

O ensino de inglês e a poesia: uma proposta pós-método e intercultural

Teaching English and poetry: a post-method and intercultural proposal

Julia Roll Silva  

jroll3@gmail.com

Faculdade Sesi de Educação, São Paulo, SP, Brasil.

Paula Cristina Bullio  

pcbullio@gmail.com

Faculdade Sesi de Educação, São Paulo, SP, Brasil.

Valéria Hernandorena Monteagudo de Campos  

valeriahae@gmail.com

Faculdade Sesi de Educação, São Paulo, SP, Brasil.

Resumo

Este trabalho busca analisar como práticas pedagógicas, fora da esfera tradicional, mas guiadas pelo Pós-Método, podem levar textos literários em língua inglesa para os anos finais do ensino fundamental, a fim de trabalhar aspectos para além da gramática e com enfoque em questões interculturais. Quanto à metodologia deste trabalho, apresentamos uma pesquisa bibliográfica a respeito do Pós-Método (Kumaravadivelu, 1994), concepção de língua, decolonialidade e educação crítica (Freire, 1997; hooks, 2013; e Canagarajah, 2023), interculturalidade (Weissmann, 2018), assim como a Base Nacional Curricular (Brasil, 2018), a qual, ao elencar o inglês como Língua Franca, reconhece-o como um idioma que possibilita o contato com outras culturas. De forma propositiva, propõem-se possibilidades de atividades que promovem a diversidade, apresentando-se as habilidades da BNCC e as macro e micro estratégias próprias do pós-método, as quais visam propor práticas que exercitem o olhar crítico e sensível, além de ampliar o repertório cultural, artístico, linguístico e político dos estudantes. Nesse sentido, o trabalho viabiliza um caminho para pensar a poesia em LI e seu letramento em sala de aula, dando oportunidade para compreender a diversidade deste gênero textual, tal como sua importância e relevância social, por meio da implementação de uma pedagogia pós-método, oferecendo uma oportunidade de reconfigurar o papel do professor e do aluno na sala de aula e conferindo-lhes autonomia.

Palavras-chave: Poesia; Língua Inglesa; Pós-Método.



10.23925/2318-7115.2025v46i1e70185



FLUXO DA SUBMISSÃO:

Submissão do trabalho: 01/02/2025

Aprovação do trabalho: 02/04/2025

Publicação do trabalho: 20/05/2025

AVALIADO POR:

Mayelli Caldas de Castro (Ifes)

Patricia Tosqui-Lucks (ICEA-ITA)

EDITADO POR:

André Effgen de Aguiar (Ifes)

COMO CITAR:

CAMPOS, V. H. M. de; BULLIO, P. C.; SILVA, J. R. O ensino de inglês e a poesia: uma proposta pós-método e intercultural. *The Specialist*, [S. l.], v. 46, n. 1, p. 263–284, 2025. DOI: 10.23925/2318-7115.2025v46i1e70185.

Abstract

This paper seeks to analyze possibilities of using teaching practices, outside the traditional scope, but guided by the Post-Method, in order to work with literary texts in English with the purpose of bringing into the final years of elementary education aspects beyond grammar and with a focus on intercultural issues. Regarding methodology, a bibliographic research is carried out on the Post-Method (Kumaravadivelu, 1994), on the conceptions of language, decoloniality and critical education (Freire, 1997; hooks, 2013; and Canagarajah, 2023), interculturality (Weissmann, 2018), as well as the Brazilian National Curriculum Base (Brazil, 2018), which, by defining English as ‘Lingua Franca’, recognizes it as a language that enables contact with other cultures. Examples of possible activities are presented, which privilege diversity and are accompanied by the BNCC skills and the macro and micro strategies specific to the post-method, which aim to propose practices that exercise the critical and sensitive eye, in addition to expanding the cultural, artistic, linguistic and political repertoire of students. In this sense, this paper provides a way to think about poetry in English and its literacy in the classroom, providing an opportunity to understand the diversity of this textual genre, as well as its importance and social relevance, through the implementation of a post-method pedagogy, offering an opportunity to transform the role of the teacher and the student in the classroom and granting them autonomy.

Keywords: Poetry, English; Postmethod.

1. Introdução

O ensino de Língua Estrangeira (LE) conta com uma vasta gama de diferentes métodos que foram sendo modificados e aprimorados, encaixando-se às necessidades de cada época e contexto. Os métodos podem ser compreendidos como “roteiros” a serem usados pelos professores para chegar a um objetivo de acordo com a demanda dos alunos, escola ou currículo. No entanto, tais diretrizes podem se mostrar limitadas ao longo do tempo por enfocar em aspectos específicos, como a tradução, a gramática, a comunicação, a audição, sem, na maioria das vezes, tomarem a língua em seu aspecto complexo e social. Assim como afirma Lima (2023), para Kumaravadivelu (2016), os métodos de ensino de inglês podem pressupor uma competência presumida pelo falante nativo, seus estilos de aprendizagem, seus padrões de comunicações, suas crenças culturais. Desse modo, percebe-se que a ideologia propagada por métodos e materiais didáticos produzidos por grandes centros hegemônicos pode ser mitigada por professores de comunidades periféricas, de modo que uma opção decolonial pode ser atualizada em práticas situadas, o que nos leva a compreender que “[...] nem sempre as teorias e abordagens gestadas na Metrópole atendem aos interesses da periferia” (Rajagopalan, 2013, p. 154).

Esses métodos transformaram-se em uma longa lista de possibilidades a serem seguidas no ensino de LE, tanto que, por vezes, o professor de línguas mal sabe por onde e como começar.

Será que existe um método ideal? Será que devo seguir métodos tradicionais? É aí que surgem pensamentos como de Prabhu (1990), Allwright e Kathleen M. Bailey (1991) e, posteriormente, Kumaravadivelu (2006), que propõe o Pós-Método em 1994 e aperfeiçoa-o nos anos posteriores, como parte do movimento contra método, sugerindo que o professor seja visto não como mero reproduutor de práticas sugeridas por acadêmicos, mas sim, como intelectual, capacitado para compreender o chão da escola onde pisa e traçar rotas de ensino baseadas nas chamadas “macro” e “microestratégias”, conforme será elucidado na seção “Um caminho até o pós-método”.

A proposta de Kumaravadivelu (2006) apresenta um caráter político bem mais evidente e assume o ensino de língua como uma prática permeada por ideologias, assim como identifica a função do professor de entender suas aulas como um espaço não só para a aquisição da língua, mas para o desenvolvimento de um pensamento sociocultural relevante, como defendido por Ortale, Ferri e Ribeiro (2021).

Ademais, mostra-se essencial para esta reflexão sobre o ensino de LE o fato de pouco se pensar em literatura e poesia durante aulas de Língua Inglesa (LI), seja no ensino público ou particular, criando-se uma lacuna no que se refere à interpretação textual quando se exige um olhar mais sensível para o texto. Cabe a este artigo propor exemplos de práticas pedagógicas guiadas pelo Pós-Método com o intuito de levar textos literários em LE para a sala de aula a fim de trabalhar aspectos para além da gramática e com enfoque em questões interculturais, também a serem definidas na seção inicial.

Quanto à metodologia, o presente artigo terá como processo de construção pesquisas de artigos e livros que discorrem a respeito do Pós-Método (Kumaravadivelu, 1994) e letramento literário, concepção de língua e educação crítica (Freire, 1989; hooks, 2013; e Canagarajah, 2023) para a escrita de um texto que consolide e embase práticas que serão sugeridas na seção “Poesia e dimensão intercultural nos anos finais do ensino fundamental”, caracterizando-se como uma pesquisa de revisão bibliográfica.

Nesse sentido, a seção mencionada viabiliza um caminho para pensar a poesia em LI e seu letramento em sala de aula, dando oportunidade para compreender a diversidade deste gênero textual, tal como sua importância e relevância social. Em complemento, a própria Base Nacional Curricular (Brasil, 2018), documento determinante para práticas na educação básica, elenca o inglês como Língua Franca, ou seja, reconhece a LI como um idioma que possibilita o contato com outras culturas, para além da hegemonia que se revela através do inglês como língua de prestígio,

pensamento que apaga e marginaliza o inglês que é falado por países como Índia, Quênia e Jamaica.

Ademais, como língua franca, esse idioma possibilita o acesso a diferentes espaços e vivências, o que abrange o caráter social e político da LI. Tal conceito vai na contramão de pensamentos hegemônicos que, por décadas, estabeleceram certas formas de se falar inglês como as únicas corretas, através da imposição. Ou seja, por muito tempo, as únicas maneiras de se aprender inglês de forma “legítima” eram quando o idioma seguia os padrões de gramática e, principalmente, sotaques oriundos dos Estados Unidos e Inglaterra — excluindo também variações linguísticas destes locais, como é o caso do *Black English*. A partir disso, é possível entender o inglês como uma língua carregada de história e poder.

A BNCC corrobora tal visão ao incluir entre os eixos de língua inglesa, ao lado de Oralidade, Leitura, Escrita e Conhecimentos Linguísticos, o Eixo Dimensão Intercultural, o qual deve ser trabalhado durante os anos finais do Ensino Fundamental a fim de promover o contato com grupos distintos, levando o estudante a pensar no papel da LI no mundo e como ela afeta as relações interpessoais e produção de arte, literatura e cultura.

Especificamente no oitavo ano do Ensino Fundamental, há possibilidades mais abrangentes no que diz respeito ao ensino de LI por meio da poesia. Objetos de conhecimento como “Leitura de textos de cunho artístico/literário”, “Construção de repertório artístico-cultural” e “Produção de textos orais” viabilizam diversas alternativas para levar a poesia à sala de aula em variados contextos. É importante também ressaltar habilidades específicas, tais como: (EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas.

Dessa forma, é possível trabalhar aspectos linguísticos, interculturais, orais etc., com intuito de não só cumprir uma demanda proposta por um documento regulador, mas de usá-lo a favor dos professores de LI que se preocupam com o letramento crítico de seus respectivos estudantes.

No nono ano, percebe-se como a linguagem poética pode ser importante para o estabelecimento do que se espera com relação ao eixo Dimensão Intercultural, nos objetos de conhecimento “Expansão da língua inglesa: contexto histórico” e “Construção de identidades no mundo globalizado”. Especificamente com relação às habilidades a seguir, sobretudo em uma

abordagem decolonial, entende-se como falar da língua em diferentes países relaciona-se a ouvir as vozes dessas pessoas, sem intermediários: (EF09LI17) Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania; (EF09LI19) Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.

Sendo assim, os objetivos deste artigo envolvem propor o uso efetivo de poesia em aulas de língua inglesa para adolescentes, sobretudo no oitavo e nono anos do Ensino Fundamental, e, a partir dessa proposta, pretende-se promover um processo de ensino-aprendizagem crítico de língua.

2. Um caminho até o pós-método

A concepção de língua que o professor carrega afeta sobremaneira suas aulas e o método (ou as metodologias) aplicadas. Quando um método para ensino de língua é elaborado ou escolhido, há subjacente a ele um conceito do que é entendido por língua. Dessa maneira, os professores podem ser guiados por certas linhas de pensamentos que foram esquematizadas por linguistas ao longo da história, as quais demandam diferentes abordagens, pois, de acordo com o método usado, há diferentes focos, por exemplo, a gramática, a tradução, a comunicação, a interpretação etc.

Em sua obra, Kumaravadivelu (2006) divide três visões linguísticas diferentes, que se complementam: língua como sistema, língua como discurso e língua como ideologia. A “língua como sistema” enxerga-a como um conjunto de fonemas que geram palavras, que geram frases e assim por diante. Sob essa perspectiva, o professor de idiomas pode optar por métodos estruturalistas e, consequentemente, tradicionais, que não se preocupam com a ênfase ao contexto no qual se produz o texto escrito ou falado, como é o exemplo do *Grammar-Translation Method*, criado no século XVI, para o ensino de latim, o qual se detinha, apenas, ao caráter gramatical da língua, sem considerar amplamente seu sentido e uso cotidiano.

Quanto à língua como discurso, percebe-se como forma do texto, sua estrutura, é usada para alcançar aquele que recebe a mensagem, considerando o contexto da prática discursiva. A partir desse olhar, é possível afirmar que aprender uma língua é muito mais do que aprender sua estrutura e regras, como se acredita na abordagem da língua como sistema, mas sim, entender os significados presentes nas interações dos falantes valorizando, sobretudo, o contexto.

Considerando-se que a LI é vista hoje como Língua Global ou, ainda, como Língua Franca, seria limitador buscar compreendê-la pelas lentes da neutralidade. Para dar conta de abranger as possibilidades, potencialidades e, também, os estigmas negativos carregados especificamente por essa língua, faz-se necessária uma análise política e crítica para tal. Desta forma, para além da língua esquematizada como sistema ou discurso, é importante compreender a língua como ideologia.

Para Marilena Chauí (1981, p. 7), “[...] ideologia é um ideário histórico, social e político que oculta a realidade e [...] esse ocultamento é uma forma de assegurar e manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política”. Sendo assim, compreender a língua como ideologia é assumir a carga política que ela carrega, que faz parte de um sistema que corrobora a manutenção de desigualdades sociais, principalmente pelo papel imperialista do inglês em sua disseminação global, que não é e nunca foi neutra. Ou seja, é necessário entender o lugar que o inglês ocupa enquanto não apenas uma língua neutra, mas a língua do colonizador.

Dessa forma, pode-se recorrer a Fiorin, que explica a natureza intrinsecamente política da linguagem (2009, p. 150): “a língua [...] classifica a realidade” e “toda classificação é opressiva”. Por esse motivo, sempre que determinado grupo reivindica a “posse” de um idioma, o que ele faz é moldar comportamentos e situações, uma vez que a língua propaga modelos culturais.

Fiorin destaca o pensamento de Barthes para afirmar que há uma possibilidade de “trapacear a língua” do dominador: a literatura. Isso, pois esta “permite ouvir a língua fora do poder” (Barthes apud Fiorin, 2009, p. 152). Em uma forma fluida e livre, principalmente, o texto poético contesta a língua a partir de si mesma: “nas aliterações, assonâncias, ritmos, rimas etc., põe-se em causa o princípio da arbitrariedade do signo” (Barthes apud Fiorin, 2009, p. 152), isto é, o falante promove e cria uma ligação entre as palavras e seus significados.

No lugar de autoria, o poeta lida com a diferença linguística, a qual, para Fiorin (2009b, p. 163), é o lugar de ódio e preconceito: “certas pronúncias são estigmatizadas, determinadas variedades são consideradas inaceitáveis”. Assim, moldar a língua à vontade do sujeito poeta é uma “revolta ativa” (Fiorin, 2009, p. 163). Por isso, é preciso pensar nas populações indígenas, africanas, entre outras postas à margem, apartadas de seus idiomas originais, de um lado por destituição de direitos do espaço nativo e, de outro, pela diáspora africana imposta pelos impérios escravocratas. Por isso, quando essas populações encontram na poesia o poder de retomada da própria narrativa, há uma rica expressão de possibilidades para a constituição da identidade, o que

corrobora a habilidade da BNCC (EF09LI19) “Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado”.

Nesse sentido, fazem-se necessárias algumas contextualizações. Neste artigo, quando apontamos para a necessidade de uma visão decolonial no ensino de língua inglesa, tem-se em mente o conjunto de práticas e conceitos que têm como objetivo denunciar ou diminuir os efeitos da colonização e do pensamento eurocêntrico e imperialista. Alguns fatores importantes são a visão do descentramento da ciência e da cultura; a valorização de saberes considerados “subalternizados”, indicados muitas vezes, como os povos postos à margem; e a crítica à universalidade do conhecimento ocidental. Para Suresh Canagarak (2023, p. 283), o ensino decolonial implica:

Desenvolver as disposições éticas, relacionais e críticas que ajudarão os alunos a negociar contextos comunicativos muito diversos e imprevisíveis para uma comunicação significativa e inclusiva, utilizando todos os recursos semióticos do ambiente. Em vez de normas e regras “transferíveis”, o foco está nas disposições “adaptativas” que ajudam a negociar interações comunicativas imprevisíveis¹.

Com base nessas afirmações, é possível relacionar as possibilidades da pedagogia decolonial à literatura, pelo fato de esta promover um modo tanto de escuta e partilha de diferentes populações falantes nativas de língua inglesa, como de amplificação da voz de falantes de LI como língua franca, que se manifestam em um idioma global acerca de suas questões pessoais e coletivas. Pensar o ensino de LI por esse viés é tomar posse de toda sua potencialidade, que possibilite o estudante a experimentar o idioma em questão com liberdade para, até, criar novas palavras e expressões, entendendo as possibilidades que moram dentro de uma língua quando entendida como franca e democrática. Como reforçado por Larsen-Freeman,

como professores de idiomas, nunca devemos nos esquecer de que as questões de poder e linguagem estão intimamente ligadas. Por exemplo, é injusto, mas ainda assim verdadeiro, que os falantes nativos de um idioma tenham permissão para criar neologismos, como fiz com a expressão “grammaring”. Essa cunhagem, no entanto, poderia ter sido corrigida se um falante não nativo de inglês tivesse sido seu autor. (Larsen-Freeman, 2003, p. 64 *apud* Kumaravadivelu, 2006, p. 59)²

¹ developing the ethical, relational, and critical dispositions that will help students negotiate very diverse and unpredictable communicative contexts for meaningful and inclusive communication, drawing from all the semiotic resources in the environment. Rather than ‘transferable’ norms and rules, it focuses on ‘adaptive’ dispositions that help negotiate unpredictable communicative interactions. (Tradução nossa)

² The point is that as language teachers, we should never forget that issues of power and language are intimately connected. For example, it is unfair, but nevertheless true, that native speakers of a language are permitted to create neologisms, as I have done with grammaring. Such a coinage, however, might have been corrected if a nonnative

Dessa forma, é exequível ter em mente as nuances de dominação e poder que se fazem presentes na língua falada pelo dominante e o quanto há de estigma no que diz respeito ao falante que não ocupa esse lugar, reforçando que esse é incapaz de se apropriar de uma língua que, aqui, é vista como estrangeira.

Para muitos, essa é uma realidade e, por isso, é essencial que professores de idiomas reconheçam o lugar de poder que línguas prestigiadas ocupam e voltem olhares para questões sociais e políticas em sala de aula. Afinal, aprender uma língua como inglês não se resume a adquirir um novo conhecimento sobre um conjunto de fonemas e verbos diferentes, mas adentrar um novo mundo de possibilidades, ocupar espaços que não foram viabilizados para os estudantes brasileiros, mas que podem ser conquistados. Para isso, é necessário encorajar a escola a pensar e viver a diversidade cultural em sua realidade, só assim, será viável começar a estudar a LI como um idioma de múltiplas vozes, que abarca diversas sociedades ao redor do mundo, para além do inglês branco, americanizado ou europeu.

Nesse contexto, em uma de suas obras mais famosas, bell hooks³ (2014, p. 50) relata suas experiências com a chegada das propostas de educação multicultural:

Para criar uma academia culturalmente diversa, temos que nos comprometer inteiramente. Aprendendo com outros movimentos de mudança social, com os esforços pelos direitos civis e pela liberação feminina, temos de aceitar que nossa luta será longa e estar dispostos a permanecer pacientes e vigilantes.

Nesse capítulo, hooks se refere à academia, no entanto, o mesmo cenário pode ser imaginado na escola. Ainda há dificuldade, tanto por parte dos materiais didáticos quanto do currículo, de incluir autores e obras que não estejam no considerado “cânone” como sujeitos produtores de literatura. Isso inclui tanto estudar a vida, luta e história desses autores quanto a análise de suas obras.

Segundo hooks (2014, p. 50), o compromisso com a diversidade cultural deve ser firmado entre todas as estâncias educativas:

Todos nós, na academia e na cultura como um todo, somos chamados a renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais – e a sociedade – de tal modo que

speaker of English had been its author. (Larsen-Freeman, 2003, p. 64 *apud* Kumaravadivelu, 2006, p. 59) (Tradução Nossa)

³ bell hooks optou por usar letras minúsculas em seu nome para desviar o foco de sua identidade para suas ideias, dessa forma priorizando a luta coletiva em detrimento do reconhecimento pessoal. Explicação disponível no site oficial da autora. Disponível em: < <https://bellhooksbooks.com/faq-items/why-did-bell-hooks-want-her-name-lowercase/> > . Acesso em 11 abr. 2025.

nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade.

A autora reitera o senso de coletividade nesse processo, não como uma ação individual e singular, que se resume a uma data temática ou a um mês específico. Tais ações pontuais, como as atividades pedagógicas propostas no mês dos povos indígenas, no dia da mulher, Dia da Consciência Negra etc., podem ser concebidos como tratamentos superficiais desses temas, ao contrário do que a escritora propõe, que seria uma mudança real da forma como a escola pensa e faz educação. Isso não diz respeito ao engajamento de um só professor com a causa, ou de um componente curricular específico, mas deve estar presente na proposta pedagógica da escola e permear as ações e planejamento de todas as áreas.

Em consonância com o que foi exposto, neste artigo, utiliza-se a terminologia “intercultural”, de acordo com os apontamentos de Weissmann:

A palavra começa com o prefixo inter, que, no dicionário, é identificado como posição intermediária, reciprocidade, interação, interpondo uma forma de estabelecer uma ponte, uma intermediação, um encontro, para formar uma rede na interculturalidade. Privilegiamos o conceito de interculturalidade, já que apresenta as culturas em conflito e em diálogo, ao mesmo tempo, não tentando obstruir as diferenças e sim fazer com que elas conversem e se entrelacem. [...] A interculturalidade também permite ampliar horizontes, dando lugar às diferenças e apontando ao enriquecimento e mudança contínua. (Weissmann, 2018)

Mediante o caráter político da língua, conforme assegurado por Fiorin (2009), a perspectiva de transformação social através da educação, descrita por bell hooks (2013), e as possibilidades interculturais segundo Weissmann (2018), fica evidente como o professor de língua inglesa tem em mãos a alternativa de trabalhar a língua pela perspectiva social, que proporciona o contato dos estudantes com grandes movimentos que lutaram por justiça social ao redor do mundo. Isso proporciona não só a oportunidade de os adolescentes ouvirem grupos que já estão em evidência, mas de oferecer pontos de contato de experiências diversas que podem ser comuns à realidade dos estudantes. Afinal, a língua inglesa não pertence ao colonizador, mas é uma língua global, que ultrapassa barreiras continentais e pode ser usada a favor dos colonizados. Conforme já exposto, Barthes (1973 apud Fiorin, 2009, p. 152) enxerga a literatura como possibilidade de trapaceá-la, por trazer à tona os de “fora do poder”. É a partir dessas concepções que o professor tem ou lhe são propostas sobre a língua que ele fará opções, tanto de metodologias, quanto de gêneros, temáticas e autores a serem estudados.

Em retrospecto, o *Grammar-Translation Method* é um método que foi criado para ensinar línguas clássicas como grego e latim. Durante o século XX, foi adotado com objetivo de ajudar alunos a entenderem a literatura estrangeira. No entanto, essa prática pode revelar uma visão para a língua como um sistema estático que precisa apenas do professor como detentor desta. No caso do *Grammar-Translation Method*, o preceptor tem função de tradutor e corretor gramatical, sem muito espaço para trabalhar a subjetividade e intuição do aluno, que não é levado a pensar e questionar o texto, mas apela diretamente à tradução literal das palavras que ele não entende.

Enxergar a língua como uma prática social traz uma carga crítica ao observarem-se os métodos. Muitas vezes o *Audio-Lingual Method* pode ser assumido como contemplador dessa necessidade de trabalhar o contexto social, afinal, o método traz uma abordagem baseada na oralidade e exposição de situações que ocorrem em sociedade, como conversas ao telefone, entrevistas de emprego, um pedido em um restaurante etc. Porém, a prática pode trazer um resultado que não dê autonomia ao aluno, já que nas aulas mais tradicionais dentro do método, o professor empenha com frequência o uso de preenchimento de lacunas, com frases repetidas que mudam uma palavra e repetição de áudios gravados em estúdios que seguem roteiros, muitas vezes avessos a situações reais, como pode-se notar no estudo de observação de *Techniques & Principles in Language Teaching* de Diane Larsen-Freeman e Marti Anderson (2011, p. 60-66 apud Kumaravadivelu, 2006, p. 59). Apesar de existirem práticas positivas a serem levadas em consideração no método *Audio-Lingual*, não basta somente o aluno receber informações a fim de produzir sentenças que, por vezes, não apresentam conexão com sua realidade. Mas sim, que o aluno se aproprie da língua como falante, sendo inserido na prática social e não só apresentado a essa com a finalidade de reproduzir sentenças prontas.

Partindo desse ponto, considerando a língua como fenômeno social, surgem outros métodos que se propõem a promover o ensino de língua de maneira que, aos poucos, quebrem com antigos procedimentos, que priorizavam a gramática e a forma da língua em detrimento de sua prática de fato.

Um forte exemplo é a *Communicative Approach / Communicative Language Teaching (CLT)* nos meados dos anos 70 até o começo dos anos 80. Esse método propõe que o foco do ensino da LE seja a comunicação. Novamente analisando a pesquisa de Larsen-Freeman e Anderson (2011), nota-se que os caminhos escolhidos pelos professores que optam por trabalhar com esse método

trazem agora mais liberdade e autonomia ao aluno, que se “arrisca” mais em sala de aula e trabalha mais seu aspecto cognitivo em atividades que exigem que ele faça correlações e tentativas sem medo de ser corrigido publicamente. Sendo assim, a CLT surge como uma boa opção de método para ensino de LE.

A partir da abordagem comunicativa, surge uma onda de novos métodos que buscam metodologias mais humanizadas, que tratam o professor como educador sensível à voz e às necessidades dos estudantes, não se bastando no conhecimento trazido apenas pelo educador, mas criando uma atmosfera segura para o aprendizado e protagonismo do estudante. Métodos como *Silent Way*, *Total Physical Response* e *Suggestopedia* são exemplos disso.

No caso do *Silent Way*, o professor é orientado a falar apenas quando extremamente necessário, enquanto isso, ele trabalha com recursos visuais para incentivar a fala natural e livre dos educandos. O *Suggestopedia* ou *Desuggestopedia* se esforça para criar um ambiente totalmente confortável para o estudante, por meio de artes, música etc., que é incentivado a trabalhar com a sugestão, ou seja, encoraja-o a buscar respostas possíveis por meio de suposições a partir de sua própria memória e capacidade de fazer conexões, sem temer o erro. Já o *Total Physical Response* é mais focado em estudantes mais jovens e entende melhor o corpo na sala de aula como parte do aprendizado, sendo assim, o método consiste em, basicamente, o trabalho entre palavra e movimento – o professor dá um comando, e os alunos o realizam.

No entanto, na perspectiva do Pós-Método, por mais avançados que esses métodos estejam, no sentido da tentativa da construção de uma sala de aula menos hierárquica, entendimento da língua como social, estímulo do protagonismo estudantil no processo de aprendizagem etc., eles não se bastam por dois principais motivos: primeiramente, por não conterem uma visão política do ensino de língua carregado junto com a aprendizagem. Sem enxergar o potencial político, social e cultural do ensino de língua, como já discutido anteriormente com base nos pensamentos de hooks (2013), a prática não consegue ser libertadora. Ademais, é possível alegar que não há um método ideal, como já teorizado por Allwright (1991), Pennycook (1989), Prabhu (1990) e o próprio Kumaradivelu (1994, 2003, 2006). Pesquisas como *Pennsylvania Project* também apontam que a existência de um método efetivo e universal é um mito, pois o que funciona para uma turma na faixa etária de treze anos em uma escola periférica na Zona Leste de São Paulo, pode não funcionar para outro grupo de estudantes com a mesma idade em uma escola na região central da metrópole.

Além disso, a ideia de método culmina no pensamento que corrobora a hierarquia entre academia e professores. Em uma realidade onde apenas pensamentos hegemônicos masculinos, brancos e europeus são legitimados, o cenário que nos resta é de professores, numa maioria feminina, no Sul do globo, tentando implementar receitas de ensino da língua inglesa elaboradas por acadêmicos alheios à realidade de seus contextos. Nesse sentido, o professor se vê de mãos atadas, impossibilitado de enxergar além do método que lhe foi imposto, o que resulta na realidade em que o país se encontra: poucos falantes da língua de mais trânsito internacional do mundo.

Sendo assim, Kumaravadivelu (2006, p. 201) propõe o Pós-Método, que divide o processo de ensino-aprendizagem em macro e micro estratégias, conforme a seguir:

Uma macroestratégia é uma diretriz ampla com base na qual os professores podem gerar suas próprias micro estratégias ou procedimentos de sala de aula específicos para cada local e com base nas necessidades. Em outras palavras, as macroestratégias são operacionalizadas na sala de aula por meio de micro estratégias. As macroestratégias são consideradas neutras em termos de teoria, pois não se limitam às suposições subjacentes de nenhuma teoria específica de linguagem, aprendizado e ensino.⁴

As macroestratégias também são consideradas neutras com relação a métodos por não estarem condicionadas a um único conjunto de princípios ou procedimentos associados aos métodos de ensino de línguas. Dessa forma, é o próprio professor que constrói os processos pedagógicos com base no pós-método. As macroestratégias selecionadas por Kumaravidelu (2006, p. 201) consistem em:

1. Potencializar as oportunidades de aprendizagem.
2. Minimizar as possibilidades de mal-entendidos.
3. Facilitar negociações durante a interação.
4. Favorecer o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem.
5. Estimular a conscientização linguística.
6. Ativar a capacidade de descoberta.
7. Contextualizar o insumo linguístico.
8. Integrar as habilidades linguísticas.
9. Assegurar a relevância social
10. Aumentar a conscientização de aspectos culturais.

⁴ A macrostrategy is a broad guideline based on which teachers can generate their own location-specific, need-based microstrategies or classroom procedures. In other words, macrostrategies are made operational in the classroom through microstrategies. Macrostrategies are considered theory-neutral, because they are not confined to underlying assumptions of any one specific theory of language, learning, and teaching. (Tradução Nossa)

As macroestratégias foram pensadas para serem alcançadas com o auxílio de pequenas atividades realizadas no dia a dia na sala de aula, servindo principalmente como um guia teórico, prático e pedagógico para que o professor-mediador alcance esses objetivos maiores de forma consciente e esquematizada. De tal maneira, o professor possui um “Norte” que é adaptável para seu contexto, dando-lhe a possibilidade de pensar caminhos específicos e coerentes com sua realidade para alcançar cada macroestratégia.

Ao observar os itens enumerados, é evidente que a preocupação de Kumaravadivelu no que diz respeito ao ensino de uma segunda língua não se limita a aspectos gramaticais como é esquematizado de forma predominante em métodos já existentes. Pelo contrário, no Pós-Método, os aspectos culturais, linguísticos, sociais, de pesquisa e de autonomia predominam entre os objetivos a serem alcançados. Considerando tais características que permeiam o Pós-Método, é palpável considerar possibilidades de aplicação em contexto brasileiro por ser maleável e atender as necessidades dos estudantes que, muitas vezes, emergem de um contexto que pede atenção para habilidades relacionadas ao meio cultural, crítico e político.

Outro aspecto da proposta que precisa ser entendido pelo professor adepto do Pós-Método são seus parâmetros pedagógicos, que consistem em: particularidade, praticalidade e possibilidade. O parâmetro da particularidade rejeita a ideia de um método aplicável como procedimento em qualquer lugar, época e contexto, pois parte do ponto de que um ensino significativo não pode ser construído sem o entendimento da particularidade da situação.

Já o parâmetro da praticalidade diz respeito à relação entre teoria e prática, questionando as “receitas” de ensino que vêm de um teórico. Nesse sentido, o professor é incentivado a refletir, pensar e entender o que realmente funciona na prática e não seguir cegamente o que lhe é imposto através de teorias avessas à sua realidade.

Por fim, o parâmetro da possibilidade, inspirado na bibliografia de Paulo Freire, considera a forma como as experiências dos estudantes podem influenciar as aulas e como o ensino de língua molda ideologias e identidades. Dessa forma, nota-se que não há como separar necessidades linguísticas dos estudantes de suas necessidades sociais, que são ou pelo menos devem ser igualmente relevantes para o ambiente de aprendizagem.

Tanto os parâmetros quanto as macroestratégias consideram a autonomia do estudante. De um lado, a autonomia acadêmica propõe que os aprendizes podem ter controle da própria aprendizagem, pois o professor oferece técnicas e propostas as quais podem ser utilizadas pelos

estudantes na aprendizagem da língua e autorregulação. Por outro lado, a autonomia social permite que eles se percebam como partes ativas de uma comunidade que age em diferentes parcerias. Esses dois aspectos conduzem à autonomia libertária, que possibilita que os estudantes sejam pensadores críticos.

3. Poesia e dimensão intercultural nos anos finais do ensino fundamental

Como visto no capítulo anterior, pesquisadores como Fiorin e Barthes acreditam na força da literatura como prática emancipadora com relação ao domínio da língua. No entanto, há poucas referências específicas sobre o uso da poesia em aulas de língua inglesa na Educação Básica. A maior parte dos textos acadêmicos e relatos de experiência voltados para esse tema concentram-se no ensino médio, como as pesquisas de Carvalho Filho, Jomasi e Silva (2023), “*Pocket Poetry: uma Proposta de Leitura nos Estágios Iniciais do Ensino da Língua Inglesa*”, referentes a um projeto realizado no primeiro e segundo ano do Ensino Médio.

Após pesquisa bibliográfica, para os fins desta análise sobre a poesia e o ensino de LE nos anos finais do Ensino Fundamental, julgaram-se relevantes as considerações de Gustavo Figliolo (2016), em “*Ensino de Línguas Estrangeiras: a Poesia como Recurso Didático*”, e Leonardo Jovelino Almeida de Lima (2021), em “*Poesia, humanização e ensino da Língua Inglesa*”.

Tais artigos trazem à luz entraves que permeiam o ensino de LI por meio da literatura, seja por conta do risco de pouca contextualização feita pelo professor, ou o fato de a linguagem literária necessitar de um processo de leitura que demanda mais tempo, vocabulário e atenção, realidade que, por vezes, é algo bem distante em diversas escolas. Sendo assim, a desmotivação do educador em trabalhar a língua pela poesia pode ser algo compreensível, ainda mais em um componente curricular que conta com carga horária reduzida ou quase inexistente na maioria das escolas brasileiras e um histórico que possui mais pontos baixos do que altos no cenário nacional. Santos (2012, p.1) aponta que o sistema de educação do país tem negligenciado ou tratado o componente de forma inapropriada desde o século XIX, o que já levou até a exclusão do ensino de LI do currículo. Como, então, insistir em trabalhar de forma significativa uma matéria que pouco é vista (no sentido de realmente ser enxergada e valorizada) na escola?

Os artigos supracitados ajudam a pensar a prática desse ensino humanizado, que reconhece a potência da poesia na escola. Lima (2021), por exemplo, defende a ideia do poema como um veículo para trabalhar a humanização na sala de aula, por ser um texto subjetivo e

metafórico, que traz à tona o que há de mais profundo no ser humano e dá lugar à palavra, para que essa, por meio da poesia, revele o eu, uma identidade singular e plural ao mesmo tempo por suscitar o sentido de identificação. Para Paz (2012, p. 22), “O poema não é uma forma literária, mas o ponto de encontro entre a poesia e o homem.” Pode se entender, pois, que, por meio da poesia, esse objeto artístico tão particular, versos ganham sentidos polivalentes e tornam-se pontos de contato entre pessoas e culturas totalmente distintas.

Para possibilitar e incentivar o trabalho com poemas em sala de aula, Lima (2021) destaca o uso de outros gêneros textuais em consonância com o tema para desmistificar o gênero em questão. Essa atitude multilinguagem aproxima o leitor (estudante) da obra poética com mais naturalidade e menos medo do texto alvo.

Ademais, o autor destaca, também, a importância do trabalho e da leitura coletiva de um poema em sala de aula. Ao ler um texto tão subjetivo, como apontado anteriormente, em grupo, aumentam-se as chances de nos depararmos com diversas interpretações de um mesmo texto (Lima, 2021). Olhar por esse lado humaniza a educação e a literatura, por valorizar a individualidade de cada estudante com o texto e o contato desses com a palavra, entendendo o ato de ler e interpretar como um trabalho que vai além de questões linguísticas e gramaticais, mas que se fazem identitárias e individuais, afinal, a leitura da palavra é sempre precedida pela leitura do mundo (Freire, 1989).

É necessário levar-se em consideração, como parâmetro, também, instruções da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que são explícitas:

[...] o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca. [...]. Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriunda de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais [...] (Brasil, 2018 p. 241)

É preciso entender que não há neutralidade quando se fala em linguagem e nas escolhas de textos a serem trabalhados na escola. Tendo isso em mente, seria possível trabalhar a multiculturalidade e interculturalidade, em consonância com hooks (2013), por meio da seleção de autores diversos como parte da prática pedagógica.

Em 2023, uma pesquisa feita pela IPEC revelou que 38% dos brasileiros que já sofreram racismo tiveram como cenário de sua violência, a escola. No entanto, não é viável aguardar mudanças se não houver espaço para descentralização do poder da fala em espaços educacionais.

Enquanto os conteúdos estudados em sala de aula forem apenas aqueles redigidos por pessoas brancas, não haverá superação no que diz respeito aos casos de exclusão, racismo e preconceitos contra grupos minoritários. Se há uma realidade em que os saberes e produções de outros grupos que fogem ao padrão eurocêntrico não são de fato legitimados na escola, os alunos não brancos continuarão sendo alvo de racismo(s) e opressão de seus pares, além de não se enxergarem como potenciais intelectuais, estudiosos, políticos etc., refletindo diretamente na autoestima e construção de identidade desse indivíduo.

A LI não é uniforme ou homogênea e seu ensino em um contexto no qual há mais de uma língua em ação pede uma pedagogia que considere variabilidades e possibilidade de negociação comunicativa (Canagarajah, 2023). Ou seja, quando visto por esse ângulo, urge a necessidade de um ambiente combinado ao material didático que valorize a diversidade de identidade e o multilinguismo, para que os estudantes não só conheçam variações e as respeitem, mas que se sintam encorajados a se apropriarem de uma língua que, à primeira vista, não parece deles.

4. Uma proposta pós-método e intercultural

A partir dos fatos supracitados e analisados, fica evidente a necessidade de uma forma prática para que os professores de LI consigam trabalhar o idioma valorizando seus aspectos não só linguísticos, mas culturais e sociais. Como anteriormente apontado, os escritos de Lima (2021) e Barthes (Barthes apud Fiorin, 2009, p. 152), sobre o poder que a poesia e literatura possuem de humanizar e driblar a língua; de Kumaravadivelu (2006) no que diz respeito ao ensino de língua e práticas pedagógicas; e de bell hooks (2013) sobre cultura e diversidade nos ambientes de aprendizagem embasam a proposição a seguir.

A proposta é trazer um rol de possibilidades para que os professores possam refletir, em intercâmbio com suas próprias práticas e realidades, modos de utilização em suas diferentes turmas. As atividades aqui descritas pretendem propor diversidade modal e de autoria, sob a temática principal “*Dreaming and Fighting*”, com exemplos de textos e discussões ancoradas em personalidades como Martin Luther King Jr. e Maya Angelou, duas personalidades negras norte-americanas de incrível relevância para discussões de direitos civis e lutas sociais. Dessa forma, privilegiam-se as macroestratégias “Assegurar a relevância social” e “Aumentar a conscientização de aspectos culturais”, ao passo que as demais também podem ser inseridas e trabalhadas de acordo com o olhar do professor.

Algumas das possíveis discussões são igualdade racial; empoderamento e autoestima; autoria negra; importância e preservação da cultura oral e movimentos sociais. O professor pode realizar uma introdução sobre Martin Luther King Jr. conforme for mais produtivo em sua turma, respeitando os conhecimentos prévios dos estudantes e viabilizando a macroestratégia “Contextualizar o insumo linguístico”.

O texto em foco é o famoso discurso “*I have a dream*”. Como conexão com a vivência dos estudantes e contemporaneidade, a questão oral também pode ser colocada em foco por meio da linguagem do *slam*, modalidade de poema falado e autoral, uma prática que torna a poesia acessível a grupos minoritários. Para D’Alva (2019), “Slam é poesia falada, competição de poesia, mas, acima de tudo, é uma ferramenta de expressão e resistência.” Desse modo, sugere-se relacionar o célebre discurso a *slams* de jovens autores, conectando-os aos aspectos do “sonho” como uma questão coletiva e racial. As apresentações de *slam* sugeridas são: “*My dream*”, da estudante queniana Eunice Akoth, e “*Letter to your flag*”, do jovem Ronald Vinson, dos EUA, que se encontram disponibilizados de forma gratuita na Internet.

Dessa forma, as principais possibilidades de trabalho com os textos são arroladas:

- Contextualizar gêneros orais com destaque para discurso e *slam*, relacionando a relevância política desses, em consonância com a habilidade da BNCC (EF08LI03) “Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes”.
- Discutir sobre a intertextualidade entre os *slams* e o famoso discurso “*I Have a Dream*”, o que possibilita o trabalho com a habilidade da BNCC (EF08LI08) “Analizar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto”.
- Explorar os elementos linguísticos usados no texto, com ênfase no uso do futuro simples no discurso de Luther King. Essa opção pode viabilizar o trabalho com as habilidades da BNCC (EF08LI04) “Utilizar recursos e repertório linguísticos apropriados para informar/comunicar/falar do futuro: planos, previsões, possibilidades e probabilidades” e (EF08LI12) “Construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro”.
- Debater pautas sociais e raciais por meio da constatação do que é falado nos três textos, por exemplo, racismo, direito de sonhar e violência policial;

- Proposta avaliativa: produção de um discurso ou *slam* individual ou em grupo que parta de uma análise de suas realidades usando sentenças no futuro simples. O tema das produções pode ter como norteadora a pergunta: como vocês esperam que seja nossa realidade no futuro no que diz respeito a questões de desigualdade? Tal temática pode suscitar o que se espera na macroestratégia “Favorecer o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem”.

Na segunda parte, apresentam-se Maya Angelou e o poema “*Still I rise*”. Como possibilidade de conexão com os estudantes e sondagem de expectativas, sugere-se trabalhar e analisar a música e clipe “*Formation*”, da cantora Beyoncé. É possível realizar um trabalho multimodal de interpretação de trechos do vídeo e da letra, com destaque a expressões e alusões a acontecimentos nos Estados Unidos que evidenciam a persistência do racismo.

Algumas possibilidades de trabalhos com as turmas:

- Incentivar a pesquisa dos alunos, de acordo com a macroestratégia “Ativar a capacidade de descoberta” e a habilidade da BNCC (EF08LI07) “Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa”. Posteriormente, realizar uma roda de conversa sobre quem foi Maya Angelou e sua relevância para a literatura em língua inglesa e relação com a escrita;
- Ver e ouvir a recitação da autora, com ênfase a aspectos da cultura oral afrodispórica;
- Fazer a Leitura conjunta do poema, com cada estudante lendo uma estrofe ou verso, seguida de uma análise mediada do texto. O tema, que remete à escravidão, favorece a conversa estimulada pela habilidade da BNCC (EF09LI17) “Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania”.
- Destacar, como aspecto linguístico, o uso dos *modal verbs* e o efeito causado por esses no texto de Angelou. Essa opção viabiliza o trabalho com a habilidade da BNCC (EF09LI16) “Empregar, de modo inteligível, os verbos *should*, *must*, *have to*, *may* e *might* para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade”.
- Organizar uma composição coletiva da turma que siga o padrão “*You may... but still I...*”.
- Indicar aos estudantes outros autores que dialogam com Angelou, como a poeta de ascendência indígena, Tanaya Winder, com o poema “*Missing more than a word*”, o que dialoga com a macroestratégia “Potencializar as oportunidades de aprendizagem”.

É importante salientar que nenhuma sugestão é fechada, ou sistematizada metodicamente, pois, no pós-método, a autoria do professor é crucial, pois é ele que conhece os estudantes e comprehende as possibilidades que melhor se aplicam a cada turma. A intenção do compartilhamento é contribuir como uma fonte de ideias que mostram formas possíveis de trabalhar poesia em aulas de LI com finalidade e respaldo. Afinal, aqui o que está sendo pensado é um fazer pedagógico decolonial que, como apontado por Canagarajah (2023), lida com a imprevisibilidade e mistérios que aguardam os professores que optam por seguir o caminho dessa pedagogia que escolhe libertar.

Considerações finais

Por fim, é possível afirmar que o presente artigo teve com intuito explorar a integração da poesia ao ensino de LI a partir de uma abordagem Pós-Método e intercultural, proporcionando uma alternativa crítica às metodologias tradicionais e à hegemonia cultural ainda presente no ensino da referida língua. Ao longo da pesquisa, evidenciou-se a relevância de práticas pedagógicas que promovam não apenas a aquisição de competências e habilidades linguísticas, mas também o desenvolvimento de um pensamento crítico e sociocultural por parte dos estudantes. A revisão de literatura demonstrou que o ensino de Língua Inglesa, historicamente, tem se apoiado em métodos que privilegiam aspectos estruturais e gramaticais da língua, frequentemente desconsiderando seu potencial como ferramenta de interação social e política. As abordagens convencionais, como o *Grammar-Translation Method* e o *Audio-Lingual Method*, mostraram-se, de certa forma, limitadas ao focar na língua como um sistema isolado de regras, ignorando seu caráter dinâmico e social. Nesse contexto, o Pós-Método, proposto por Kumaravadivelu (1994, 2006), surge como uma resposta às limitações dos métodos tradicionais, oferecendo uma perspectiva pedagógica que valoriza a autonomia do professor e o entendimento da língua como uma prática sociocultural, carregada de significados e ideologias.

Além de expandir o repertório cultural dos estudantes, o uso da poesia como ferramenta pedagógica permite trabalhar habilidades críticas, como a leitura sensível e a reflexão sobre questões sociais, raciais e de gênero. Poemas que tratam de temas como imigração, racismo, e desigualdade de gênero possibilitam um diálogo mais profundo sobre o papel da língua inglesa no mundo contemporâneo, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece o inglês como uma Língua Franca. Essa perspectiva resgata a importância de uma

educação intercultural, na qual a língua é vista como meio de conexão entre diferentes culturas, e não apenas como um instrumento técnico de comunicação. As atividades aqui propostas estimulam a autonomia dos professores e dos alunos, permitindo uma abordagem mais dinâmica e crítica. Ao trazer a poesia como elemento central, busca-se não apenas desenvolver as habilidades linguísticas dos estudantes, mas também promover a ampliação de seus horizontes culturais e políticos. A poesia, como apontado por autores como Barthes e Fiorin, tem o poder de questionar as estruturas linguísticas e sociais, desafiando o status quo e permitindo que novas narrativas sejam construídas.

A implementação de uma pedagogia pós-método, associada a um ensino que valorize a diversidade cultural e literária, oferece uma oportunidade de reconfigurar o papel do professor e do aluno na sala de aula. O professor deixa de ser visto como mero reproduutor de conteúdos e passa a ser um mediador de saberes, capaz de adaptar as práticas pedagógicas às necessidades específicas de seus alunos e ao contexto sociocultural em que atua.

Por fim, este artigo reafirma a importância de práticas pedagógicas que reconheçam a centralidade da cultura e da diversidade no ensino de línguas, não se findando em si. O inglês, ao ser ensinado de maneira crítica e intercultural, pode se tornar uma ferramenta de emancipação para os estudantes, permitindo-lhes compreender seu papel no mundo globalizado e agir de maneira consciente e responsável.

Informações complementares:

a) Declaração de contribuição das autoras e dos autores:

As três autoras participaram ativamente do planejamento e da redação deste manuscrito. De forma mais específica, Paula Cristina Bullio conduziu a pesquisa teórica que fundamenta a seção 2, enquanto Valéria Hernandorená Monteagudo de Campos realizou a pesquisa que sustenta a seção 3. Julia Roll Silva realizou a pesquisa e elaborou a proposta didática apresentada na seção 4. Todas colaboraram de forma conjunta na escrita, revisão, reescrita de trechos e na ampliação do referencial teórico ao longo de todo o texto, incluindo a elaboração da introdução e das considerações finais.

b) Disponibilidade de dados de pesquisa e outros materiais:

Todas as fontes utilizadas na escrita do artigo estão presentes nas referências e disponibilizadas de maneira virtual ou física, conforme indicado. Não foram coletados dados em pesquisa de campo ou similar.

c) Declaração de conflito de interesse:

Declaramos não haver conflitos de interesse.

d) Avaliação por pares:**✓ Avaliador 1:** Mayelli Caldas de Castro (aceitar)

Este artigo é relevante para publicação, apresenta tema interessante com olhar contemporâneo sobre o ensino de língua inglesa. O texto está bem estruturado e embasado, exceto em algumas partes específicas onde apresenta-se uma crítica um pouco leviana a métodos anteriores de ensino, a crítica é um pouco leviana pois o artigo não apresenta elementos suficientes sobre métodos anteriores para embasar tais críticas. Os autores deste texto não demonstraram ter domínio profundo sobre métodos mais recentes, uma vez que usaram de contraponto métodos muito antigos de ensino que não são muito enfatizados no ensino atual de inglês. Por causa dessa lacuna, sugere-se que os autores "modalizem" essas críticas e estejam mais conscientes de que este artigo não aprofunda e contempla métodos mais atuais de ESL/EFL. Sugere-se que os autores revisem o artigo com um olhar atento a estas questões e ao que está em vermelho no arquivo. Ler as sugestões no arquivo e revisar.

✓ Avaliador 2: Patricia Tosqui-Lucks (aceitar)

Trabalho relevante, oferece importante contribuição como proposta de ensino de língua inglesa integrando poesia e oferecendo reflexões sócio-culturais pertinentes. Revisão bibliográfica completa, apesar de um pouco longa. É necessário revisar o texto pois algumas palavras aparecem 'coladas', sem espaço entre si. Recomendo verificar normas ABNT e da Revista, pois há várias palavras em inglês no texto - elas devem estar em itálico. Além disso, alguns nomes de autores foram inseridos por extenso. Sugiro inserir nota de rodapé ou breve explicação do porquê da grafia de bell hooks com letras minúsculas. Sugiro explicar melhor o que é 'slam' (com referência) e justificar o porquê da escolha. Uma última sugestão seria colocar os textos indicados no artigo para trabalhar com os alunos em documento anexo ao artigo, pois são necessários para o entendimento da proposta. Senti falta das referências desses textos poéticos, tanto com indicação do ano no corpo do texto quanto nas referências completas ao final do artigo.

Referências

ALLWRIGHT, Dick; BAILEY, Kathleen M. **Focus on the language classroom:** An introduction to classroom research for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Brasil. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto.** Tradução de Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1973.

CANAGARAJAH, Suresh. Decolonization as pedagogy: a praxis of 'becoming' in ELT. **ELT Journal**, v. 77, n. 3, p. 283-294, jul. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/elt/ccad017> . Acesso em: 19 out. 2024.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

FERRI, Solange Aparecida Cavalcante; ORTALE, Fernanda Landucci; RIBEIRO, Marcos Airam. A Pedagogia Pós-Método: o ensino de línguas como compromisso político para além da sala de aula. **Revista de Italianística**, v. 42, p. 176-189, 2021.

D'ALVA, Roberta Estrela. **Slam: a performance poética do agora.** São Paulo: Sesc São Paulo, 2019.

FIGLIOLI, G. Ensino de línguas estrangeiras: a poesia como recurso didático. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 2, n. 1, p. 125–142, 2016. DOI: 10.29051/el.v2i1.8281. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8281> . Acesso em: 31 jan. 2025.

FIORIN, José Luiz. A construção da identidade nacional brasileira. **BAKHTINIANA**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 115-126, 10 sem. 2009a. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3002/1933> . Acesso em 31 jan. 2024.

FIORIN, José Luiz. Língua, Discurso e Política. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 148-165, janeiro-junho, 2009b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/djMj5DwcxCY7wXK3nzPTwhf/?lang=pt&format=html> . Acesso em 23 out. 2023.

FREIRE, Paulo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra. In: FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler, em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

HOOKS, bell. **Teaching to transgress**. Nova Iorque: Routledge, 2014.

JOMASI, Caroline et al.. **Pocket poetry**: uma proposta de leitura nos estágios iniciais do ensino da língua inglesa.. Anais do VIII ENALIC... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/84950> . Acesso em: 31/01/2025 22:32

KUMARAVADIVELU, Balasubramanian. **Understanding language teaching**: From method to postmethod. Nova Iorque: Routledge, 2006.

LIMA, Leonardo Jovelino Almeida de. POESIA, HUMANIZAÇÃO E ENSINO DA LÍNGUA INGLESA. Palimpsesto - **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, [S. l.], v. 20, n. 37, p. 271-290, 2022. DOI: 10.12957/palimpsesto.2021.62044. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/palimpsesto/article/view/62044> . Acesso em: 31 jan. 2025.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PRABHU, Nagore S. There is no best method—Why? **TESOL Quarterly**, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.

WEISSMANN, Lisette. Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 26, n. 27, p. 21-36, 2018 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542018000100004&lng=pt&nrm=iso