte de quem sou, agradeço pelos longos anos de companheirismo. À minha tia Olinda, por fazer parte de toda a minha vida e por nos ajudar em momentos difíceis, sempre admirarei sua força como mulher. A todos os outros da minha família que um dia me ajudaram de alguma forma, me confortaram com palavras ou transmitiram sentimentos positivos, amo todos vocês.

À professora Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade, por fazer mais que orientar este trabalho acadêmico, por acalmar nossos corações aflitos em meio às adversidades da graduação e nos incentivar a não desistir da educação pública.

À professora Iara Araújo por compartilhar suas experiências e me guiar na minha primeira experiência na escola pública através da Residência Pedagógica.

Ao Programa de Residência Pedagógica pela Universidade de Brasília, aqui aprendi muito sobre a educação pública, onde cumpri minha vida escolar, mas dessa vez do lado docente.

Dedico este trabalho à minha avó Eunice  
(*in memoriam*), eu sempre irei me lembrar de  
você.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>2. METODOLOGIA .....</b>	<b>2</b>
<b>2.1 A PESQUISA INTERPRETATIVISTA-QUALITATIVA .....</b>	<b>2</b>
<b>2.2 A PESQUISA DOCUMENTAL .....</b>	<b>3</b>
<b>2.3 A ANÁLISE TEMÁTICA .....</b>	<b>3</b>
<b>2.4 MATERIAL DE PESQUISA .....</b>	<b>4</b>
<b>3. REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>4</b>
<b>3.1 A PEDAGOGIA CRÍTICA DE PROJETOS .....</b>	<b>4</b>
<b>3.2 A IMPORTÂNCIA DA CRITICIDADE NOS PROJETOS .....</b>	<b>4</b>
<b>3.3 LETRAMENTO CRÍTICO .....</b>	<b>10</b>
<b>3.4 IDENTIDADE .....</b>	<b>11</b>
<b>3.5 IDENTIDADE E LINGUAGEM .....</b>	<b>12</b>
<b>4. PROJETOS NA ESCOLA PÚBLICA ATRAVÉS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA .....</b>	<b>13</b>
<b>4.1 DISCUSSÃO DO MATERIAL DE PESQUISA .....</b>	<b>16</b>
<b>4.2 PROJETOS FINAIS 2º BIMESTRE: “Women Around Us” .....</b>	<b>16</b>
<b>4.3 PROJETOS FINAIS 3º BIMESTRE: “Discovering and Expressing Myself” .....</b>	<b>24</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>31</b>
<b>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>32</b>

**Resumo:** Esta pesquisa tem como objetivo discutir e compreender de que forma a adoção da pedagogia crítica de projetos (DIAS; COROA; LIMA, 2018) abre espaços para as questões identitárias (HALL, 2003) dos alunos, tendo como cenário uma escola pública de ensino fundamental 2, de região periférica do Distrito Federal. A partir da metodologia interpretativista-qualitativa (MOITA LOPES, 1994), documental (GODOY, 1995) e temática (MAGUIRE e DELAHUNT, 2017), utilizou-se materiais produzidos pelos alunos durante dois dos quatro projetos bimestrais desenvolvidos no ano letivo de 2023 pela professora regente e licenciandos participantes do programa de Residência Pedagógica da Universidade de Brasília. Com o intuito de visualizar a forma como as discussões e atividades em sala de aula se manifestaram por meio dos temas escolhidos pelos alunos, foram utilizados seis materiais, entre vídeos e atividades escritas.

**Palavras-chave:** Pedagogia Crítica de Projetos; Escola Pública; Estudos Identitários; Ensino de Inglês;

**Abstract:** This research aims to discuss and understand how assuming critical project pedagogy (DIAS; COROA; LIMA, 2018) opens up spaces for students' identity issues (HALL, 2003), taking as its setting a public elementary school in a peripheral region of the Federal District. Based on the interpretative-qualitative (MOITA LOPES, 1994), documentary (GODOY, 1995) and thematic (MAGUIRE e DELAHUNT, 2017) methodology, materials produced by students were used during two of the four bimonthly projects developed in the 2023 school year by the regent teacher and undergraduate students participating in the Pedagogical Residency program at the University of Brasília. In order to visualize the way in which classroom discussions and activities manifested themselves through the themes chosen by the students, from six materials, including videos and written activities.

**Key-words:** Critical Projects Pedagogy; Public School; Identity studies; English teaching;

## 1. INTRODUÇÃO

Através das mudanças da sociedade, novas necessidades surgem em relação à diversas áreas, dentre elas a da educação, que exige cada vez mais novas formas de ensinar, aprender e pensar, principalmente em relação às línguas estrangeiras. A forma como os conteúdos são abordados e o apego ao livro didático têm se mostrado insuficientes, considerando a perpetuação de metodologias de ensino-aprendizagem tradicionais. O foco em questões hipotéticas, assim como a falta de associação ao que é palpável e próximo da realidade dos alunos, não motiva e não promove aprendizagens efetivas, pois dependendo da forma como a língua é trabalhada, pode causar desinteresse por parte dos alunos (COSTA, 2003, p. 3 *apud* SILVA, 2023, p. 3). Este e outros problemas em relação à própria estrutura do ensino de inglês nas escolas, como baixa carga horária das aulas e obstáculos para dar suporte aos alunos de forma mais direta, contribuem para a ineficácia do ensino-aprendizagem de língua inglesa no Brasil (SILVA, 2003, p. 12). Assim, escolas de rede pública, como o cenário desta pesquisa, alcançado através do Programa de Residência Pedagógica, carregam dificuldades em engajar e mostrar aos alunos a importância do ensino de inglês, como também em desconstruir discursos pré-definidos e repetidos por eles, como o questionamento sobre porque devem aprender inglês e que ao final do ano letivo, não terão aprendido nada do conteúdo. Dessa forma surge o questionamento de professores de inglês em formação ou já em exercício: O que leva os alunos a pensarem desta maneira e o que falta para envolvê-los na aprendizagem da língua inglesa? É notório que basear-se em conteúdos estruturados, formas gramaticais, atividades pré-moldadas e repetitivas não suprem as necessidades de um sujeito que necessita entender sua posição na sociedade e olhar criticamente para si e para o que está ao seu redor, para romper barreiras e desprender-se de discursos excludentes e coloniais. Através de projetos para professores em formação como a Residência Pedagógica, promovem-se discussões e pesquisas sobre o tema, e levam a abordagem de pedagogias críticas com base em projetos para escolas públicas.

Com base neste tipo de pedagogia, procurou-se compreender os caminhos para alcançar os estudantes através de estudos críticos, que relacionassem suas realidades e oportunizassem reflexões e descobertas sobre suas identidades através da língua inglesa. Assim, foram desenvolvidos projetos durante o ano letivo com base em temas como vozes femininas e descobertas sobre si mesmo, como também a busca por atividades e materiais autênticos, necessários na fuga de materiais que pouco tem a ver com a realidade dos alunos. Através da pedagogia crítica de projetos, compreende-se que é necessário colocar os alunos como protagonistas de sua própria aprendizagem, como o seu próprio conteúdo a ser trabalhado juntamente com o vocabulário e a gramática do inglês. Promover o pensamento crítico, oportuniza o sujeito a olhar com outros olhos a sua realidade, contexto social, relações pessoais, a falar sobre elas, como também desconstruir discursos impostos à sua posição na sociedade e construir ou reconstruir sua identidade. Portanto, buscou-se compreender como estes caminhos permitem que os alunos de língua inglesa alcancem o (re)conhecimento de quem são, através das suas famílias, amigos, sentimentos, coisas que gostam de fazer, ou que não gostam, e por meio de formas para expressá-las através da língua inglesa.

## **2. METODOLOGIA**

Este artigo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa de caráter interpretativista-qualitativa, com base em uma análise documental e temática das produções finais da disciplina de inglês dos 2º e 3º bimestres do ano letivo de 2023, em uma escola de Ensino Fundamental 2 de Ceilândia, região periférica do Distrito Federal. As produções aqui discutidas foram selecionadas entre os trabalhos de 14 turmas de 6º e 7º ano, com aproximadamente 28 alunos cada.

### **2.1. A PESQUISA INTERPRETATIVISTA-QUALITATIVA**

Com base em Moita Lopes (1994), entende-se que a investigação feita a partir da pesquisa interpretativista leva em consideração a análise de fatos sociais a partir do material produzido pelos sujeitos participantes, permitindo a observação e interpretação de diversos pontos relacionados ao contexto em

questão, e as diferentes realidades e perspectivas sobre o fato a ser investigado. Este tipo de pesquisa tem como característica a não ocorrência de resultados padronizados, pois estão sob uma perspectiva qualitativa, uma vez que busca compreender os fatos investigados a partir das subjetividades de quem dela participa. Dentro da pesquisa interpretativista e do contexto de aulas de língua Inglesa, faz-se necessário que o pesquisador atribua sentidos aos significados que foram construídos pelos alunos, por exemplo (MOITA LOPES, p. 333, 1994), ou até mesmo desconstruídos. Moita Lopes (1994) ainda aponta que o acesso a este tipo de análise é guiado pelos diferentes tipos de materiais de pesquisa, podendo ser, entre eles, documentos originários das práticas escolares, como os que encontramos neste trabalho.

## **2.2. A PESQUISA DOCUMENTAL**

Tendo em vista um dos caminhos possíveis para a análise de material adjunta à pesquisa qualitativa, surge a possibilidade de desenvolvimento da pesquisa documental. Para Godoy (1995), dentro desta perspectiva, as possibilidades em desenvolver diferentes tipos de trabalhos e descobertas abrem portas para a inovação, esta fonte de dados é valiosa e pode abranger diferentes tipos de materiais, como, por exemplo, os de origem escrita, como é o caso de alguns materiais deste artigo. Ainda com base em Godoy (p. 22), dentre as vantagens que encontramos está a de não exigência do contato direto com os sujeitos envolvidos na pesquisa, e sim dos registros daquilo que foi produzido por eles em determinado contexto. Seu desenvolvimento traz consigo pontos importantes a serem considerados, como a escolha dos documentos, o acesso a eles e a análise feita a partir dos mesmos (p.23).

## **2.3. A ANÁLISE TEMÁTICA**

Para discutir o material de pesquisa, seguiu-se a Análise Temática, a qual considera que a/o pesquisadora/a não é imparcial ou neutra/o ao construir sua interpretação. Antes, ela/e atribui sentidos ao material de pesquisa que analisa. A Análise Temática, segundo Maguire e Delahunt (2017), é o processo de identificar

padrões ou temas em dados qualitativos que são importantes ou interessantes para a pesquisa. Para os mesmos autores, ao identificar esses temas, a/o pesquisador/a deve aprofundar a análise a fim de mostrar as relações que os temas elencados podem ter para o objeto de investigação da pesquisa. Esse processo de análise “é muito mais do que resumir os dados; uma boa análise temática interpreta e atribui sentido aos dados” (MAGUIRE; DELAHUNT, 2017, p. 3353).

## **2.4. MATERIAL DE PESQUISA**

Assim como introduzido previamente, o material de pesquisa deste estudo se constitui pelos materiais produzidos pelos alunos dos 6<sup>os</sup> e 7<sup>os</sup> anos de uma escola pública de Ensino Fundamental em região periférica do Distrito Federal no contexto das aulas de Inglês, regidas pelos licenciandos do curso de Letras Inglês da Universidade de Brasília, participantes do Projeto de Residência Pedagógica no ano letivo de 2023, com a supervisão da professora de Inglês regente da escola. O acesso a estes materiais, produzidos em aulas pensadas a partir da pedagogia crítica de projetos (DIAS; COROA; LIMA, 2018), orienta a busca pela compreensão a respeito de que maneiras os projetos desenvolvidos nesta perspectiva abrem espaços para a discussão de questões identitárias dentro da sala de aula. Dentre as limitações desta pesquisa, estão a disponibilidade de materiais referentes apenas ao 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> bimestre, considerando primeiramente, que devido à devolutiva feita pelos residentes, os estudantes receberam seus trabalhos do 1<sup>o</sup> bimestre e não foi possível recuperá-los, assim como não foi possível ter em mãos as produções do 4<sup>o</sup> bimestre, considerando que o mesmo ainda estava em andamento até a conclusão deste artigo.

## **3. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **3.1. A PEDAGOGIA CRÍTICA DE PROJETOS**

Quebrando paradigmas com a escola tradicional, a pedagogia crítica de projetos surge a partir de uma nova proposta de aprendizado que ocorra de forma

efetiva, através da ação ativa do aluno no processo educativo, desvinculando-o do papel passivo, no qual recebe instruções e deve reproduzi-las sem questioná-las ou ao menos internalizar aquilo que está sendo realizado. A pedagogia de projetos possui suas raízes em John Dewey, educador e filósofo norte-americano do século XX, o qual defendeu a ideia da educação centrada na experiência do aluno e na sua participação ativa, a fim de promover um aprendizado contextualizado.

Dewey fez ainda importantes observações a respeito dos processos de aprendizado das crianças, para o autor, elas não chegavam à escola como lousas limpas e seriam apenas o espaço para os professores escreverem suas lições (DEWEY, 1899 *apud* WESTBROOK e TEIXEIRA, 2010). É possível observar que tal crença permanece até os dias de hoje nas nossas escolas através de fatos, Dewey defende também que a criança já é um ser ativo quando chega à escola, e cabe à educação assumir a atividade de orientá-la. (DEWEY, 1899 *apud* WESTBROOK e TEIXEIRA, 2010).

Dewey explica ainda que, ao iniciar sua escolaridade, a criança leva consigo o que ele chama de quatro impulsos natos, o de se comunicar, construir, indagar e se expressar de forma mais precisa (DEWEY, 1899 *apud* WESTBROOK e TEIXEIRA, 2010), fatores importantes para o seu desenvolvimento. Assim como também levam “interesses e atividades de seu lar e do entorno em que vive” (WESTBROOK e TEIXEIRA, 2010, p. 15), dessa forma, a utilização daquilo que é palpável, dos fatores presentes na realidade do aluno, influenciam fortemente no tipo de experiência e aprendizado que a criança terá na escola.

Compreende-se que a pedagogia deve acompanhar a sociedade e as demandas que são discutidas e requeridas através da problematização dos métodos em relação ao ensino, torna-se necessário adequar-se à essa realidade social de maneira que a própria realidade individual seja também parte do processo de aprendizagem. Portanto, há a necessidade de estabelecer pesquisas e práticas pedagógicas, focadas na associação entre teoria e prática, e que não separe o sujeito da vida social (DIAS; COROA; LIMA, 2018). Desse modo, as temáticas presentes nos planejamentos escolares devem se diferenciar do que é padronizado nos livros didáticos, onde encontramos os mesmos assuntos e personagens pertencentes à contextos sociais perfeitos e sem nenhum problema à sua volta,

representantes da fantasiosa “Disneylândia pedagógica” (SIQUEIRA, 2012, p. 326). Assim, devemos apoiar nossas *práxis*, associação entre teoria e prática, em:

[...] outras histórias sobre quem somos ou outras formas de sociabilidade que tragam para o centro de atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade etc. (MOITA LOPES, 2006, p. 27 *apud* DIAS; COROA; LIMA, 2018, p. 32).

A partir da visão de Dias, Coroa e Lima (2018), considera-se a Pedagogia Crítica de Projetos uma *práxis* social e discursiva, onde a construção de identidades formadoras de cidadania se concretiza através de eventos linguísticos. Para as autoras, essa cidadania é reconhecida como uma forma de apropriação de condições sociais, portanto, “os/as alunos/as não aprendem apenas conteúdos linguísticos numa aula de língua materna ou de língua estrangeira; aprendem, sobretudo, sobre si mesmos, sobre suas capacidades, seus limites” (2018, p. 38). As autoras chamam atenção também para a dificuldade enfrentada neste processo, pois “há dor em abandonar velhas formas de pensar e saber” (2018, p.40), mas que é compreendida e necessária para alcançar novas possibilidades.

Para Dias, Coroa e Lima (2018), na atuação crítica do professor e/ou pesquisador surgem espaços para a resistência transgressiva nas práticas pedagógicas, e que a associação entre teoria e prática mostra que “é possível transgredir e romper limites, fronteiras, roteiros que confinam nossa prática pedagógica dentro de um conjunto de normatividades e tradições.” (2018, p.34). Dessa forma, a *práxis* caracteriza fortemente a Pedagogia Crítica de Projetos, considerando também o papel do professor, que demanda cada vez mais este tipo de oposição à educação tradicional. Tendo em vista as relações entre os alunos e os processos pedagógicos muitas vezes impostos, incoerentes com a realidade e que não oportunizam o questionamento, busca-se uma rota de fuga destes padrões, através das possibilidades em oportunizar diferentes experiências em sala de aula, pois:

[...] nas experiências escolares podemos dissolver as brechas existentes entre teoria e prática, ao aliar a experiência vivida por alunos/as e professores/as a processos mais amplos de engajamento com a libertação coletiva. (HOOKS, 2017 *apud* DIAS; COROA; LIMA, 2018, p. 35)

Portanto, não é necessário apenas conhecer as experiências e as histórias dos alunos, é necessário também aliá-las ao processo educativo de forma que seja possível planejar e teorizar, mas também transformar vivências em aprendizagens significativas, considerando um objetivo maior que é a libertação dos padrões que apagam e não dão lugar aos principais atores sociais da educação, os alunos. Dessa forma, pode-se considerar que, muito mais difícil que conhecer, é compreender e fortalecer as identidades na escola.

### **3.2. A IMPORTÂNCIA DA CRITICIDADE NOS PROJETOS**

Dentro da Pedagogia Crítica de Projetos, considerando o fator chave para que sejam desenvolvidos sentidos significativos durante e no fim dos trabalhos que são implementados, está o termo “críticidade”, cujo significado faz jus à sua importância e à sua contribuição como objeto fundamental desta proposta pedagógica. Mas o que este termo traz de tão proveitoso para nós? O que é ser crítico? Alastair Pennycook (2021), pesquisador renomado em estudos críticos da linguagem, contribui ricamente para a compreensão da criticidade na educação, considerando a conexão entre linguagem, educação e poder, assim como discriminação em relação às ideologias e discursos de exclusão, as diferenças na construção das realidades sociais e culturais, entre outros.

Em *Critical Applied Linguistics* (PENNYCOOK, 2021), o autor traz uma definição sobre ao que se refere o pensamento crítico, trata-se de um objetivo educacional, uma habilidade que pode ser adquirida, desenvolvida e alcançada individualmente (GOUNARI, 2020, p.11 *apud* PENNYCOOK, 2021, p. 23). Neste âmbito, a criticidade para Pennycook está ligada a questões voltadas ao social, e para compreensão deste fenômeno, faz-se necessário a reflexão contextualizada, para assimilar o contexto da linguagem e a forma como ela participa e atua em relações de poder, mas também em práticas na busca de uma

consciência crítica e na estruturação de identidades, que são constantemente construídas de acordo com as relações de poder presentes na sociedade.

Dentre suas contribuições, Pennycook (2021) destaca as pedagogias críticas, nas quais são necessárias práxis críticas para combater forças reprodutivas presentes na educação (p. 142), forças que são perpetuadas constantemente na educação formal, potencializando ideias, preconceitos, padrões e conseqüentemente exclusões. Trazendo para a minha realidade como professora em formação que atua em um contexto de escola pública, e como ex-aluna também de escola pública, é possível ter uma visão mais clara destas forças reprodutivas, formas de ensinar padronizadas no contexto do ensino de línguas estrangeiras. Tais forças podem ser compreendidas como aulas, materiais e atividades descontextualizadas da realidade do aluno, o que fomenta a famosa crença da ineficiência do ensino de Inglês nas escolas públicas.

O ensino de línguas nas escolas regulares está em crise e as escolas de línguas, apesar de eu reconhecer que também enfrentam desafios na atualidade, não são tidas como problemáticas [...] a grande maldição é ‘na escola é que ninguém vai aprender uma nova língua, o idioma estrangeiro.’ E assim é. A língua estrangeira começa a ser aprendida como estrangeira e assim permanece (ALMEIDA FILHO, 2012, p.121 *apud* JÚNIOR; POLLI; VIEIRA, 2023, p. 257)

O que dizer para um aluno em cujo livro didático ele irá observar tudo, menos a si mesmo, que dessa forma ele será capaz de aprender inglês, que isso o trará algum benefício futuramente, ou até mesmo agora. Dessa forma, discursos vão sendo formados e reforçados, e etnias, classes sociais, gêneros, ou até mesmo diferentes tipos de formas de expressão serão enfraquecidos ou totalmente excluídos.

Portanto, Pennycook (2021) defende o desenvolvimento de uma pedagogia crítica que aborda a marginalização dos estudantes, incentivando-os a desenvolver sua própria voz (p.142), neste caso, a desenvolver e articular realidades alternativas, as realidades dos próprios estudantes, e não somente reproduzir aquilo que não faz de fato parte do seu contexto social e cultural. Desse modo, o autor defende a presença de pedagogias críticas nas escolas, e aponta

cinco aspectos da educação neste parâmetro, sendo elas: Ensino da linguagem por mudanças sociais, apoio para as culturas e vozes dos estudantes, consciência crítica da linguagem, abordagem crítica ao multilinguismo e perspectiva descolonizadora.

No panorama do desenvolvimento e adoção da pedagogia de projetos, agora visto também pela sua origem crítica, faz-se extremamente importante ressaltar o papel do educador brasileiro Paulo Freire como uma das bases da Pedagogia Crítica de Projetos, Considerando a sua teoria da pedagogia crítica e libertadora em que propõe uma visão além da transmissão de conhecimentos, mas como uma ferramenta de conscientização e reflexão sobre questões sociais. Em “Pedagogia da Autonomia”, Freire (2002) discorre sobre a importância desse tipo de prática aliada à identidade cultural, e a forma como influencia na construção do aluno como ser social e principalmente, como ser transformador:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (FREIRE, 2002, p. 18-19).

Portanto, a Pedagogia Crítica de Projetos, propicia o aprendizado do aluno através do fazer, do pensar, das relações sociais, do autoconhecimento, tendo como meio a prática da reflexão, para expressar a si e reconhecer o outro. O objetivo não se baseia somente na transmissão do conhecimento, mas no desenvolvimento de habilidades práticas, pensamento crítico e autônomo. Além do fato da oportunidade de abertura de espaços para a prática crítica sobre contextos padronizados e discursos perpetuados, onde o reconhecimento identitário dos alunos é desmotivado, dentro do contexto da língua que está sendo apresentada.

Em relação à Pedagogia Crítica de Projetos, Albuquerque (2020) destaca uma perspectiva em relação à Pedagogia Engajada em “que os estudantes queiram estar em sala de aula, envolvam-se naquilo que é proposto, tenham as suas vozes ouvidas.” (p.66), porém tal fato depende das atividades, discussões e materiais que não só professores, mas também que as escolas oferecem aos seus alunos. Considerando a estratégia da “ação-reflexão” na busca pela autonomia e pela educação como transformação social, entende-se que a Pedagogia Engajada “necessariamente valoriza a experiência e a expressão do aluno, possam eles mesmos ser transformados” (HOOKS, 2013, p. 32 *apud* ALBUQUERQUE, 2020, p. 66). Ou seja, é através das práticas ativas e reflexivas do aluno, e daquilo que lhe é disponibilizado que influencia na sua participação ativa nos processos de aprendizagem e consequentemente na desconstrução de estruturas coloniais e hierárquicas no âmbito educacional, que impedem ou impulsionam os alunos a alcançarem a criticidade em algum nível dentro dos inúmeros conteúdos que lhes são depositados dentro da escola durante toda sua vida escolar.

### 3.3. LETRAMENTO CRÍTICO

Dentro do mesmo parâmetro, considerando a necessidade por novas pedagogias críticas e novas formas de se ensinar e aprender línguas, com a pedagogia de projetos críticos, emerge a discussão sobre o letramento crítico. Mesmo sem uma exata definição para o termo, vale a pena trazer algumas das observações feitas por Soares (1998), para a autora letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais.” (p. 72). Em outras palavras, as práticas sociais se encontram fortemente ligadas com a linguagem e com o que fazemos dela no nosso dia a dia, porém ao mesmo tempo, a autora afirma ainda que não é possível formular um único conceito, justamente pelas diferentes demandas, lugares e contextos, que são distintos de pessoa para pessoa (p.78). Assim, podemos compreender o letramento como um fenômeno social (p.66) e enfatizar um dos trechos em que Soares (2009) destaca o papel da escolarização no processo do letramento, onde por meio dela “[...] as pessoas podem se tornar capazes de realizar tarefas escolares de

letramento, mas podem permanecer incapazes de lidar com usos cotidianos de leitura e escrita em contextos não escolares” (p. 100). Ou seja, apesar de a escolaridade aparentar ser o principal caminho para o letramento, é necessário ir além e permitir que outros “letramentos” sejam considerados e expressados, pois Soares (2009) afirma ainda que “[...] as habilidades e práticas de letramento, em outros contextos sociais, parecem ir muito além das habilidades de leitura e escrita” (p. 100), não se prendendo a este sistema e abrangendo diferentes contextos. Dessa forma faz-se necessário criar espaços para o que as crianças e adolescentes têm a dizer sobre suas experiências, suas famílias, sua cidade, hobbies, dificuldades, e expressar as diversas formas de letramentos que já possuem, além da leitura e da escrita.

### **3.4. IDENTIDADE**

Dentro das práticas pedagógicas relacionadas à criticidade, compreende-se que há uma discussão a respeito do indivíduo, um incentivo a pensar e repensar sua história, contexto sociocultural e tudo aquilo que forma quem somos, a nossa identidade. Quando falamos de identidade, diversos aspectos e questionamentos podem vir à nossa mente, perguntar sobre quem somos gera reflexões sobre as definições assumidas por nós mesmos, mas também definidas pelo outro.

A construção da nossa identidade é um processo contínuo e também complexo, existem diversos fatores que influenciam e irão influenciar durante toda nossa jornada, como por exemplo, a cultura, o lugar que vivemos, as experiências sociais que possuímos e a própria linguagem. De acordo com Hall (2003), em *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*, as questões sobre identidade são muito discutidas nos âmbitos da teoria social, considerando as mudanças que carregam, e traz três concepções de identidade: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno (HALL, 2003, p.10). Respectivamente, de forma simplificada, o primeiro refere-se ao sujeito baseado em um indivíduo dotado de consciência e razão, e que mesmo ao longo de toda uma vida permanecia essencialmente o mesmo, este sujeito era normalmente descrito como um indivíduo masculino. O segundo, traz consigo a progressão do mundo moderno e sua complexidade, é “formado na relação com outras pessoas

importantes para ele” (HALL, 2003, p. 11), ou seja, referindo-se à interação com o outro e com a sociedade, nessa perspectiva, o autor reforça a influência da cultura e da nossa posição social na construção do sujeito que somos. E por fim, o sujeito pós-moderno, considerando as mudanças em relação à identidade, que antes compreendida como algo pouco mutável, agora se fragmenta, pois é “composta não só de uma, mas de várias identidades” (p.12), e de acordo com o autor, tal fenômeno deve-se às mudanças estruturais, que conseqüentemente refletem um sujeito não mais fixo ou permanente.

Ainda de acordo com Hall (2003), é importante ressaltar que a identidade não é algo estático e nato, biologicamente definido, ela é construída de acordo com as representações culturais ao nosso redor, pois “o sujeito assume diferentes identidades em diferentes momentos” (HALL, 2003, p.13), considerando a dinamicidade deste processo, uma vez que é algo em constante movimento e mutação. Portanto, entende-se que para Hall (2003), a identidade é um processo contínuo, articulado, influenciado pelas representações culturais, individualmente ou coletivamente, considerando a visão do “outro” sobre o “eu” como também uma influência na formação destas percepções, identidades podem ser contraditórias, pois “as expectativas e restrições sociais nos moldam, apesar de sermos os mesmos, nos representando de diferentes formas” (FIGUEIREDO e MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013, p. 29).

### **3.5. IDENTIDADE E LINGUAGEM**

Mastrella-de-Andrade (2007, p. 61), que discorre a respeito da construção da relação do aprendiz com a língua estrangeira à luz do conceito de comunidades de prática, exemplifica como é essa relação entre o aluno e o ambiente em que ele se encontra para aprender uma nova língua. O termo “comunidade de prática” associa a aprendizagem a uma prática social, ou seja, trata-se de um grupo de pessoas que compartilham as mesmas preocupações e vontades, e que através da interação regular entre si alcançam um objetivo em comum (WENGER, 1998 *apud* MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2007, p. 61). A autora exemplifica as características que constroem o significado deste termo com, primeiramente o “domínio” que se refere ao que ajuda na construção de identidade, a

“comunidade” o qual relaciona-se com o engajamento entre os indivíduos que constrói relações e permite troca de aprendizagens (WENGER,1998 *apud* MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2007, p. 62), e por último a “prática” em si, onde os membros da comunidade desenvolvem um repertório de experiência, histórias, entre outros (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2007, p. 62). Através de tal perspectiva, entende-se que o indivíduo necessita das relações sociais no ambiente de aprendizagem para que obtenha experiências, além de participar de práticas sociais que dialogam com sua realidade dentro do ambiente de sala de aula de língua estrangeira e que dessa forma contribua para a construção de sua identidade, esta relação tem como base de sua importância o fato de que:

[...] tal aprendizagem engaja as identidades dos aprendizes pelo fato de que língua não é apenas um sistema linguístico dos signos e símbolos, mas também uma prática social complexa, de atribuições de valor e significado a quem fala. (NORTON e TOOHEY, 2002, p. 115 *apud* FIGUEIREDO e MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013, p. 50).

Desta forma, observa-se que a linguagem está intrinsecamente relacionada à identidade, na medida em que possui um papel ativo na sua construção, uma vez que os modos e meios que nos comunicamos nos permitem fazer parte de comunidades e desenvolver sentimentos de pertencimento ou de apoderamento daquilo que não fazia parte de nosso contexto social anteriormente. É através da linguagem que podemos trocar experiências e vivências, utilizando nossa língua materna ou uma língua estrangeira, que por sua vez permite-nos abranger a compreensão de mundo e ter acesso a diferentes elementos culturais, possibilitando a transição entre diferentes cenários sociais, mas também de encontrar novas formas de expressar quem já somos ou que não somos, pois:

Identidade e diferença são inseparáveis: o que “somos” é inteiramente dependente do que “não somos”. Isso não significa dizer que a diferença é o oposto da identidade, mas que a identidade depende da diferença e é somente a partir dela que ela se estabelece. (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2007, p. 97)

#### 4. PROJETOS NA ESCOLA PÚBLICA ATRAVÉS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Através do Programa de incentivo à docência Residência Pedagógica na Universidade de Brasília, alunos da graduação em licenciatura do curso de Inglês atuaram juntamente com a professora regente em uma escola pública de ensino fundamental do Distrito Federal, com alunos dos 6<sup>os</sup> e 7<sup>os</sup> anos. Tendo como base a Pedagogia Crítica de Projetos, foram desenvolvidos quatro projetos durante o ano letivo de 2023, um por bimestre, os quais tiveram foco nessa pesquisa apenas os projetos referentes ao 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> bimestre e que serão detalhados de aqui em diante.

Em relação às temáticas para os projetos bimestrais, distintos em cada período, foram escolhidas a partir de reuniões em grupo com a participação da professora e dos residentes, considerando tópicos que pudessem permitir discussões relacionadas ao contexto social dos alunos da escola em questão, para possibilitá-los de terem (na maioria dos casos, o primeiro) contato com a língua Inglesa associada a temas que eram possíveis falar a respeito sem causar um grande estranhamento, mas também para introduzir discussões importantes. Primeiramente decidiu-se o tema principal e a pergunta geradora, que norteavam a definição dos subtópicos semanais e a produção final do bimestre. Os planejamentos foram desenvolvidos pelos próprios residentes, de acordo com os tópicos semanais, onde buscou-se utilizar diferentes recursos apesar das limitações existentes em relação à falta de materiais e estrutura da escola. Para as aulas de Inglês houve o uso de vídeos, fotos, músicas, atividades e brincadeiras diversas, na tentativa de engajar as turmas, envolvê-los nas discussões e incentivá-los nas produções diárias e finais.

O trabalho realizado no 2<sup>o</sup> bimestre teve como tema principal “*Women around us*” a partir das seguintes perguntas geradoras: “Como valorizar mais as mulheres ao nosso redor? Quem elas são? O que fazem?”. Dentre os objetivos, estavam incentivar um olhar crítico a respeito de mulheres ao nosso redor que são invisibilizadas, no ambiente de trabalho ou familiar, apesar de seus esforços e sua importância. É possível compreender que o próprio tema do projeto se concentra em questões identitárias presentes na sala de aula, de acordo com o intuito da Pedagogia Crítica de Projetos, que possui foco na construção de uma educação

que dê espaço para a agência e autoria dos sujeitos da escola em seus processos de aprendizagem, pois, de acordo com Albuquerque (2020) “a agência dos sujeitos transcende os limites do que lhes é determinado e provoca mudanças nas estruturas nas quais eles estão inseridos.” (p. 47). Em relação aos conteúdos relacionados à língua Inglesa para o 6ºs anos, escolheu-se trabalhar com *adjectives, physical characteristics* e *personality*. Ao fim do bimestre, os alunos foram orientados a realizar uma produção final, considerando conteúdos linguísticos, mas também a usar a criatividade para gravar um vídeo de até 5 minutos apresentando uma mulher que os inspiravam. Já para os 7ºs anos, os conteúdos trabalhados foram em relação a *jobs* e *routines* (associado ao *simple present*), e a produção final, também um vídeo de até 5 minutos, deveria acompanhar a rotina de uma mulher importante para os alunos, enfatizando que as personagens dos vídeos deveriam ser mulheres de seu convívio social.

Em relação ao 3º bimestre, os trabalhos desenvolvidos tiveram como tema principal “*Discovering and expressing myself*”, guiados pelas perguntas geradoras: “Como eu expresso quem eu sou?” e “O que me representa?”, com o objetivo de discutir e refletir a respeito daquilo que constrói as identidades dos alunos, permitindo-os falarem sobre si próprios. No que diz respeito aos conteúdos referentes à língua Inglesa optou-se por utilizar subtópicos em comum para os 6ºs e 7º anos, modificando-os quando necessário, de acordo com a turma, foram eles *personal characteristics* (revisando o bimestre anterior, porém aplicado ao contexto individual), *age/origin/family, hobbies* e *likes and dislikes* além de discussões sobre “*words that hurt*”, envolvendo a questão do *bullying*, novamente direcionado às questões que constroem quem somos. Por fim, na produção final do bimestre, os alunos deveriam desenvolver manualmente um pequeno mural com informações sobre eles, levando em conta os conteúdos previamente estudados em sala. Através de cartazes, folhas A3 ou A4, papéis criativos, tintas, figuras, fotos e desenhos, os alunos deveriam expressar seus hobbies, suas características, o que gostavam, suas famílias, sonhos e tudo aquilo que consideravam importante para mostrar quem eram. Ao fim, uma “*Identity gallery*” foi montada com alguns dos trabalhos realizados pelos alunos e exposta no pátio da escola.

**Figura 1 – Foto das produções dos/as alunos/as**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Considerando o contexto escolar dos alunos, que na sua maioria tiveram o seu primeiro contato com o inglês ao ingressarem no 6º ano, ou que em sua maioria não possuem nenhuma vivência, prática ou não estudam o idioma em outras instituições, utilizou-se constantemente o uso de português e inglês para a associação dos conteúdos. Dessa forma, é possível afirmar que o ambiente que adota o uso da translinguagem, prática pedagógica que permite os alunos transitarem entre idiomas para realizar práticas linguísticas e também na recepção ou produção da língua (*input* e *output*), para alcançar a produção de sentido (WILLIAMS 1994; 1996 *apud* REIS e GRANDE, 2017, p. 131), oportuniza ao aluno construir significados a partir da associação de conhecimentos que já possui em uma língua para compreender uma outra.

Através das descrições e tabelas a seguir é possível observar de forma panorâmica como os projetos foram organizados durante os dois bimestres em discussão através das semanas.

#### **4.1. DISCUSSÃO DO MATERIAL DE PESQUISA**

Considerando as produções realizadas a partir das aulas de inglês, observaremos as formas como questões relacionadas às identidades dos alunos foram abordadas e construídas nos trabalhos realizados durante dois bimestres do ano letivo de 2023. Tendo em vista as aulas descritas e os planejamentos expostos

posteriormente, assim como a adoção da Pedagogia Crítica de Projetos, o intuito foi distanciar a vivência escolar dos alunos de padrões tradicionais de ensino, promover um olhar crítico assim como produzir novas visões e falas sobre quem são e o que é importante para eles. É interessante ressaltar que no início do projeto, ao questionarmos coisas básicas como “*What are your hobbies?*”, “*What are the things you like and you don’t like?*”, “*How is your family like?*”, “*Can you describe yourself?*”, entre outras, os alunos tinham dificuldade em responder, apesar de ser algo simples, eles não costumavam refletir sobre suas descrições físicas, de personalidade, seus hobbies, as coisas que gostavam ou não gostavam, além de não pensar ou falar sobre como são suas famílias, o local onde moram, etc. A partir das provocações para refletirem a respeito dos detalhes sobre suas vidas, foi possível desenvolver as atividades diárias e a atividade final, nas quais os alunos puderam escolher o que iriam falar, apesar de ser o mesmo tema, alguns trabalhos seguiram focos diferentes, mas sempre dentro da perspectiva do que é importante para falar sobre si. Dessa forma, os projetos desenvolvidos criaram espaços para que os alunos tivessem a oportunidade de pensar e explorar suas identidades, de serem os seus próprios projetos de inglês.

#### **4.2. PROJETOS FINAIS 2º BIMESTRE: “Women Around Us”**

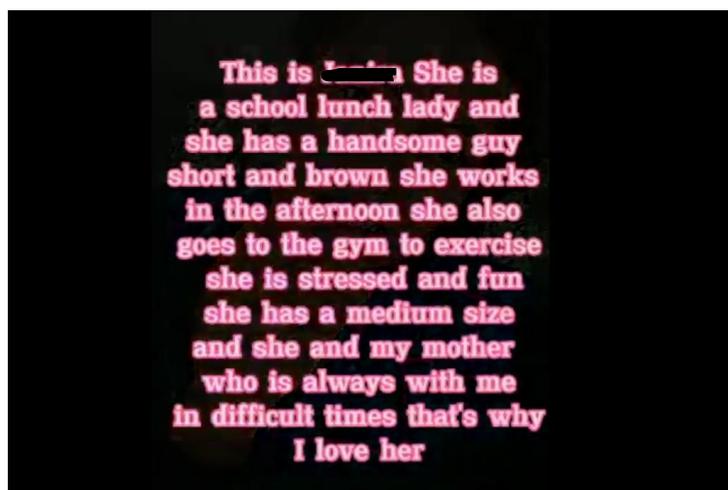
Para o projeto do 2º bimestre, foi solicitado que as produções finais deveriam ser um vídeo de até 5 minutos descrevendo uma mulher inspiradora, como suas características físicas e de personalidade para os 6ºs anos, e também um vídeo com a mesma duração, porém acompanhando a rotina de uma mulher inspiradora para os alunos dos 7ºs anos. Os vídeos foram gravados e editados pelos próprios alunos, depois apresentados em sala de aula para que todos pudessem acompanhar os trabalhos dos colegas. É importante lembrar que as mulheres a serem escolhidas para os vídeos deviam ser alguém do círculo social dos alunos, justamente para promover reflexões sobre mulheres fortes e importantes que estão ao nosso redor, não somente falar sobre grandes mulheres da história. Apesar de tal questão ter sido abordada em sala de aula, o intuito era lembrar e refletir que as mulheres do dia a dia, comuns e próximas a nós, também são importantes e inspiradoras.

<b>PROJETO 2º BIMESTRE: WOMEN AROUND US (6º ano)</b>	
Trabalho final: Produção de um vídeo descrevendo uma mulher inspiradora que você conhece.	
SUBTEMAS	CONTEÚDOS
Semana 1: How can we value women around us? (Apresentação do projeto).	Introduction to personal descriptions (vocabulary).
Semana 2: Introdução a descrições pessoais.	Personal characteristics (vocabulary), Verb To Be review and Verb Have/Has.
Semana 3: Personality.	Introduction to “Personality discription” (vocabulary).
Semana 4: Workshop “How to make a video?”.	Apresentação de dicas e recursos para a produção de vídeos curtos.
Semana 5: Atividade avaliativa de prática oral e roteiro para a produção final.	Atividade avaliativa: apresentação das descrições de uma mulher que conhece e admira. Elaboração do roteiro para o trabalho final (vocabulários e estruturas gramaticais do bimestre).
Semana 6: Revisão para as avaliações bimestrais e apresentação do trabalho final.	Conteúdos do bimestre.

Quadro 1

<b>PROJETO 2º BIMESTRE: WOMEN AROUND US (7º ano)</b>	
Trabalho final: Produção de um vídeo acompanhando a rotina de uma mulher inspiradora.	
SUBTEMAS	CONTEÚDOS
Semana 1: How can we value women around us? (Apresentação do projeto).	Introduction to professions, routine and simple present.
Semana 2: Jobs and occupations.	Vocabulary and related verbs of action, and Verb to be review.
Semana 3: Routines.	Daily routines and Simple present.
Semana 4: Workshop “How to make a video?”.	Apresentação de dicas e recursos para a produção de vídeos curtos.
Semana 5: Exercícios de listening sobre rotina.	Daily routines vocabulary (listening) e atividades.
Semana 6: Revisão para as avaliações bimestrais e apresentação do trabalho final.	Conteúdos do bimestre.

Quadro 2

**Figura 2 – Captura da produção final vídeo (aluno 1)**

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Para as análises neste artigo, trago recortes dos vídeos - fotos de partes deles - e das produções feitas pelos alunos ao final dos projetos. Neste primeiro vídeo, um aluno do 6º ano gravou sua fala em inglês e legendou o vídeo para melhor compreensão, a mulher inspiradora que ele escolheu foi uma das merendeiras da escola, a qual ele descreve como “*stressed and fun*”, e sua aparência como em “*she has a handsome guy, short and brown*”. Apesar dos erros de escrita e considerando as imagens que seguem ao longo do vídeo, que não serão mostradas por razões de privacidade, compreende-se que ele descreve o cabelo que seria “*she has beautiful hair, short and brown*”. Estes erros, ou melhor, tentativas de uso da língua, são compreensíveis, pois os alunos estão em processo de aprendizagem, em muitos casos no seu primeiro contato com a língua inglesa. Outro ponto a se considerar é que o aluno manifesta também seu carinho em “*she and my mother who is always with me in difficult times that's why I love her*”, em relação à mulher inspiradora que escolheu, e também o fato de que a sua escolha se distanciou dos padrões dos outros alunos, o que mostra como os projetos abrem espaço para que questões de identidade de gênero possam ser trabalhadas em sala. A maioria dos trabalhos falavam sobre as mães, o que já era esperado e foi fortemente apoiado pelos residentes, pois é a principal presença na vida dessas crianças em um contexto como o que estávamos trabalhando, onde muitas mães cuidam sozinhas de seus filhos. Dessa forma, a escolha do aluno foi falar sobre

alguém do ambiente escolar, que realiza uma função muito importante, mas que muitas vezes são invisibilizadas, assim como outros servidores da escola.

A partir da Pedagogia Crítica de Projetos reflexões como estas são oportunizadas, em direcionar o olhar para quem está de fato no nosso dia a dia e falar sobre essas pessoas, além de compreender e aprender sobre situações não padronizadas, como, por exemplo, diferentes tipos de profissão. Cenários assim geralmente se apresentam padronizados em livros didáticos e promovem aprendizados sobre profissões de prestígio, e citam superficialmente aquelas que fazem parte do periférico, que estão nas bordas da centralidade, que exclui e não valoriza funções essenciais, como merendeiras, faxineiras, entre outras. Abaixo podemos observar um desses exemplos presente em um livro didático. Como podemos observar no conjunto de profissões mencionadas pelo livro, as profissões mais citadas são aquelas de maior status e destaque na sociedade, tais como médico, arquiteto, cantor. Observamos, assim, um apagamento de profissões mais comuns do cotidiano de regiões periféricas do Distrito Federal, por exemplo, contexto da escola aqui em questão, tais como empregadas domésticas, porteiros, secretárias etc.

**Figura 3 - Foto de um livro didático**

## Vocabulary

**1** Look at the people. What are their jobs? Write the correct letter.

- |                |                   |
|----------------|-------------------|
| a. architect   | f. pilot          |
| b. singer      | g. actor          |
| c. doctor      | h. teacher        |
| d. model       | i. police officer |
| e. taxi driver | j. soccer player  |



1. Michael



2. Emi



3. Laura



4. Jose



5. Kim



6. Becky



7. Chris



8. Johnny



9. Lisa



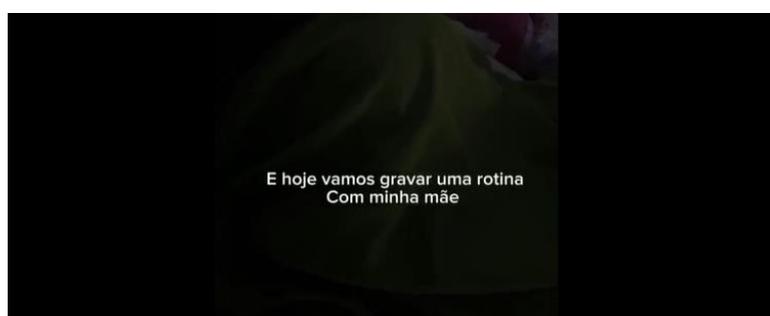
10. Tom

Fonte: Smart Choice (WILSON, 2011, p.10)

Como reflexo deste projeto, foram selecionados outros dois vídeos que retratam realidades parecidas em relação a como são as rotinas das mulheres inspiradoras escolhidas por duas alunas do 7º ano, neste caso, suas respectivas mães.

No segundo vídeo a aluna fala em inglês, mas adicionou legenda em português para promover melhor compreensão por parte de seus colegas. Aqui ela mostra a rotina de sua mãe que cuida de seus três filhos, uma delas recém-nascida, da limpeza da casa, alimentação, e todo o trabalho doméstico, pois o seu dia é dedicado à sua família. No trecho da figura a seguir, visualizamos uma foto com a mãe da aluna e a legenda do que ela está a falar em português.

**Figura 4 - Captura da produção final vídeo (aluna 2)**

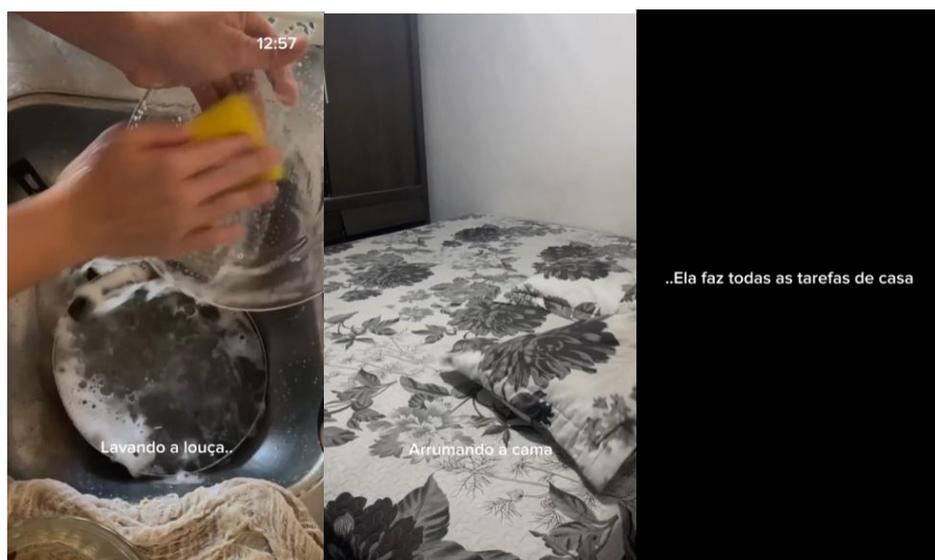


Fonte: Arquivo pessoal da autora

Áudio: *“And today we are going to record a routine with my mom.”*

Nas capturas abaixo, a aluna explica em inglês as tarefas que a mãe realiza e a dificuldade em ser responsável por tudo sozinha, mas ao fim do vídeo, a aluna questiona como ela consegue fazer tudo sem reclamar e que a admira por isso:

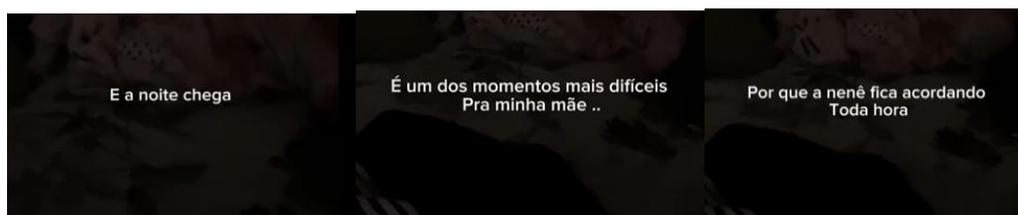
**Figura 5 - Capturas da produção final vídeo (aluna 2)**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Áudio: “[...] *wash the dishes, make the bedroom... she does all the homework*”  
(para expressar que faz todas as tarefas domésticas).

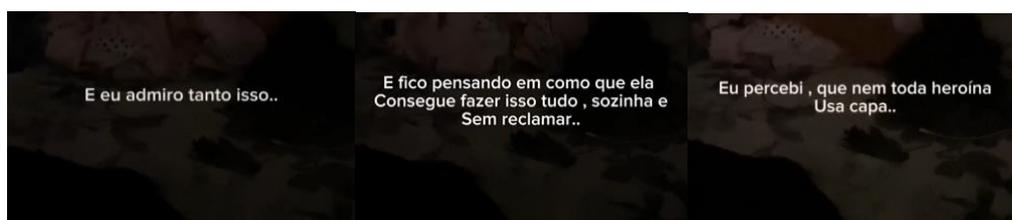
### Figura 6 - Capturas da produção final vídeo (aluna 2)



Fonte: Arquivo pessoal da autora

“[...] *and the night comes... it is one of the hardest moments for my mother... why the baby wakes up all the time.*”

### Figura 7 – Capturas da produção final vídeo (aluna 2)



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Áudio: *“and I admire that so much... and I get thinking about how she does it all... not complaining, and realized not every heroine wears cape.”*

No terceiro vídeo, a segunda aluna optou por descrever a rotina de sua mãe colocando-a em primeira pessoa, com áudio em inglês no estilo *tiktok*, e legenda também em inglês. É descrito que o dia da mãe da aluna começa às 6h26 da manhã, indo para o trabalho, e retorna às 16h30, além de ter que lidar com o trânsito e a demora no transporte público até chegar em casa.

**Figura 8 – Capturas da produção final vídeo (aluna 3)**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Áudio: *“betting the point... and now it's 4:30... I'm going home”*

Após o dia de trabalho, a mãe cuida dos trabalhos domésticos, lavando a louça, cozinhando para os filhos e no fim da tarde indo buscar na escola. Dessa forma, um outro turno de trabalho se inicia, dessa vez não remunerado e cansativo como um trabalho formal, assim como a maioria das mulheres brasileiras, que não contam com um apoio para realizá-lo e muitas vezes ficam sobrecarregadas.

**Figura 9 – Capturas da produção final vídeo (aluna 3)**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Áudio: *"then I went to wash the dishes... I'm going to make hot dogs...  
Now I'm sweeping the house and then mopping."*

Com os vídeos anteriores podemos observar que através dos projetos foi proporcionado a esses alunos a oportunidade em aproximar a aprendizagem em língua inglesa da sua própria vida, rotina e realidade. Além disso, a proposta do trabalho final abre espaços para explorar as questões relacionadas com focos identitários sobre a realidade do que é ser mulher no Brasil, em uma região periférica, com pouco apoio social e financeiro, e até mesmo emocional, pois a sobrecarga de funções domésticas e profissionais estão completamente sob a responsabilidade da mulher. Através dos vídeos, podemos facilmente lembrar de alguma mulher que possui rotinas e vivências similares às participantes dos vídeos, que cuida da casa e dos filhos sozinha, possui dupla jornada e divide todo o seu dia entre trabalhar para suprir as necessidades financeiras da família e se responsabilizar por todas as outras questões como educação, saúde, bem-estar, lazer e alimentação de seus dependentes. Assim, após retornar para casa precisa ainda se dedicar às tarefas domésticas e participar da vida escolar dos filhos, como nos exemplos encontrados acima, onde todas as mães escolhidas para os projetos aceitaram prontamente o convite dos filhos e participaram de alguma forma.

Dessa forma, o projeto desenvolvido pelos residentes e pela professora regente permitiu associar o ensino-aprendizagem de língua inglesa em reflexões

acerca de questões identitárias discutindo assuntos relevantes. Através de um olhar crítico do cotidiano, foi possível direcionar o foco nos alunos e nos seus contextos de vivências, o contrário do trabalho realizado com base em materiais padronizados como os livros didáticos, em que na maioria das vezes somos direcionados a falar sobre personagens e situações distantes da realidade em que estamos inseridos. A meu ver, os projetos críticos de inglês realizados abrem espaço para questões identitárias em sala de aula, distanciando as vivências de formatos coloniais, na qual a figura do homem branco ocidental, colonizador, possui o privilégio único de definir verdades e realidades para os demais (ALBUQUERQUE, 2020, p. 70). Seguindo este contexto perpetuado até os dias atuais, o foco deste tipo de trabalho pedagógico com base no criticismo incentiva a aprendizagem da língua inglesa através do despreendimento de padrões tradicionais e que pouco oportunizam o protagonismo do aluno, como é refletido através dos objetivos da Pedagogia Crítica de Projetos:

Aqui nos interessa o foco emancipatório, em que se abrem brechas de superação de meros conteúdos em direção a ações discursivas efetivamente situadas nas experiências do presente, com um olhar planejado para as expectativas de futuro. (SANTOS, 2010; COROA, 2017 *apud* DIAS, COROA e LIMA, 2018, p. 36).

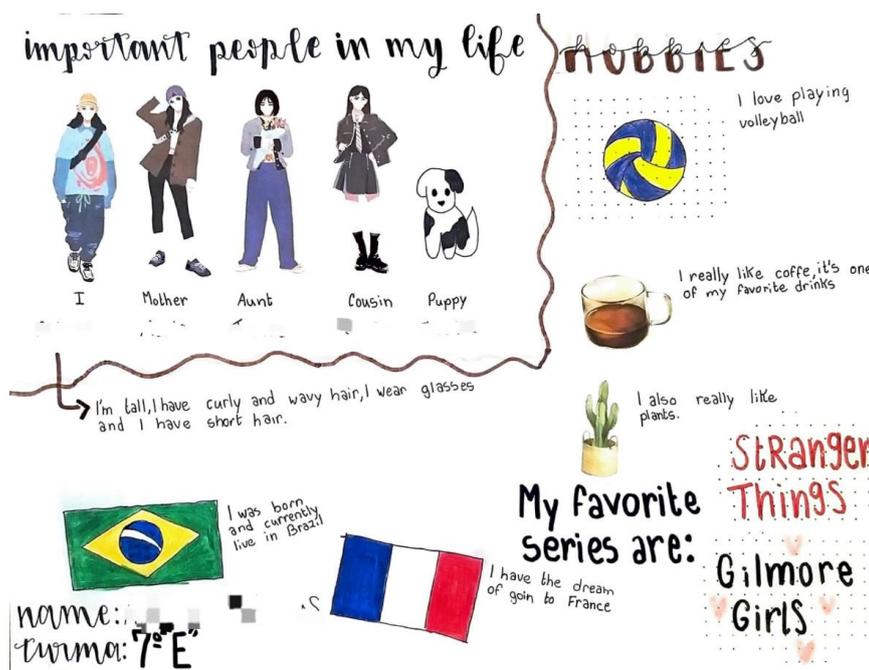
#### **4.3. PROJETOS FINAIS 3º BIMESTRE: “Discovering and Expressing Myself”**

Para os projetos do 3º bimestre, foi solicitado que o trabalho final fosse uma produção artística, na qual os alunos deveriam expressar aquilo que era importante para eles como família, amigos, animais de estimação, coisas que formavam quem são, assim como hobbies, o que gostam ou não, entre outras. Eles deveriam usar a criatividade com fotos, colagens, desenhos, frases ou parágrafos expressando o que desejassem falar a respeito de si, utilizando os vocabulários as estruturas gramaticais estudadas durante as aulas anteriores.

PROJETO 3º BIMESTRE: DISCOVERING AND EXPRESSING MYSELF (6ºs e 7ºs anos)	
Trabalho final: Produção artística sobre o que constrói quem somos	
SUBTEMAS	CONTEÚDOS
Semana 1: Revisão Características pessoais.	Vocabulary: Personal characteristics.
Semana 2: “Words that hurt”.	Discussão sobre bullying, valorização das identidades e construção do bem-estar coletivo e empático na sala de aula.
Semana 3: Age/Origin/Family.	Vocabulary: Family members, where I am from.
Semana 4: Expressing yourself through art.	Vocabulary: Hobbies, activities, abilities, sports, “Likes/Dislikes”.
Semana 5: Express yourself.	Revisão e produção do trabalho final em sala com os conteúdos do bimestre.

Quadro 3

Figura 10 – Foto da produção final escrita (aluno 4)



Fonte: Arquivo pessoal da autora

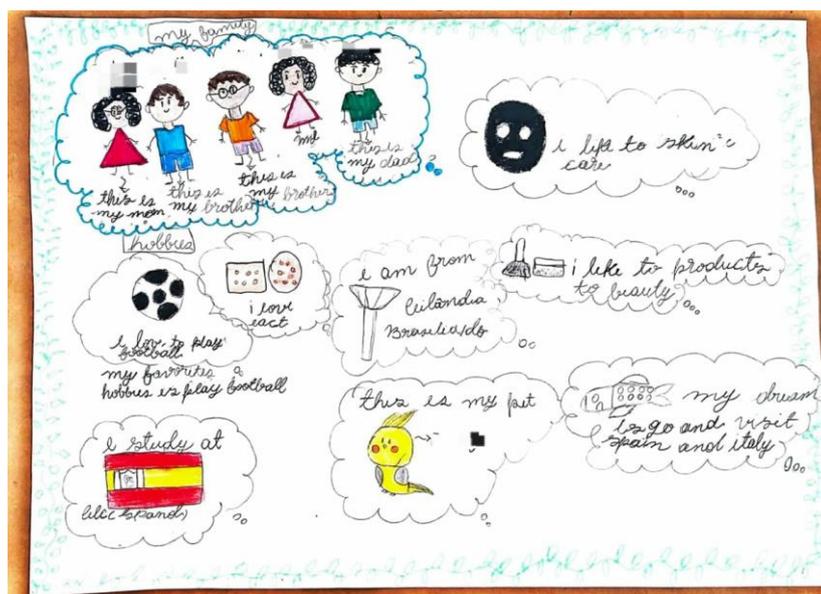
O trabalho a acima, feito a partir de colagens e desenhos, trata-se da produção de um aluno do 7º ano. Neste trabalho, o aluno escolheu retratar primeiramente a família, mostrando que suas origens, as pessoas que vieram antes dele são importantes para formar quem ele é, nota-se que sua família se desprende

de alguns padrões sociais, pois é formada por sua mãe, tia e prima. Também é possível observar as descrições físicas de si mesmo e atividades como assistir séries, jogar vôlei, que até então não tinham um “nome”, e agora são “hobbies”. Outro ponto é o interesse do aluno em dizer o país que nasceu e que vive atualmente, mas também em expressar um sonho, ir para a França, ou seja, as vontades e o próprio “eu” do aluno podem ser vistas por ele e mostradas aos outros de uma outra forma, agora com o uso do inglês, a partir do momento em que há a possibilidade em falar sobre si através da aula de língua estrangeira.

As línguas, materna ou estrangeiras, também tem um papel ativo na contínua produção das identidades dos aprendizes, especialmente quando identidade é entendida como relação, não como característica fixa ou naturalmente dada. (FIGUEIREDO e MASTRELLA-DE-ANDRARE, 2013, p. 50).

O mesmo acontece na produção abaixo:

**Figura 11 – Foto da produção final escrita (aluna 5)**

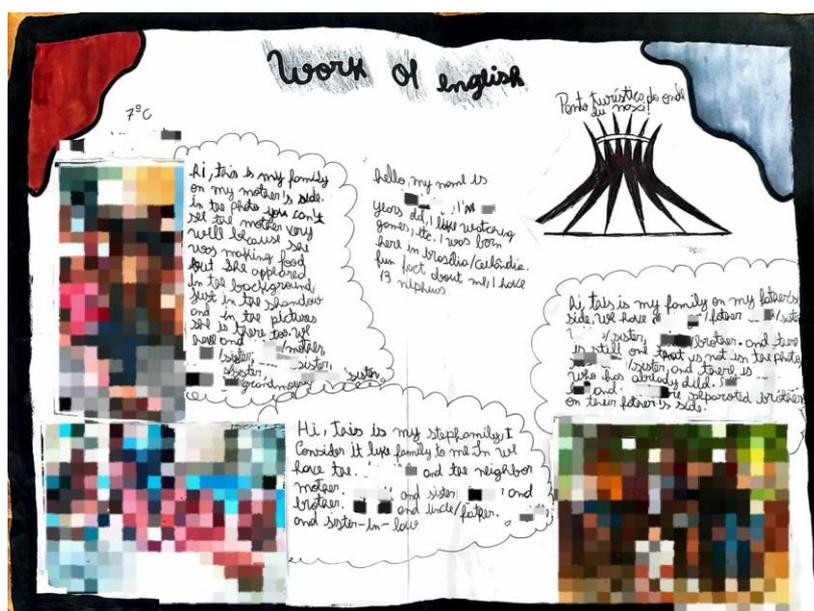


Fonte: Arquivo pessoal da autora

Neste trabalho a aluna foi mais específica e representou o lugar onde mora através de um dos pontos mais conhecidos que retratam a cidade, a família e o *pet* também tiveram seus lugares importantes, através do desenho todos foram lembrados. Os hobbies da aluna também foram escolhidos para retratarem o que

gosta de fazer, como em "I love to play soccer", fazer "skin care" e usar "products to beauty". Através dos hobbies, esportes e atividades que despertam interesse na criança, surgem oportunidades de novas formas de se expressar, de se conhecer, se relacionar, se incluir em grupos e participar de diferentes práticas sociais. Tais práticas contribuem para a construção da identidade individual, permitindo o acesso à diferentes contextos e o contato com diferentes pessoas, para compreender os papéis sociais e também sua posição em cada ambiente. Dessa forma, as relações sociais interferem fortemente na construção do ser que somos, considerando que é a partir da diferença entre o eu e o outro que formamos quem somos, pois "a identidade só é possível devido à existência da diferença que a constitui" (FIGUEIREDO; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013, p. 41). Neste trabalho a aluna optou por demonstrar seu sonho, que também se trata de ir para outros países, como Espanha e Itália, que se relaciona com o fato de a aluna cursar espanhol em um Centro Interescolar de Línguas, escola de línguas da rede pública de ensino do Distrito Federal.

**Figura 12 – Foto da produção final escrita (aluna 6)**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Considerando a produção acima, é possível observar que para esta aluna o foco em descrever sua identidade emerge a partir da sua família, ou melhor, famílias. A aluna também representou o lugar onde vive através de um ponto bem conhecido da cidade, mas chama mais atenção ao explicar a forma como sua

família é formada, “*mother’s side*”, “*father’s side*” e também a sua “*stepfamily*” formada por laços não sanguíneos, e conta sua história através textos e fotos das pessoas importantes para ela, não mostradas aqui por questões de privacidade. A produção da aluna reflete parte das famílias brasileiras de regiões periféricas, formadas por muitas pessoas, como ela mesmo retrata ao dizer “*I have 13 nephews*”, mas que ao mesmo tempo reflete a conexão entre todas essas pessoas e a importância dessas relações em formar quem ela é. A família, em qualquer um de seus formatos, possui um papel central na formação da identidade de uma pessoa, é o primeiro lugar onde experimentamos a sensação de pertencimento e que costumes, crenças e valores formam nossa visão de mundo e fundam nossas raízes, mesmo que depois haja mudanças, uma vez que a identidade é moldada e pode mudar durante toda a vida, influenciada por outros contextos e fatores sociais.

Figura 13 - Foto da produção final escrita (aluna 7)



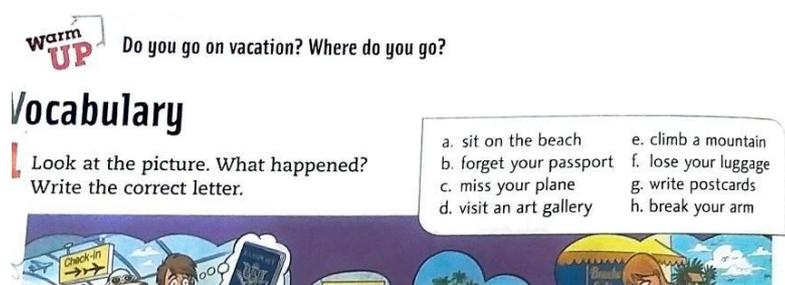
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Neste trabalho da figura 13, a aluna optou por escrever parágrafos ao invés de pequenas frases, detalhando mais a respeito do que gostaria de falar sobre si e inicia através da apresentação da sua família com desenhos. Ela divide em três tópicos, “*Things I like and don't like*”, onde ela expressa coisas que gosta e que

não gosta, desde “*I like flowers, chocolate, music in english...*” até situações como em “*I don't like people being rude to me and I don't like seeing anyone crying, I prefer that I suffer rather than people*”. Neste parágrafo, observa-se que a aluna expõe atividades que ela gosta de fazer, mas também sentimentos e percepções de mundo a respeito das relações sociais e possíveis situações que podem ocorrer, mostrando sensibilidade e empatia como no trecho citado anteriormente, o que permite a compreensão das diferenças e da complexidade das relações humanas. No segundo parágrafo, a aluna nos explica de forma mais detalhada algumas das coisas que escreveu no primeiro parágrafo, referente aos tipos de filmes e séries que gosta, o tipo de chocolate e os tipos de flores. Dessa forma, os hobbies do dia a dia da aluna são retratados, assim como atividades que fazem parte do que é possível realizar e não exigem condições financeiras muito altas, mais uma vez compara-se com situações constantemente apresentadas nos livros didáticos.

Outro exemplo está na figura 14 na qual são trazidas opções de atividades e situações relacionadas ao contexto de férias e viagem, porém, ao considerar o contexto social de alunos que utilizam ou poderiam utilizar estes livros, quantos já viajaram, já perderam suas malas, esqueceram seus passaportes? Ou simplesmente já foram à uma galeria de arte? Portanto, através da Pedagogia Crítica de Projetos, é possível falar sobre atividades e hobbies mais acessíveis, pois nem sempre os alunos farão parte do grupo social com condições financeiras maiores, a qual permite ter o seguinte tipo de experiência:

**Figura 14 – Foto de um livro didático**



Fonte: Smart Choice (WILSON, 2011, p. 70)

Através de um olhar mais pessoal sobre si mesma (cujo trabalho está na figura 13) aluna também detalha sua personalidade com base em como ela se vê e se define como “*sensitive and dramatic*”, em nenhum momento ela define suas

características, apenas as expressam de forma livre. A construção da nossa identidade está relacionada à diversos fatores como a forma que enxergamos a nós mesmos e o que está ao nosso redor, neste momento esta é a forma que a aluna se descreve, pois faz parte da sua subjetividade, termo que se refere a pensamentos e emoções, conscientes ou não por parte do indivíduo, assim como a compreensão de si mesmo e de como relaciona-se com o mundo (WEEDON, 1997, p.32 *apud* FIGUEIREDO e MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013, p. 42).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Dias, Coroa e Lima (2018), em uma educação baseada na Pedagogia Crítica de Projetos considerada como práxis social e discursiva, as identidades se constroem com base na concretude dos eventos linguísticos, além de promover a formação da cidadania, vista como forma de apropriação de condições ou reconhecimento de um conjunto de valores que os sujeitos aceitam ou não. Dessa forma, as autoras exemplificam o processo de associação do ensino da língua através da Pedagogia Crítica de Projetos, na qual as temáticas trabalhadas envolvem questões identitárias, dando espaço para que os alunos construam a sua visão de mundo e de si, mantendo-se como participante ativo das práticas pedagógicas uma vez que habitam o lugar dos assuntos trabalhados em sala de aula, como encontramos na discussão dos materiais deste artigo. Com a adoção da Pedagogia Crítica de Projetos na escola, os objetivos definidos ao início do ano letivo foram alcançados com base nas atividades diárias e produções finais aqui apresentadas. No âmbito linguístico, observou-se aprendizados novos e empolgação em aprender como falar e como escrever algo em inglês, considerando todas as interferências naturais como os desafios e resistências presentes no cenário do ensino fundamental 2 da rede pública, no qual o nível de conhecimento da língua é variável.

Tendo em vista o exposto, observa-se diferenças entre os trabalhos, influenciada pelo fato de que alguns estudam em Centros de Língua, outros que possuem contato com a língua apenas na escola, mas que mesmo com dificuldades buscaram formas de enriquecer seus trabalhos. Além disso, no âmbito da criticidade, os alunos participaram

de discussões tocantes, compartilharam histórias e reflexões sobre os temas trabalhados, e trouxeram para suas produções apenas uma parte da vastidão de elementos que podem citar sobre si e que anteriormente não eram pensados, expressados, ou que não tinham um “nome”, como seus sentimentos e características pessoais. Oportunizar os alunos e criar condições dentro do possível em seus contextos escolares faz-se necessário dentro da Pedagogia Crítica de Projetos, trabalhar para desconstruir ideias e preconceitos, por uma educação que descolonize as identidades, constituídas por discursos da sociedade, como na própria escola, e perpetuada nos livros, por exemplo.

Portanto, através da língua e das possibilidades por ela proporcionadas em construir e reconstruir identidades, podemos nos desprender de padrões visando a valorização das singularidades dos indivíduos iniciando através da reflexão e discussão, uma vez que “[...] as identidades não são jamais unificadas ou homogêneas. Pelo contrário, elas são multiplamente construídas na e pela língua, no interior de práticas discursivas (HALL, 2014 *apud* PÔRTO e MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020, p. 861).

Considerando todo o caminho para a produção desta pesquisa, guiada pelo trabalho desenvolvido na escola pública durante o ano letivo de 2023, foi possível compreender que existem caminhos os quais os alunos podem percorrer para terem a oportunidade de pensar e construir suas identidades, através da disciplina de inglês. A análise do projeto desenvolvido me deu a oportunidade de (re)ver através desta pesquisa, que é possível uma atuação docente que oportuniza os alunos a expressarem suas histórias, culturas e identidades no ambiente escolar, sendo também capaz de enriquecer a minha própria experiência como professora em formação. Assim como também é possível se desprender do ensino tradicional e de alguma forma ultrapassar as dificuldades que envolvem o ensino de inglês no contexto em questão. Tais dificuldades que afastam os alunos (principalmente pertencentes às regiões periféricas) da possibilidade em ter contato com o idioma e por meio dele poder participar ativamente de práticas sociais, pensar criticamente sobre assuntos diversos e se enxergar como indivíduo pertencente ao mundo. A relevância desta pesquisa para o ensino de línguas se dá através da apresentação de um caminho eficaz que através da Pedagogia Crítica de Projetos liga o indivíduo excluído à língua que facilmente se apresenta como excludente e

elitizada. Através dos múltiplos recursos usados para a sua realização, principalmente com a associação entre teoria e prática, o qual foi pensado e desenvolvido por meio da integração entre universidade-escola, foi possível mostrar a importância da *práxis* e do constante contato entre professores em formação e professores efetivos no fortalecimento e incentivo para traçar e seguir estes novos caminhos.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Gina V. P. **Programa Mulheres Inspiradoras e Identidade Docente: Um Estudo Sobre Pedagogia Transgressiva de Projeto Na Perspectiva da Análise de Discurso Crítica**. Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2020. Disponível em: [http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/38764/1/2020\\_GinaVieiraPontedeAlbuquerque.pdf](http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/38764/1/2020_GinaVieiraPontedeAlbuquerque.pdf). Acesso em: 12 Dez 2023.

DIAS, J. de F.; COROA, M. L. M. S.; LIMA, S. C. **Criar, Resistir e Transgredir: Pedagogia Crítica de Projetos e Práticas de Insurgências Na Educação e nos Estudos da Linguagem**. Cadernos de Linguagem e Sociedade, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 29–48, 2018. DOI: 10.26512/les.v19i3.18628. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/18628>. Acesso em: 3 dez. 2023.

FIGUEIREDO, C. J., MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. **Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Práticas de Construção de Identidades**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Vol 32, Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

FREIRE, Paulo – **Pedagogia do Oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987. Pp.37-48. - Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 12 de Dez 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários À Prática Educativa**. 25º ed. São Paulo/SP. 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais**. nº3, v. 35, São Paulo, Revista de Administração de Empresas, 1995, pp. 20-29

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro, dp&a editora, 2003.

JÚNIOR, A. F. S.; POLLI, M. C. B.; VIEIRA, M. E. **Leituras de Almeida Filho: ensino de línguas e formação docente**. São Carlos, São Paulo: Pedro & João Editores, 2023.

MAGUIRE, M.; DELAHUNT, B. **Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars**. All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education, v. 8, n. 3, 2017.

MASTRELLA, M. R. **Inglês com língua estrangeira: entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão**. 2007. 321 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Goiânia, Goiânia, 2007.

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: A Linguagem Como Condição e Solução**. D.E.L.T.A., vol. 10, Nº 2, 1994, Pp 329 – 338. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412/29985>. Acesso em: 12 Dez 2023

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: A Critical Reintroduction**. 2nd Edition, New York, Routledge 2021.

PÔRTO, W. A. A.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. **Estudos Identitários e Formação Crítica de Professores/as de Línguas: Decolonizando Práticas e Enfrentando Desafios**. Domínios de Linguagem, Uberlândia, v. 14, n. 3, p. 850–878, 2020. DOI: 10.14393/DL43-v14n3a2020-6. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/47645>. Acesso em: 9 dez. 2023.

REIS, M. O.; GRANDE, G. C. **A Translinguagem Como Ferramenta de Aprendizagem e Identidade Na Escrita Acadêmica**. Papéis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens - UFMS , v. 21, n. 41, p. 129-150, 21 nov. 2018.

SCHEYERL, D., SIQUEIRA, S. **Materiais Didáticos: Para o Ensino de Línguas Na Contemporaneidade: Contestações e Proposições**. ed. UFBA, Instituto de Letras, Universidade da Bahia, Salvador/BA, 2012. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/16424/1/MATERIAISDIDATICOS\\_Repository.pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/16424/1/MATERIAISDIDATICOS_Repository.pdf). Acesso em: 12 Dez 2023.

SILVA, A. T. **O (in)sucesso do ensino de língua inglesa no Brasil**. In: **SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**, 7., 2023, São Cristóvão, SE. Anais eletrônicos [...]. São Cristóvão, SE: LINC/UFS, 2023. p. 10-19.

SOARES, M. **Letramento: Um Tema Em Três gêneros**. Linguagem & Educação, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 1998.

WESTBROOK, Robert B., TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Massangana, Recife/PE, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>. Acesso em: 12 Dez 2023.

WILSON, K. **Smart Choice: Student Book. 2nd Edition**. New York. Oxford University Press, 2011. P. 10 e 70.