

EXPERIMENTANDO O ENSINO CRÍTICO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID

CRITICAL THINKING IN ENGLISH TEACHING CLASSES : AN EXPERIENCE IN AN INSTITUTIONAL TEACHING INITIATION SCHOLARSHIP PROGRAM-PIBID

Gabriel Victor Sousa Lima¹

Elisa Borges de Alcântara Alencar²

Mariana Moreira de Moraes³

Resumo: Este trabalho apresenta algumas considerações acerca do ensino de língua inglesa nas escolas públicas, trazendo como foco uma experiência vivida numa turma de 8º ano no Colégio Estadual Jardim Paulista, este situado em uma zona periférica da cidade de Araguaína/TO. Utilizamos a música 'They don't care about us' de Michael Jackson e buscamos relatar neste trabalho o ensino da Língua Inglesa de forma crítica dentro da escola pública, proporcionando aos alunos uma ligação do conteúdo proposto à sua realidade social. Metodologicamente, embasamos-nos em atividades passadas à turma; e em anotações de campo referente ao conjunto de aulas observadas. Por meio deste relato de experiência, iremos apresentar como se deu o planejamento e a execução das aulas aqui abordadas. Para dar luz às discussões e guiar a prática, utilizamos como base teórica, principalmente, os autores Rajagopalan (2003), Freire (2011a; 2011b; 2018), Saviani (1999) e Luckesi (2011). As análises mostram que é possível mediar o ensino de LI por meio de um olhar crítico por parte dos alunos. E que isso é substancial para o desenvolvimento deles na escola e na sociedade.

Palavras-chave: PIBID. Língua Inglesa. Ensino Crítico. Escola Pública.

Abstract: This work presents some considerations about the teaching of English in public schools, focusing on an experience lived in an 8th grade class at Colégio Estadual Jardim Paulista, located in a peripheral area of the city of Araguaína / TO. The song 'They don't care about us' by Michael Jackson was used and we aimed reporting a critical teaching of the English Language at the public school. It was provided students a link between the proposed content and their social reality. Methodologically, we based ourselves on activities worked during our classes; and in field notes referring to the set of classes observed. Through this experience report, we will present how the planning and execution of the classes discussed here took place. To give light to the discussions and guide our practice, we used as a theoretical basis, mainly, the authors Rajagopalan (2003), Freire (2011a; 2011b; 2018), Saviani (1999) and Luckesi (2011). The analyzes show that it is possible to mediate in the teaching of LI through a critical look on the part of the students. And that this is substantial for his development at school and in society.

Keywords: PIBID; English Language; Critical Teaching; Public School.

1 Aluno do curso de Letras da UFT. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0335660832812160> ORCID: 0000-0003-3732-8117. E-mail: victor.gabriel@mail.uft.edu.br

2 Professora Doutora da UFT. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/756549783465558> ORCID: 0000-0002-9841-5401. E-mail: elisa.alencar@uft.edu.br

3 Aluna do curso de Letras da UFT. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3863099236433333> ORCID: 0000-0003-0252-656X. E-mail: marianamoraes_@outlook.com

Introdução

Ao se pensar na educação linguística em Língua Inglesa (LI), tratando de assuntos práticos da sociedade, é importante considerarmos a necessidade de usar o estudo da linguagem para discutirmos a cidadania, principalmente, dentro do contexto escolar. Pensando nisso, nos valemos da nossa participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (doravante, PIBID), dentro do subprojeto de Língua Inglesa do Curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins – UFT / Câmpus Araguaína, para mediar questões e discussões em torno da vivência social dos alunos da educação básica.

O PIBID é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tem como objetivo fomentar a formação inicial de professores para a educação básica, inserindo-os no contexto escolar e mediando uma participação direta com os alunos do Ensino Fundamental II. A essa medida, a imersão no cotidiano das unidades escolares (UEs) da rede pública de educação proporciona ao aluno-bolsista “oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar” (FUNDAÇÃO CAPES, 2008). O PIBID prevê para cada subprojeto a participação de 24 bolsistas e 6 voluntários, contemplando o total de 30 alunos da licenciatura em Letras; 3 escolas-campo, onde serão desenvolvidas as atividades de iniciação à docência; 3 preceptores, sendo os professores das escolas-campo responsáveis pelo acompanhamento dos pibidianos; e por fim, a coordenadora do subprojeto, professora da Instituição de Ensino Superior (IES) responsável pela orientação na execução das atividades.

Neste trabalho, temos o interesse de apresentar, discutir e analisar a aplicação de uma atividade em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, no Colégio Estadual Jardim Paulista (doravante, CEJAP) localizado em uma região periférica da cidade de Araguaína/TO. A nossa participação se deu pela divisão dos bolsistas em duplas, responsáveis por elaborar oficinas temáticas no contraturno, conhecer o ambiente escolar e o funcionamento dos setores administrativos e pedagógicos, acompanhar e contribuir no planejamento e execução das atividades. Considerando que os bolsistas do PIBID não têm autonomia para assumir turmas na UE, mas sim iniciar e se ambientar na prática docente como formação complementar nos cursos de licenciatura. A proposta objetiva, a princípio, trabalhar o conteúdo previsto para o bimestre sobre *Adjectives* (Adjetivos) utilizando a música *They Don't Care About Us* (nota de rodapé) do cantor Michael Jackson.

Para trabalharmos esse conteúdo de modo a contribuir com o agenciamento crítico e, exercício da cidadania ativa dos estudantes, conforme prevê a BNCC, em especial, no item 5 das competências específicas de LI para o ensino fundamental que trata de “utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável”.

Nos apoiamos ainda da proposta pedagógica crítica no ensino de LI, ancorados teoricamente, em especial, nos autores Rajagopalan (2003), Freire (2011a; 2011b; 2018), Saviani (1999) e Luckesi (2011). Com essa proposta, os alunos puderam identificar os adjetivos apresentados na letra da música. Essa atividade antecedeu o momento de discussão acerca dos significados construídos a partir das palavras e do recurso audiovisual que foi levado. Os alunos foram convidados à reflexão acerca da realidade social da própria comunidade escolar, com isso eles levantaram tópicos como *bullying*, racismo, machismo, violências verbal e não-verbal, invisibilidade social dentro e fora da escola, entre outros.

A seguir ampliaremos o espaço às discussões sobre os referenciais teóricos deste trabalho, seguindo dos procedimentos metodológicos para que essa atividade pudesse ser aplicada. Apresentaremos ainda os resultados da aplicação da atividade e as discussões em torno do que propomos aos educandos. A partir disso mostraremos as considerações feitas sobre o trabalho de acordo com as discussões e o aporte necessário para fundamentar nossas inquietações.

Pedagogia Histórico-crítica

Pensar no processo de ensino e aprendizagem do aluno requer um olhar aberto e flexível para contribuir de modo assertivo. Quando se fala em aprendizagem, é preciso considerar que aspectos ligados à realidade, do aluno, devem estar a par da atividade de aprender. Luckesi (2011) afirma que ao se pensar na aprendizagem de conteúdos, é necessário que esse movimento seja “integrado à experiência da vida como um todo”. Isso significa que a relação entre conteúdos conceituais e conteúdos práticos é fator crucial para o desenvolvimento intelectual dos educandos. O saber “livresco” ou “formal” deve estar em perfeita consonância com as experiências já vivenciadas pelos alunos.

Nesse ínterim, a pedagogia histórico-crítica, pensada especialmente por Dermeval Saviani, apresenta a proposta de mediar o conteúdo científico da escola em parceria com os conhecimentos já trazidos pelo aluno. Essa afirmativa é considerada, pois está focada, conforme aponta Saviani (1999, p. 52):

[...] na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso, a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular.

Nesse sentido, propomos a abordagem da pedagogia histórico-crítica com a finalidade de contrapor o ensino conteudista, que por vezes, não tem a eficácia esperada para o ensino e a formação do sujeito aprendiz, conforme apresentado por Bonamino (1988, p; 205-206):

A consciência da criança não se desenvolve tão somente através de conceitos que ela assimila em seu contato com os detentores da cultura elaborada, mas as condições para o desenvolvimento desta consciência crítica são criadas pela participação da criança na experiência social coletiva, a qual se compõe, em parte, das experiências práticas que a escola propicia através de sua organização interna e do sentido que assumem suas relações internas.

Compreendemos, portanto, que a simples aplicação de determinados conteúdos, se não atrelados ao contexto vivido do educando, não haverá por si grande valia. A relação entre esses dois pontos resultará na construção significativa do aluno enquanto sujeito social. A pedagogia histórico-crítica da qual estamos falando, torna-se uma ponte entre estes dois saberes: o saber formal e o saber informal. Desse modo, os dois saberes serão valorizados e, não deixando de lado, o instrumental necessário para que o aluno se emancipe enquanto sujeito social. Como será possível emancipar os alunos, se o professor não permite que no ato pedagógico ele não compreenda a cultura dominante? Para isso, é preciso apresentarmos tudo o que é a cultura dominante, para que assim, ele tome consciência e seja emancipado.

Na pedagogia histórico-crítica, quando falamos da palavra “emancipação”, vem com ela, todo um construto significativo em sua aplicação. Pois, ela pode ser compreendida na ação de fornecer ferramentas para que o aluno se conscientize e decida qual o caminho percorrer a partir do enfrentamento de temas relevantes. Considerando isso, trabalha-se as contradições e percalços da vida adulta dentro dessa perspectiva. Todas as ações serão levadas à análise, passando por um espectro de problematização. Por isso é importante posicionar os alunos criticamente, considerando que o educando pode captar a própria realidade e tornando isso um objeto de conhecimento. (FREIRE, 2018, p. 38). Para Freire (2018), isso não significa inferir nas decisões e análises do aluno, porém, significa mediar, dentro do espaço escolar, alguns assuntos, temas e demais atividades que levarão o aluno a refletir sobre a própria realidade.

Procedimentos metodológicos

A atividade apresentada neste trabalho é resultado de um processo de planejamento em que a

professora preceptora nos orienta em relação aos objetivos de aprendizagem que precisam ser alcançados para o ato pedagógico. Em consonância com esse planejamento, nos ancoramos nas reuniões formativas com a professora coordenadora, sendo estas reuniões o principal encontro para discussão de textos e experiências nas escolas assistidas. Desse modo, o ato pedagógico mencionado anteriormente e discutido por Luckesi (2011) é composto por três etapas principais, a saber: (i) planejamento; (ii) execução e (iii) avaliação. Detalharemos o modo como as duas primeiras etapas se prescreveram em determinado período da vigência do PIBID.

No momento de planejamento levamos em consideração o conteúdo programático apresentado pela professora preceptora em que previa a abordagem sobre adjetivos em LI. A orientação dada pela professora supervisora é que pudéssemos seguir as sugestões e as abordagens das atividades anteriores. Para seguir esse caminho nos ancoramos à perspectiva de que a atividade deveria contemplar não só o conteúdo gramatical, como também uma visão crítico-reflexiva. Nessa perspectiva, Jordão (2015) confirma a necessidade de o ambiente escolar ser um espaço aberto de conscientização e discussão em torno da construção de sentidos e representação dos sujeitos e saberes. Para guiar esse planejamento, utilizamos o Livro Didático (LD), o que possibilitou pensar na utilização de uma música para fazer oposição à uniformidade apresentada nos LDs na maioria das obras. Justificamos a necessidade/oportunidade de conceder novos caminhos para o agenciamento crítico na sala de aula, não deixando de lado a aprendizagem do conteúdo da disciplina (REZENDE; FERREIRA; FURTADO, 2018) por meio da atividade em questão.

Quadro 1: Letra da música escolhida

They Don't Care About Us /Eles Não Ligam Pra Gente – Michael Jackson	
Skin head, dead head	Neo-nazistas, cabeças mortas
Everybody gone bad	Todo mundo ficou mal
Situation, aggravation	A situação se agravou
Everybody, allegation	Todo mundo alega
In the suit, on the news	Engravatado, nas notícias
Everybody, dog food	Todo mundo consumindo lixo
Bang bang, shock dead	Tirroteio, mortes violentas
Everybody's gone mad	Todo mundo ficou louco
All I wanna say is that	Tudo o que eu quero dizer é que
They don't really care about us	Eles realmente não ligam pra gente
All I wanna say is that	Tudo o que eu quero dizer é que
They don't really care about us	Eles realmente não ligam pra gente
Beat me, hate me	Espanque-me, odeie-me
You can never break me	Você nunca vai me quebrar
Will me, thrill me	Obrigue-me, aterrorize-me
You can never kill me	Você nunca vai me matar
Jew me, sue me	Julgue-me, processe-me
Everybody, do me	Todos fazem isso
Kick me, kike me	Chute-me, espie-me
Don't you black or white me	Não diga que sou 'preto ou branco'
All I wanna say is that	Tudo o que eu quero dizer é que
They don't really care about us	Eles realmente não ligam pra gente
All I wanna say is that	Tudo o que eu quero dizer é que
They don't really care about us	Eles realmente não ligam pra gente
Tell me what has become of my life	Diga-me o que aconteceu com minha vida
I have a wife and two children who love me	Eu tenho esposa e dois filhos que me amam
I am the victim of police brutality, now	Eu sou vítima da brutalidade policial agora
I'm tired of being the victim of hate	Estou cansado de ser alvo do ódio
Your ripping me of my pride	Você acaba com meu orgulho
Oh, for God's sake	Oh, pelo amor de Deus
I look to heaven to fulfill its prophecy	Olho para os céus para cumprir a profecia
Set me free	Me liberte

Fonte: <https://www.letras.mus.br/michael-jackson/73212/>

A música *They Don't Care About Us* (Eles não ligam pra gente) (Cf. Quadro 1) do cantor internacional Michael Jackson (*in memoriam*) foi escolhida, especialmente, por trazer referências em sua composição acerca de assuntos cotidianamente vivenciados pelos alunos. A letra retrata o apagamento e a violência de grupos opressores, seja do Estado ou grupos com maior recurso financeiro, diante daqueles grupos menos favorecidos e à margem da sociedade. O CEJAP, como já mencionamos anteriormente, é um colégio localizado em uma região periférica da cidade de Araguaína/TO e atende “muitos alunos provenientes de famílias carentes e isso reflete bastante no aprendizado e frequência dos alunos” (TOCANTINS, 2019, p. 9). Considerando isso, a atividade foi elaborada pensando na aplicação do conteúdo e reflexão em torno do cotidiano da comunidade escolar. Esse movimento comunicativo em “dar voz e vez aos alunos favorecendo o protagonismo juvenil, faz com que o mesmos sintam-se parte importante como realmente são como razão social e de existir da escola” (COLÉGIO ESTADUAL JARDIM PAULISTA)

O planejamento se estende à organização dos materiais didáticos necessários para a reprodução da música na sala de aula. A partir disso, elaboramos duas atividades para serem trabalhadas junto à letra da música escolhida. A primeira atividade consistia em questões reflexivas que poderiam ser respondidas no caderno e discutidas na roda de conversa, caso o aluno se voluntariasse; a segunda atividade tinha como foco reconhecer os adjetivos em língua inglesa na letra da música e, alinhar, em duas colunas, os adjetivos referentes ao pronomes *They* (Eles) e *Us* (Nós). Esta, objetiva a reflexão do uso dos adjetivos na letra da música e como isso implica no contexto social de cada um.

A execução do planejamento da atividade se deu em quatro aulas de 50min. cada. As aulas eram segmentadas e, por isso, foi possível finalizar a atividade em duas semanas. No primeiro momento a professora preceptora apresentou o conteúdo que seria trabalhado para os alunos. O conteúdo foi aplicado à turma e o nosso papel foi aplicar a atividade que planejamos. Utilizamos um Datashow para apresentar o videoclipe da música escolhida sem legenda. Solicitamos que os alunos mantivessem a atenção voltada aos elementos visuais constituintes do videoclipe, de modo a contribuir para a construção dos sentidos e relacionar os ambientes à letra da música.

Após a apresentação do videoclipe original, apresentamos o videoclipe com a legenda em português. Depois disso, foi entregue aos alunos uma cópia da letra da música com o intuito de fazer uma leitura aprofundada. A leitura foi feita em conjunto e a letra foi traduzida com a participação de todos. No ensejo da leitura, explicamos alguns termos específicos da letra da música como o termo atípico *skinhead*⁴. Os alunos foram solicitados a localizar os adjetivos presentes na letra da música, com isso, conduzimos o cenário à seguinte reflexão: de que modo os adjetivos são utilizados na letra da música; e, se em algum momento seria possível associá-los à realidade deles. Para facilitar esse processo, levamos ao quadro as questões reflexivas (Cf. Quadro 2) para que pudessem responder no caderno.

Quadro 2: Atividade 1

1 - Existe fome no Brasil? Qual é a atitude da sociedade em relação a isso?
2- Você conhece alguém que já passou fome ou que já sofreu violência?
3 - Alguma vez na vida você já se sentiu invisível?
4 - O que é violência para você?
5 - Defina violência verbal e violência não-verbal.

Fonte: Arquivo pessoal do Pibid-Língua Inglesa/UFT/Araguaína

A discussão em torno das questões foi iniciada pela professora regente. Ao iniciar essa etapa, os alunos responderam às perguntas voluntariamente. Em meio às discussões, os alunos demandaram pro-

⁴ A subcultura *skinhead* faz parte de um grande grupo de movimentos contraculturais que surgiu entre as décadas de 1960 e 1970 no Reino Unido. Atualmente é associada a movimentos neonazistas e de extrema-direita. (BRASIL ESCOLA, 2020).

blemas relacionados, principalmente, ao *bullying* e invisibilidade no ambiente escolar, violência doméstica, racismo, machismo, LGBTfobia e violência policial.

Para a pergunta número 1, os alunos afirmaram que existe sim fome no Brasil. Para eles, a sociedade se omite em ajudar as pessoas que estão em situação de miséria. Eles completam que os políticos brasileiros não dão a devida importância a essa problemática.

Para a pergunta número 2, as respostas se concentram positivas no ponto “conhecer alguém que já sofreu violência”. Os alunos responderam que conheciam colegas que sofriam violência doméstica, violência nas ruas e até mesmo violência dentro do ambiente escolar. Esta, na maioria das vezes, verbalizada por meio de adjetivos pejorativos sentenciando a cor da pele, o tipo de corpo, o jeito do cabelo e até mesmo o modo de falar.

Para a pergunta número 3, os alunos afirmaram que já haviam se sentido invisível. Esse sentimento perpassava o seio familiar e chegava à escola, onde muitos alunos se sentiam invisibilizados nos corredores escolares.

Para a pergunta número 4 e 5, as respostas enfocavam como violência as ações que magoam as pessoas emocionalmente e fisicamente. Essa distinção foi feita na última questão.

Aplicando essa atividade pudemos perceber que “a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade.” (FREIRE, 2011a, p.97). Isso significa que ao mediar o processo de reflexão junto aos alunos, construímos, também, um novo olhar sob os nossos educandos. Alencar (2017) constata o desafio em equilibrar “o discurso entre a formação de alunos conscientes e críticos da língua que estão aprendendo e a compreensão da diversidade, das múltiplas formas de viver em lugares e com pessoas diversas”. Esse desafio se dá, pois, é necessário que o professor, antes de tudo, amplie a sua gama de conhecimento acerca do mundo e da comunidade escolar. No entanto, esse desenvolvimento não se dá automaticamente, mas sim a partir de um movimento de “curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (FREIRE, 2011b, p.33).

A segunda atividade (Cf. Figura 1) foi aplicada nas duas últimas aulas sobre o tema da semana seguinte. Os alunos receberam a atividade em papel impresso. O objetivo da atividade consistia em comparar os adjetivos utilizados na letra da música, já pré-selecionados durante o planejamento. A música, que traz uma crítica à sociedade, foi conhecida pelos alunos a partir do clipe apresentado em sala de aula. Essa apresentação contribuiu para a relação entre a letra e as imagens que foram trazidas.

Figura 1: Atividade 2

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E SAÚDE TOCANTINS

COLÉGIO ESTADUAL JARDIM PAULISTA
Rua: Avenida dos Engenheiros, 377 - Bairro Jardim Paulista - Araguaína - TO
Fone: (63) 3412-6395 - E-mail: jardimpaulista@ue.seduc.to.gov.br

ENGLISH LANGUAGE - PIBIB ACTIVITIES/ PROFESSOR JACQUELINE

Students :

ADJECTIVES	
ARROGANT - POOR - MODEST - NAIVE -	
BOSSY - CREEPY - CONSERVATIVE - SELFISH -	
DISHONEST - DEPENDENT - GENTLE -	
HARD-WORKING - IMPORTANT - PREJUDICED -	
OPTIMISTIC - HUMBLE - RICH -	
AGRESSIVE - HUMBLE PEOPLE - BAD	

WHO ARE "THEY"?	WHO ARE "EVERYBODY" (US)?

Fonte: Produção dos autores

Nessa atividade, os alunos relacionaram os adjetivos *arrogant, aggressive, bad, important, prejudiced, dishonest, selfish, rich, bossy, creepy, conservative* (arrogante, agressivo, mau, importante, preconceituoso, desonesto, egoísta, rico, mandão, assustador, conservador) à primeira coluna, em que perguntamos quem são “eles”, os opressores. Os adjetivos *optimistic, hard-working, poor, humble people, dependent, gentle, naive, modest* (otimista, trabalhador, pobre, humilde, dependente, gentil, ingênuo, modesto) à segunda coluna, em que perguntamos quem são “todo mundo”, ou “nós” como é explicitado na música.

Para os alunos, socialmente afetados pela invisibilidade existente na nossa sociedade, é muito fácil definir o lado que estão e por quem são oprimidos. Isso não significa dizer que os alunos não reconhecem a importância de certas instituições, mas é necessário conferir a elas o sentimento de autoridade demasiada que existe. No concernente ao estudo de Língua Inglesa nas escolas, Rajagopalan (2011) afirma que é necessário “convencer o leigo de que vale a pena investir no estudo da linguagem e de que pensar sobre a linguagem implica, em última análise, indagar, de um lado sobre a própria natureza humana e do outro, sobre a questão da cidadania”, e isso significa impulsionar o protagonismo juvenil na comunidade.

Considerações Finais

Buscamos apresentar neste trabalho a experiência de trabalhar o ensino crítico em aulas de LI durante nossa participação no PIBID. Percebemos a importância da relação entre a realidade social dos alunos e os conteúdos programáticos do currículo escolar. Dentre as diversas funções sociais que a escola possui, uma delas é a função de formar um sujeito consciente dos seus direitos e um cidadão pronto para questionar certos padrões sociais muitas vezes opressores.

Constatamos a viabilidade de trabalhar temas transversais durante as aulas de LI. Esse movimento, tem como resultado o envolvimento do aluno com o tema, com o conteúdo e com as discussões que são trazidas para a sala de aula. Desse modo, a aprendizagem de LI se torna transformadora e passa a ser um caminho de formação do aluno nas escolas públicas.

Reforçamos a importância do PIBID para os acadêmicos de licenciatura, em que se torna viável e consistente a formação desse futuro profissional da educação; além disso, a grande vantagem de ter a Universidade trabalhando em parceria com as escolas de educação básica.

Esperamos, portanto, que essa experiência sirva de inspiração para professores que se interessem na temática crítica e que a escola possa ser vista além da função de ensinar o conteúdo programático, mas que também seja vista como centro de apoio social e de referência humanitária.

Referências

ALENCAR, E. B. D. A. **Formação com professores de língua inglesa da rede pública no Tocantins: cenas de letramento crítico.** Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em Linguística. Universidade Federal de São Carlos, 2017.

BONAMINO, A.M.C. **O Pensamento pedagógico-político de Dermeval Saviani.** Até que ponto Gramsci? Dissertação de mestrado em Educação, Departamento de Educação da PUC-Rio, 1989. 211p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Versão final. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 13 set. 2020.

COLÉGIO ESTADUAL JARDIM PAULISTA. **Projeto Político Pedagógico.** Araguaína-TO, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

_____. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

JACKSON, M. **They Don't Care About Us**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/michael-jackson/73212/>. Acesso em: 13 set. 2020.

JORDÃO, C. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico - farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C.; MACIEL, R. (Orgs.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2015. p. 69-90.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REZENDE, T.; FERREIRA, D.; FURTADO, R. 2018 – **STREET ART AND FREEDOM OF EXPRESSION**: letramentos nas aulas de Língua Inglesa no Ensino Fundamental II. In FERRAZ, D. M; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Orgs.) **Educação Linguística em línguas estrangeiras**. Campinas, SP: Pontes, 2018. p.63-85.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 32ed. Campinas: Autores associados, 1999.'

Recebido em 30 de novembro de 2020.

Aceito em 11 de dezembro de 2020.

: