

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

Professora Emérita da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pesquisadora nível 1C do CNPq. É uma das editoras da Revista da Abralín. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9379-5698>

Flávia Colen Meniconi

Professora Adjunta do Curso de Letras Espanhol da Universidade Federal de Alagoas. Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Pesquisadora do grupo Letramentos, Educação e Transculturalidade – LET. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5182-258X>.

Sérgio Ifa

Professor Associado do curso de Letras Inglês da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas. Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Líder do grupo Letramentos, Educação e Transculturalidade – LET. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6586-0154>

Recebido em:
20/11/2022

Aceito em:
18/04/2023

JAN / ABR 2023
ISSN 2317-9945 (ON-LINE)
ISSN 0103-6858
P. 122-137

Entrevista com Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva - “temos que desaprender algumas práticas para dar chance às novas”

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

Universidade Federal de Minas Gerais

Flávia Colen Meniconi

Universidade Federal de Alagoas

Sérgio Ifa

Universidade Federal de Alagoas

1. Introdução

A professora Flávia Colen Meniconi e o professor Sérgio Ifa, ambos da Universidade Federal de Alagoas, entrevistaram a professora emérita Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, da Universidade Federal de Minas Gerais, em 2022, com o objetivo de homenageá-la pelas enormes contribuições à Linguística Aplicada. O nosso interesse em relação à entrevistada foi motivado pela necessidade de (re) conhecer suas percepções, experiências e ações em prol de uma sociedade mais justa, igualitária e menos preconceituosa. A Profa. Dra. Vera Menezes é graduada em Português e Inglês pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1971) e em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais (1973). Tem mestrado em Inglês pela Universidade Federal de Minas Gerais (1987), doutorado em Linguística e Filologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1991) e pós-doutorado na PUCMinas. Atualmente é professora emérita da UFMG e pesquisadora nível 1C do CNPq. É uma das pioneiras no ensino e pesquisa em educação a distância na área de Letras. Foi presidente da ALAB (2000-2002) e uma das editoras da Revista Brasileira de Linguística Aplicada, revista Qualis A1, de 2001 a 2016 e, atualmente, é uma das editoras da Revista da ABRALIN. Ela é antirracista, antifascista e militante dos direitos humanos e da causa animal. A conversa foi construída pelas trocas de e-mail com foco em muitos temas caros para cada linguista aplicada/o/e no dia de hoje: ensino remoto, livro didático, aprendizagens na pandemia, interação maior com a sociedade, protagonismo feminino, combate aos preconceitos, valorização da diversidade, dentre outros.

2. Inicialmente, queríamos agradecer seu aceite em ser entrevistada. Gostaríamos de ouvi-la sobre vários temas. Começamos pelo primeiro. Estamos, atualmente, em 2022,

vivendo este momento triste e desolador com cortes orçamentários na educação e, mais especificamente, nos programas destinados à formação docente. Quais são, na sua visão, os desafios e como podemos enfrentá-los?

São muitos os desafios. Quatro deles são de ordem tecnológica, pedagógica, ética e político-educacional. De ordem tecnológica o grande desafio é o acesso universal à Internet. E quando digo acesso, não me refiro apenas à Internet, mas também a equipamentos. A pandemia mostrou que muitas escolas não estavam conectadas e que, mesmo em famílias da classe média, não havia equipamento para todos os alunos. A opção pelo ensino síncrono restringiu o uso das tecnologias e ignorou a impossibilidade de todos estarem no mesmo ambiente virtual na hora determinada pela escola.

Nas escolas públicas e particulares que conheci antes da pandemia e que eram conectadas à Internet, alunos e professores tinham acesso limitado a um laboratório com poucos computadores e sem *Wi-Fi* nas salas de aula. Além disso, os alunos eram proibidos de usar celulares. Isso aconteceu em vários estados, na maioria das escolas e muitas vezes, com respaldo da legislação em sua cidade ou em seu estado.

Ainda sobre a tecnologia digital é bom lembrar que os recursos do FUNTTEL (Fundo para o Desenvolvimento Tecnológico das Telecomunicações) devem ser utilizados para o desenvolvimento das seguintes instituições.

- Instituições de ensino, públicas ou privadas, brasileiras, em funcionamento no Brasil, sem fins lucrativos;
- Instituições de pesquisas, públicas ou privadas, brasileiras, em funcionamento no Brasil, sem fins lucrativos;
- Empresas brasileiras prestadoras de serviços de telecomunicações;
- Empresas brasileiras fornecedoras de bens e serviços para o setor, desde que engajadas na produção efetiva no País. (FUNTELL)

Apesar de esse fundo ter sido criado há 21 anos, não vimos empenho dos governos municipais, estaduais e federais para a integração de instituições de ensino e formação de redes de cooperação. As escolas brasileiras de todos os níveis de ensino precisam estar conectadas em rede com seus professores e alunos não apenas na pandemia, mas compartilhando boas experiências. Professores e alunos precisam ter apoio financeiro para comprar equipamentos e fazer manutenção. Precisam também de pacotes de dados que lhes permitam, por exemplo, assistir vídeos.

Quanto à questão pedagógica, ouvimos muito durante a pandemia que os professores não estavam devidamente formados para trabalhar digitalmente. Mas nunca vi ninguém explicar o que significava essa formação. O que vimos acontecer, da noite para o dia, foi a transposição do ensino tradicional na sala de aula física para a sala virtual, do ensino infantil ao universitário. Mesmo assim, alguns professores altamente letrados digitalmente não tiveram permissão para inovar. Foram obrigados a seguir a pedagogia da transmissão de conhecimento, com aulas centradas no professor.

Uma amiga me relatou que sua escola exigia gravação prévia das aulas

para que a coordenação avaliasse antes de ir para a plataforma digital. O professor deveria responder as perguntas dos alunos no horário marcado como nas aulas presenciais tradicionais. No caso do ensino, tanto de língua portuguesa como de línguas adicionais, perdeu-se a oportunidade de usar a língua como prática social.

O desafio sobre o que é ensinar língua(s) e o que é ser letrado digitalmente continua e nada adianta saber usar ferramentas sofisticadas se não há liberdade para incentivar o aprendiz a ser protagonista em ações com a linguagem digital.

A ética, entendida como princípios e valores que norteiam nosso comportamento e que visa o bem comum, é um grande desafio no contexto educacional. Pela primeira vez vimos casos de professores sendo, publicamente, tratados com desrespeito e agressividade por alunos, familiares e até por políticos que assumiram o papel ilegítimo de censores de professores. Isso nos leva a um grande problema ético. Erros e enganos que acontecem em qualquer sala de aula são expostos nas redes sociais sem qualquer preocupação com o dano moral causado aos professores.

O medo se instaurou entre os docentes e diminuiu ainda mais a atratividade por uma profissão mal remunerada e, agora, perigosa. O desprestígio dos professores e os ataques constantes afetam a saúde mental de uma classe de trabalhadores antes tão enaltecida. Precisamos também refletir sobre a invasão de privacidade dos alunos com a demanda de câmeras ligadas. Precisamos de um pacto ético.

Finalmente, um desafio urgente é repensar as políticas educacionais. Elas precisam ser revistas, não apenas em função dos novos tempos trazidos pela pandemia, mas por já estarem obsoletas face às pesquisas sobre ensino e aprendizagem. Como afirma Coscarelli (2020), é necessário repensar o currículo, o espaço educacional, o tempo de cada aula, a avaliação e as disciplinas.

A política educacional não pode estar ideologicamente atrelada ao governante de plantão e deve ser baseada no desenvolvimento científico da área educacional. Deve ser pensada por autoridades educacionais com formação adequada para os cargos e não por apadrinhados com outros interesses que se chocam com princípios éticos e educacionais.

3. O ensino remoto nos obrigou a conhecer e utilizar as tecnologias digitais em sala de aula. Em sua percepção, o que os professores de línguas precisariam aprender para tornar o uso dessas tecnologias mais significativo em sala de aula?

Os professores sabem quais são os propiciamentos e as restrições em seus contextos. Eles sabem o que seu ambiente educacional oferece e o que podem usar, mas sabem também que encontrarão obstáculos se quiserem inovar. A motivação para aprender a usar novas tecnologias pode ir de encontro a crenças contrárias à inovação dos próprios professores e de seus contextos (colegas, coordenação, direção, secretaria de educação, etc.).

Além disso, o trabalho de inovação, que demanda horas extras, não é valorizado financeiramente pelas instituições. É um assunto que tem que entrar na pauta dos sindicatos.

Na perspectiva do letramento digital, as habilidades essenciais são navegar hipertextualmente; buscar e avaliar informação; publicar conteúdo na web em diversos formatos; interagir nas redes sociais e nas plataformas educacionais. Uma discussão ampliada sobre o tema pode ser lida em Dias e Novais (2009) e Ng (2012).

Eu diria que nós professores temos que desaprender algumas práticas para dar chance às novas. Para isso, precisamos de apoio dos gestores. Precisamos também de humildade para aprender com os alunos. Muitos deles são os apoios técnicos que não encontramos nas instituições educacionais. É rara a escola que tem um profissional de informática para dar suporte aos docentes, mas é rara também a escola onde não haja alunos altamente competentes no uso da Internet e das ferramentas que ela oferece. Se as telas vieram para ficar, temos que estar abertos a aprender com quem pode nos ensinar.

Na Internet, encontramos muitos materiais e o que eu dizia em 1999 (PAIVA, 1999, p. 50) continua sendo verdade: “o espaço da Internet é um local de muita generosidade...”. Há 22 anos, já encontrávamos na web: listas de discussão, salas de chat, projetos educacionais abertos e gratuitos, bibliotecas digitalizadas (inclusive no Brasil), programas para videoconferências e plataformas educacionais. Hoje não consigo enumerar tudo que está a nossa disposição, mas não posso deixar de citar o buscador *Google*, a *Wikipedia* e o canal de vídeos *YouTube*. Tudo o que preciso aprender está lá.

Quando vi as escolas migrando para o mundo digital, tive a ilusão de que a escola se abriria para a inovação que a Internet nos propicia e que, finalmente, acabariam os preconceitos contra as ferramentas digitais. No entanto, o que percebi foi o mesmo descrito por Buzen (2020, p. 23): “Infelizmente, as escolas (por várias razões) priorizaram uma pedagogia mais transmissiva, insistindo em transmitir saberes considerados imutáveis e essenciais. O(a) professor(a) continuava no centro e ainda como o grande ‘transmissor’”.

Buzen (2020) sugere “uma pedagogia dos vínculos para além de uma discussão centrada em conteúdos, dias letivos e disciplinas escolares” (p. 23) Ele defende “que o papel da universidade pública e dos formadores de professores não seria o de prescrever o trabalho docente, mas de formar uma grande rede de cooperação, de escuta e de trabalho mais coletivo do que individual.” (p. 23). Entre os exemplos sugere clubes de leitura e canais coletivos no *YouTube*.

Seria desonesto ignorar que houve inovação por parte de muitos docentes, com o uso das redes sociais, gravação de vídeos, *podcasts*, troca de correspondência *online*, etc. Bons exemplos são os projetos desenvolvidos antes e durante a pandemia por José Ribamar Lopes Batista Júnior, criador do Laboratório Experimental de Ensino e Pesquisa e Produção de Textos do Colégio Técnico de Floriano da Universidade Federal do Piauí (<https://labproducaotextual.com/>). O laboratório foi fundado em 2010 e seu objetivo é melhorar as práticas de leitura e escrita em português de alunos(as) do ensino médio profissionalizante. Visitando a página, não deixe de ver as

publicações: <https://labproducaotextual.com/publicacoes/>.

4. Em seu artigo intitulado “Ensino Remoto ou Ensino à distância: efeitos da pandemia”, você argumenta que “sociedade está em constante processo de transformação, pois o sistema aprende com as experiências ao longo do tempo, se retroalimenta e evolui para sobreviver”. Nesse sentido, no que tange especificamente à formação de professores de línguas, quais são as principais mudanças que podemos vislumbrar em relação ao fazer docente pós-pandemia?

A chegada do vírus no sistema humano causou o caos, a desordem, e, toda vez que isso acontece, o sistema evolui e muda de fase. Para sobreviver, os sistemas mudam e se adaptam às condições do ambiente. O vírus gerou um efeito borboleta com mudança de comportamentos em vários setores da sociedade. Nessa nova fase, os governos e gestores educacionais entenderam que era possível usar as tecnologias digitais para contornar o isolamento social. Houve também, em alguns contextos, o uso de rádio, televisão e material impresso.

As mudanças, no entanto, não preencheram minha expectativa, apesar de ter visto algumas experiências interessantes. Ainda sob o prisma da teoria do Caos, percebo que o sistema entrou em um estado atrator (um padrão de comportamento): o da transmissão de conhecimento mediado por tecnologias digitais. O sistema educacional se adaptou ao mundo virtual, mas continua preso ao modo de transmissão de conhecimento, o da educação bancária. Como dizia Freire (1987, p. 67, destaques no original). “na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”. Isso para mim foi algo inesperado, mas também nos ensina que inovação não surge porque temos uma nova tecnologia.

O sistema evolui para o bem e para o mal. Às vezes, evolui bem lentamente. Há 20 anos, eu escrevi:

Usar a Internet no ensino de inglês é um desafio que demanda mudanças de atitude de alunos e professores. O aluno bem sucedido não é mais o que armazena informações, mas aquele que se toma um bom usuário da informação. O bom professor não é mais o que tudo sabe, mas aquele que sabe promover ambientes que promovem a autonomia do aprendiz e que os desafia a aprender com o(s) outro(s) através de oportunidades de interação e de colaboração (PAIVA, 2001, p.???)

Continuo esperando essa mudança. De qualquer forma, o ensino-online ficou mais fortalecido durante a pandemia.

Outro aspecto negativo é que os professores passaram a sofrer um controle abusivo e não houve a contrapartida em direitos trabalhistas e nem com o reconhecimento pelo esforço que os professores fizeram para migrar

para o virtual. Professores foram pressionados a ceder o direito autoral de seus vídeos e de outros materiais digitais.

Hoje, há instituições privadas que podem reduzir a contratação de docentes e valer-se desse banco de materiais criado pelos professores demitidos. É claro que isso pode ser discutido juridicamente e que os sindicatos de professores podem e devem interferir. Mas sabemos que a justiça é lenta.

Outro aspecto negativo foi ver autoridades públicas acusando professores de não terem trabalhado durante o isolamento porque só consideram como trabalho o que é feito entre as quatro paredes de uma sala de aula. Apesar de ter aumentado o trabalho e gerado a exposição pública dos professores, o preconceito contra o trabalho remoto e contra a EAD continua e até nos nossos sindicatos se colocam contra o ensino on-line.

Mas um ponto positivo foi que muitos professores se convenceram de que é possível trabalhar na web e se esforçaram para fazer diferente compartilhando suas ideias nas redes sociais. Outro foi o abrandamento da legislação educacional.

Nos moldes antigos, formávamos professores para uma escola idealizada e reproduzida em desenhos e fotografias. Procure por imagens de escola no *Google* e verá que tenho razão. A maioria retrata professor(a), quadro de giz, mesa do professor(a) e alunos estáticos e enfileirados em suas carteiras. Quando há alguma ação, o que encontramos são alunos com mãos levantadas, alunos lendo ou escrevendo em suas cadeiras. As “escolas” da pandemia não aparecem nas imagens.

Hoje, sabemos que o ensino no mundo virtual, mesmo com a maioria das atividades na forma presencial, veio para ficar. Temos que refletir sobre isso com os professores já formados e em formação. Os pesquisadores começam a analisar o fenômeno, mas ainda não temos uma literatura consolidada e sim relatos de experiências específicas. Veja como exemplos, o livro editado por Ribeiro e Vecchio (2020), a revista *Educação da Unisinos*, v. 25 (2021) e a *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 4 (2021).

Temos que aprender com a prática. Nenhum professor tem hoje autoridade para formar professores se não estiver aberto a aprender com a diversidade de experiências que nossos colegas viveram. Não existe um modelo prototípico de sala de aula, não temos mais paredes e nem carteiras iguais. Os alunos estão em qualquer lugar (sala, quarto, cozinha, quintal, rua) e muitos usam celulares dos pais com pacote de dados limitados.

Aqueles alunos que antes falavam o tempo todo estão silenciosos. Os professores reclamam que eles não ligam a câmera e não participam. Mas pergunto, será que estão mesmo silenciosos ou estão conversando pelo *WhatsApp* com outros colegas. Estariam fazendo tarefas domésticas ou cuidando do(s) irmão(s)? Estariam usando um PC antigo sem Câmera?

No início da pandemia, resolvi publicar dicas para professores para o trabalho on-line. Foram publicadas 100 dicas denominadas de #EnsinoPandêmico, no *Facebook* de 22 abril a 01 agosto de 2020. Posteriormente, a *Parábola* reuniu, editou e ilustrou as 100 postagens em um *e-book* (MENEZES, 2020) que pode ser acessado gratuitamente.

Minha primeira dica foi:

Com base na teoria da difusão da inovação (ROGERS, 1962), podemos dizer que,

quando surge uma nova tecnologia, temos os primeiros adeptos e os adeptos tardios. A decisão de adoção ou NÃO passa pelo convencimento de sua necessidade e das (des)vantagens. A teoria não previu a IMPOSIÇÃO. Trabalho com ensino mediado por computador há 22 anos, mas vejo com tristeza o que está acontecendo hoje com meus colegas que, da noite para o dia, viram sua sala de aula migrar para uma tela de computador. A partir de hoje publicarei uma dica ou uma reflexão por dia, sem preocupação com ordem temática. (MENEZES, 2020).

Acredito que aquelas dicas foram úteis para muitos professores, pois eles comentavam e compartilhavam resultado das atividades de seus alunos. Mas continuo acreditando que tecnologia não se impõe. O professor precisa se sentir confortável com as ferramentas e escolher o que é melhor para si e seus alunos.

5. Por que muitos acreditam na impossibilidade/dificuldade de aprender línguas estrangeiras nas escolas regulares de ensino fundamental e médio? De que forma poderíamos desmistificar essa visão na graduação e na formação continuada de professores?

Nós, linguistas aplicados, precisamos interagir mais com a sociedade e discutir temas como esse. A sociedade precisa entender que não se aprende uma língua estrangeira na escola, mas fora dela, em práticas sociais. É preciso entender, ainda, que nem sempre, precisamos falar uma língua, mas sim entender um texto escrito, entender um vídeo, escrever um comentário.

A sensação de que não se aprende plenamente uma língua estrangeira na escola está presente em muitas histórias. Temos que reconhecer que não se trata apenas de um mito, mas uma realidade para muitos que tinham o sonho de aprender a falar fluentemente nas escolas regulares e se viram, ano após ano, aprendendo sobre a língua, que eles metaforizam como “só ensinava o verbo *to be*”. Isso é um lamento frequente nas narrativas do projeto AMFALE (<http://www.veramenezes.com/amfale/>).

Não se aprende uma língua transformando frases afirmativas soltas em formas negativas ou interrogativas. Só aprendemos uma língua quando a usamos em práticas sociais e essas práticas precisam sair das quatro paredes da sala de aula. É preciso oferecer aos alunos oportunidades de uso real. Antes da Internet, incentivávamos os alunos a ouvir músicas, assistir filmes, ler jornais, e corresponder (*penpals*) e, quando possível, interagir oralmente com falantes.

Com o advento da Internet, houve um *boom* de oportunidades para interagir com outros falantes; ouvir conteúdo em áudio e vídeo; ler jornais e comentar; participar de fóruns e *chats*; se inserir em redes diversas (clubes de leitura, comunidades de jogos, grupos que escrevem *fanfics*, etc.); criar memes; gravar podcasts; gravar vídeos, etc.

Ressalto, no entanto, que é possível encontrar muito exemplos de professores em escolas públicas e particulares que conseguem se apropriar dos recursos de Internet e envolver seus alunos em práticas sociais mediadas no computador. Um bom exemplo é a Profa. Vanessa Bohn, criadora do pro-

jeto *i9prof* (<https://www.instagram.com/i9prof>).

Vanessa tem investido na compreensão e na produção oral. Seus alunos do ensino médio criam *podcasts* com os temas que mais lhe agradam, tais como dicas de futebol e séries de TV. Ao mesmo tempo, ouvem *podcasts* sobre os assuntos de seu interesse e desenvolvem a compreensão oral. Vanessa usa também muitas atividades gamificadas e compartilha no *Instagram* tutoriais sobre diversos aplicativos.

Entre as dicas que publiquei (MENEZES, 2020), eu sugeri um tipo de atividade que chamo de *just in time*. Ela é criada na hora certa, em cima do fato. Na dica 22, sugeri o de uso de notícias sobre a pandemia para gerar atividades.

Tire proveito das notícias sobre a pandemia, dos memes, dos vídeos das entrevistas; das estatísticas etc. Tente organizar projetos interdisciplinares com seus colegas. Se você trabalha com outras línguas, organize com seus alunos campanhas em diversas línguas para divulgar conselhos importantes e combater fake news. Peça para naveguem pelos jornais de outros países e reunir informações em um mural. Sugiro o padlet.

Sugestões de uso de ferramentas digitais podem ser encontradas em dois *e-books* (PAIVA; PARREIRA, 2019 e BRAGA; SILVA, 2020), frutos do trabalho de nosso grupo de pesquisa, o Lalintec. Ambos foram produzidos, em português e inglês, antes da pandemia e estão disponíveis, gratuitamente, na editora Parábola. Cada e-book reúne 50 ferramentas com sugestões de atividades e que espero possam ser úteis para professores de inglês ou de outra língua estrangeira.

6. Nesses tempos sombrios nos quais lidamos com *fake news* diariamente, de que forma os professores de línguas, em suas aulas, poderiam contribuir para a erradicação dessas notícias que podem propagar e aprofundar o fascismo, o racismo e outros preconceitos e estereótipos?

Muito tem sido pesquisado e publicado sobre fascismo e *fake news*. Veja o número temático do periódico CALIDOSCÓPIO (2021) sobre o papel da linguagem na reflexão sobre temas públicos em tempos de pandemia da Covid-19. Mas jogue a primeira pedra quem nunca acreditou em uma notícia, compartilhou e depois viu que ela era falsa?

Uma sugestão é aprender/ensinar a fazer checagem das notícias. Recomendo a leitura da tese de Garcia (2021) cujo objetivo é “revelar a importância do papel do professor na mediação sistematizada de pesquisa escolar na Web a alunos do Ensino Fundamental II”. Ao ler o trabalho, não apenas nos conscientizamos sobre esse papel como também aprendemos a melhorar nossas ações de busca e avaliação de informação na Internet.

Outra sugestão é trazer para a sala de aula textos que ajudem os alunos a refletir sobre esses temas. Nosso papel como educadores inclui a o combate ao fascismo, a racismo, à homofobia, à misoginia e a qualquer outro tipo

de preconceito. Os livros didáticos, provavelmente, não trataram de todos esses temas. Precisamos estar atentos ao noticiário. Veja um exemplo na 40ª dica (MENEZES, 2020) que publiquei no dia 1 de junho de 2020, logo após a morte de George Floyd. Eu escrevia muitas dicas e publicava uma por dia. Houve muitas manifestações no mundo inteiro sobre o assassinato e eu resolvi sugerir uma atividade que gerasse uma reflexão sobre racismo. Esta foi a dica que dei para os professores que me seguiam:

Eu já havia escrito 50 mensagens, mas devido aos últimos acontecimentos, tenho que interromper a ordem (nos dois sentidos) para dizer o que eu já sabia BLACK LIVES MATTER/VIDAS NEGRAS IMPORTAM: David Nascimento, João Pedro, Marielle, George Floyd e tantos outros morreram nas mãos de racistas. Hoje é dia de sugerir leituras sobre injustiça social contra nossos irmãos no Brasil e no exterior. Hoje é dia de fazer curadoria sobre essas notícias sobre perseguição aos negros.
<https://www.mariellefranco.com.br/quem-e-marielle-franco...>
<https://blacklivesmatter.com/>
<https://www1.folha.uol.com.br/.../05/joao-pedro-14.shtml>
<https://www.nytimes.com/.../george-floyd-protests-live...>
Procurem outras notícias e sites de resistência. Façam uma curadoria junto com os alunos. DENUNCIEM a barbárie contra os negros.
Hoje é dia de criar e reproduzir frases de orgulho negro e de respeito. De fazer memes e tuites.
Hoje é dia de homenagear todos os negros que conhecemos e que sofreram constrangimentos ou foram mortos por serem negros.
Hoje é dia de esquecer a análise sintática e o verbo to be e usar a linguagem como resistência. #BastaDeRacismo #VidasNegrasImportam #BlackLivesMatter
E não me venham dizer que não é meu lugar de fala. Não me critiquem pela cor da minha pele porque isso também é uma forma de preconceito. O meu lugar de fala tem a cor de quem denuncia injustiça.

Hoje, provavelmente, além de notícias sobre racismo eu estaria sugerindo textos sobre os temas que estão na imprensa diariamente, como o desmatamento da Amazônia, importância da vacina no mundo, preço do petróleo no mundo, direitos humanos, refugiados, etc.

Como disse um professor nos comentários da dica 40, “Que em nossas salas de aula, tanto presenciais quanto onlines, possamos sempre usar a linguagem como resistência!”

7. Sua atuação na presidência da ALAB e na editoração da RBLA é marcante e agradecemos muito pelo que fez para nós. Quais vitórias você poderia compartilhar para que mais mulheres possam abraçar cargos tão importantes de gestão? Qual é a importância de termos mulheres protagonizando posições onde decisões são tomadas?

Se houve uma marca na nossa gestão (Deise Prina como vice-presidente, Heliana Melo como secretária e Adriana Pagano como tesoureira), ela foi a criação da RBLA. Mas o projeto dessa criação já havia sido negociado com a direção da Faculdade de Letras da UFMG pelo presidente anterior, o Prof.

Vilson Leffa. Vilson, sempre foi um visionário, acreditava que a revista precisava de uma sede fixa e não podia mudar a cada dois anos, com a eleição de uma nova diretoria. Ele tinha toda a razão. Vimos que outros periódicos ligados a associações tiveram altos e baixos ou morreram.

Nenhuma revista acadêmica sobrevive sem uma instituição para dar respaldo ao trabalho de edição. Durante 13 anos, a revista foi impressa em papel e distribuída, gratuitamente, aos sócios da ALAB. Publicada na web, a RBLA continua dependendo de secretaria, de bons revisores e de formata-dores. Tudo foi e é bancado pela Faculdade de Letras da UFMG.

Quanto ao protagonismo feminino, felizmente, em nossa área, muitas mulheres foram e são protagonistas. Elas foram representantes nas agên-cias de fomento como a CAPES e o CNPq, presidiram conselhos e associa-ções, foram professoras visitantes em instituições no exterior, publicaram artigos em bons periódicos e livros em boas editoras. Houve quem se desta-casse também na política, como a linguista Margarida Salomão, ex-reitora da UFJF, ex-deputada federal e, hoje, prefeita de Juiz de Fora.

Certamente, muitas de nós fomos vítimas de assédio por onde traba-lhamos. Eu fui uma delas por duas vezes e não cedi às “cantadas”. Eu me calei, na primeira, por medo de perder meu emprego e, na segunda, por medo de ser perseguida por um militar. O primeiro caso, eu menciono em meu memorial (PAIVA, 2002), o segundo ainda me dá medo de expor. Mui-tas devem ter se calado como eu. Hoje, acho que não me calaria.

Apesar dessas duas situações desagradáveis, nunca participei de ne-nhum movimento feminista que vê o homem como inimigo. Nunca acredi-tei que todos os homens são iguais. Quero os homens juntos na mesma luta pela igualdade de gênero e isso inclui qualquer identidade sexual. Recuso-me a conviver com os que acham que mulher deve ser subserviente e que são homofóbicos, mas também não participo de atos políticos exclusiva-mente protagonizados por mulheres. Evito os ambientes cujos espaços são sexualmente divididos - homens de um lado e mulheres de outro - fenôme-no muito comum em Minas Gerais, infelizmente.

8. Como autora de livros didáticos, qual é o papel do livro didático de inglês em relação (1) ao ensino e aprendizagem da língua inglesa e (2) à formação cidadã do/a estudante? Há ainda avanços a serem feitos nos livros didáticos (e/ou PNLD) para uma formação linguística, discursiva e cidadã? Se sim, quais?

O livro didático é um apoio importante ao professor. Além disso, costuma ser a única fonte de insumo escrito e de áudio para alguns alunos. Os livros atuais reúnem gêneros diversos e o professor pode e deve selecionar o que quer usar e, se for o caso, fazer as adaptações ou complementar o material.

E falo isso sem nenhum interesse financeiro, pois no início de 2020 decidi parar com essa atividade e ter mais tempo para mim e para a minha família.

Entendo que alguns colegas defendam que os professores devem produzir o próprio material, pois só eles sabem o que é adequado para seus alunos. Considero isso uma visão muito romântica, pois não se leva em conta o tempo que é gasto na produção de uma obra didática; os profissionais que gravam ou editam os áudios; os profissionais responsáveis pela revisão e edição, evitando erros de linguagem e imagens que veiculem estereótipos, por exemplo. Mesmo que a escola tenha muitos recursos, dificilmente, conseguirá produzir materiais com a mesma qualidade editorial de um livro, impresso ou digital.

Os livros didáticos de língua inglesa são instrumentos fundamentais para a formação cidadã dos estudantes. Quando se foca na língua em uso, podemos nos usar de gêneros diversos, sem ignorar os aspectos gramaticais. Por exemplo, no livro *Alive 6* (MENEZES, BRAGA, 2018), usamos cartazes de protesto para ensinar o imperativo e, ao mesmo tempo, discutir temas importantes com imagens de protestos reais. Um exemplo é a violência e a foto de um cartaz contra armas na Flórida, em 2018. Nesse cartaz, onde se lê: *Protect children, not guns*. Outro tema é a proteção do meio ambiente e a foto de um cartaz com a frase *Save the Amazon!*, exibido em um protesto na Inglaterra, em 2015.

Ainda há avanços a serem feitos nos livros didáticos e nos editais do PNLD para uma formação linguística, discursiva e cidadã.

Um avanço seria abandonar a versão unificada dos livros didáticos para todo o país. Assim como temos uma nação imaginada (ANDERSON, 2006), temos uma comunidade educacional brasileira imaginada. Anderson (2006, p. 6) explica que “uma nação é imaginada porque os membros, mesmo a menor das nações, jamais conhecerão todos os outros, se encontrarão com eles ou ouvirão sobre eles. Mesmo assim, nas mentes de cada um vive a imagem de sua comunidade” (minha tradução). Aproprio-me desse conceito porque entendo que, da mesma forma, a comunidade educacional é imaginada. Para quem escrevemos as coleções didáticas? Para a comunidade urbana, rural, indígena, quilombolas? Desconfio que produzimos coleções didáticas para a classe média urbana a qual imaginamos pertencer.

Os editais, atualmente, demandam que as coleções didáticas sigam a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. A BNCC (BRASIL, 2018) afirma que “em um país como o Brasil, com autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, a busca por equidade na educação demanda currículos diferenciados e adequados a cada sistema, rede e instituição escolar”. Isso soa incoerente com editais que demandam uma única coleção para ser usada de norte ao sul do país.

Ao escrever a coleção *Alive*, consideramos ter contribuído para a formação linguística, discursiva e cidadã tanto dos professores como dos alunos. Mas há professores e atores fora da comunidade educacional que têm outra expectativa do livro didático. Vejamos.

Junia Braga e eu defendemos que devemos ensinar a língua em uso, sem nos eximir de propiciar reflexão sobre a língua. Acredito que nossas reflexões sobre isso, no Manual do Professor, contribuem para a formação linguística dos usuários da coleção. No entanto, uma boa parte dos professores espera que os livros ensinem gramática, da mesma forma que aprenderam. O problema é que o que antes era considerado erro, hoje pode ser

uma questão de variação bem aceita entre falantes do inglês. Um exemplo é a formulação de perguntas sem o uso dos auxiliares *do/does/did*.

Quanto à questão discursiva, nosso livro foi o primeiro a não exigir respostas completas para perguntas, pois, na vida real, quem dá resposta completa viola a máxima discursiva da quantidade (GRICE, 1982), um pacto implícito entre os falantes que determina que nossas falas não sejam mais informativas ou menos informativas do que precisamos para nos comunicar. Por exemplo, a resposta para uma pergunta como *What vehicle is he driving?* pode ser apenas *A truck*. Não é discursivamente necessário dizer *He is driving a truck*. Mas exigir resposta completa faz parte da experiência de muitos professores e é bem provável que não sigam nossas sugestões de respostas.

Finalmente quanto à formação cidadã, incluímos alguns temas que achamos essenciais para o exercício da cidadania como a necessidade de preservação do meio ambiente; leituras e atividade escrita contra *bullying*; discutimos diferenças culturais e a variação linguística; incluímos textos sobre arte popular; trouxemos a questão do racismo, dentre outros.

Um exemplo foi uma atividade de leitura sobre um menino que queria se vestir de princesa, na primeira edição da coleção (MENEZES; BRAGA; FRANCO, 2012). O texto foi retirado do livro *My princess boy*, escrito por sua mãe (KILODAVIS, Cheryl, 2011). Nosso objetivo foi mostrar como os pais desse menino aceitaram sua identidade e não impediram seu desejo de se vestir de princesa. Queremos contribuir para que professores e alunos refletissem sobre a questão do respeito à identidade sexual. Houve reações negativas, mas, como a editora nos apoiava continuamos a usar o texto, em outras duas edições. Infelizmente, na última edição (MENEZES; BRAGA, 2018), no início do governo fascista e homofóbico, retiramos o texto com medo de sermos reprovadas pelos avaliadores.

Acredito que as outras coleções aprovadas do PNLD também incluíram questões que contribuem para a formação cidadã, mas, por questão ética, não os avaliei e nem os comparei com nossa coleção.

9. Em sua trajetória acadêmica, entendemos que a pesquisa narrativa fez parte dos projetos que você coordenou, tais como Tecnobiografias, ARADO e AMFALE. Qual é a importância das pesquisas narrativas, autoetnográficas e similares para a formação inicial e continuada da/o professora/or?

Eu entendo que o que nos constitui como indivíduos são as nossas narrativas, as histórias que contamos sobre nós ou que pensamos que vivemos. Bruner (2002, p. 46) define narrativa como “uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores”. Para ele, a narrativa é uma forma de pensar, de organizar a experiência humana, a apreciação de si mesmo, dos outros e do mundo onde se vive.

A pesquisa narrativa tem a grande vantagem de mostrar a voz de quem vive o processo de aprendizagem e nos oferece dados que nem sempre corroboram as teorias sobre aquisição.

Os narradores falam livremente sobre suas memórias e suas emoções ao dar sua própria explicação sobre como aprendem ou aprenderam uma outra língua. Esses relatos nos ajudam a entender certos aspectos envolvidos na aquisição de uma língua (ex. medo, ansiedade, influência familiar, etc.) que não são facilmente identificados por meio de outros instrumentos de pesquisa (PAIVA, 2008, p. 323).

Aprendi muito com as histórias de aprendizagem de inglês de professores e de alunos. Observei que elas nunca são iguais. Até quando o narrador relata experiências semelhantes como, por exemplo, a agressão verbal de um professor, as reações podem ser muito diferentes: um relata que abandonou o curso e outro que resolveu provar para a professora que ele não fracassaria como ela esperava.

A leitura dessas histórias ajuda os professores em formação a refletir sobre quão diferentes são os alunos e como pequenas ações e atitudes do professor podem desmotivar os aprendizes. Ajudam também a entender quais serão as prováveis expectativas dos alunos e como é importante incentivá-los a serem autônomos. Muitos narradores do projeto AMFALE demonstram que seu sucesso na aprendizagem de inglês está relacionando a atividades autônomas, como jogar, interagir com falantes em salas de chat, ler jornais e revistas, etc.

Com as tecnobiografias – histórias de vida com a tecnologia – constatei que as características do que é ser letrado digitalmente estão, explicita ou implicitamente, presentes nas narrativas. Poucos são os narradores que tiveram instrução formal para o uso de tecnologias digitais, mas aprenderam com o uso das ferramentas que cada um considera importante para si.

Concluí que as ferramentas digitais contribuem muito para a aquisição de línguas, mas não devemos criar a expectativa de que todos os alunos e professores serão ativos em redes sociais ou se transformarão em YouTubers.

10. Querida professora, agradecemos imensamente em responder detalhadamente cada pergunta que fizemos.

Gratidão!

Muito obrigada.

Referências

ANDERSON, Benedict. **Imagined communities**. Revised edition. Reflections on the origin and spread of nationalism. London. New York: Verso, 2006.

BRAGA, Junia; SILVA, Luciana. **Mão na massa**: ferramentas digitais para

aprender e ensinar II / Hands on: digital tools to learn and teach II. São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.dropbox.com/s/31uk9kqk92ulcvk/Mao_na_massa_II.pdf?dl=0 . Acesso em: 09 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. 2. ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.

BUNZEN, Clecio. O ensino de língua materna em tempos de pandemia. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyana de Mattos Moura. **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola, 2020. p.21-30. Disponível em: https://www.dropbox.com/s/iempthp58c46oyv/Tecnologias_digitais_e_escola.pdf?dl=0 . Acesso em: 29 nov. 2021.

CALIDOSCÓPIO - Número temático: **O papel da linguagem na reflexão sobre temas públicos em tempos de pandemia da Covid-19**, v. 19, n.1, 2021. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/issue/view/885>. Acesso em 10 dez. 2021.

COSCARELLI, Carla Viana. Ideias para pensar o fim da escola. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyana de Mattos Moura. **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola, 2020. p.105-110. Disponível em: https://www.dropbox.com/s/iempthp58c46oyv/Tecnologias_digitais_e_escola.pdf?dl=0. Acesso em: 29 nov. 2021.

DIAS, Marcelo Cafiero; NOVAIS, Ana Elisa. Por uma matriz de letramento digital. In: ANAIS DO III ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO. 3. Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2009. Disponível em <http://nehte.com.br/hipertexto2009/anais/p-w/por-uma-matriz.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2021.

EDUCAÇÃO UNISINOS – Número temático: **O papel da linguagem na reflexão sobre temas públicos em tempos de pandemia da Covid-19**, v. 25, mar. 2021. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao>. Acesso em: 05 dez. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNTELL. **Fundo para o Desenvolvimento Tecnológico das Telecomunicações**. Disponível em: <http://www.finep.gov.br/a-finep-externo/fontes-de-recurso/outras-fontes/o-que-e-funttel>. Acesso em: 30 nov. 2021.

GARCIA, Roberta. **A mediação do professor em processos de pesquisa escolar na web: estratégias para o desenvolvimento do letramento digi-**

tal. 2021. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/35634/1/TESE%20FINAL.pdf>. Acesso em: 05 fez. 2021.

GRICE, Herbert Paul. Lógica e Conversação. In: DASCAL, Marcelo. (Org.). **Fundamentos metodológicos da linguística**. Vol. V. Tradução de João Wanderley Geraldi. Campinas: edição do autor, 1982. p. 81-103.

KILODAVIS, Cherryl. **My princess boy**. New York: Alladin, 2011.

MENEZES, Vera. **Ensino Pandêmico**: uma reflexão ou dica por dia. São Paulo: Parábola, 2020. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/5ksemble-8c5380r/Ebookensinopandemico.pdf?dl=0>. Acesso em: 04 dez 2021.

MENEZES, Vera; BRAGA, Junia. **Alive!: ensino fundamental: anos finais: 6º ano**. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

MENEZES, Vera; BRAGA, Junia; FRANCO, Claudio. **Alive!: inglês: 8º ano**. São Paulo: Anzol, 2012.

NG, Wan. Can we teach digital natives digital literacy? **Computers & Education**, v. 59, n. 3, 2012, p. 1065-1078. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/257171162_Can_we_teach_digital_natives_digital_literacy. Acesso em: 04 dez. 2021.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. O papel da educação a distância na política de ensino de línguas. In: MENDES *et al.* (Orgs.) **Revisitações**: edição comemorativa: 30 anos da Faculdade de Letras/UFMG. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 1999, p.41-57. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/site/e-livros/Revisita%C3%A7%C3%B5es%20-%20Edi%C3%A7%C3%A3o%20comemorativa%20de%2030%20anos.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2021.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A *www* e o ensino de Inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n1, p.93-116, 2001.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Caleidoscópio**: fractais de uma oficina de ensino aprendizagem. Memorial apresentado para concurso de Professor Titular na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. 2002. Disponível em: <https://www.veramenezes.com/memorial.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Aquisição e complexidade em narrativas multimídia de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. V.8, n.2. p. 321-339, 2008.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva; PARREIRAS, Vicente Aguiar (Eds.). **Mão na Massa: ferramentas digitais para aprender e ensinar I = Hands on: digital tools to learn and teach I**. São Paulo: Parábola. 2019.

Disponível em: https://www.dropbox.com/s/5soe0qiny6953me/MAO_NA_MASSA.pdf?dl=0. Acesso em: 09 dez. 2021.

REVISTA BRASILEIRA DE LINGÜÍSTICA APLICADA, v. 21, n. 4, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/i/2021.v21n4/>. Acesso em 05 dez. 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyana de Mattos Moura. **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola, 2020.

ROGERS, Everett M. **Diffusion of innovations**. New York, Free Press of Glencoe. 1962.