

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SUSANA PINHEIRO DA CRUZ PRESTES

EXPLORANDO POTENCIALIDADES DE EDUCAÇÃO CRÍTICA EM LÍNGUA
INGLESA OPORTUNIZADAS PELO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO
AO TÉCNICO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E
TECNOLÓGICA

CURITIBA

2025

SUSANA PINHEIRO DA CRUZ PRESTES

EXPLORANDO POTENCIALIDADES DE EDUCAÇÃO CRÍTICA EM LÍNGUA
INGLESA OPORTUNIZADAS PELO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO
AO TÉCNICO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E
TECNOLÓGICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Letras, Setor de Ciências Humanas, da Universidade
Federal do Paraná como requisito parcial à obtenção do
título de Doutora em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Marques Beato-
Canato

Coorientadora: Profa. Dra. Denise Cristina Kluge

CURITIBA

2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Prestes, Susana Pinheiro da Cruz

Explorando potencialidades de educação crítica em língua inglesa oportunizadas pelo contexto do Ensino Médio integrado ao técnico da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. / Susana Pinheiro da Cruz Prestes. – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Paula Marques Beato-Canato.

Coorientadora: Profa. Dra. Denise Cristina Kluge

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Ensino técnico. 3. Ensino médio. 4. Institutos federais de educação, ciência e tecnologia.

I. Beato-Canato, Ana Paula Marques, 1977-. II. Kluge, Denise Cristina, 1975-. III. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. IV. Título.

Bibliotecária: Fernanda Emanoéla Nogueira Dias CRB-9/1607



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **SUSANA PINHEIRO DA CRUZ PRESTES**, intitulada: **Explorando potencialidades de educação crítica em língua inglesa oportunizadas pelo contexto do Ensino Médio integrado ao técnico da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 13 de Março de 2025.

Assinatura Eletrônica
14/03/2025 15:32:50.0
DENISE CRISTINA KLUGE
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
19/03/2025 13:59:31.0
ANGELA MARIA HOFFMANN WALESKO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
17/03/2025 09:33:27.0
ANDERSON NALEVAIKO MARQUES
Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
14/03/2025 13:49:34.0
CLARISSA MENEZES JORDÃO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder todas as bênçãos que me permitiram chegar até aqui.

A meus pais, João e Raimunda, pelo zelo e pelo exercício constante de ética e amor que me servem de fundamento vida afora.

Ao meu marido Vinicius, por seguir me alimentando de amor, parceria e refeições quentinhas e apetitosas.

À minha orientadora, Professora Dra. Ana Paula Marques Beato-Canato, pela forma sensível e cuidadosa com que me guiou e pelas observações sempre pertinentes durante este percurso.

À minha coorientadora, Professora Dra. Denise Cristina Kluge, pela leveza, pelos conselhos e reflexões compartilhadas.

Aos professores doutores Anderson Nalevaiko Marques, Clarissa Menezes Jordão, Angela Maria Hoffmann Walesco, Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim e Ana Maria de Fátima Leme Tarini por gentilmente aceitarem o convite para integrar minhas bancas de qualificação e/ou defesa e pela leitura criteriosa desta tese.

Aos professores doutores Carlos Alberto Faraco e Maria Inês Batista Campos, que me permitiram caminhar com mais segurança em solo bakhtiniano.

Às políticas públicas federais e ao Instituto Federal do Paraná, pela concessão do afastamento que me permitiu desenvolver este trabalho com tranquilidade e qualidade.

Aos colegas do IFPR, professores Carla, Jhonatan, Ezequiel, Hellen e Rodrigo, que aceitaram o convite para contribuir com esta pesquisa e a enriqueceram com suas ideias e sugestões e, ainda, às professoras Mônia e Denise, que participaram da etapa de avaliação da tarefa final dos estudantes.

A todos os meus alunos do IFPR e, especialmente, aos estudantes do curso de Programação de Jogos Digitais que participaram desta pesquisa. Vocês são a razão de eu ter decidido aceitar esta empreitada!

A nossa civilização montou um desafio mentiroso sempre dirigido pela acumulação e pelo mercado. Essa civilização nos acena uma vida com abundância e esbanjamento, mas produz, na verdade, uma conta regressiva contra a natureza e contra a humanidade como futuro. É uma civilização contra a simplicidade, contra a sobriedade e contra todos os ciclos naturais. Pior ainda, uma civilização que é contra a liberdade que supõe ter tempo livre para viver as relações humanas, a única coisa transcendente que temos: amor, amizade, aventura, solidariedade, família.

José Alberto “Pepe” Mujica Cordano

RESUMO

Esta tese de doutoramento teve como objetivo explorar potencialidades da educação crítica em língua inglesa viabilizadas pelas características do Ensino Médio integrado ao técnico cuja oferta é realizada através da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Com esse intuito, buscou-se desenvolver e analisar práticas pedagógicas que contemplassem a integração entre a educação crítica em língua inglesa e os conhecimentos técnicos do curso de Programação de Jogos Digitais do Instituto Federal do Paraná, onde leciono. Com a colaboração de docentes do núcleo técnico do referido curso, foi desenvolvida uma proposta didática, voltada a uma turma de segundo ano do curso, que girou em torno do tema política e ativismo. Tal proposta culminou com uma tarefa na qual os estudantes planejaram a estrutura básica de um jogo digital associando as reflexões realizadas sobre o tema, explorado nas aulas de inglês, com conhecimentos técnicos adquiridos ao longo de seu curso. A presente pesquisa, de cunho qualitativo e interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2009; André, 2013), dialoga com o que se convencionou chamar pesquisa-ação (Jesus *et al.*, 2014; Thiollent e Colette, 2014; Crookes, 1993), devido a seu caráter colaborativo e propositivo. Apoia-se ainda em perspectivas de educação crítica, tais como a Pedagogia Crítica (Freire, 1967; Freire, 2002; Freire, 2008; Freire, 2013, Freire; Shor, 2013), o Letramento Crítico (Luke; Dooley, 2011; Luke, 2014; Janks, 2013; Duboc, 2014; Tílio, 2012; Jordão; Fogaça, 2007) e a Linguística Aplicada Crítica (Pennycook, 2009) e indisciplinar (Moita Lopes, 2008a), ao mesmo tempo em que se vincula à concepção de língua como prática social (Bakhtin, 2015a; Bakhtin, 2016a; Medviédev, 2012; Volóchinov, 2017). Para analisar o alcance da proposta didática desenvolvida, foram gerados os seguintes dados: entrevistas realizadas com os estudantes, um questionário respondido pelos alunos de forma individual e as notas de um diário reflexivo mantido por mim, professora/pesquisadora, no decorrer de todo o processo. Além disso, foram gravadas e transcritas as aulas correspondentes à implementação da proposta didática e as entrevistas com os estudantes. Como aporte teórico-metodológico para a análise dos dados, foi utilizada a Análise Dialógica do Discurso (Brait, 2006, 2008), de orientação bakhtiniana. É possível concluir que a promoção de práticas pedagógicas adequadas permitiu aos estudantes desenvolver reflexões sobre ativismo por meio da educação crítica em língua inglesa e integrá-las com sucesso aos conhecimentos técnicos adquiridos ao longo de seu curso.

Palavras-chave: Educação crítica. Língua inglesa. Ensino médio técnico. Análise Dialógica do Discurso. Institutos Federais.

ABSTRACT

This doctoral thesis aimed to explore potential opportunities of critical education in English enabled by the characteristics of the secondary technical education which is offered by the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education. With this aim, I sought to develop pedagogical practices that favored the integration between critical education in English and the technical knowledge acquired in the Digital Games Programming course at the Federal Institute of Paraná, where I teach. With the collaboration of teachers from the technical core of the aforementioned course, a unit plan was developed, aimed at second-year students of the course, which revolved around the theme of politics and activism. This unit plan culminated in a task in which students developed the basic structure of a digital game, associating thoughts developed on the topic, explored in English classes, with technical knowledge acquired throughout their course. This research, which adopts a qualitative and interpretive approach (Bortoni-Ricardo, 2009; André, 2013), is in dialogue with what is conventionally called action research (Jesus *et al.*, 2014; Thiollent e Colette, 2014; Crookes, 1993), due to its collaborative and propositional nature. It is also based on critical education perspectives, such as Critical Pedagogy (Freire, 1967; Freire, 2002; Freire, 2008; Freire, 2013, Freire; Shor, 2013), Critical Literacy (Luke; Dooley, 2011; Luke, 2014; Janks, 2013; Duboc, 2014; Tílio, 2012; Jordão; Fogaça, 2007) as well as Critical (Pennycook, 2009) and Indisciplinary Applied Linguistics (Moita Lopes, 2008a). Besides, it adopts the conception of language as a social practice (Bakhtin, 2015a; Bakhtin, 2016a; Medviédev, 2012; Volóchinov, 2017). To analyze the scope of the aforementioned unit plan, the following data were gathered: interviews carried out with students, a questionnaire answered by students individually and notes from a reflexive diary kept by me, teacher/researcher, over the course of the entire process. Furthermore, the classes corresponding to the implementation of the unit plan and the interviews with the students were recorded and transcribed. Dialogical Discourse Analysis (Brait, 2006, 2008), of Bakhtinian orientation, was used as the theoretical-methodological support for data analysis. It can be concluded that the promotion of appropriate pedagogical practices allowed students to develop reflections on activism through critical education in English and successfully integrate them into technical knowledge acquired throughout their course.

Keywords: Critical education. English language. Technical secondary education. Dialogic Discourse Analysis. Federal Institutes.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - DISTRIBUIÇÃO DA MÉDIA GERAL NO ENEM PARA CADA DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	24
FIGURA 2 - DISTRIBUIÇÃO EM TORNO DA MÉDIA DO ISE PARA CADA DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	25
FIGURA 3 - LEGALIDADE DO AMIANTO NO MUNDO.....	43
FIGURA 4 - SLIDE ELENANDO DIFERENTES CAUSAS ATIVISTAS	105
FIGURA 5 - SLIDE COM IMAGENS DE DIVERSOS ATIVISTAS	106
FIGURA 6 - SLIDE APRESENTANDO A BANDA MIDNIGHT OIL.....	107
FIGURA 7 - SLIDE APRESENTANDO O VOCALISTA DA BANDA MIDNIGHT OIL	107
FIGURA 8 - SLIDE USADO NA NARRAÇÃO SOBRE WITTENOOM.....	109
FIGURA 9 - SLIDE USADO NA NARRAÇÃO SOBRE WITTENOOM.....	109
FIGURA 10 - SLIDE APRESENTANDO IMAGEM FAVORÁVEL AOS DIREITOS DOS ANIMAIS	111
FIGURA 11 - ATIVIDADE SOBRE MINI-DOCUMENTÁRIO RELATIVO À TRAGÉDIA DE WITTENOOM	112
FIGURA 12 - ATIVIDADE SOBRE MARIANA E BRUMADINHO.....	114
FIGURA 13 - SLIDE USADO NA NARRAÇÃO SOBRE A HISTÓRIA DE LARRY NASSAR	117
FIGURA 14 - SLIDE USADO NA NARRAÇÃO SOBRE A HISTÓRIA DE LARRY NASSAR (II).....	117
FIGURA 15 - ATIVIDADE RELATIVA AO DOCUMENTÁRIO SOBRE AS SUFFRAGETTES	120
FIGURA 16 - SLIDE SOBRE O MOVIMENTO #METOO	122
FIGURA 17- SLIDE SOBRE O MOVIMENTO #METOO (II)	122
FIGURA 18 -- ATIVIDADE APRESENTANDO ESTRATÉGIAS DOS MOVIMENTOS ATIVISTAS.....	124
FIGURA 19 - ATIVIDADE SOBRE DIFERENTES MARCHAS HISTÓRICAS	125
FIGURA 20 - SLIDE COM ORIENTAÇÕES PARA A TAREFA FINAL.....	127
FIGURA 21- SLIDE COM ORIENTAÇÕES PARA A TAREFA FINAL (II)	127
FIGURA 22- SLIDE COM ORIENTAÇÕES SOBRE A TAREFA FINAL (III).....	128
FIGURA 23- SLIDE SOBRE COMBATE À HOMOFOBIA/TRANSFOBIA.....	140

FIGURA 24- ATIVIDADE SOBRE DISCRIMINAÇÃO DE GÊNERO	143
FIGURA 25 - AGENDA 2030 DA ONU: OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	147

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - SEQUÊNCIA DE AULAS DA PROPOSTA DIDÁTICA.....	103
---	-----

LISTA DE SIGLAS

ADD - Análise Dialógica do Discurso

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

GDD - *Game Design Document*

IF - Instituto Federal

IFPR - Instituto Federal do Paraná

ISE - índice socioeconômico

LA - Linguística Aplicada

LC - Letramento Crítico

LFC - Língua Franca Core

NURC - Norma Urbana Linguística Culta

PC - Pedagogia Crítica

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	MINHA TRAJETÓRIA DOCENTE	13
1.2	OS INSTITUTOS FEDERAIS E SUAS POTENCIALIDADES	21
1.3	DIÁLOGO COM PESQUISAS DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DOS IFS	26
1.4	OBJETIVOS DA PESQUISA E ORGANIZAÇÃO DA TESE.....	28
2	LÍNGUA COMO DISCURSO E ABORDAGENS CRÍTICAS DE EDUCAÇÃO	31
2.1	A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA COMO DISCURSO	31
2.2	FREIRE EM MINHA PRÁTICA DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM PRESSUPOSTOS BAKHTINIANOS	35
2.3	O LETRAMENTO E SUAS ORIGENS	48
2.3.1	O Letramento Crítico	53
2.3.2	O Letramento Crítico no Brasil	65
3	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	72
3.1	A TRADIÇÃO INTERPRETATIVISTA E A ABORDAGEM QUALITATIVA	72
3.2	A PESQUISA-AÇÃO	76
3.3	A ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA.....	81
3.3.1	Contextualização.....	82
3.3.2	A geração e registro dos dados	91
3.3.3	Os estudantes participantes da pesquisa	94
3.4	PARA UMA TEORIA E/OU ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO	97
4	A PROPOSTA DIDÁTICA DESENVOLVIDA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE	102
4.1	AULAS 01 E 02: ATIVISMO E MEIO AMBIENTE.....	103
4.2	AULAS 03 E 04: ATIVISMO, IGUALDADE DE GÊNERO E MARCHAS HISTÓRICAS	115
4.3	AULAS 05: INSTRUÇÕES PARA A TAREFA FINAL	126
4.4	AULAS 06 A 10: TRABALHO EM EQUIPES E APRESENTAÇÃO DA TAREFA FINAL.....	128
5	AS CONTRIBUIÇÕES DA PROPOSTA DIDÁTICA PARA A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES.....	131

5.1	CONTRIBUIÇÕES PARA A PROMOÇÃO DA CRITICIDADE E AMPLIAÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE O TEMA POLÍTICA E ATIVISMO	131
5.2	CONTRIBUIÇÕES PARA A AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO LINGUÍSTICO DOS ESTUDANTES.....	161
5.3	CONTRIBUIÇÕES PARA PROMOVER A INTEGRAÇÃO ENTRE OS CONHECIMENTOS E REFLEXÕES DESENVOLVIDOS NAS AULAS DE INGLÊS E OS PROVENIENTES DOS COMPONENTES CURRICULARES TÉCNICOS DO CURSO	171
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
	REFERÊNCIAS	186
	APÊNDICE 1 – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA SOBRE ATIVISMO.....	198
	APÊNDICE 2 – SLIDES UTILIZADOS NAS AULAS.....	198
	APÊNDICE 3 – FOLHA DE ATIVIDADE ENTREGUE NA AULA 01	242
	APÊNDICE 4 – FOLHA DE ATIVIDADE ENTREGUE NA AULA 04	243
	APÊNDICE 5 – QUESTÕES DA ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES	244
	APÊNDICE 6 – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS ESTUDANTES	244
	APÊNDICE 7 – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PARA AVALIAR OS JOGOS.....	245
	APÊNDICE 8 – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	247
	APÊNDICE 9 – TERMO DE ASSENTIMENTO.....	248
	APÊNDICE 10 – PARECER FAVORÁVEL DO COMITÊ DE ÉTICA.....	250
	APÊNDICE 11 - NORMAS PARA A TRANSCRIÇÃO DE TEXTOS ORAIS - NURC	250

1 INTRODUÇÃO

Ao ingressar como docente no Instituto Federal do Paraná, em 2015, eu conhecia muito pouco sobre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Isso porque nos 15 anos que antecederam meu ingresso, eu havia lecionado a língua inglesa, sobretudo, em centros de idiomas e escolas privadas, sendo essa a realidade com a qual eu estava familiarizada. Não foi sem surpresa, portanto, que entrei em contato com um modelo de educação que dava ao professor de ensino básico a oportunidade única de atuar também como pesquisador e a autonomia para inovar em sala de aula. Tal conjuntura foi o que me levou a desenvolver esta tese de doutoramento e é também o que tem transformado a configuração da educação básica no Brasil nas últimas décadas. Neste trabalho, procurei explorar as potencialidades oportunizadas pela rede federal a fim de desenvolver práticas pedagógicas coerentes com o contexto de ensino no qual estou atualmente inserida. Meu ponto de partida foi uma inquietação que tem me acompanhado nos últimos anos no que tange a lecionar a língua inglesa a estudantes do ensino médio técnico: o compromisso de adotar a perspectiva de uma educação voltada ao desenvolvimento da criticidade e da cidadania¹ sem, no entanto, deixar de lado as especificidades próprias de um curso técnico integrado ao Ensino Médio. Assim, esta tese nasceu com o objetivo geral de explorar potencialidades de educação crítica em língua inglesa oportunizadas pelas características do Ensino Médio integrado ao técnico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Desde o princípio, estive convencida de que lecionar em um Instituto Federal me possibilitaria, mais do que em qualquer contexto, trabalhar de forma efetivamente integrada e alinhada aos interesses e necessidades de meus estudantes.

Tal convicção me levou a buscar a colaboração de docentes do curso de Programação de Jogos Digitais, que aceitaram o desafio de pensar em alternativas que atendessem às exigências do referido curso de forma coerente e informada. O resultado foi uma proposta didática que consistiu em uma série de atividades desenvolvidas a partir do tema política e ativismo social e que culminou em uma tarefa na qual os estudantes deveriam propor a realização de um jogo digital contemplando a temática explorada. As atividades foram realizadas com uma turma do segundo ano do curso para a qual eu já lecionava e tomaram 10 encontros de 1 hora e 40 minutos cada, durante o segundo semestre do ano de 2022. Os

¹ Meus entendimentos sobre criticidade e cidadania se enquadram dentro da perspectiva freireana e das abordagens críticas que serão detalhadas no capítulo 2.

estudantes participantes assinaram um termo de assentimento e seus responsáveis, um termo de consentimento, sendo esta pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº 58702122.9.0000.0214, com o Parecer número 5.671.007 emitido em 28 de setembro de 2022. Os docentes de outros componentes curriculares do curso, em especial do núcleo técnico, contribuíram durante todo o processo com sugestões e recomendações a fim de melhor qualificar o trabalho proposto. Para analisar o alcance da ação realizada, foram efetuados os seguintes registros: gravação das aulas e de entrevistas realizadas com os estudantes, um questionário respondido pelos estudantes e as notas de um diário reflexivo mantido por mim no decorrer de todo o processo.

Neste capítulo introdutório, ocupo-me de discorrer um pouco sobre minha história como estudante de Letras e professora de inglês, apresentar o contexto no qual esta pesquisa se desenvolveu e expor como a tese foi organizada.

1.1 MINHA TRAJETÓRIA DOCENTE

Passo agora a narrar um pouco da minha trajetória docente a fim de que se possa compreender de onde parto e o que me constitui enquanto professora de inglês. Nos anos que antecederam meu ingresso como docente efetiva no Instituto Federal do Paraná (IFPR), atuei especialmente em centros de línguas privados, nos quais meu papel era bastante óbvio e, por que não dizer, confortável. Concentrava-me em conduzir os estudantes ao domínio geral do idioma, ensinando como fui ensinada no curso de Letras no final dos anos 1990 e início dos anos 2000: ouvindo e praticando diálogos pré-definidos por meio dos chamados *role-plays*², completando exercícios de gramática e vocabulário, e produzindo e lendo textos que, de forma geral, pouco ou nada tinham a ver com a realidade brasileira. Os livros didáticos que usávamos costumavam ser seguidos à risca e eram comumente publicados por grandes editoras britânicas ou norte-americanas que, por sua vez, atendiam às diretrizes da chamada abordagem comunicativa (Widdowson, 1978; Canale; Swain, 1980). Não se pode dizer que tal abordagem não representou um ganho substancial com relação aos demais métodos ou abordagens populares no Brasil, tais como o audiolingualismo (Lado; Fries, 1957), e uma série de autointitulados “métodos próprios” adotados por escolas de grandes franquias que eram/são calcados, sobretudo, em tradução e versão de sentenças descontextualizadas. Afinal, na abordagem comunicativa, os insumos autênticos, a ênfase na comunicação realizada de

² Diálogos que funcionam como uma espécie de *script* no qual cada estudante assume um papel e repete as falas que lhe são atribuídas

forma mais espontânea, a dinamicidade das aulas e uma autonomia maior por parte do professor fizeram e ainda fazem dela um sucesso tanto entre os que ensinam quanto entre os aprendizes. Durante meu percurso como aprendiz e professora, eu jamais havia questionado o fato de que os livros didáticos não contemplavam o contexto brasileiro e achava natural que no ‘mundo plástico’ do livro didático (Prodromou, 1998, p, 79; Siqueira, 2010, p. 5) silenciava-se sobre temas considerados sensíveis, que pudessem potencialmente perturbar a suposta atmosfera de harmonia e bem-estar fundamentada em valores e crenças etnocêntricos e hegemônicos; logo, supostamente neutros e imparciais. Como bem aponta Akbari (2007), no poderoso mercado editorial voltado para o ensino de inglês³

[...] a complexidade das condições sociais em que se encontram professores e estudantes não é levada em consideração e aspectos nefastos que fazem parte da condição humana como pobreza, doença, violência doméstica e discriminação étnica ou racial são ignorados (Akbari, 2007, p. 278, tradução nossa)⁴.

Além disso, eu não costumava me questionar se meu estudante era efetivamente o aprendiz com poder aquisitivo suficiente para viajar para o exterior e pôr em prática as lições sobre como pedir comida em um restaurante ou fazer uma reserva de hotel utilizando a língua inglesa aprendida nas aulas. Como bem observa Crookes (2010, p. 604⁵), “as abordagens comunicativas frequentemente costumam se interessar basicamente por indivíduos de classe média com potencial de mobilidade internacional”. E embora eu mesma não tivesse perspectiva nenhuma de viajar para o exterior e só o fiz muitos anos depois de formada, eu gostava de aprender e, posteriormente, ensinar por meio da abordagem comunicativa. Os relatos de colegas que iam trabalhar como *au pairs* ou garçonetes no exterior me alimentavam a curiosidade e, de certa forma, me foram suficientes durante anos. Por outro lado, certas situações me deixavam muito aborrecida na conjuntura em que me encontrava; por exemplo, quando professores e estudantes demonstravam entusiasmo excessivo com a cultura estadunidense, ou ainda quando os alunos mais abastados vinham ávidos me contar sobre suas viagens à Disney e, finalmente, quando éramos obrigados a celebrar festividades estrangeiras de forma acrítica e estereotipada. Aquilo realmente me causava um desconforto ímpar. Porém,

³ A tradução deste excerto, assim como de todos os outros nos quais há a versão original em nota de rodapé, são de minha responsabilidade.

⁴ [...] the complexity of the social conditions students and teachers find themselves in is not given serious consideration and some of the grim facts that are part of the human condition, such as poverty, disease, domestic violence, racial, or ethnic discrimination, are ignored.

⁵ [...] communicative approaches often seem to concern themselves with basically a middle-class, potentially internationally mobile individual [...]

ao iniciar minha carreira no Instituto Federal do Paraná (IFPR) com estudantes do Ensino Médio de uma rede pública federal de ensino, percebi a inadequação de tais perspectivas e práticas de ensino de língua diante do público com o qual me deparei e diante das propostas contidas nos documentos norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio que, a partir daí, orientariam minha prática.

Por outro lado, minha formação e experiência profissionais até aquele momento eram, para dizer o mínimo, precárias para enfrentar os desafios daquele contexto, ou seja, fomentar uma educação que visa fornecer ao estudante “conhecimentos indispensáveis ao exercício profissional” ao mesmo tempo em que promove “sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade” (Brasil, 2020, p.18). Essa dupla missão tem me colocado em um permanente impasse: como abordar esses dois aspectos nas aulas de inglês de forma que não tenhamos um curso fragmentado, que ora foca as necessidades específicas da área técnica previstas pela Educação Profissional, ora se concentra em fornecer aos estudantes ferramentas para a constituição da cidadania e responsabilidade social?

Para além da prescrição existente nos documentos oficiais, ao iniciar minha carreira como docente no IFPR, passei a compreender o ensino de língua inglesa de forma diferente daquela que eu concebia anteriormente. Um dos principais motivos para isso, além das valiosas conversas com meus pares no âmbito da instituição e a observação do perfil dos estudantes pertencentes a este contexto, foi o material didático que me foi fornecido para as aulas. Afinal, não é segredo para nenhum professor novato, que era meu caso no ensino básico público, que o livro didático se torna uma espécie de guia indispensável para orientar nossa prática, ao menos no começo de nossa trajetória. Como ressalta Richards (2002), livros didáticos são uma peça chave na estruturação de muitos cursos de língua ao redor do mundo, uma vez que eles podem constituir a base central de conteúdos ministrados e a forma como a progressão de tais conteúdos deve se dar, além de ser, muitas vezes, a fonte principal de *input* para os aprendizes, além do próprio professor. Segundo o autor, professores inexperientes costumam confiar no livro didático como um elemento de formação adicional, uma vez que nele encontram-se sugestões detalhadas sobre como planejar e conduzir as aulas. Como Richards (2002), penso que não se pode minimizar o impacto que os manuais didáticos têm na formação continuada de professores e, por que não dizer, nas políticas linguísticas de fato adotadas em diferentes contextos de ensino. Assim, tenho convicção de que os livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foram meus grandes professores na

mudança de paradigma de ensino de língua que passou a se dar em minhas práticas pedagógicas a partir do meu ingresso na rede pública federal.

Dessa forma, quando me vi com um livro didático do PNLD⁶ em mãos, estudei atentamente esse novo guia a fim de entender como deveriam ser minhas aulas a partir daquele momento. E assim, passei, pouco a pouco, a compreender que o papel do ensino de língua inglesa no Ensino Médio é bem diverso daquele existente nos centros de idiomas. Eu acreditava, antes daquele momento, que isso se dava por conta do maior número de estudantes em sala e pela consequente impossibilidade de trabalharmos como o faríamos em um curso livre de idiomas. Foi através da prática que pude, paulatinamente, compreender que os objetivos do ensino de inglês na escola básica não se limitavam à mera competência linguística e tampouco deveriam seguir os pressupostos da abordagem que outrora eu adotava.

Um dos aspectos que mais me surpreendeu nos livros do PNLD, além da boa qualidade do material⁷, foi a preocupação em contemplar o contexto brasileiro com temáticas que faziam sentido para o público jovem como tecnologia, cultura pop, relacionamentos e identidade. Jamais havia ensinado ou aprendido inglês utilizando um material didático que partisse de uma perspectiva advinda do Sul Global⁸. Assim, passei a nutrir uma convicção cada dia maior de que o ensino de línguas na educação básica deveria contemplar temas que contribuíssem para a constituição de uma sociedade mais justa, democrática e plural, assim como preconizavam os documentos nos quais deveria se pautar a minha prática.

Ao mesmo tempo, a crescente radicalização de posicionamentos políticos e ideológicos indo na contramão da justiça social, democracia e equidade, que já estava em curso no Brasil há alguns anos, foi outro fator decisivo para que eu desse uma guinada em direção a um ensino mais comprometido com questões éticas e políticas. A intensificação de ataques à própria noção de uma educação democrática e plural me mostraram que não havia e não há maneira de se esquivar do compromisso de fazer com que nossos jovens estudantes reflitam sobre os posicionamentos e valores que circulam na sociedade e seus efeitos para

⁶O livro em questão era DIAS R.; JUCÁ, L.; FARIA, R. *Prime: inglês para o ensino médio*. 2ª edição. São Paulo: Macmillan, 2010 foi a primeira coleção do PNLD com a qual trabalhei.

⁷ As coleções seguintes com as quais trabalhei foram DIAS R.; JUCÁ, L.; FARIA, R., *High Up: Ensino Médio*. 1ª edição. São Paulo: Macmillan, 2013 e KIRMELENE, V.; PEREIRA, C; HODGSON, E.; LADEIA, R. *Circles: ensino médio*. 1ª edição. São Paulo: FTD, 2016.

⁸ Norte Global e Sul Global são termos utilizados em estudos que se debruçam sobre a colonialidade e seus efeitos. Refere-se à hierarquização entre comunidades e/ou nações que se instaurou a partir do processo de colonização e privilegia determinados grupos sociais com seus saberes e estruturas econômicas, políticas e sociais em detrimento de outros, que têm suas identidades, subjetividades e saberes invisibilizados e inferiorizados. Para mais informações, ver Pennycook e Makoni (2019).

todos nós. Refiro-me aqui a movimentos como o Escola Sem Partido e as inúmeras investidas contra a figura de Paulo Freire. Beato-Canato *et al.* (2021) observam a intencionalidade e nível de sofisticação desses agentes de propagação de alegações e memes difamatórios contra Freire e, por extensão, contra uma educação reflexiva.

[...] estamos convencidas de que tais manifestações são fruto de análises detalhadas sobre o perfil e o comportamento do público ao qual são dirigidas. A partir de tais estudos, criam-se ferramentas, como os memes que apresentamos aqui, para gerar sentimentos de indignação e revolta perante o alvo escolhido como Judas para a malhação da vez, no caso aqui, Paulo Freire (Beato-Canato *et. al.*, 2021, p. 478).

Por fim, enquanto me preparava para ingressar no doutorado, realizei leituras e cursei disciplinas na pós-graduação que me permitiram perceber a conexão existente entre a prática que eu estava buscando exercer e os princípios teóricos que informavam tanto os livros do PNLD quanto os documentos norteadores da minha instituição de ensino. É preciso admitir que, por ter cursado meu mestrado na área de fonética/fonologia (Prestes, 2013), eu tinha mais familiaridade com uma perspectiva da linguística aplicada (LA) cujo intuito é promover a aplicação de teorias linguísticas para o ensino de línguas e, assim, entrei tardiamente em contato com a vertente da LA de viés crítico e social, cujo objetivo central é “a problematização da vida social, na intenção de compreender práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial” (Moita Lopes, 2008b). Diante dessa perspectiva, aprendi que a educação precisa assumir seu papel na construção de uma sociedade inclusiva, cujo funcionamento pode se dar de forma colaborativa, sem que diferenças sejam apagadas ou silenciadas (Jordão, 2021, p. 18). Em resumo, encontrei aqui o oposto da ótica de ensino de inglês com orientação monologizante e anglocêntrica, que tanto agrada às classes dominantes no mundo todo e que, portanto, define as diretrizes estabelecidas pelo Norte Global⁹. Refiro-me aqui a elementos que vão desde a poderosa e lucrativa indústria de materiais didáticos, manuais e cursos para professores até certificados que atestam a proficiência de falantes e a competência de docentes. Em suma, há toda uma gama de políticas que buscam manter o monopólio sobre a língua inglesa e sobre quem está autorizado a usufruir os benefícios e oportunidades que as variantes de prestígio proporcionam. Preciso reconhecer que, por ter passado muito tempo de minha trajetória docente envolvida em práticas pedagógicas e concepções de língua ditadas pelo Norte Global, não me vejo completamente apartada da influência daí advinda. Eu arriscaria afirmar, inclusive, que esta tese trará, eventualmente,

⁹ Refiro-me a nações ou comunidades que impõem seus valores ontológicos, epistemológicos e sociais às demais devido a um sistema de dominação econômica e cultural que tem origem no processo de colonização.

vestígios provenientes dessa postura e que não me esforcei para sanear minha escrita de tais vestígios, pois entendo que eles também constituem a pessoa e a profissional que sou.

Dito isso, em meu contato relativamente tardio com a LA de viés crítico e social, percebi que, em seu desenvolvimento, ela tem assumido diferentes denominações, que põem em destaque particularidades específicas. Fala-se, portanto, em LA crítica (Pennycook, 1997, 2009), LA indisciplinar (Moita Lopes, 2008a), LA transgressiva (Pennycook, 2008), LA como amálgama epistêmico indisciplinar (Pennycook, 2023), entre outros termos, cada um enfatizando um aspecto diferente da área. Adotarei nesta tese o termo LA indisciplinar para representar todas as denominações já mencionadas e para distanciá-las da sua “prima mais velha”, por entender que todas as vertentes críticas adotam a concepção de língua e seu ensino como algo eminentemente político e ideológico, que visa, sobretudo, a promoção da educação linguística com vistas à transformação social. Ou ainda, como esclarece Fabrício (2008):

[...] podemos distinguir um conjunto de traços envolvidos na adoção da referida postura crítica perante a linguagem, articulando nova postura no campo dos estudos linguísticos. Entre eles, destaco a orientação explícita para o desenvolvimento de uma agenda política, de uma agenda transformadora/intervencionista e de uma agenda ética, decorrente da ideia de que nossas práticas discursivas envolvem escolhas que têm impactos diferenciados no mundo social e nele interferem de formas variadas (Fabrício, 2008, p. 49).

Outra característica que tem sido atribuída a diferentes vertentes da LA indisciplinar é seu caráter inter/transdisciplinar. Segundo Cavalcanti (2020, p. 466), é necessário pensar a linguística aplicada como “foco de interface com outras áreas de conhecimento, tanto as áreas da linguagem, mas também e, principalmente, as áreas das Ciências Sociais, da Antropologia, da História, da Geografia Humana e Social, dentre outras”. Há que se notar, no entanto, que recentemente Pennycook (2023) problematizou a noção da transdisciplinaridade na LA indisciplinar, noção essa que tem sido advogada por vários pesquisadores da área nos últimos anos. Em seu entendimento, afirmar que a linguística aplicada¹⁰ é um campo de estudos transdisciplinar traz consigo implicações problemáticas, especialmente porque perpetua uma visão equivocada de como o conhecimento é produzido, regulado e mantido. Falar em transdisciplinaridade é uma forma de ofuscar “a necessidade de desenvolvermos pesquisas socialmente engajadas ao atentar somente a disciplinas acadêmicas em vez de se preocupar com políticas mais amplas de circulação de conhecimento” (Pennycook, 2023, p. 65). O autor sustenta que na linguística aplicada não há um diálogo entre disciplinas, mas entre epistemes.

¹⁰ Ao trazer as considerações de Pennycook (2023) refiro-me à LA indisciplinar apenas como ‘linguística aplicada’, pois esse é o termo utilizado pelo autor.

Outras áreas são convocadas pela linguística aplicada na medida em que elas guardam coincidência com relação aos problemas levantados. Dessa forma, Pennycook nos adverte que para que a área seja socialmente responsável é preciso reconhecer as epistemologias do Sul e para isso, “uma forma mais útil de compreender práticas de pesquisa em linguística aplicada seria vê-las como amálgamas temporários de pensamento e ação que se juntam em momentos históricos específicos nos quais questões de linguagem necessitam de atenção” (Pennycook, 2023, p. 48). Ele toma de empréstimo a noção de repertórios linguísticos originária da translinguagem (García, 2011) para falar em repertórios epistemológicos ou recursos epistemológicos utilizados pelos pesquisadores da área a fim de entender questões de uso da língua. Dessa forma, o autor tem preferência pelo termo ‘indisciplinar’, difundido por Moita Lopes e conclui que, ao invés de tratarmos a linguística aplicada como um esforço transdisciplinar, é mais útil pensarmos nela como um amálgama epistêmico indisciplinar. A ideia de amálgama, segundo ele:

[...] permite que entendamos como trajetórias de pessoas, recursos semióticos e objetos cruzam-se em momentos e lugares específicos, abrindo, assim, formas alternativas de pensar que se preocupam não tanto com a linguagem em uso em contextos particulares - como se as línguas preexistissem à sua materialização em lugares específicos e como se as pessoas fossem contêineres para língua - , mas levam em consideração as formas pelas quais amálgamas específicos de objetos, recursos linguísticos e lugares acabam por se juntar (Pennycook, 2023, p. 73).

Percebe-se daí que a LA indisciplinar exige de seus pesquisadores uma disponibilidade para transitar entre várias áreas do conhecimento e diferentes epistemes, o que é, de certa maneira, andar em terreno movediço. E se, no início da minha trajetória na rede federal, já me era suficientemente desafiador abraçar uma proposta educacional completamente nova para mim, havia ainda o sentimento de que, em minha atuação como professora da rede pública federal, eu estava negligenciando uma necessidade específica dos cursos técnicos: a de abordar conteúdos que fossem relevantes para a formação profissional dos estudantes. Não raro eu era interpelada por professores da área técnica de diferentes cursos sobre minha adesão a um ensino de inglês que focasse objetivos específicos da área. Ora, eu ainda estava constituindo meu perfil de professora comprometida com uma educação crítica quando, ao mesmo tempo, constatei que precisava achar lugar para o chamado “inglês técnico”¹¹ em minhas aulas. Isso me causou certo desconforto e me sentia incapaz de atender às demandas dos professores da área técnica e das próprias concepções e diretrizes do ensino

¹¹ Inglês técnico aqui é entendido como o ensino da língua voltado à sua utilização na área de atuação profissional do aprendiz.

técnico integrado ao médio no Brasil. Ao mesmo tempo, eu tinha consciência de que o único contexto que me permitiria desenvolver um trabalho de qualidade para enfrentar os desafios que encontrei seria o próprio Instituto Federal. A existência desse modelo de ensino foi fator decisivo para o desenvolvimento desta tese e foi a partir daí que esta pesquisa nasceu: da necessidade de desenvolver práticas pedagógicas mais coerentes para atender às necessidades dos estudantes de um curso técnico, sem deixar de lado sua formação baseada em princípios democráticos, éticos e visando a transformação social. Compreendi que para que isso acontecesse, o próprio entendimento do que seria ensinar inglês em um curso técnico precisaria ser ressignificado, já que lançar mão da perspectiva tradicional do chamado ensino de inglês para fins específicos (Vilaça, 2012; Hutchinson; Waters, 1987) implicaria a condução da disciplina de forma fragmentada, ora tentando atender a questões pontuais, normalmente de ordem lexical, muito comuns no chamado “inglês técnico”, ora tentando cumprir a tarefa de uma educação voltada para a cidadania e a criticidade, com a perspectiva de língua como prática social e o comprometimento com a formação humana dos estudantes. Minha escolha foi encontrar um caminho conciliador, ou seja, investir no desenvolvimento de estratégias pedagógicas de modo a contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos da área técnica do estudante, mas permitir, concomitantemente e de forma coerente, o desenvolvimento da sua criticidade e cidadania, posicionando-se reflexivamente sobre temas que afetam suas subjetividades e seus valores e fomentando seu papel transformador nas comunidades das quais faz parte, a exemplo de trabalhos como os de Beato-Canato (2013), Silva (2018) e Mulico (2019).

A fim de melhor delimitar o contexto no qual se realizaria esta pesquisa, elegi o curso de Programação de Jogos Digitais, pois, embora eu deva confessar que jogos digitais não figuram entre minhas formas de entretenimento prediletas, sempre me identifiquei com os estudantes desse curso que costumam ser, a um só tempo, criativos, autênticos e introspectivos. Com minha pouca familiaridade com a área de jogos digitais, eu não teria êxito sem dialogar com os professores da área técnica e, portanto, foi o que fiz. No decorrer de várias reuniões e debates com aqueles que se dispuseram a dialogar comigo, elaboramos, colaborativamente, uma proposta didática que se propôs a conjugar os objetivos já mencionados. A ação foi desenvolvida em uma turma de segundo ano do curso de Programação de Jogos Digitais e, por meio de instrumentos que irei explicitar oportunamente, registrei o processo de sua execução e analisei os resultados que obtive bem como as impressões dos estudantes sobre a experiência conduzida.

Acredito ter explicitado convenientemente o lugar em que me coloco como professora e o papel que assumo enquanto pesquisadora no decorrer desta tese. Dito isso, a fim de que se possa compreender melhor o trabalho aqui desenvolvido, dedico-me, na seção seguinte, a apresentar mais detalhadamente o que são os Institutos Federais e que possibilidades eles abrem aos docentes, aos estudantes e à comunidade em geral.

1.2 OS INSTITUTOS FEDERAIS E SUAS POTENCIALIDADES

Os Institutos Federais foram criados em 2008 e a proposta governamental foi a de romper com o dualismo histórico entre educação geral e ensino profissionalizante, tendo garantida a formação humana dos estudantes. Tal proposta foi assumida inicialmente no Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 (Brasil, 2004), que estabeleceu as diretrizes e bases da educação profissional, sendo posteriormente reiterada pelo Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (Brasil, 2007). Por fim, o mesmo compromisso encontra-se explicitado no documento que apresenta a concepção e diretrizes dos Institutos Federais e que estabelece o seguinte:

Os Institutos Federais reservam aos protagonistas do processo educativo, além do incontestável papel de lidar com o conhecimento científico-tecnológico, uma práxis que revela os lugares ocupados pelo indivíduo no tecido social, que traz à tona as diferentes concepções ideológicas e assegura aos sujeitos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade (Brasil, 2010, p.18).

O comprometimento com a superação da dicotomia entre o ensino geral e o técnico se deu porque historicamente o sistema educacional brasileiro dispunha de dois modelos: o de educação geral ou propedêutica, que era voltado à formação dos filhos da elite, e o profissionalizante, destinado aos filhos das famílias pobres e que tinha, em sua origem, um caráter assistencialista (Ciavatta; Ramos, 2011). A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é, portanto, instituída pela Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008) a partir da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os IFs, que se comprometem a ser

[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos

técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (Brasil, 2008, p. 1).

Vale lembrar que a rede federal engloba, além dos Institutos Federais, a Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UTFPR), os Centros Federais de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro e de Minas Gerais (CEFET-RJ e CEFET-MG), as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Dom Pedro II. Todas essas instituições, segundo a Lei 11.892/2008 (Brasil, 2008, Art. 1º, § único) “possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar”. Cabe apontar que a autonomia didático-pedagógica dessas instituições tem sido a justificativa legal para que os IFs não tenham adotado o modelo do Novo Ensino Médio, constituindo-se como espaços de resistência em relação às políticas educacionais que visam a homogeneização do ensino e a adequação aos testes padronizados nacionais e internacionais.

Um aspecto relevante com relação aos IFs é a expansão de seus *campi* para cidades do interior do Brasil, possibilitando aos estudantes de regiões mais afastadas dos grandes centros o acesso à educação pública de qualidade. Frigotto (2018, p. 148) aponta que embora possa haver aspectos problemáticos relacionados à expansão da interiorização dos IFs como a escassez de pessoal, laboratórios e instalações em geral, cumpre ressaltar que o aspecto positivo dessa política “com a inclusão de milhares de jovens nessas instituições, pela geração de centenas de empregos qualificados e pela mudança que a interiorização impacta em todos os níveis, econômico, cultural e político, nas pequenas e médias cidades, é muito maior que os problemas”. O autor enfatiza especialmente a inclusão de quilombolas, indígenas e estudantes de camadas mais pobres da sociedade, que jamais teriam a oportunidade de cursar um ensino médio ou superior de qualidade sem a expansão e interiorização dos IFs.

Se os IFs trazem inúmeros benefícios para a comunidade, é preciso destacar que ser docente da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é igualmente atrativo. Trata-se de uma experiência muito distinta daquela experimentada por professores da rede privada e das escolas públicas estaduais. Um dos principais diferenciais é o funcionamento da carga horária docente. No caso do IFPR, que é onde exerço minhas atividades, o trabalho docente é regido pela Resolução nº 002/2009. Ela determina que um profissional que trabalha quarenta horas semanais e está vinculado ao regime de dedicação exclusiva deve cumprir, no máximo, 16 horas por semana em sala de aula. Além disso, há 4 horas semanais adicionais para atividades como preparação de aulas e desenvolvimento de avaliações e outras 4 horas para atendimento aos estudantes e orientações de trabalhos. O

restante da carga horária docente diz respeito a atividades de pesquisa e/ou extensão. As atividades de pesquisa objetivam “desenvolver espírito científico e pensamento reflexivo para a investigação, a produção e a difusão de conhecimentos culturais, artísticos, científicos e tecnológicos, visando o desenvolvimento da sociedade a partir dos arranjos produtivos locais, sociais e culturais” (IFPR, 2011, p. 13-14). Elas permitem a constante atualização do profissional e, muitas vezes, envolvem a participação de discentes. Alguns estudantes inclusive recebem bolsas para participar dessas atividades enquanto outros participam de forma voluntária. Os Institutos contam ainda com eventos anuais nos quais há a divulgação das pesquisas realizadas, algumas protagonizadas pelos docentes e outras pelos próprios estudantes. São momentos muito ricos de partilha e é particularmente gratificante ver a desenvoltura dos jovens pesquisadores apresentando seus trabalhos nesses eventos.

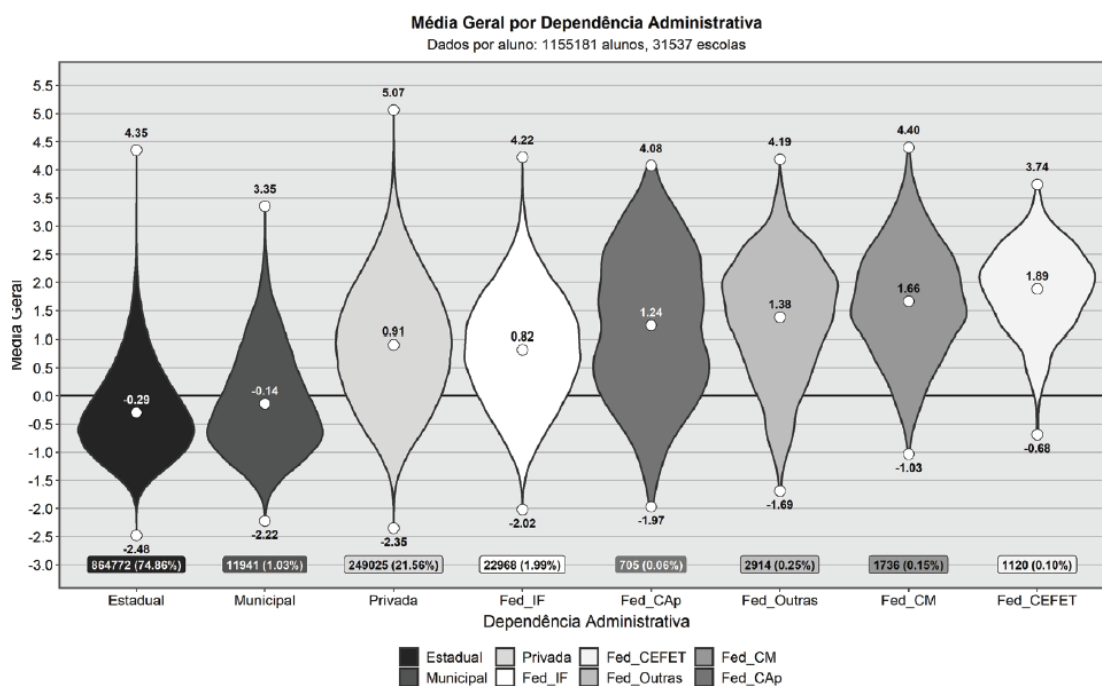
A extensão, por sua vez, envolve ações das mais variadas, desde a oferta de cursos de língua até atividades físicas e culturais, que são disponibilizadas gratuitamente tanto para a comunidade interna quanto para a externa. O objetivo das ações de extensão é “a promoção da divulgação de conhecimentos científico, social, artístico e cultural que constituem o patrimônio da humanidade, de maneira inclusiva e reconhecendo os saberes existentes, através da oferta de atividades específicas” (IFPR, 2011, p. 13). De maneira geral, a iniciativa parte do docente e ele é responsável por desenvolver a ação, sozinho ou em parceria com colegas, e cuidar do seu andamento. Posteriormente, ele apresenta os resultados de sua ação e, com base neles, decide se vai continuar a oferta ou não. Tanto na pesquisa quanto na extensão, os docentes têm a possibilidade de trabalhar com os diferentes assuntos e contribuir com quantos projetos desejarem.

Ter a possibilidade de estar envolvido em outras atividades além do ensino é muito estimulante para os professores e estudantes, além de propiciar um ambiente de desenvolvimento e aprendizagem únicos, que só pode ser comparado ao que existe nas universidades públicas. Para além das atividades de pesquisa e extensão, os docentes podem ocupar cargos de coordenação e gestão das mais diversas naturezas: podem assumir a coordenação de ensino, de pesquisa, de extensão, podem atuar como coordenadores de curso, do Centro de Línguas, como membros de órgãos colegiados e, inclusive, assumir a direção de ensino e a direção geral. São posições que exigem tempo, aprendizado e dedicação dos envolvidos e, normalmente, são recompensadas com uma gratificação financeira e carga horária redimensionada para poder exercer essas atividades.

Quanto ao rendimento dos estudantes, cabe dizer que, a despeito de julgar que as avaliações padronizadas não são absolutamente o único indicador da qualidade de ensino, os

Institutos Federais têm obtido excelentes resultados no Exame Nacional do Ensino Médio. Nascimento *et al.* (2020) realizaram um estudo estatístico detalhado sobre os resultados do Enem de 2016 obtidos por estudantes de diferentes esferas administrativas - municipal, estadual, privada e federal, com base nas informações disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Os autores concluíram que os alunos dos IFs obtiveram desempenho muito próximo ao dos estudantes da rede privada, muito embora seu perfil socioeconômico se assemelhe muito mais ao dos alunos da rede pública estadual. Pontuam ainda que tal desempenho deve-se a uma série de fatores, entre eles a formação adequada e as ótimas condições de trabalho de seus professores. Em seu estudo, a rede federal foi separada em institutos federais (Fed_IF), colégios de aplicação (Fed_CAp), colégios militares (Fed_CM), centros federais de educação tecnológica – CEFETs (Fed_Cefet) e outras (Fed_Outras). O gráfico a seguir (Fig. 1) mostra a distribuição de candidatos em torno da média geral da prova do Enem em 2016. Onde o envelope é mais espesso, mais candidatos se concentram naquela faixa. Os pontos brancos representam a pontuação média, mínima e máxima.

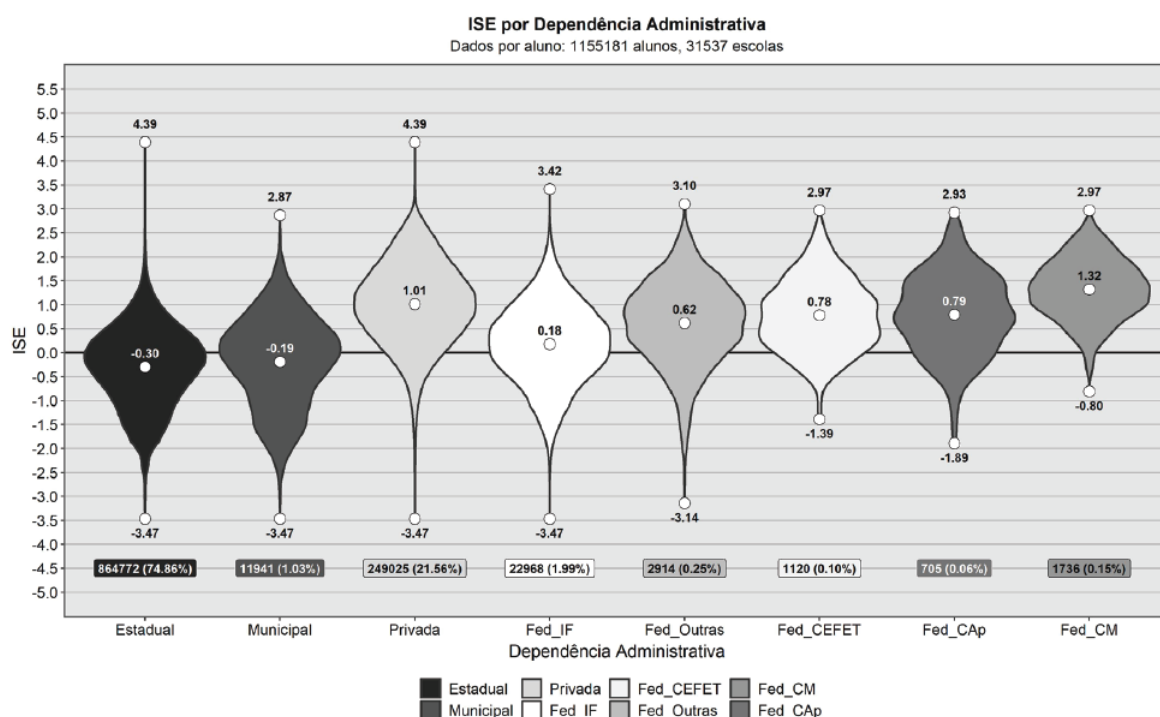
FIGURA 1- DISTRIBUIÇÃO DA MÉDIA GERAL NO ENEM PARA CADA DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA



Fonte: Nascimento *et al.* (2020)

Com relação ao índice socioeconômico (ISE), os autores apontam que, dentre as instituições federais, os IFs possuem em média um ISE mais baixo, o que pode explicar seu desempenho inferior dentro desse grupo, uma vez que diversos estudos demonstram a correlação entre bons resultados escolares e o acesso dos estudantes a bens econômicos e culturais (Coleman, 1966; Bourdieu; Passeron, 2008, *apud* Nascimento, 2020). Isso explicaria também o excelente desempenho dos colégios militares, que são as instituições com maior valor médio de ISE, superando inclusive as escolas privadas, como é possível ver no gráfico da Figura 2 a seguir.

FIGURA 2 - DISTRIBUIÇÃO EM TORNO DA MÉDIA DO ISE PARA CADA DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA



Fonte: Nascimento *et al.* (2020)

Com base em seus achados, os autores concluem que o desempenho dos estudantes dos IFs, a despeito de apresentarem uma média de ISE relativamente baixa, é um fator que:

[...] evidencia um elemento de sucesso dessa política pública. Podemos inferir que estudantes de baixo índice socioeconômico, ao ingressarem em instituições com características como as dos IF's, conseguem subverter a tendência de baixo desempenho escolar indicada historicamente pela literatura (Nascimento *et al.*, 2020, p. 133).

Com relação à atividade docente, pode-se dizer que os professores dispõem de considerável autonomia para desenvolver as práticas pedagógicas que julgam adequadas. Isso não significa que não tenham de seguir documentos como o Projeto Pedagógico de cada curso e o Plano de Ensino para cada componente curricular. No entanto, tais documentos são desenvolvidos pelos próprios docentes, podendo ser modificados periodicamente, desde que de acordo, evidentemente, com as diretrizes da Educação Profissional Técnica e Tecnológica. Isso posto, o cumprimento do que consta nessas diretrizes e documentos, ainda assim permite aos docentes uma flexibilidade que não é comum em outras instituições. Dessa maneira, os docentes de língua, por exemplo, não se veem obrigados a seguir uma metodologia de ensino imposta verticalmente, como não raro acontece no setor privado. Mesmo o material didático fornecido pelo governo não precisa ser seguido à risca, o que nos encoraja a trazer outros recursos que se mostrem pertinentes. O trabalho colaborativo entre os docentes também pode ser viabilizado por meio de projetos de ensino ou de pesquisa. Esta tese é um exemplo de como o regime de trabalho dos docentes nos Institutos Federais possibilita que o diálogo entre professores de diferentes áreas se dê de forma institucionalizada, o que favorece o desenvolvimento de ações para integrar diferentes componentes curriculares e promover propostas didáticas inovadoras. Em suma, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica tem propiciado um ambiente de valorização dos docentes e dos estudantes e de incentivo à criatividade e à inovação, o que interpreto ser uma atitude transgressiva (Pennycook, 2008) em um país em que a educação não costuma figurar como prioridade. Nesse sentido, apresento na seção que segue algumas pesquisas desenvolvidas por docentes da rede federal que se debruçam sobre as práticas de sala de aula e, ao mesmo tempo, dialogam com essa tese de doutoramento. Procurei dar destaque a pesquisas que tiveram como foco o Ensino Médio integrado ao técnico, uma vez que é este o contexto central nesta tese. Contudo, cabe ressaltar que os Institutos Federais são também voltados a cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio, bem como a cursos de graduação e pós-graduação.

1.3 DIÁLOGO COM PESQUISAS DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DOS IFS

A presente pesquisa se encontra alinhada a uma série de trabalhos nos quais docentes da rede federal de ensino têm buscado compreender as peculiaridades de seu contexto e repensar seus papéis como professores de línguas. Nesse cenário, encontramos pesquisas focadas em temas como: políticas e ideologias linguísticas (Costa, 2021), práticas translíngues

e colaborativas desenvolvidas em um curso de extensão visando à comunicação internacional (Marques, 2018) representação e identidades de estudantes enquanto usuários de língua inglesa (Souza, 2014), reflexões sobre o currículo de língua inglesa no ensino médio integrado (Santos, 2018), problematização do papel da língua inglesa no contexto do ensino profissionalizante sob o viés do letramento crítico-translúgüe (Silva, 2020), entre outros. Destaco a seguir três trabalhos que dialogam de forma mais estreita a este estudo, uma vez que abraçam a proposta de repensar práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino médio integrado ao técnico a partir de uma perspectiva de educação linguística crítica.

Início com o trabalho de Beato-Canato (2013), que desenvolveu uma proposta didática interdisciplinar, na qual os participantes, alunos de ensino médio técnico dos cursos de Biotecnologia, Farmácia e Química, tiveram a oportunidade de se aprimorar profissional e academicamente ao mesmo tempo em que ampliaram o conhecimento sobre eles mesmos e, posteriormente, sobre pessoas de sua convivência. O ponto de partida foi o trabalho com um documentário apresentando a história da Química enquanto ciência. Em seguida, os estudantes exploraram as biografias de diferentes cientistas da área e também produziram suas autobiografias. Em momento posterior, os participantes se reuniram em duplas a fim de entrevistar membros da comunidade escolar e realizaram a apresentação das histórias de vida dessas pessoas por meio de relatos orais, *slides*, vídeos e outros recursos que julgaram pertinentes. A proposta culminou com a produção de diversos materiais e os vídeos produzidos pelos estudantes foram compilados em um DVD, cujas cópias foram entregues aos membros da comunidade escolar que participaram da proposta. Dessa maneira, o trabalho desenvolvido não só permitiu aos estudantes conhecer mais sobre a história da química e seus pesquisadores, como também os levou a explorar linguisticamente os gêneros discursivos documentário, biografia e autobiografia. Além disso, eles tiveram a oportunidade de refletir sobre suas histórias de vida, contrastando-as com as de pessoas ao seu redor e construindo conhecimentos a respeito deles mesmos e das pessoas que integravam a instituição que frequentavam. Dito isso, posso afirmar que a pesquisa que ora desenvolvo, é igualmente marcada pela preocupação em atender adequadamente aos pressupostos que orientam a educação profissional técnica integrada ao ensino médio (Brasil, 2007), em especial o compromisso com uma formação que alia objetivos profissionais ao desenvolvimento dos aprendizes como cidadãos. Adicionalmente, comungamos da mesma noção bakhtiniana de língua como prática social e privilegiamos o contato dos estudantes com diferentes gêneros do discurso (Bakhtin, 2016a).

Outra pesquisa com a qual esta tese estabelece um diálogo estreito é a desenvolvida por Silva (2018), que se propõe a analisar tanto suas percepções enquanto professor-pesquisador quanto as dos estudantes participantes no que diz respeito à implementação de um ciclo de tarefas visando o desenvolvimento linguístico crítico de alunos no contexto da educação básica e tecnológica. Para tanto, o autor se ancora especialmente na Pedagogia Crítica de Freire (2002, 2013) e de Crookes (2010), autores dos quais também me valho para informar minha tese. Seu ciclo de tarefas está centrado mais especificamente no desenvolvimento do letramento crítico midiático e aborda assuntos como a representação estereotipada de gênero na mídia e a atribuição de certas profissões como sendo masculinas ou femininas.

Finalmente, destaco a tese de Mulico (2019), que se coloca nos papéis de professor-escritor, professor-usuário e professor-pesquisador e percorre um caminho muito semelhante ao aqui realizado, uma vez que ele se ocupa em produzir uma unidade didática, utilizá-la em sala de aula e refletir sobre a experiência como um todo. Nossas pesquisas coincidem ainda no sentido de que Mulico igualmente dialoga com docentes de outras áreas para propor um trabalho voltado aos estudantes do ensino médio técnico e convoca teorias como a Pedagogia Crítica e o Letramento Crítico para embasar sua pesquisa. Sua unidade didática aborda temas como a pobreza, a desigualdade social e o preconceito. Passo agora à última seção deste capítulo introdutório, na qual me dedico a explicitar os objetivos desta pesquisa e como a tese está organizada.

1.4 OBJETIVOS DA PESQUISA E ORGANIZAÇÃO DA TESE

Desde o início de minha trajetória com estudantes do Ensino Médio no Instituto Federal do Paraná (IFPR), percebi a inadequação de perspectivas de ensino de língua calcadas na abordagem comunicativa que haviam até então pautado meu trabalho como docente. Isso me levou a refletir sobre o público com o qual eu estava lidando e a estudar as propostas contidas nos documentos norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Após uma análise inicial da conjuntura na qual me encontrava, pude constatar a necessidade de optar por uma abordagem que privilegiasse a educação linguística crítica, mas que, ao mesmo tempo, levasse em conta as especificidades dos diferentes cursos técnicos ofertados pela rede federal de ensino. Constatei ainda a viabilidade de explorar as potencialidades da educação crítica em língua inglesa tendo em vista o ambiente favorável no qual me encontrava, ou seja, um contexto educacional que garante aos docentes autonomia didático-

pedagógica, possibilidade de dedicação à pesquisa, carga horária que não ultrapassa as 16 horas em sala de aula, entre outras prerrogativas que não encontram paralelo nas demais esferas de ensino básico do país.

A partir daí, pude delinear o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa. Seu objetivo central é, portanto, explorar potencialidades de educação crítica em língua inglesa oportunizadas pelas características do Ensino Médio integrado ao técnico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Para tanto, fez-se necessário cumprir os seguintes objetivos específicos:

- Apresentar o contexto do Ensino Médio integrado ao técnico ofertado pelos Institutos Federais, ressaltando sua relevância para o desenvolvimento desta tese;
- Descrever e analisar uma proposta didática desenvolvida colaborativamente, na qual se aproveitam as potencialidades favorecidas pelo contexto em questão;
- Investigar as contribuições da referida proposta didática no que diz respeito a três aspectos: (a) promoção da criticidade e ampliação de conhecimento sobre o tema política e ativismo; (b) ampliação do repertório linguístico dos estudantes; e (c) integração entre os conhecimentos e reflexões desenvolvidos na aula de inglês e os provenientes dos componentes curriculares técnicos do curso.

Finalmente, apresento a forma como está organizada esta tese. No capítulo introdutório, apresento minha trajetória enquanto estudante de Letras e, posteriormente, docente de língua inglesa, ressaltando as transformações pelas quais passei em minha forma de conceber a língua e seu ensino, além de expor as inquietações que me levaram a empreender esta pesquisa. Em seguida, descrevo meu atual contexto de trabalho na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, apresentando suas características e potencialidades e explicitando por que tal contexto foi decisivo para o desenvolvimento desta tese.

No segundo capítulo, trato dos pressupostos teóricos que informam esta pesquisa. Parto, inicialmente, da concepção de língua fundamentalmente bakhtiniana (Bakhtin, 2015a; Bakhtin, 2016a; Medviédev, 2012; Volóchinov, 2017) que alicerça os entendimentos construídos ao longo deste trabalho. Em seguida, apresento as concepções freireanas sobre educação (Freire, 1967; Freire, 2002; Freire, 2008; Freire, 2013; Freire; Shor, 2013) que têm impactado minha prática docente e, por consequência, o desenvolvimento desta tese. Mais adiante, discorro sobre concepções de letramento (Kleiman, 2008; Soares, 2009; Street, 2014) e Letramento Crítico (Luke; Dooley, 2011; Luke, 2014; Janks, 2013; Duboc, 2014; Tílio, 2012; Jordão; Fogaça, 2007) desenvolvidas dentro e fora do Brasil e como elas convergem

com as perspectivas adotadas neste trabalho.

O terceiro capítulo é dedicado ao percurso metodológico realizado ao longo desta pesquisa. Primeiramente, justifico a adoção do paradigma interpretativista e da abordagem qualitativa (Bortoni-Ricardo, 2009; André, 2013), além de expor os pontos de diálogo de meu trabalho com a metodologia da pesquisa-ação (Jesus *et al.*, 2014; Thiollent e Colette, 2014; Crookes, 1993). Mais adiante, apresento o contexto que envolveu a elaboração da proposta didática aqui desenvolvida, enfatizando as potencialidades de trabalho colaborativo favorecidas pelo contexto da rede federal. Apresento ainda os procedimentos e instrumentos utilizados para a geração dos dados e o perfil dos estudantes participantes. Por fim, discorro a respeito dos fundamentos da Análise Dialógica do Discurso ou ADD (Brait, 2006, 2008), que será meu aporte teórico-metodológico para a análise das contribuições da proposta didática desenvolvida durante esta pesquisa.

No quarto capítulo, dedico-me a descrever e analisar a proposta didática desenvolvida colaborativamente com docentes do curso de Programação de Jogos Digitais, examinando seu potencial para uma educação crítica e para o atendimento das especificidades de um curso técnico integrado ao Ensino Médio.

No quinto capítulo desta tese, analiso o trabalho que foi desenvolvido junto aos estudantes e o que considereei serem as contribuições alcançadas com relação à formação dos estudantes participantes, levando em conta três aspectos: a promoção da criticidade e ampliação de conhecimento sobre o tema política e ativismo; a ampliação do repertório linguístico dos estudantes; e a integração entre os conhecimentos e reflexões desenvolvidos nas aulas de inglês e os provenientes dos componentes curriculares técnicos do curso.

No sexto e último capítulo, faço uma análise do trabalho como um todo, teço as considerações finais e apresento possíveis desdobramentos futuros desta pesquisa.

2 LÍNGUA COMO DISCURSO E ABORDAGENS CRÍTICAS DE EDUCAÇÃO

Como se deve depreender da introdução deste trabalho, parto do pressuposto de que o papel do professor de língua inglesa no Ensino Médio, seja ele técnico ou não, vai muito além de ampliar o repertório linguístico dos estudantes. Entendo que o ensino da língua no âmbito escolar deve converter-se em educação voltada à promoção da cidadania e da criticidade.

Assumir tal postura faz com que eu procure amparo em abordagens críticas de educação, encontrando respaldo em pressupostos da pedagogia freireana (Freire, 1967; Freire, 2002; Freire, 2008; Freire, 2013, Freire; Shor, 2013) e do Letramento Crítico (Luke; Dooley, 2011, Luke, 2014; Janks, 2013; Duboc, 2014; Tílio, 2012; Jordão; Fogaça, 2007). Além disso, alinho-me a princípios da Linguística Aplicada Crítica (Pennycook, 2009) e Indisciplinar (Moita Lopes, 2008a), ao mesmo tempo em que me filio à concepção de língua como prática social (Bakhtin, 2015a; Bakhtin, 2016a; Medviédev, 2012; Volóchinov, 2017). Diante disso, este capítulo é devotado a detalhar as referidas perspectivas em seu diálogo com esta tese. Início apresentando a concepção de língua como discurso adotada nesta pesquisa bem como a forma como concebo o ensino de língua inglesa. Em seguida, discorro sobre a pedagogia freireana e como ela impacta minha prática docente e esta pesquisa. Finalmente, apresento as concepções de Letramento Crítico que informam esta pesquisa.

2.1 A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA COMO DISCURSO

A partir de agora, passo a explicitar a concepção de língua que informa esta tese. Em primeiro lugar, cabe apontar que este trabalho não se alinha à perspectiva de língua no seu sentido *stricto sensu*. A natureza desta pesquisa e as práticas pedagógicas adotadas durante seu transcurso exigem a adoção de outra concepção de língua, a língua enquanto discurso, ou, como ressalta Bakhtin, “a língua em sua integridade concreta e viva, e não a língua enquanto objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso” (Bakhtin, 2015a, p. 207). Em outras palavras, não faz sentido aqui enfocar a língua puramente enquanto sistema, dentro da concepção saussuriana de *langue* (Saussure, 2006). Tampouco o conceito *parole* (fala), que é a contrapartida saussuriana de *langue*, se ajustaria à perspectiva de língua aqui adotada. Isso

porque há uma diferença substancial entre a *parole* saussuriana e o discurso bakhtiniano. Ao opor língua e fala, Saussure (2006) associa a fala ao uso individual e criativo das formas da língua pelo sujeito, ou seja, trata-se de uma abordagem que foca no aspecto individual, não no social. Por outro lado, nas elaborações do Círculo de Bakhtin¹², o foco é social e o falante não combina de forma absolutamente livre as formas da língua. Sua fala é moldada por tipos relativamente estáveis de enunciados construídos socialmente que restringem a maneira como o discurso se dá, os chamados gêneros do discurso, “que não deixam de ter um valor normativo: eles lhe são dados, não é ele que os cria” (Souza, 2002). A concepção de que pensamos e nos expressamos por meio de enunciados típicos que se consubstanciam em gêneros do discurso (Bakhtin, 2016a; Medviédev, 2012; Volóchinov, 2017) e não por meio exclusivo das formas da língua, faz toda a diferença ao refletirmos sobre o modo como concebemos a língua e a realidade. Empresto aqui as palavras de Medviédev (2012) a fim de elucidar esse ponto:

Existe um conceito antigo e, em geral, correto segundo o qual o homem toma consciência e compreende a realidade com a ajuda da língua. [...] Entretanto, esse conceito precisa de um complemento essencial. Não é possível dar consciência e compreender a realidade com a ajuda da língua e de suas formas em um sentido estritamente linguístico. São as formas do enunciado, e não da língua, que desempenham o papel essencial na tomada de consciência e compreensão da realidade. [...] É possível dizer que a consciência possui uma série de gêneros interiores que servem para ver e compreender a realidade (Medviédev, 2012, p. 198).

Isso posto, nesta pesquisa, tomo o enunciado, tal qual o concebe o Círculo de Bakhtin, como elemento fundamental por três motivos. Em primeiro lugar, porque a proposta didática que integra esta tese contou com insumos que se constituem primordialmente de enunciados concretos retirados de diversas esferas da comunicação. Em segundo lugar, porque as aulas que derivaram da referida proposta foram conduzidas respeitando a própria natureza social da linguagem, por meio de atividades reflexivas sobre os textos em seus elementos linguísticos e extralinguísticos. Finalmente, em razão da escolha metodológica para proceder à análise dos dados gerados ao longo da pesquisa, tendo como base os pressupostos da ADD (Brait, 2006, 2008), proposta teórico-metodológica de orientação bakhtiniana.

É oportuno neste momento, portanto, elucidar a noção de enunciado a qual me filio. Na teoria do Círculo de Bakhtin, o enunciado é composto de um aspecto semântico-objetual

¹²Grupo de intelectuais reunidos na Rússia por volta da década de 1920 que se dispôs a pensar questões relativas à linguagem, literatura e arte.

(Bakhtin, 2016a), também conceituado como significação (Volóchinov, 2017) e um elemento expressivo ou expressividade, que está atrelado à enunciação propriamente dita. Juntos eles constituem o tema do enunciado, ou seja, o sentido do todo do enunciado. O aspecto semântico-objetual diz respeito ao componente linguístico estritamente considerado, ao passo que o elemento expressivo do enunciado é algo que jamais se reduz à oração em si, embora não possa prescindir dela. O fato é que a expressividade vincula-se ao enunciado em sua concretude, pois ela pressupõe a intenção discursiva e a relação emocionalmente valorativa do autor daquele enunciado com o objeto de sua fala. Ela só se dá, portanto, em condições reais de enunciação e pressupõe, dessa forma, um falante real com intenções reais, que confere ao seu enunciado uma perspectiva valorativa real. Um dos meios de flagrar a expressividade de um enunciado é atentar para o que o Círculo denomina entonação, tom ou acento, que é nítido na execução oral, embora não se esgote nela. Isso porque mesmo quando lemos um texto silenciosamente, é possível perceber a entonação de um dado enunciado, o seu colorido. É possível adivinhar “um tom mais seco ou mais respeitoso, mais frio ou mais caloroso, introduzir a entonação de alegria, etc.” (Bakhtin, 2016a, p. 40). E por estar ligada à expressividade do falante, a entonação tal qual é entendida pelo Círculo, é um elemento que só existe no enunciado concreto, jamais na oração, pois na oração só é possível apreender uma espécie de entonação de caráter gramatical, como a existente ao fim de perguntas ou a que distingue enumerações na língua.

Além disso, é o enunciado e não a oração que se relaciona com o contexto extraverbal da realidade e com os enunciados de outros falantes. É o enunciado que possui conclusibilidade e que é, portanto, capaz de “determinar imediatamente a posição responsiva do outro falante, isto é, de suscitar resposta” (Bakhtin, 2016a, p. 33). E, finalmente, é preciso levar em conta que a vontade discursiva do falante se molda por meio de um enunciado típico, ou seja, um gênero do discurso que seja adequado àquela situação específica, à posição social e às relações pessoais entre os participantes da comunicação. Assim, os famosos gêneros do discurso bakhtinianos são formas típicas de enunciados por nós aprendidas e utilizadas de forma análoga àquela com que aprendemos nossa língua materna que “não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciados concretos que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam” (Bakhtin, 2016a, p. 38).

Cabe salientar ainda que enunciados também podem entrar em relação uns com os outros, o que o Círculo chama de dialogicidade ou relações dialógicas. Relações dialógicas não se esgotam no diálogo tal como o concebemos no cotidiano, ou seja, na interação verbal

entre dois sujeitos, que é apenas uma das formas composicionais do discurso. Remetem, na verdade, a todo tipo de relações que se estabelecem entre enunciados, que podem estar distantes no tempo e no espaço, mas que, de alguma forma, se tocam, ou seja, “se entre eles há ao menos alguma convergência de sentidos (ainda que seja uma identidade particular do tema, do ponto de vista etc.)” (Bakhtin, 2016b, p. 102). Nas palavras do próprio autor as relações dialógicas são “relações (de sentidos) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados no plano do sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos) acabam em relação dialógica” (Bakhtin, 2016b, p. 92).

Depreende-se daí que as relações dialógicas permeiam nossos enunciados o tempo todo, quer nos demos conta delas ou não. Nesta pesquisa, por exemplo, a elaboração da proposta didática desenvolvida neste trabalho foi marcada pela escolha de um tema e a partir daí, foram selecionados diversos enunciados com esse tema em comum. No momento em que eles passam a constituir um material didático, tais enunciados entram necessariamente em relação dialógica. Por exemplo, na primeira aula partimos de uma canção chamada *Blue Sky Mine*, que, por si só, é um enunciado completo, mas que foi inspirada em outros enunciados originados a partir de uma tragédia ambiental e humana ocorrida na Austrália entre as décadas de 1950 e 1960. A história dessa tragédia, por sua vez, tomou a forma de uma narração realizada por mim durante a aula, o que se trata de mais um enunciado que entra em relação dialógica com a canção composta em 1989 e com tantos outros enunciados sobre a tragédia. Essa rede dialógica irá suscitar a atitude responsiva dos estudantes e mais enunciados serão gerados em diálogo comigo, entre eles próprios, com o material estudado e com outros enunciados que circulam socialmente e que porventura venham a ser recrutados. Embora distantes no tempo e no espaço, como afirma Bakhtin, todos esses enunciados de alguma forma se tocam e entram em relação dialógica, o que constitui justamente a marca da comunicação humana em todas as suas esferas.

Ainda sobre a concepção de língua do Círculo de Bakhtin, tenho convicção de que um trabalho pedagógico deve acolher em sala de aula diferentes posições axiológicas, ou seja, pontos de vista carregados de valores expressos por seus autores. Para tanto, durante esta pesquisa busquei proporcionar aos estudantes acesso ao maior número possível de textos nos quais fosse possível identificar diferentes perspectivas/vozes sociais e fiz questão de que os textos fossem retirados de diferentes esferas da comunicação e pertencessem a diferentes gêneros discursivos com vistas a aumentar as chances de o estudante ter sua visão ampliada sobre a linguagem e sobre o tema trabalhado em sala. Somente assim, acredito ter sido

possível expor os estudantes à heteroglossia¹³ que constitui a linguagem. Ao mesmo tempo, procurei instigar cada estudante a manifestar seu posicionamento diante dos assuntos apresentados a fim de propiciar espaço para o desenvolvimento de seu pensamento crítico e seu olhar reflexivo e problematizador, tão caro à perspectiva do Letramento Crítico adotada nesta pesquisa.

Ao perceber que cada enunciado é uma manifestação de certo posicionamento valorativo e que está impregnado de relações dialógicas, espero fazer com que meu estudante entenda que enunciar é valorar, é se posicionar, é responder a outros enunciados que circulam na sociedade. Assim, esse processo de embate com a palavra alheia terá

sua influência na história da formação ideológica da consciência individual. Minha palavra e minha voz, nascidas da palavra do outro ou dialogicamente estimuladas por ela, mais cedo ou mais tarde, começam a se libertar do poder dessa palavra alheia. Esse processo se complexifica pelo fato de que as diferentes vozes dos outros entram em luta pela consciência do indivíduo (assim como lutam na realidade social circundante) (Bakhtin, 2015b, p.143).

Por fim, saliento que outros conceitos bakhtinianos serão convocados ao longo desta tese. Eles terão lugar especialmente na seção 2.2, na qual procuro traçar paralelos entre as elaborações do Círculo de Bakhtin e as ideias de Paulo Freire, e na seção 3.4, na qual me dedico a conceitos fundamentais para a ADD, meu aporte teórico-metodológico para a análise dos dados desta pesquisa.

2.2 FREIRE EM MINHA PRÁTICA DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM PRESSUPOSTOS BAKHTINIANOS

Uma vez que tenho afirmado nesta tese que o papel da educação passa pela promoção da criticidade e cidadania, decidi iniciar esta seção partindo desses dois princípios, intimamente interligados, com base na obra de Paulo Freire, autor que tem sido influência cada vez mais constante em minha trajetória docente. Em alguns momentos, estabeleço relações entre Freire e as concepções desenvolvidas pelo Círculo de Bakhtin, por acreditar que explicitar tais relações confere maior coerência aos pressupostos teóricos que informam esta tese.

¹³ Heteroglossia ou heterodiscurso é um termo encontrado nos trabalhos do Círculo de Bakhtin que diz respeito ao conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes sociais ou posicionamentos valorativos que circulam na sociedade e na consciência do sujeito.

Em uma de suas primeiras obras, Freire (1967) já alertava que às elites não interessa que as classes populares tornem-se cidadãos politicamente ativos, uma vez que a ampliação do exercício da cidadania como participação democrática assume um caráter de inclusão e desestabilização de posições de poder das elites tradicionais. Nessa mesma obra, Freire nos fala da inexperiência democrática do povo brasileiro, fruto de nossa colonização predatória e escravocrata, dos grandes latifúndios, cujos trabalhadores não tinham nenhuma autonomia e das soluções paternalistas, nas quais se nega o diálogo e se oferecem respostas prontas e impositivas. Não é demais concluir que tal inexperiência perdura até os dias atuais, uma vez que testemunhamos, em nossa história recente, uma parcela significativa da população brasileira manifestar-se a favor da abolição do Estado democrático de direito¹⁴. Posturas como essas tendem a se perpetuar em nossa trajetória se a educação não estiver voltada para o exercício da cidadania, do diálogo, da negociação e da promoção de “uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima democrático” (Freire, 1967, p. 74).

Enquanto esta tese tomava contornos de conclusão, grupos políticos estavam pleiteando a anistia de pessoas condenadas por atentar contra a democracia em um episódio lamentável ocorrido em 08 de janeiro de 2023¹⁵. Argumenta-se que essas pessoas não estavam de fato pedindo um golpe de Estado, mas que lutavam por liberdade, transparência nas eleições e por um país melhor. Muitas delas têm afirmado que estavam orgulhosamente exercendo sua cidadania, porém é possível interpretar que elas estiveram apenas repetindo o que Freire (1967) chama de *slogans*, ou seja, fórmulas prontas que não exigem criticidade e que se mostram esvaziadas de complexidade ou mesmo incoerentes quando colocadas sob escrutínio. Freire associa a prática da sloganização ao universo dos indivíduos sectários, como demonstra a seguinte passagem:

[...] a sectarização tem uma matriz preponderantemente emocional e acrítica. É arrogante, antidialógica e por isso anticomunicativa. É reacionária, seja assumida por direita, que para nós é um sectário de “nascença”, ou esquerda. O sectário nada cria porque não ama. Não respeita a opção dos outros. Pretende a todos impor a sua, que não é opção, mas fanatismo. Daí a inclinação do sectário ao ativismo, que é ação sem vigilância da reflexão. Daí o seu gosto pela sloganização, que dificilmente ultrapassa a esfera dos mitos e, por isso mesmo, morrendo nas meias verdades, nutre-se do puramente “relativo a que atribui valor absoluto” (Freire, 1967, p. 50).

¹⁴ Ver notícias disponíveis em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/grupos-fazem-atos-antidemocraticos-e-pedem-intervencao-militar-diante-de-quarteis/> e <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2022/noticia/2022/11/02/atos-bolsonaristas-quarteis-brasil.ghtml> Acesso em: 17 fev. 2025.

¹⁵ Ver notícias disponíveis em: <https://veja.abril.com.br/politica/colunistas-de-veja-analisam-bonde-da-anistia-e-crise-do-ibama-em-live> e <https://oglobo.globo.com/politica/noticia/2025/02/15/por-anistia-ao-8-de-janeiro-bolsonaro-deixa-ataques-a-kassab-de-lado-e-busca-apoio-do-psd.ghtml> Acesso em 17 fev. 2025.

É possível estabelecer uma relação entre o que Freire denomina discurso sectário e o que Bakhtin chama de ‘a palavra que teme o terceiro’ (Bakhtin, 2016b, p. 106). O conceito de terceiro ou supradestinatário, para o autor russo, é um elemento constante na dialogização discursiva. Isso significa que, além de termos um destinatário (o segundo), nosso discurso está sempre orientado para um terceiro, que está acima dos interlocutores, e que confere legitimidade ao que enunciamos.

[...] O referido terceiro não é algo místico ou metafísico (ainda que em determinada concepção de mundo possa adquirir semelhante expressão); é o elemento constitutivo do enunciado total, que numa análise mais profunda pode ser nele descoberto. Isso decorre da natureza da palavra, que sempre quer ser *ouvida*, sempre procura uma compreensão responsiva e não se detém na compreensão *imediata*, mas abre caminho sempre mais à frente (de forma ilimitada) (Bakhtin, 2016b, p. 105, grifos do autor).

Esse ‘terceiro’ pode ser Deus, a ciência, a ética, o povo, a Constituição Federal etc. e é ele que irá atuar como sustentáculo para aquilo que se diz. Em outras palavras, Deus pode alicerçar um sem-número de discursos, a ciência pode alicerçar tantos outros e até mesmo o senso comum pode servir de lastro a um enunciado. Trata-se de um terceiro invisivelmente presente que está acima de todos os participantes do diálogo, conferindo fundamento ao que se diz. É preciso considerar, no entanto, que enunciados podem se orientar para um mesmo supradestinatário ou para supradestinatários diferentes de acordo com o posicionamento axiológico¹⁶ do enunciador. Logo, quando estamos, por exemplo, diante do embate criacionismo *versus* evolucionismo, cada discurso irá se orientar para um supradestinatário diferente e, portanto, quando postos em diálogo, dificilmente irão convergir, pois partem de visões de mundo diferentes e se orientam para supradestinatários diferentes. Vejamos agora o problema da palavra que teme o terceiro. Não estando orientada para nenhum supradestinatário, não há nada que a ancore, que a sustente mediante escrutínio. O enunciador de tal palavra não quer submetê-la a um elemento que lhe dê substância. Tal palavra “procura apenas o reconhecimento temporário (a compreensão responsiva imediata de uma profundidade limitada) nos destinatários imediatos” (Bakhtin, 2016b, p.106). É, por assim dizer, uma palavra oca. Um exemplo notório é o caso de alegação de fraude nas eleições presidenciais de 2022. Embora as eleições tenham sido monitoradas por diversos agentes,

¹⁶ Posicionamento axiológico diz respeito à orientação valorativa que se assume quando enunciamos.

inclusive das Forças Armadas, que concluíram não haver indício de fraude no processo, o discurso segue válido para alguns, a despeito de sua fragilidade.¹⁷

O comportamento do indivíduo sectário pode ainda ser associado ao do sujeito bakhtiniano de consciência ptolomaica, ou seja, alguém de posicionamentos categóricos e inflexíveis, respaldado por vozes de autoridade que se pretendem únicas e inquestionáveis, pela palavra centrípeta e impermeável. Seu oposto é o sujeito de consciência galileana, que se pauta na argumentação, que reconhece sua existência em meio ao conjunto de vozes sociais ou discursos que circulam socialmente. Fiorin nos explica a metáfora utilizada por Bakhtin da seguinte forma:

Bakhtin qualifica de ptolomaica a consciência mais rígida, mais organizada em torno de um centro fixo, como era o sistema planetário de Ptolomeu, em que a Terra era fixa. Já a galileana é a consciência mais aberta, mais móvel, não organizada em torno de um centro fixo, como é o sistema de Galileu, em que a Terra se move (Fiorin, 2011, p. 47).

Especialmente no período conturbado da história do país e do mundo em que esta tese está sendo desenvolvida, no qual a imprensa tradicional rivaliza com poderosas empresas de tecnologia cuja regulamentação ainda é incipiente, a disseminação de notícias falsas é facilitada e até mesmo encorajada em nossa sociedade¹⁸. Some-se a isso a crescente popularidade de líderes políticos que já não creem mais nas soluções democráticas¹⁹ e instigam a hostilidade contra grupos sociais que não coadunam com seus valores e temos aí a instauração de um vale-tudo argumentativo que se caracteriza por negar a existência do outro e se afirmar como voz indiscutível. Diante desse quadro, cumpre fazer com que os estudantes reflitam sobre a diferença entre discursos autoritários, que circulam descaradamente em nossa sociedade, e discursos democráticos, cuja frágil existência têm sido ameaçada dia a dia. Interpreto que esse é o caminho para que nossos estudantes superem uma consciência que não reconhece o entrecruzamento de diversas vozes sociais e adotem a palavra internamente persuasiva, aquela que transita “nas fronteiras, é centrífuga, é permeável às bivocalizações e hibridizações, abre-se continuamente para a mudança” (Faraco, 2009, p. 85).

O termo ‘permeável’, curiosamente, também é encontrado em Freire repetidas vezes como, por exemplo, quando ele se refere à criticidade dos grupos sociais:

¹⁷ Ver notícia disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/relatorio-de-militares-nao-aponta-fraude-nas-eleicoes/> Acesso em: 05 jun. 2025.

¹⁸ Ver notícia disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2024/10/6963993-entenda-os-desafios-para-a-regulacao-das-big-techs.html#google_vignette Acesso em: 05 jun. 2025.

¹⁹ Ver entrevista disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/a-democracia-brasileira-est%C3%A1-respirando-por-aparelhos/a-61607695> Acesso em 05 jun. 2025.

Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. A formas ingênuas de percebê-la. A formas verbosas de representá-la. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos (Freire, 1967, p. 95-96).

Amparo-me em Freire ao assumir que o papel da educação é justamente permitir que nos desvencilhemos de posições ingênuas e que adotemos “posições mais indagadoras, mais inquietas, mais criadoras” (Freire, 1967, p. 103), para que, dessa maneira, possamos vislumbrar uma sociedade mais madura democraticamente, mais crítica e menos desigual. Sujeitos com posicionamentos sectários estarão sempre presentes na sociedade, mas quanto mais promovermos uma educação crítica e reflexiva, menos pessoas serão presas de discursos totalitários, vazios e violentos. Para tanto, enquanto professores de língua, podemos nos beneficiar do entendimento de Freire de que a leitura não é mera decodificação e deve se dar por meio da análise crítica do texto e suas condições de produção e recepção.

Eu digo que ler não é só caminhar sobre as palavras, e também não é voar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir a conexão entre o texto e o contexto do texto, e também como vincular o texto/contexto com o meu contexto, o contexto do leitor.

[...]

fazendo perguntas ao que se lê, ao que está escrito, ao livro, ao texto. Não devemos nos submeter ao texto, ser submissos diante do texto. A questão é brigar com o texto, apesar de amá-lo, não é? Entrar em conflito com o texto. Em última análise, é uma operação que exige muito. Assim, a questão não é só impor aos alunos numerosos capítulos de livros, mas exigir que os alunos enfrentem o texto seriamente (Freire; Shor, 2013, p. 21-22).

A ênfase que Freire coloca na leitura crítica parece coincidir com a concepção de língua de orientação bakhtiniana adotada neste trabalho; afinal, ambas convergem no sentido de reconhecer que um texto - ou um enunciado - não existe por si só, mas é compreendido em sua integridade apenas quando se levam em conta elementos contextuais e relações que estabelecemos a partir de outros textos ou enunciados. Além disso, o referido “brigar com o texto” da citação anterior de Freire se relaciona ao que Bakhtin chama de atitude responsiva. Para o teórico russo, uma obra, como a réplica de um diálogo, “está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores; ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo da cultura” (Bakhtin,

2016a, p. 34). Dito de outra forma, para ambos os autores, o papel do leitor ou do ouvinte não é passivo, mas preenche de resposta. Nesse sentido, compreendo que cada texto escolhido para o trabalho em sala de aula tem o potencial de suscitar reflexões diversas, posicionamentos diversos e, muitas vezes, fazer aflorar convicções conflitantes. Mas ao invés de ter medo do conflito, penso como bell hooks²⁰ que “temos de encontrar meios de usá-lo como catalisador para uma nova maneira de pensar, para o crescimento” (hooks, 2013, p. 154).

Outro pressuposto freireano que tenho assumido diz respeito a um esforço constante em criar condições para que os estudantes possam sentir-se à vontade para participar e trazer suas contribuições de forma espontânea a fim de que juntos possamos construir conhecimento durante as aulas. Ao entrar em contato com a obra de Freire, percebi que aquilo que sempre busquei enquanto professora é afastar-me da “educação bancária” a que ele se refere constantemente, na qual “o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (Freire, 2013, p. 63), e, ainda, na qual “o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (Freire, 2013, p. 64). Entendo que, ao invés disso, tenho almejado ser uma educadora problematizadora que, segundo o próprio Freire,

re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também. Na medida em que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua “ad-miração”, o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, “re-ad-mira” a “ad-miração” que antes fez, na “ad-miração” que fazem os educandos (Freire, 2013, p. 76).

Eu procuro frequentemente exercitar essa “re-ad-miração” na minha prática docente na medida em que busco fazer com que os estudantes se deem conta do percurso que nos leva à descoberta de um objeto cognoscível. Minhas convicções não me permitem simplesmente apresentar informações e textos sobre um dado tema como se eu fosse detentora daquele conhecimento de forma natural e inequívoca. No caso da proposta didática explorada com os estudantes, em que me debrucei sobre o tema do ativismo, eu não deixei de compartilhar com eles o meu desconhecimento inicial sobre algumas questões e sobre como fui buscando informações e, assim, aprofundando minha compreensão sobre o tema. Ao compartilhar a curiosidade inicial que levou à minha busca, o processo de seleção das informações e o critério com que executei essa tarefa, minha pretensão foi, e sempre tem sido, mostrar a eles

²⁰ O nome bell hooks é pseudônimo de Gloria Jean Watkins. Segundo ela, a opção pelas letras minúsculas se justifica por sua crença de que o mais importante em seus livros é a substância e não quem a autora é.

que não sabemos de tudo, mas temos meios de aprender mais sobre qualquer assunto que nos instigue. O mesmo se dá quando encorajo os alunos a pesquisarem amplamente antes de realizarem uma tarefa que propus ao final da proposta didática, pois julgo que, dessa forma, estou os estimulando a partir de uma curiosidade ingênua para alcançar uma curiosidade que “criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica” (Freire, 2002, p. 17).

Além disso, para instigar a curiosidade dos estudantes, eu frequentemente solicito que eles antecipem informações que eu estou prestes a expor a fim de encorajá-los a pensar por si, a se interessar genuinamente pela informação que será apresentada e a dialogar com ela, trazendo suas próprias experiências e considerações. Destaco, a esse propósito, a observação de Freire no que diz respeito a utilizar as vivências dos educandos, que ele chama de “saber de experiência feito”, como ponto de partida para a construção do conhecimento. Para ele, é indispensável respeitar os saberes dos educandos e é possível estabelecer uma relação íntima “entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência que eles têm como indivíduos” (Freire, 2002, p. 17). Partindo do “saber de experiência feito”, é fundamental que os estudantes desenvolvam criticidade, que eles passem a se aproximar de um objeto cognoscível com procedimentos metodicamente rigorosos. Guardo essa mesma convicção e posso afirmar que tanto no decorrer de minha carreira quanto na execução desta pesquisa apliquei-me em estabelecer como ponto de partida o conhecimento dos estudantes no intuito de fazê-los ir além dele. Afinal, Freire nos alerta para o fato de que, apesar de seus críticos sugerirem o contrário, “partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber” (Freire, 2008, p. 68).

Nisso eu não estou afirmando que deva existir uma hierarquização entre saberes. Meu entendimento se assemelha ao de bell hooks que, assim como Freire, acredita que “todos nós levamos à sala de aula um conhecimento que vem da experiência e de que esse conhecimento pode, de fato, melhorar nossa experiência de aprendizado” (hooks, 2013, p. 114). No entanto, minha busca nesta pesquisa foi permitir que os estudantes tivessem acesso a conhecimentos outros, que circulam nas mais diversas esferas sociais, inclusive na esfera científica, abrindo espaço para o que Freire chama de curiosidade epistemológica, que os leva a lançar mão de recursos como dados oficiais, pesquisas e leituras, porém, mais do que isso, que os leva a problematizar o modo como esses dados, pesquisas e leituras foram originados. Assim, eles poderão dar-se conta do maior número de discursos existentes sobre um objeto e submetê-los a escrutínio; “perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento [...] buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento” (Freire,

1981, p. 9). Valho-me ainda das palavras de Freire para reafirmar o que considero ser meu papel em sala de aula e por extensão, meu papel durante todo o processo desta pesquisa.

[...] não sou o tipo de educador que se considera dono dos objetos que estudo com os alunos. Estou extremamente interessado nos objetos de estudo — eles estimulam minha curiosidade e trago esse entusiasmo para os alunos. Então podemos juntos iluminar o objeto. (Freire; Shor, 2013, p. 124)

Interpreto que a própria forma como esta tese foi desenvolvida é um exemplo disso porque me propus a acolher as propostas e sugestões de meus colegas docentes e procurei me posicionar não como quem tudo sabe, mas como alguém que está sempre disponível para aprender. Isso requer uma postura de humildade que me permitiu aproveitar as contribuições tanto de meus pares quanto de meus estudantes em sala de aula. Tem sido esta a minha busca nestes mais de vinte anos de docência e foi esta a minha busca durante a realização desta pesquisa. Como exemplo, trago a sequência enunciativa a seguir, proveniente dos registros de sala de aula realizados durante esta pesquisa. Nela estou encorajando os estudantes a compartilharem com a turma o que sabem a respeito do uso de amianto no Brasil, para posteriormente compartilhar as informações que constam na Figura 3 sobre o estado de legalidade do minério em todo o mundo.

Sequência da aula 01, do dia 28 de setembro de 2022.

Professora: Uh::... is asbestos legal in Brazil?

Sara: Yes

Professora: Yes?

Ana: Eu não sei

Professora: Amianto... é legal no Brasil?

Sara: É uai... (quem mexe) com telha.... você vai lá nas comunidade... favela... só tem telha de amianto

((pausa))

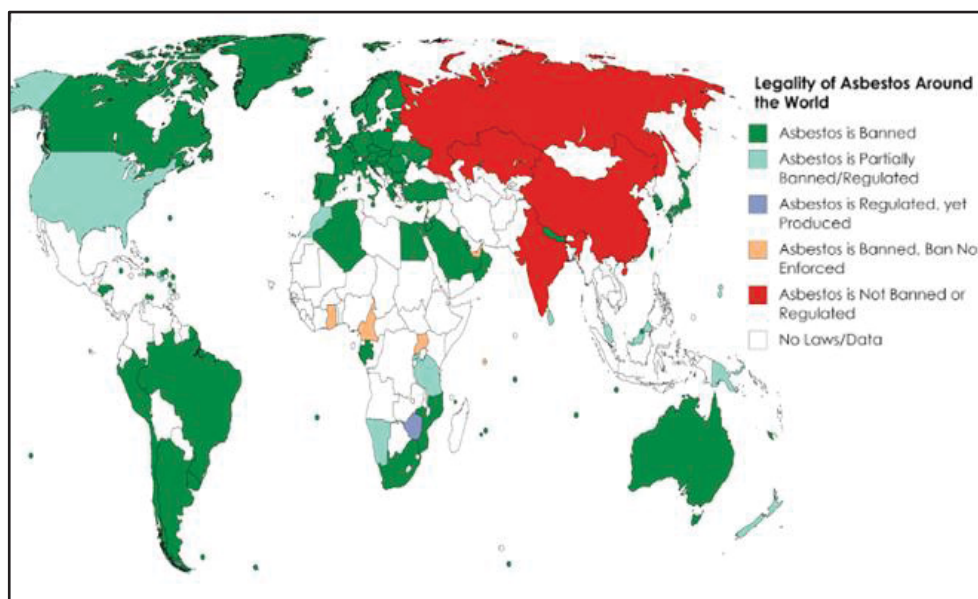
Professora: Éh::... amianto é legal no Brasil? ((repito a pergunta esperando a contribuição de mais alunos))

Sara: Yes

- Professora: Yes?
- Aluno de fora²¹: ((afirma que não pode mais ter caixa d'água de amianto))
- Professora: Não pode mais
- Sara: Nossa... mas eu vejo muito caixa d'água de amianto
- Professora: Então
- Aluno de fora: ((afirma que o governo estava dando desconto em material de construção para trocar as caixas de amianto por outro material))
- Professora: Então... a gente tá EM processo de mudança... poRÉM:... não é mais legal no Brasil
- Sara: É... porque é barato isso né?... Cê olha em favela só tem isso né
- Professora: Exactly... it's cheap... and it's efficient... but it's toxic... ((apresentando o mapa da figura 3)) the legality of asbestos around the world so... asbestos is illegal in ALL these places where it's DARK green...and it's PARTially banned or regulated in these areas where it's light green... asbestos is regulated here... que eu não sei que país é esse
- Lucas: É Zimbábue... professora
- Professora: Zimbábue?... right... asbestos is banned but ban is not enforced here... and asbestos is not banned is in ALL:: these places here
- Sara: O vermelho é o que tem... ou o que não tem?
- Professora: Que não é banido... ou seja... você pode explorar asbestos... no Brasil é banido... no Brasil NÃO é permitido
- Ivan: E esses países que tão de branco ali?
- Professora: Não tem dados... eles não forneceram dados

FIGURA 3 - LEGALIDADE DO AMIANTO NO MUNDO

²¹ Este era um aluno meu de outra turma que foi autorizado a repor uma aula perdida com esse grupo. Como ele não figura entre os participantes da pesquisa, incluí suas falas de forma indireta, apenas para não deixar o diálogo truncado.



Fonte: Reddit ²²

Na transcrição acima, eu repito a pergunta várias vezes, em inglês e depois em português, porque fiz questão de dar a todos um tempo para pensar a respeito do que eu disse. Independente do fato de eles responderem oralmente ou não, o que eu procuro é uma atitude responsiva ativa de todos os estudantes. Reporto-me aqui à concepção a qual Bakhtin faz referência na seguinte passagem:

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. [...] Uma resposta fônica, claro, não sucede infalivelmente ao enunciado fônico que a suscita: a compreensão responsiva ativa do que foi ouvido (por exemplo, no caso de uma ordem dada) pode realizar-se diretamente como um ato (a execução da ordem compreendida e acatada), pode permanecer, por certo lapso de tempo, compreensão responsiva muda (certos gêneros do discurso fundamentam-se apenas nesse tipo de compreensão, como, por exemplo, os gêneros líricos), mas neste caso trata-se, poderíamos dizer, de uma compreensão responsiva de ação retardada: cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte. (Bakhtin, 1997, p. 290-291)

Em resumo, meu enunciado precisa engajá-los; preciso obter deles alguma resposta, mesmo que silenciosa, a fim de construirmos conhecimento a respeito do tema. O fato de a maioria dos estudantes não se manifestarem verbalmente não significa que eles não estão

²² Disponível em: <https://abrir.link/FyRSu>. Acesso em: 15 ago. 2022.

compreendendo de modo ativo aquilo que está sendo dito. Enquanto professores, tendemos a crer que uma aula de sucesso é aquela que conta com as manifestações verbais imediatas dos nossos estudantes. No entanto, por vezes, nosso discurso irá reverberar apenas posteriormente e é preciso saber lidar com isso, assim como é preciso saber ‘ler’ os silêncios dos estudantes, suas expressões e atitudes a fim de traçar nossos próximos passos.

As perguntas feitas por mim, depois de alguma insistência, trazem à tona as experiências de uma das estudantes com moradias em regiões de favela, nas quais ainda é muito comum o uso de telhas de amianto. Outro estudante compartilha conosco conhecimento sobre políticas governamentais que incentivam a troca das caixas d’água de amianto por outras com material mais salubre, o que era um dado que eu desconhecia até aquele momento e do qual pudemos todos nos beneficiar. Identifico aqui o lugar do “saber de experiência feito” de que nos fala Paulo Freire, servindo de apoio aos conhecimentos que construiremos juntos. A aluna que já havia se manifestado traz a informação de que o uso do amianto ainda ocorre por ele ser um produto barato e de fácil acesso, ou seja, ele se torna lucrativo pelo seu baixo custo e alto consumo. Complemento sua fala afirmando que o produto, apesar de ser barato e eficiente, também é tóxico. Finalmente, eu apresento um mapa no qual se identifica o estado de legalidade do amianto ao redor do mundo e os estudantes interagem tirando dúvidas a respeito dos países e das cores no mapa, o que mostra seu interesse nas informações que eu estava expondo. Em certo momento de minha exposição, eu afirmo aos estudantes não saber identificar um dado país no mapa e, prontamente, outro aluno me socorre com seus conhecimentos de geografia. Naquele momento, eu poderia simplesmente ter me privado de demonstrar minha ignorância aos estudantes, mas não o fiz, porque não me interessa ser o tipo de professora que tem todas as respostas. E dessa maneira, fomos dialogando e construindo conhecimentos coletivamente.

É importante pontuar ainda que a perspectiva freireana me move em direção a abraçar minha responsabilidade ética, histórica, política e social enquanto educadora. Como Freire, tomo como premissa o argumento de que não podemos ver nossa passagem pelo mundo como algo aleatório e, assim, nossa agência deve ser exercida com vistas à transformação social, a fim de cumprirmos nossa vocação de sujeitos da história. Nas palavras dele,

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História. (Freire, 2002, p. 28)

A disposição para intervir no mundo, que procuro compartilhar com meus estudantes, tem feito com que eu me dedique a trilhar os caminhos de uma educação com vistas à transformação social e fez com que eu buscasse na linguística aplicada indisciplinar e nas perspectivas de educação crítica o embasamento para desenvolver esta tese e para elaborar colaborativamente a proposta didática que dela faz parte. Ao estimular os estudantes a desenvolverem uma ideia de jogo cuja temática envolvesse ativismo, acredito termos encontrado uma forma válida de lhes mostrar que é possível convocar conhecimentos técnicos de seu curso para elaborar um trabalho que possa fazer a diferença na sociedade em que vivem e influenciar positivamente outros jovens. Dessa forma, espero que tenhamos estimulado os estudantes a assumirem sua responsabilidade ética com o mundo e com os outros e o compromisso de assumir nossa condição enquanto seres humanos responsáveis. Esse dever inexorável leva Freire a concluir que “seria incompreensível se a consciência de minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Como presença consciente no mundo, não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo” (Freire, 2002, p. 11).

Bakhtin parte de pressupostos semelhantes ao tecer considerações sobre o dever que nos cabe no existir. Segundo ele, meu lugar no mundo me obriga a uma disposição ativamente responsável, não me deixa escolha quanto a exercer minha singularidade. É o que ele chama de não-álibi no existir e que “está na base do dever concreto e singular do ato, não é algo que eu aprendo e do qual tenho conhecimento, mas algo que eu reconheço e afirmo de um modo singular e único” (Bakhtin, 2017, p. 96). Em outras palavras, o não-álibi no existir se refere à minha impossibilidade de escapar da responsabilidade de ocupar um lugar no mundo que somente eu ocupo. E é somente a partir deste lugar que, enquanto ser humano único, estabeleço aquilo que se constitui como meu dever. Este não é guiado por prescrições, leis ou obrigações morais externas a mim, mas depende do meu e somente meu reconhecimento da validade de um dado conteúdo ou princípio; é o meu “assinar embaixo” que me impele ao dever. “Não é o conteúdo da obrigação escrita que me obriga, mas a minha assinatura colocada no final, o fato de eu ter, uma vez, reconhecido e subscrito tal obrigação” (Bakhtin, 2017, p. 94). Fica assim nítido que essa concretude do dever não se obtém por meio de uma abstração ou uma lei externa; o mundo teórico não é capaz de oferecer nenhum critério para minha vida. Como aponta Faraco, o “sujeito moral bakhtiniano é, de certa forma, um solitário ético (a ele e só a ele cabe decidir)” (Faraco, 2017, p. 155). Assim, ele é dotado de liberdade e qualquer norma ou prescrição só é válida para orientar sua ação se for assumida de seu

interior, ou seja, não existe dever fora da vida. Daí advém que o reconhecimento do meu dever dá origem ao que Bakhtin denomina ato responsável, ou seja, não ser indiferente à singularidade do próprio dever ser.

Acrescento ainda, amparada em Bakhtin que, a despeito de meu lugar único no existir-evento, o fato de “viver a partir de si não significa viver para si, mas significa ser, a partir de si, responsavelmente participante, afirmar o seu não-álibi real e compulsório no existir” (Bakhtin, 2017, p. 108), porque, como nos adverte Faraco (2017), ainda que o sujeito bakhtiniano, seja um solitário ético, ele não está sozinho no mundo, uma vez que o outro é quem baliza o seu agir responsável. O autor destaca que, para o teórico russo, é a contraposição concreta entre eu e outro que constitui o princípio arquitetônico, ou seja, o princípio que organiza o mundo real do ato. Bubnova (2013) complementa essa ideia apresentando a noção de alteridade em Bakhtin que, para ela, é concebida como elemento básico constitutivo da subjetividade, uma vez que a arquitetônica do mundo real se dá “pela ótica tripla: eu-para-mim, outro-para-mim, eu-para-outro. O princípio ético bakhtiniano está baseado nesses modelos primários da relação do sujeito com o mundo” (Bubnova, 2013, p. 10). Interpreto, portanto, que a responsabilidade é um elemento central tanto para Bakhtin quanto para Freire e que ela se faz necessária tendo em vista a liberdade que ambos afirmam ser própria do ser humano.

Há ainda dois elementos que julgo serem fundamentais para ambos os autores: a vivência e a alteridade. No que diz respeito à vivência, é seguro dizer que ela foi a grande preocupação de Bakhtin, uma vez que ele se ocupou fundamentalmente em estudar a linguagem nos eventos da vida, os enunciados concretos e sujeitos discursivos por trás deles. Em sua filosofia, ele destacou a nossa necessária participação real no existir, a não indiferença, o pensamento que se funda “no valor realmente afirmado por aquele que pensa” (Bakhtin, 2017, p. 153). Freire, por sua vez, ao falar sobre a educação, a considera como uma forma de intervir no mundo e, portanto, intrinsecamente ligada à vida e não a teorizações vazias; além disso, ele valoriza as vivências dos educandos como elemento crucial no processo educativo. Quanto à alteridade, ela é, como vimos anteriormente, elemento constitutivo do sujeito bakhtiniano, pois para ele, não existe o eu sem o outro. Em linhas similares, Freire ressalta o papel do reconhecimento do outro para a constituição do ser humano enquanto presença no mundo, presença “que, reconhecendo a outra presença como um ‘não-eu’ se reconhece como ‘si própria’. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe.” (Freire, 2002, p. 11).

Por fim, acrescento mais uma observação de Freire, fundamental em meu contexto profissional, na qual ele estabelece a diferença entre treino técnico e formação.

É reacionária a afirmação segundo a qual o que interessa aos operários é alcançar o máximo de sua eficácia técnica e não perder tempo com debates "ideológicos" que a nada levam. [...] O empresário moderno aceita, estimula e patrocina o treino técnico de seu operário. O que ele necessariamente recusa é a sua formação que, envolvendo o saber técnico e científico indispensável, fala de sua presença no mundo. Presença humana, presença ética, aviltada toda vez que transformada em pura sombra. (Freire, 2002, p. 52-53)

Compreendo, assim como Freire, que a formação humana é essencial para qualquer pessoa que esteja envolvida em um processo educativo e que isso é especialmente verdadeiro no contexto de ensino básico, que é aquele no qual atuo. Esses educandos estão sendo preparados para a vida do trabalho, mas, especialmente, devem ser orientados para se tornarem cidadãos plenos, éticos, responsáveis e participativos nos processos democráticos que fazem parte de nossa sociedade. Além disso, ao assumir que o papel da educação básica em meu contexto de trabalho não é a de mero treino técnico, ou seja, voltada exclusivamente para a maximização de resultados nos diversos setores da economia, encontro-me em consonância com as diretrizes que regem a educação profissional técnica de nível médio no Brasil. Afinal de contas, como já foi mencionado, os Institutos Federais surgiram com a proposta de ultrapassar seu incontestável papel de oferecer aos estudantes o conhecimento científico e tecnológico de que necessitam para exercerem suas profissões, assegurando “aos sujeitos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade” (Brasil, 2010, p.18).

2.3 O LETRAMENTO E SUAS ORIGENS

De acordo com Magda Soares (2009) alfabetização e letramento são dois conceitos que podem ser facilmente confundidos, sendo o último termo muito mais recente em nossa língua do que o primeiro. Segundo a autora, a primeira aparição da palavra no Brasil se deu possivelmente no livro de Mary Kato *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de 1986²³, embora não tenha aí havido uma preocupação em definir o termo, o que é feito apenas em 1988, em um estudo sobre o modo de falar e de pensar de adultos analfabetos

²³ KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

conduzido por Leda Verdiani Tfouni²⁴. Em uma tentativa de definir a diferença entre alfabetização e letramento, Soares (2009) afirma que é possível ser alfabetizado sem ser letrado e vice-versa. Quem é alfabetizado conhece o alfabeto e sabe decodificá-lo. Ser letrado, no entanto, significa envolver-se em práticas de escrita e leitura, mesmo que indiretamente, ou seja, o indivíduo, embora analfabeto, pode ser considerado letrado se

vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita” (Soares, 2009, p.24, grifos da autora).

Embora eu acredite que o exemplo de Soares acabe por escancarar uma realidade social de desigualdade na qual sujeitos que necessitam do domínio da escrita acabam por não ter acesso a ela, sua explicação nos permite enxergar que o letramento se consubstancia em práticas sociais as mais diversas nas quais estejam envolvidas a leitura e a escrita. A autora considera ainda que o letramento modifica o indivíduo social e culturalmente, transformando seu modo de viver em sociedade e sua relação com os outros, com o contexto e com os bens culturais. Ela levanta também a hipótese de que “tornar-se letrado é tornar-se cognitivamente diferente: a pessoa passa a ter uma forma de pensar diferente da forma de pensar de uma pessoa analfabeta ou iletrada” (Soares, 2009, p. 37). Quanto a essa última conjectura, julgo que ela abre espaço para questionamento diante de pesquisas mais contemporâneas, pois poderia implicar certa hierarquização nas formas de conceber o mundo entre pessoas letradas e iletradas. Finalmente, a autora salienta que é possível pensar em letramento como um *continuum* de habilidades, comportamentos e conhecimentos que envolvem a leitura e a escrita, ou seja, uma pessoa pode ser capaz de ler um bilhete, mas ser incapaz de ler um editorial de jornal, ou ainda, ser capaz de escrever uma carta, mas incapaz de elaborar um texto argumentativo. Daí, ela conclui que “há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (Soares, 2009, p. 49). Nesse sentido, ela reconhece que é problemático definir em que momento desse *continuum* a pessoa pode ser considerada alfabetizada e em que momento ela pode ser chamada de letrada. Interpreto que esse problema pode ser contornado se prescindirmos da concepção de letramento enquanto um *continuum*, já que tal ideia implica

²⁴ TFOUNI, L. V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. São Paulo: Cortez, 1988.

um grau de progressão no que diz respeito a habilidades, comportamentos e conhecimentos que envolvem a leitura e a escrita. Em outras palavras, penso que é possível elencar diferentes tipos de letramento, mas o estabelecimento de diferentes níveis de letramento é algo contestável. Afinal, é possível encontrar alguém que acesse com tranquilidade um texto argumentativo e seja incapaz de atribuir sentido a um meme, a despeito de uma suposta complexidade do primeiro em relação ao segundo. Falar em *continuum* é, portanto, assumir que há uma progressiva complexificação no uso que fazemos da leitura e escrita ao invés de reconhecer que estamos simplesmente diante de uma pluralidade de práticas sociais que serão acessíveis para alguns e desafiadores para outros a depender das experiências que têm e tiveram nas diferentes comunidades linguísticas das quais fazem parte. Nesse sentido, é mais produtivo pensar em diferentes letramentos. A própria Soares (2009) faz menção à existência na literatura educacional e linguística de língua inglesa do termo “letramentos” no plural, termo que, aliás, irá se provar bastante difundido nas teorizações sobre o tema em língua portuguesa nos anos seguintes.

Dentre os pesquisadores citados por Soares (2009) destaco o britânico Brian Street em sua elaboração, ainda incipiente à época, de que “seria, provavelmente, mais apropriado referirmo-nos a ‘letramentos’ do que a um único letramento” (Street, 1984, p. 8, apud Soares, 2009). De fato, Street passou as décadas seguintes desenvolvendo uma proposta de mudança de quadro teórico na qual há uma variedade de letramentos ao invés de somente um. Sob tal perspectiva, a dicotomia ‘letrado *versus* não letrado’ é enfraquecida e o que ele chama de “grande divisão” entre língua falada e língua escrita é posta em xeque. O autor critica abordagens sociolinguísticas que, embora trabalhem com a complexidade da língua oral, ainda apresentam forte tendência em reificar a língua escrita e assumir que quanto mais letrados forem os indivíduos, maior será seu senso crítico e capacidade de pensar de forma independente. Ele embasa seu posicionamento em estudos antropológicos que “demonstram que a autorreflexão e o pensamento crítico se encontram em sociedades e contextos supostamente não letrados” (Street, 2014, p. 39) Isso não significa que Street questione o papel da educação para o desenvolvimento da criticidade. Para ele, letramento e educação são conceitos diferentes e, sem dúvida, há alguns tipos de educação (embora não todos) que alcançam um impacto positivo na autoconsciência crítica dos aprendizes e em sua capacidade de lidar com conceitos abstratos. O pesquisador critica ainda a asserção de que a língua escrita supostamente não conta com canais paralinguísticos tão ricos quanto os encontrados na comunicação face a face e, portanto, se ampara exclusivamente no léxico e na sintaxe. Ele aponta que a escrita pode sim contar com elementos paralinguísticos que veiculam tanto

significado quanto o gesto, a expressão facial e a entonação da língua falada, citando como exemplo a escolha do tipo gráfico ou da letra manuscrita, a cor da tinta, signos editoriais como a capa dura, entre outros elementos que são capazes de veicular significado. Baseia-se ainda em estudos etnográficos que sugerem que elementos normalmente atribuídos à fala podem estar presentes na escrita e vice-versa, o que se dá em razão do contexto social no qual cada registro ocorre.

No universo dos letramentos, Street destaca a supremacia do chamado letramento escolar, que goza de maior prestígio, justamente devido a uma visão ocidentalizada de que todo e qualquer indivíduo terá melhores oportunidades e uma vida mais plena se frequentar os bancos escolares, independentemente do contexto social em que esteja inserido. No entanto, o letramento escolar convive com outros letramentos tais como aqueles que se desenvolvem no âmbito familiar, religioso e profissional. Street assume uma perspectiva etnográfica, considerando centrais o contexto social dos indivíduos e a forma como eles se relacionam com a cultura escrita. Ele propõe que os pesquisadores adotem “uma concepção mais comparativa, mais etnograficamente fundamentada de letramento como as práticas sociais de leitura e escrita e evitar juízos de valor acerca da suposta superioridade do letramento escolarizado com relação a outros letramentos” (Street, 2014, p. 127).

Street questiona a pertinência de campanhas de alfabetização em massa realizadas por organizações internacionais que têm como alvo países em desenvolvimento e que pressupõem a absoluta necessidade de seu trabalho. Segundo o autor, os organizadores de tais campanhas simplesmente desconsideram a complexidade das culturas locais, desprezando o fato de que alfabetizar membros de uma dada comunidade não significa apenas equipá-los com a tecnologia da leitura e escrita, mas transferir com ela valores culturais, políticos e econômicos que inevitavelmente irão afetar a visão de mundo dessa comunidade. Para Street (2014) não se deve abandonar os esforços para difundir os usos e significados do letramento, mas é premente que se questione se o atual quadro teórico em que campanhas de letramentos são difundidas é efetivamente benéfico. O autor defende que é preciso rechaçar a noção fundamentalmente etnocêntrica de que o letramento é sempre positivo e que com sua aquisição o progresso de diferentes grupos sociais torna-se apenas uma questão de tempo. Ele enfatiza que

[o] estudo do letramento em perspectiva transcultural (através do tempo e do espaço) requer esse quadro teórico amplo, livre da pressuposição de que as consequências do letramento são as mesmas em todas as épocas e lugares e de que, “retirados” todos os “obstáculos, ele sempre se manifestará, da mesma maneira como tem se manifestado nas culturas ocidentais (Street, 2014, p. 90).

Street (2014) tampouco parece aderir à concepção de letramento como um *continuum*, já que ele advoga que “[t]odos na sociedade exibem alguma dificuldade de letramento em alguns contextos” (Street, 2014, p. 41). Para ele, noções como “grau de letramento”, “nível de letramento” ou “baixo letramento” correspondem a uma concepção de letramento como um conjunto de capacidades que podem ser medidas nos indivíduos. No Brasil, é possível encontrar postura semelhante em Geraldi (2014b), que nos alerta para o fato de que devido à diversidade e ao grau de especialização das sociedades contemporâneas, é possível assumir que somos distintamente hábeis para o uso social da linguagem. “Somos ao mesmo tempo competentes e incompetentes leitores e produtores de textos, dependendo de nossos campos de atividade e de nossa circulação pelos diferentes campos de atividade” (Geraldi, 2014b, p. 28). Sob essa perspectiva, o processo de letramento simplesmente não terá fim, os letramentos serão tantos quantas forem “as infinitas possibilidades de especialização das atividades humanas” (Geraldi, 2014b, p. 29).

Street afirma ainda que a concepção de letramento predominante na sociedade contemporânea se insere dentro daquilo que ele define como modelo autônomo de letramento. Tal modelo traz consigo o distanciamento entre língua e sujeito, a valorização do conhecimento metalinguístico e a perspectiva de uma suposta neutralidade no uso da língua, além da evidente superioridade da leitura e da escrita sobre o discurso oral. “Em contextos como esses, ao que parece, o objetivo final é obter controle e autoridade sobre o texto, cujos significados não são negociáveis” (Street, 2014, p. 132). O letramento autônomo, fundamentalmente, opera em uma suposta condição de neutralidade e, por subordinar a oralidade à leitura/escrita, acaba por agir em prol da conservação do *status quo*.

O oposto desse posicionamento é o modelo ideológico de letramento, sendo ideologia entendida pelo autor como “a relação entre o indivíduo e a instituição social e a mediação da relação através do sistema de signos” (Street, 2014, p. 142). Em outras palavras, colocam-se em cena as relações de poder, autoridade e status que se desdobram e reafirmam quando nos engajamos em eventos de escrita, leitura e oralidade. Embora nenhum dos dois modelos deixe de ser ideológico em seu cerne, no sentido de estar regido por relações de poder, aqueles que adotam o modelo ideológico de letramento estão mais atentos às grandes generalizações e pressupostos que envolvem o letramento em si e reconhecem o caráter ideológico das práticas sociais de leitura e escrita, sendo céticos em relação à grande divisão entre leitura e escrita (Street, 2014, p. 44). A concepção de um modelo ideológico de letramento implica, portanto,

assumir uma postura “metodológica e teoricamente sensível à variação local das práticas letradas e capaz de abranger os usos e significados que as pessoas atribuem à leitura e à escrita” (Street, 2014, p. 159).

Tal concepção parece informar os estudos de letramento no Brasil desde o início. A pesquisadora Angela Kleiman, outra pioneira da área no país, observa que o conceito de letramento surgiu no Brasil a fim de que fosse estabelecida uma diferença entre estudos sobre alfabetização enquanto competência individual do uso da escrita e estudos cujo foco seria o impacto social da escrita, ou seja, os efeitos do letramento em relação às práticas sociais e culturais dos grupos que usam a escrita. Logo, a concepção de letramento em nosso país esteve sempre imbricada com o social e o ideológico. Na apresentação do livro *Os Significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, organizado pela autora em 1995, ela nos adverte que, embora os textos da coletânea nos ofereçam diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, todos têm em comum a concepção de letramento, que se constitui como “um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder” (Kleiman, 2008, p. 11). Daí decorre que o conceito de letramento que vigora no Brasil coincide com o que Street (2014) chama de letramento ideológico, que por sua vez está intimamente relacionado com a perspectiva do Letramento Crítico, perspectiva essa que constitui um dos aportes teóricos desta tese e que passo a apresentar na seção seguinte.

2.3.1 O Letramento Crítico

O Letramento Crítico (LC) pode ser definido como uma proposta educacional surgida no final do século XX que, concebendo a língua como prática social, procura oportunizar o exercício de um olhar reflexivo e questionador dos sujeitos para com os textos e seus contextos de produção e recepção, e culmina em uma atitude de permanente problematização frente aos diferentes eventos e circunstâncias que constituem nossas vidas. Considerando que eu escolhi partir de Freire para manifestar minhas concepções sobre educação e já tendo apresentado o conceito de letramento, decidi iniciar esta seção discorrendo sobre a influência de Freire na constituição do que veio a ser denominado Letramento Crítico. Em seguida, trago os entendimentos sobre LC construídos por pesquisadores brasileiros mais contemporaneamente.

Além de Freire ser considerado um dos principais expoentes do movimento educacional que ficou conhecido como Pedagogia Crítica, ele se tornou, posteriormente, referência fundamental para boa parte dos teóricos do Letramento Crítico. Os pesquisadores Allan Luke e Karen Dooley (2011) observam que a influência de Freire está, em maior ou menor grau, na base de todas as abordagens de LC, especialmente devido a uma premissa freireana segundo a qual “ensinar e aprender uma língua é um ato de poder político e cultural com consequências e possibilidades materiais e sociais para os aprendizes e suas comunidades” (Luke; Dooley, 2011, p. 1²⁵). Aqui cabe uma observação de minha parte. Embora eu acredite que a educação não seja por si só garantidora de mudanças sociais para o aprendiz e sua comunidade, ela pode se constituir em um fator transformador na vida desse sujeito, ampliando sua circulação em diferentes esferas sociais. Isso se torna particularmente verdadeiro em um grande centro urbano brasileiro, como é o caso do contexto dos sujeitos participantes desta pesquisa. Segundo Luke e Dooley (2011), esse potencial transformador está na base do LC, uma vez que essa proposta tem como um de seus princípios a exposição das injustiças e desigualdades sociais, econômicas e culturais e a transformação das relações de poder na sociedade. Os autores destacam ainda que, sob a perspectiva do LC, os textos e discursos não têm sua importância determinada pela tradição canônica a que fazem parte. Advoga-se, portanto, pela desnaturalização da condição prévia de autoridade que um texto possui e são enfatizadas as condições históricas e culturais que estabeleceram e ainda estabelecem hierarquias entre textos e discursos. “Isso envolve um entendimento de como textos e discursos podem ser construídos, desconstruídos e reconstruídos para representar, contestar e, de fato, transformar relações materiais, sociais e semióticas” (Luke; Dooley, 2011, p. 1²⁶).

Com relação à área de ensino de inglês para falantes de outras línguas, Luke e Dooley (2011) entendem que as perspectivas críticas de forma geral têm marcado uma mudança de foco na qual teorias cognitivas e psicolinguísticas de aquisição de língua têm dado lugar a uma abordagem sociológica, sociocultural e crítica, que valoriza a análise de como a língua e os textos estão presentes nas relações de poder, agência e identidade. Nesse contexto, eles destacam estudos contrários a políticas linguísticas e ideologias que reforçam a imposição do inglês (ou qualquer outra língua dominante) como forma de instrução de modo a favorecer exclusão e preconceito com relação a falantes de outras línguas, impactando

²⁵ language teaching and learning is an act of political and cultural power with substantive material and social consequences and possibilities for learners and their communities.

²⁶ This involves an understanding of how texts and discourses can be constructed, deconstructed and reconstructed to represent, contest and, indeed, transform material, social and semiotic relations.

diretamente nos direitos linguísticos desses indivíduos, sejam eles migrantes, refugiados ou falantes de línguas minoritárias. A manutenção de políticas monolíngues e discriminatórias faz com que o capital cultural e linguístico que esses sujeitos trazem para a escola seja visto como uma desvantagem ou um déficit, quando deveria ser o contrário.

De acordo com Abednia e Crookes (2019), os termos ‘pedagogia crítica’, ‘teoria crítica’ ou ‘letramento crítico’ não eram comumente empregados por Freire, embora o elemento crítico estivesse sempre presente em seus escritos. Segundo os autores, o pesquisador Ira Shor, que trabalhou com Freire nas décadas de 1980 e 1990, foi o primeiro a utilizar o termo ‘critical literacy’ em inglês (Shor, 1980). Já no contexto do ensino de inglês para falantes de outras línguas, os autores destacam o trabalho pioneiro da britânica Catherine Wallace, ainda na década de 1980. Por sua vez, Duboc e Ferraz (2018) destacam como um dos marcos iniciais do LC a publicação do livro *Constructing Critical Literacies*, organizado por Muspratt, Luke e Freebody, em 1997. Segundo eles, pode-se dizer que, em linhas gerais, a obra considera o então surgido conceito de LC como derivado da Teoria Crítica e da Pedagogia Crítica freireana.

A fim de melhor identificar as contribuições de Freire para o LC, faz-se indispensável retomar sua compreensão sobre letramento, apresentada na seção 2.4. O educador brasileiro parte da perspectiva de que a leitura de um texto e seu contexto se dão de forma indissociável. Leitura implica reflexão, implica “brigar com o texto”, não se submeter a ele de forma passiva. Para ele, “[l]er o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente capenga” (Freire, 2008, p. 76). Importante frisar que Freire, ainda no início da década de 1980, aponta que é preciso localizar sócio historicamente os textos e seus autores a fim de alcançar uma leitura efetivamente crítica.

Estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu. É perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento. Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto. Desta maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim à sua atitude crítica em face dele. (Freire, 1981, p. 9).

Na obra ‘Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra’, publicada em 1987, em parceria com Donaldo Macedo, Freire retoma e amplia seu entendimento de alfabetização, no

qual é possível vislumbrar características do que outros autores estavam passando a denominar LC.

É impossível levar avante meu trabalho de alfabetização, ou compreender a alfabetização (e aqui tenho de me repetir, pois não tenho um modo melhor de responder à sua pergunta), separando completamente a leitura da palavra da leitura do mundo. Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como “escrever” o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo. Tal postura para com os textos é central para diversas abordagens do LC (Freire, 2011, p. 57-58).

Shor (2004), por exemplo, parte de pressupostos semelhantes aos de Freire ao propor que o LC precisa envolver

[...] hábitos analíticos de pensar, ler, escrever, falar ou discutir que vão além das impressões superficiais, mitos tradicionais, meras opiniões e clichês; compreender os contextos sociais e as consequências de um assunto; descobrir o significado de cada evento, texto, técnica, processo, objeto, declaração, imagem ou situação e aplicar tal significado a seu próprio contexto (Shor, 2004, p. 31-32²⁷).

No entanto, é importante dizer que correntes mais contemporâneas do LC avançam no sentido de dar igual ênfase à recepção do texto como um fator decisivo na construção de significados. Existe aí a pressuposição de que os valores socialmente construídos que nos atravessam terão impacto incontestável na leitura de um texto, que pode diferir de sujeito para sujeito, a depender das comunidades interpretativas das quais ele faz parte. Cervetti *et al.* (2001) observam que, nos últimos anos, o LC tem sido influenciado pelo pós estruturalismo, o que suscita a noção de que “os textos não possuem sentido em si mesmos, seus sentidos emergem somente em relação a outros sentidos e práticas dentro de um dado contexto sócio político” (Cervetti *et al.*, 2001, p. 8²⁸).

Outro entendimento de Freire que é de fundamental importância para o LC se dá em relação à educação. Freire guarda a compreensão de que o processo educativo sempre terá natureza política, pois ele não pode estar a serviço da humanidade como um todo, como se esta fosse uma entidade neutra e abstrata (Freire, 1989, p. 15). Segundo ele, é preciso

²⁷ Analytic habits of thinking, reading, writing, speaking, or discussing which go beneath surface impressions, traditional myths, mere opinions, and routine clichés; understanding the social contexts and consequences of any subject matter; discovering the deep meaning of any event, text, technique, process, object, statement, image, or situation; applying that meaning to your own context.

²⁸ [...] texts do not possess any meaning in and of themselves, that meanings emerge only in relation to other meanings and practices within specific sociopolitical contexts.

enxergar com nitidez a favor de quem e do quê fazemos a educação e, portanto, contra quem e contra o quê. Não se pode pensar a educação sem considerar a questão do poder. Tampouco se pode acreditar que a educação simplesmente reproduza os valores da ideologia dominante. Ela o faz em certa medida, mas também espelha as contradições que fazem parte da própria sociedade e é, portanto, tão complexa quanto ela, mas jamais neutra.

A pesquisadora sul-africana Hillary Janks ecoa as palavras de Freire ao afirmar que LC significa “possibilitar que jovens leiam a palavra e o mundo em relação a poder, identidade, diferença e acesso a conhecimento, habilidades, ferramentas e recursos”²⁹ (Janks, 2013, p. 227, grifo meu). Para ela, tanto a língua, da qual somos constituídos, quanto o mundo em sua dimensão geográfica, política, ambiental ou social, não podem ser encarados como neutros ou naturais, uma vez que tanto um quanto o outro são constituídos pela história e ação humanas e assim, aquilo que nos é dado pode ser desconstruído e reconstruído por meio de nossas próprias escolhas e ações.

Ao ensinar os jovens a questionar relações de poder e examinar as formas como a língua funciona para servir aos interesses de alguns em detrimento de outros, as pedagogias críticas são formuladas para expor e enfrentar desigualdades sociais. Com este compromisso com a justiça social e seu intuito de formar estudantes que se veem como agentes de mudança, o letramento crítico destina-se à transformação (Janks, 2013, p. 229³⁰).

Vê-se aí o quanto Janks (2013) acredita que o LC precisa estar voltado para a transformação da sociedade com base em relações mais justas e igualitárias. É por essa razão, segundo ela, que regimes políticos opressivos sempre interpretaram o LC como um projeto com características subversivas. Em linhas similares, Shor (2004) ressalta que o ponto de partida do LC se encontra justamente no questionamento das relações de poder, discursos e identidades em um mundo que, em princípio, está aberto a mudanças. Segundo Shor (2004), o LC concebe a língua como instrumento de ação social pelo qual nos desenvolvemos como agentes de mudança e compreende o letramento como parte do processo de conscientização de que nossas experiências são historicamente constituídas através de relações de poder (Shor, 2004, p.2). Para o autor, LC corresponde ao uso da linguagem que nos leva a questionar a construção social de nossas subjetividades e a examinar como nossos posicionamentos afetam

²⁹ enabling young people to read both the word and the world in relation to power, identity, difference and access to knowledge, skills, tools and resources.

³⁰ In teaching young people to question existing power relations and to examine the ways in which language works to serve the interests of some at the expense of others, critical pedagogies are designed to expose and address social inequalities. With this social justice agenda and its aim to produce students who see themselves as agents of change, critical literacy is meant to be transformative

a maneira como concebemos o mundo e agimos nele. A despeito disso, Shor entende que o LC não tem o poder de transformar o mundo, alimentando os que têm fome ou aumentando o valor do salário mínimo, ele pode apenas convidar as pessoas a agir para alcançar esses objetivos (Shor, 2004, p. 6). Tal entendimento também é encontrado em Freire ao refletir que a educação em si mesma não é nem transformadora, nem é perpetuadora do *status quo*.

Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do "status quo" porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (Freire, 2002, p. 57-58).

Outro aspecto das contribuições de Freire para o LC está, segundo Shor (2009), primeiramente, na natureza do processo pedagógico, em que há espaço para o desenvolvimento tanto dos estudantes quanto do professor; e em segundo lugar, na disposição em primeiro plano de uma política contrária ao autoritarismo, que fomenta relações democráticas dentro e fora de sala de aula. Aqui, portanto, reforça-se uma visão eminentemente política da educação, que não se furta ao papel de ser um componente essencial na construção de uma sociedade igualitária, justa e progressista. Shor descreve o LC como uma das quatro qualidades da chamada consciência crítica, principal foco da educação freireana, estando as demais relacionadas à consciência das relações de poder, ao desafio de crenças hegemônicas e à autonomia para transformar a escola e a sociedade.

Em consonância com a proposição de Freire e Shor, procurei continuamente, no decorrer desta pesquisa, fomentar relações democráticas em sala de aula abrindo espaço para que os estudantes manifestassem seus pontos de vista da forma mais espontânea possível. Destaco a seguir uma entrada que fiz em meu diário reflexivo, relativa à primeira aula da proposta didática na qual eu compartilho com os estudantes o tópico a ser trabalhado.

Quando eu disse que falaríamos sobre política e ativismo, alguns alunos demonstraram preocupação sobre discussões mais acaloradas em sala, em especial porque eles já perceberam que têm posicionamentos políticos diferentes. Impossível não notar o tom irônico dos estudantes ao se entreolharem e darem sorrisinhos. Eles acham que vai rolar algum “arranca-rabo” durante as aulas e, no fundo, eu acho que eles até gostam quando o clima fica mais quente. Expliquei sorrindo que o debate faz parte de uma sociedade democrática e que tudo iria dar certo (Diário reflexivo, 28/09/2022).

Esse excerto mostra o quanto tópicos polêmicos geravam certa apreensão nos estudantes e como coube a mim tranquilizá-los e afirmar que uma sociedade democrática deve acolher o choque de opiniões conflitantes. Isso foi algo que eu precisei reafirmar em várias ocasiões, especialmente quando eu percebia que alguns estudantes procuravam silenciar outros cuja opinião não lhes parecia adequada. Realizar esse exercício é cansativo e, por vezes, não é bem sucedido, mas entendo que é preciso insistir se temos um compromisso com a democracia e a pluralidade de opiniões. Destaco ainda o posicionamento do próprio Freire quanto às tensões que surgem em sala de aula.

[...] o papel mais importante da pedagogia crítica não é terminar com as tensões. O papel mais importante da pedagogia crítica é levar os alunos a reconhecer as diversas tensões e habilitá-los a lidar com elas eficientemente. Tentar negar essas tensões acaba por negar o próprio papel da subjetividade. A negação da tensão significa a ilusão de ter superado essas tensões quando, na verdade, elas estão apenas ocultas (Freire; Macedo, 2011, p. 57).

Adotar essa perspectiva, no entanto, não me livrou de, eventualmente, tolher a participação de estudantes cuja opinião não coincidia com a minha, pois houve momentos em que me flagrei silenciando meus próprios estudantes. Como exemplo, trago um diálogo que se desenrolou durante a aula do dia 19 de outubro de 2022, na qual estávamos observando dados relativos ao abuso sexual no Brasil. Havia um infográfico mostrando que 82% das vítimas de violência sexual era do sexo feminino. Um dos estudantes quis questionar essa porcentagem lançando a hipótese de que haveria subnotificação de casos do sexo masculino porque os homens teriam vergonha de reportar um abuso sofrido. A suspeita dele, embora razoável, soou como uma maneira de menosprezar o sofrimento de meninas e mulheres no que tange ao abuso sexual. Além disso, a maneira como ele expôs sua hipótese me pareceu mais categórica do que eu julguei que deveria ser e, portanto, senti a necessidade de interferir no sentido de mostrar que ele deveria modular sua asserção. Segue o diálogo:

Sequência da aula 03, do dia 19 de outubro de 2022.

Lucas: Uma coisa que eu tenho quase certeza que muitos dados não mostram é que... aparece lá... 82% do sexo feminino... só que tem muito mais homem que sofreu () e tem vergonha

Professora: Hummm

Lucas: cara que pensa... não... a minha honra está em jogo... eu não vou falar

- Professora: Tá... mas o que que acontece... existe também undernotification.... e essas undernotifications são pros dois lados... sabe?... tipo... subnotificação é pros dois lados
- Lucas: O que seria isso?
- Professora: Subnotificação é quando a pessoa não reporta o caso... ela não notifica... tipo... ninguém fica sabendo... não é só os homens
- Lucas: É um número grande
- Professora: Existe subnotificação... Peraí... mas aí você tá pressuPONDO... você não leu em lugar nenhum... você não tem DAdo... você não tem nada... você tá pressupondo
- Lucas: Assim... hipoteticamente falando... eu acho que é um número absurdamente grande
- Professora: AH... mas aí você tem que me mostrar alguma coisa para chegarmos a uma conclusão... a um acordo

Vê-se no diálogo que o estudante Lucas elaborou uma hipótese que foi por mim imediatamente rechaçada. Na época, acreditei estar apenas ajudando o aluno a modular sua fala, já que apresentou sua hipótese de uma maneira muito definitiva e lembro-me de isso ter me incomodado. Assim, julguei ter cumprido meu papel quando, após debatermos, o aluno partiu de um momento no qual ele dizia ter “quase certeza” de que o número de homens que sofrem abuso é muito maior do que aquele que consta nos dados para chegar a um ponto em que ele admitiu estar falando hipoteticamente. A diferença pode parecer pequena, porém, o fato de o aluno passar a modular a informação que defendia diante dos meus questionamentos me pareceu um exercício útil para refletirmos sobre quais informações trazemos para o debate e como as trazemos. Por outro lado, sendo a hipótese do aluno plausível, eu poderia ter tido outra reação, ou seja, poderia ter elogiado a razoabilidade de sua conjectura e juntos poderíamos ter nos comprometido a pesquisar mais sobre o assunto. Quando eu descartei sua opinião com base na maneira como ele a expressava, sinto que acabei silenciando o estudante utilizando minha posição de autoridade enquanto professora da turma. Essa não é uma conclusão fácil de aceitar, especialmente quando pretendemos cultivar um ambiente democrático em sala de aula, mas acabamos, enquanto figuras de autoridade, sucumbindo ao impulso de fazer com que nosso ponto de vista prevaleça. Penso que esse é um exercício contínuo de reflexão para o qual precisamos estar sempre abertos se realmente desejamos nos

posicionar de forma crítica em nossas práticas. No excerto a seguir, Duboc e Ferraz (2018) chamam nossa atenção para a complexidade de manter tal postura.

Como educadores, estamos acostumados a ler (muitas vezes, rotular, nivelar e julgar) nossos estudantes. Entretanto, a despeito de ser doloroso, o exercício de nos desnudar, nos revelar e ‘ler a nós mesmos’ deveria ser uma condição indispensável a qualquer educador comprometido com a mudança social/educacional (Duboc; Ferraz, 2018, p. 242³¹).

Tal posicionamento também é encontrado em Freire. Ao discorrer sobre a reflexão que os professores devem fazer sobre sua prática, o educador reconhece a necessidade de que estejamos atentos às crenças e valores que nos constituem. Ele nos aconselha a nos colocarmos e igualmente se coloca diante da seguinte posição: “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” (Freire, 2002, p. 21). Entendo que aqui Freire está nos exortando a realizar a leitura de nós mesmos, pois será apenas dessa forma que alcançaremos uma visão analítica do mundo e de nós mesmos, deixando para trás uma forma ingênua e simplista de encarar os acontecimentos e os discursos que nos rodeiam e nos constituem.

Por fim, destaco algumas considerações do pesquisador australiano Allan Luke, que se debruçou por décadas sobre a questão do LC. No início da década de 1990, o autor, embora não usasse especificamente o termo Letramento Crítico, abordava a questão do letramento como prática social e se opunha a abordagens tecnocráticas tanto para o ensino de língua materna quanto para o inglês voltado a falantes de outras línguas. Para ele, tais abordagens assumem que há avanços “científicos” na área da educação que permitem que se identifique com precisão qual é o melhor e mais avançado método de aprendizagem. A partir daí, chega-se à conclusão de que tal método pode ser utilizado indistintamente para todos os aprendizes e contextos obtendo a mesma eficácia. Como consequência, os professores são privados de decisões sobre materiais didáticos e práticas pedagógicas e os alunos se tornam vítimas de sistemas incapazes de atender às especificidades culturais de suas localidades (Luke, 1991, p. 132-133). Para ele, é preciso subordinar a questão da eficácia do método a outras mais relevantes: que tipos de letramentos estamos ensinando? A que interesses

³¹ As educators, we are accustomed to reading (many times labelling, levelling, and judging) our students. Nonetheless, however painful, unveiling, and denuding, ‘reading ourselves’ should also be a sine qua non attitude of an educator who is committed to social/educational transformation.

econômicos e políticos estamos atendendo quando ensinamos? Identifica-se aí, portanto, a compreensão freireana de que a educação não é e jamais será neutra.

Luke (1991) recomenda, portanto, que estejamos atentos a nosso trabalho enquanto professores e propõe que sigamos o exemplo dos antropólogos culturais na busca por “tornar o estranho familiar”, ou seja, ele sugere que examinemos diferentes práticas pedagógicas procurando nos distanciar delas a fim de melhor compreendê-las. Ele destaca ainda a competência crítica como parte do processo de letramento. Para ele, tal competência permite que não nos limitemos a aceitar acriticamente a validade e a força de um dado texto e possibilita que sempre façamos a contraposição desse texto às nossas experiências individuais e coletivas. Ao mesmo tempo, a competência crítica nos provoca a desconfiar do que está escrito e a reescrever uma outra história. Envolve ainda a capacidade de identificar e falar sobre recursos textuais, literários e linguísticos utilizados nos textos para que melhor possamos analisá-los (Luke, 1992, p. 16).

A educação crítica, para Luke (2003) precisa ter um lugar de destaque no ensino de inglês para falantes de outras línguas, cenário no qual não se pode ignorar a ideia do Outro, do racializado e linguisticamente diferente, onde é preciso enfrentar a questão da identidade, do conflito e dos privilégios. De acordo com o autor, a criticidade implica mantermos uma postura marcada pelo ceticismo no que tange a relações discursivas e sociais hegemônicas e o consequente engajamento em relações discursivas outras. Para tanto, é indispensável que se realize o exercício de nos posicionarmos como o Outro em relação à gênero, etnia, classe social, etc., seja por meio de nossas próprias experiências ou de forma analítica e hipotética. De uma forma ou de outra, tal exercício compreende um distanciamento, uma alteridade epistemológica “que implica a capacidade de observar-se observando sem cair na regressão infinita da percepção ontológica infundada” (Luke, 2003, p. 6, tradução nossa³²). E assim, Luke conclui que o elemento crítico pode se manifestar de duas formas: como um exercício intelectual de desconstrução ou através da ação propriamente dita.

Em trabalho posterior, já utilizando o termo Letramento Crítico, Luke (2014) se ocupa em fazer um balanço do que tem sido esta proposta teórica e educacional que, segundo ele, já conta com meio século de desenvolvimento. Para isso, ele contrasta o LC com modelos de letramento do final do século XX que compreendem a análise textual como um processo cognitivo envolvendo desenvolvimento lógico do pensamento ou ainda com modelos que valorizam a interpretação pessoal do leitor em relação a um texto literário com

³² This is a kind of distancing that entails the capacity to watch oneself watching without slipping into the infinite regress of ontologically ungrounded perception.

base em suas respostas afetivas. Diferentemente dessas abordagens, o LC irá enfatizar como textos e currículos escolares envolvem necessariamente perspectivas culturais e políticas específicas e como o que se entende por leitura e escrita é variável a depender de diferentes interesses culturais e sociais. Além disso, o LC difere das abordagens anteriores por ter como princípios básicos a transformação da consciência política, das condições materiais e das relações sociais, ao mesmo tempo em que foca a agência e o poder de leitores e autores, textos e linguagem (Luke, 2014, p. 7).

Luke compreende que a influência de Freire está presente no LC na medida em que a proposta do educador brasileiro está centrada na crítica à ideologia dominante, na análise dos efeitos do capitalismo, colonialismo e desigualdade nas relações econômicas, o que acaba por promover um trabalho de questionamento das relações de classe, raça, gênero, etc, por meio de uma troca dialógica entre professor e alunos. Tal cenário implica um ambiente mais democrático em sala, no qual os conhecimentos dos alunos são valorizados e há uma busca pelo envolvimento com histórias e culturas silenciadas ou subalternizadas. Por outro lado, Luke acredita que ao projeto de Freire falta maior direcionamento sobre como professores e alunos poderiam abordar as complexidades dos textos em sala de aula, lacuna que, segundo ele, foi preenchida pela linguística sistêmico-funcional de Fairclough.

Com tal compreensão de LC no horizonte, a proposta didática que foi elaborada para este estudo é marcada justamente pelo esforço em levar os estudantes a ampliar seus entendimentos sobre a questão do ativismo na sociedade, indo além das impressões superficiais por meio da leitura e análise de enunciados concretos que remetem a esse tema. E como tarefa de conclusão da proposta didática, tais entendimentos foram associados a conhecimentos técnicos dos estudantes, uma vez que eles foram demandados a fazer uso das reflexões realizadas em sala para apresentar uma ideia de jogo digital que, eventualmente, pode transformar-se em seu projeto final de curso e vir a impactar de forma positiva a vida de outros jovens. Tal proposta está em consonância ainda com outro entendimento do próprio Shor segundo o qual o LC envolve “questionar o conhecimento recebido e a experiência imediata com o objetivo de desafiar a desigualdade e desenvolver uma cidadania ativista”³³ (Shor, 2009, p. 290).

A título de ilustração, compartilho a seguir uma atividade da proposta didática elaborada no decorrer desta pesquisa que foi uma tentativa de colocar em prática os pressupostos do LC. Tal atividade foi realizada a partir de um vídeo que mostra alguns

³³ involves questioning received knowledge and immediate experience with the goal of challenging inequality and developing an activist citizenry.

impactos do movimento #MeToo³⁴ ao redor do mundo. O vídeo exibe lado a lado repercussões positivas, como o surgimento de mobilizações em prol do empoderamento feminino na África do Sul, e repercussões negativas, como a adoção de regulamentos despropositados em ambientes de trabalho na tentativa de evitar assédio sexual, como a proibição de abraços entre colegas de trabalho. Após assistirmos ao vídeo em sala, os estudantes deveriam se posicionar com relação a 4 asserções sobre o movimento, assinalando se concordavam ou não com cada uma delas e, posteriormente, justificando suas escolhas. Segue a tradução das asserções, que estão em inglês na atividade original:

Você concorda ou discorda dos seguintes enunciados?

- (a) O propósito do movimento #MeToo é fazer com que os homens fiquem muito mais nervosos sobre a manifestação de qualquer comportamento remotamente sexual em ambientes profissionais,
- (b) A distorção de políticas de igualdade de gênero pode fazer com que algumas empresas proíbam abraços ou olhar para uma pessoa por mais de 5 segundos;
- (c) Se você se comporta de forma ética, você não deveria se preocupar em ser acusado de assédio sexual;
- (d) No final das contas, é melhor ter movimentos como o #MeToo do que não ter nada.

Cada uma das asserções é representativa de diferentes horizontes avaliativos sobre o impacto do movimento. As asserções (a) e (b), por exemplo, exprimem vozes sociais que questionam a validade do movimento ao antever repercussões que fogem da razoabilidade. Na asserção (a) foca-se especialmente o desconforto dos homens, ou seja, existe a pressuposição de que, caso um homem venha a ser erroneamente interpretado e acusado de assédio, isso é mais grave do que as importunações que muitas mulheres sofrem. Minha intenção foi selecionar esses pontos de vista encontrados no vídeo e trazê-los sem expressar juízo de valor para que os estudantes se sentissem livres para reagir aos excertos e a arrolar argumentos que sustentassem suas opiniões. As asserções (c) e (d) representam horizontes avaliativos que validam as repercussões do movimento, embora não o façam de forma absoluta e irrestrita. Em outras palavras, eu quis que os estudantes que concordaram com as duas primeiras asserções tivessem a oportunidade de olhar de forma global para o movimento para decidir se ele trouxe mais benefícios do que eventuais prejuízos.

³⁴ Movimento de conscientização e combate ao assédio e abuso sexual que se popularizou em 2017 por meio da atriz Alyssa Milano.

Penso que tal exercício tem o potencial de viabilizar reflexões caras ao LC, uma vez que ele permite que os estudantes considerem o papel da mulher na sociedade, expressem seus posicionamentos e debatam os prós e contras da situação em questão. Assim, espero ter aberto caminho para o exercício de “dissociação” advogado por Pennycook (2012, p.42), que ressalta a importância de desenvolvermos uma crescente consciência de nós mesmos e nossas diferenças em relação ao outro. O autor salienta que durante esse processo de conscientização frente a diferenças culturais, haverá sempre oscilações marcadas por desorientação, confusão, proximidade e distanciamento. Na atividade que propus, isso se traduziu na busca por desestabilizar as convicções que meus estudantes traziam consigo e fazê-los compreender a forma como as ideologias dominantes são estabilizadas e legitimadas nas práticas sociais vigentes. No capítulo 5, que versa sobre as contribuições da proposta didática para a formação dos estudantes, trarei as repercussões dessa atividade e como ela suscitou discussões entre os estudantes.

2.3.2 O Letramento Crítico no Brasil

Nesta seção, proponho-me a explorar os entendimentos sobre LC que têm sido desenvolvidos no Brasil nas últimas décadas. Monte Mór *et al.* (2021) identificam três gerações do chamado letramento em nosso país. Para eles, Freire faz parte da primeira geração e seu nome apresenta-se ligado à Pedagogia Crítica. A segunda geração se origina do movimento que nos países anglófonos ficou conhecido como ‘New Literacy Studies’ e conta com nomes como David Barton, James Paul Gee, Shirley Brice Heath e Brian Street, que são, segundo os autores, influenciados pelo trabalho de Freire. No Brasil, esse movimento foi denominado simplesmente de Letramento, em oposição à alfabetização e sua principal representante foi a professora Magda Soares. A terceira geração compreende a era dos Multiletramentos, Novos Letramentos e Letramento(s) Críticos(s), que se dá a partir do fim da década de 1990. No Brasil, ela é representada por nomes como Menezes de Souza, Clarissa Jordão, Daniel Ferraz, Walkyria Monte Mór e Ana Paula Duboc, autores que tratam especialmente do letramento envolvendo línguas adicionais. Monte Mór *et al.* reconhecem que há tensões e sobreposições em relação à concepção do termo letramento tanto dentro como fora do Brasil e afirmam que os Letramentos Críticos ‘made in Brazil’ partem das ideias pioneiras de Freire e as expandem tendo em vista novas demandas da sociedade. Eles

ênfatizam que as contribuições do passado não são descartadas, mas ressignificadas à luz de novas demandas da sociedade.

No que concerne a essa visão mais contemporânea de LC, Duboc e Ferraz (2018) observam que os trabalhos de pesquisadores brasileiros de destaque como Menezes de Souza e Jordão advogam por um LC vinculado ao conceito de ‘crítico’ como prática problematizadora. A concepção de ‘crítico’ enquanto prática problematizadora foi propagada na Linguística Aplicada por Pennycook (2001), para quem é preciso que assunções naturalizadas e ‘verdades’ inquestionáveis sejam encaradas com ceticismo, o que levaria ao constante questionamento de toda e qualquer noção existente na sociedade. Duboc e Ferraz (2018) afirmam que estudos mais recentes sobre LC contam com duas outras características para além da reformulação do conceito de ‘crítico’. Segundo eles, há o questionamento sobre os papéis do leitor e do autor na construção de sentidos e há ainda uma mudança na forma de conceber a capacidade de agência fomentada por práticas de LC.

Em relação aos papéis do leitor e do autor de um texto, trago as considerações de Menezes de Souza (2011), em sua alegação de que uma leitura efetivamente crítica depende de dois fatores:

(l)er criticamente implica então em desempenhar pelo menos dois atos simultâneos e inseparáveis: (1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que tem origem em seu contexto e seu pertencimento sócio histórico, mas ao mesmo tempo, (2) perceber como, enquanto leitores, a nossa percepção desses significados e de seu contexto está inseparável de nosso próprio contexto e os significados que dele adquirimos. É assim que podemos apreciar em toda a sua plenitude a complexidade da relação freireana palavra-mundo (Menezes de Souza, 2011b, p.3).

A percepção a que se refere Menezes de Souza (2011) implica um olhar para si mesmo e para os sentidos que construímos durante a leitura de um texto, implica indagar por que atribuímos uns sentidos e não outros, o que ele chama em outro momento do exercício de ler se lendo, ou seja, a constante atenção à maneira como construímos sentidos enquanto lemos um texto (Menezes de Souza, 2011). Jordão e Fogaça (2007) apontam para a mesma direção ao discorrerem sobre a noção de leitura na perspectiva de LC. Os autores procuram enfatizar a agência do leitor, que irremediavelmente se apoia em sua cultura para validar seus procedimentos interpretativos no processo de leitura. Para eles, há diferentes maneiras de construir significados socialmente aceitos e a leitura não é apenas um processo entre leitor, autor e texto.

[...] entendemos que o leitor (criador de significados) está condicionado pelos procedimentos interpretativos das diversas comunidades das quais participa. Nesse sentido, o processo de leitura é um espaço no qual o leitor não apenas percebe perspectivas diferentes, mas também (re)inscreve suas posições enquanto sujeito e as representações sociais de sua identidade (Jordão; Fogaça, 2007, p. 90).

No que tange à capacidade de agência e a promoção do que Pennycook (2004) denomina ‘critical moments’, ou seja, momentos marcados pela desestabilização de crenças e valores por meio do diálogo e da reflexão, é possível afirmar que visões mais contemporâneas do LC tendem a se concentrar em mudanças locais e mais modestas, ao invés de se dedicar a grandes transformações sociais. Defende-se, portanto, que o LC precisa acontecer mesmo nas esferas educacionais em que ele não é bem vindo, sendo os educadores responsáveis por fazer uso do que Morgan (2010) chama de “espaço de manobra”. Em outras palavras, o autor acredita que professores que trabalham em contextos mais rígidos e controlados podem se utilizar de pequenas oportunidades para reinterpretar políticas linguísticas, currículo e materiais didáticos de forma a melhor atender às necessidades locais e realidade de seus estudantes. No Brasil, Duboc (2013, 2014) chamou esse movimento de LC nas brechas da sala de aula. Para ela, não se trata de adotar um método revolucionário, mas de manter uma postura constantemente alerta para aproveitar os momentos nos quais é possível fomentar uma discussão crítica, problematizar o ponto de vista encontrado em um texto ou em um comentário. São “brechas na sala de aula” porque nos permitem uma interrupção, uma chance, uma possibilidade de mudança em um cenário relativamente estável e homogêneo do cotidiano escolar.

Analisando a influência do LC no contexto educacional brasileiro, Duboc (2014) afirma que o ensino de inglês na educação básica, à época, encontrava-se em fase de valorização e que a inclusão da língua no Programa Nacional do Livro Didático a partir de 2010 foi uma prova disso. Ela também acredita que há bons livros didáticos no mercado e que é muito positiva a inclusão de temas como a diversidade sociocultural e a ênfase à formação crítica, reflexiva e cidadã dos estudantes. Meus entendimentos convergem com os da autora, pois julgo que as coleções do PNLD têm sido de fundamental importância para a propagação de práticas pedagógicas mais alinhadas com perspectivas contemporâneas de ensino de língua, que adotam o LC como um de seus aportes teóricos. A autora compara ainda os currículos tradicionais, que não oferecem espaço para a subjetividade, a criatividade e a contextualização com uma proposta pós-moderna de educação, na qual se insere o LC, e que, segundo ela, “dá ênfase à diversidade linguística e cultural ao trazer para a sala de aula saberes heterogêneos, subjetivos e contextualizados. Sob essa perspectiva, o que se aprende

na escola deixa de ser apenas constatado pelos alunos, para ser problematizado” (Duboc, 2014, p. 216). Segundo ela, LC implica adotar uma visão de língua e de texto como construção da realidade. Dessa forma, é possível problematizar qualquer texto, inclusive aqueles constantes dos livros didáticos, uma vez que se parte do pressuposto de que eles não constituem verdades absolutas, mas realidades construídas (Duboc, 2014, p. 223).

Outro entendimento do LC que está em consonância com o trabalho pedagógico que realizei durante essa pesquisa de doutoramento é o apresentado por Tílio (2012), segundo o qual no LC “o objetivo da aprendizagem é possibilitar ao aluno agir no mundo social, entendendo-o melhor e podendo eventualmente vir a transformá-lo” (Tílio, 2012, p. 1020). Segundo ele, a aula de línguas possibilita aos estudantes o contato com outras culturas e modos de vida, o que os leva a compreender melhor sua própria cultura, realidade e identidade. Penso que a proposta didática desenvolvida no decorrer desta pesquisa se alinha à perspectiva de LC encontrada em Tílio (2012) e, como exemplo, retomo a atividade inicial da proposta em questão, na qual compartilhei com os estudantes informações sobre o tema do ativismo ambiental. Meu ponto de partida foi uma canção de 1989 de uma banda de rock australiana chamada Midnight Oil, cujo líder posteriormente ocupou em seu país os cargos de Ministro do Meio Ambiente e, mais tarde, Ministro da Educação. A canção faz referência a uma tragédia ambiental e humana ocorrida nas décadas de 1950 e 60 na Austrália, provocada pela mineração de amianto. Ao serem instigados, os estudantes não levaram muito tempo para relacionar a tragédia da Austrália com o contexto brasileiro de duas outras tragédias: a de Mariana e a de Brumadinho³⁵, provocadas igualmente pela mineração realizada de forma irresponsável e gananciosa. Penso que trazer uma canção de uma banda de rock enfocando sua integridade enquanto manifestação cultural situada em um contexto sócio histórico, é algo que, a meu ver, se enquadra dentro da proposta do LC, uma vez que apreciamos e analisamos a perspectiva de uma dada realidade expressa na canção, posteriormente relacionando-a com a nossa própria história local e seus desdobramentos. Atentamos ainda para as diferenças entre diversos países e o Brasil em relação à extração de amianto e o que isso pode indicar sobre o imbricamento entre as relações de poder econômico e político.

Vejo, portanto, que ao discutir com meus estudantes sobre o papel do ativismo na sociedade trazendo histórias de diferentes lugares, pude testemunhar como eles as

³⁵ Sobre Mariana e Brumadinho ver: <https://mundoeducacao.uol.com.br/biologia/acidente-mariana-mg-seus-impactos-ambientais.htm>
<https://mundoeducacao.uol.com.br/biologia/desastre-ambiental-brumadinho.htm>
<https://jornal.usp.br/atualidades/ja-existiam-licoas-para-evitar-tragedias-antes-de-mariana-e-brumadinho/>
 Acesso em: 18 fev. 2025.

relacionaram com histórias locais e até mesmo pessoais. Além disso, criei condições para que eles pudessem trabalhar com mais propriedade na tarefa final da proposta didática, ou seja, no planejamento de um jogo digital que abordasse o tema do ativismo. Assim, julgo ter cumprido o papel transformador do LC apontado por Tílio (2012), pois os jogos idealizados pelos alunos têm o potencial de se tornarem seus trabalhos finais de curso e, dessa forma, assumirem um impacto positivo na sociedade, além de contribuírem para a formação de cada estudante.

Tílio (2012, p. 1020) aponta ainda o que ele julga ser essencial na seleção dos textos a serem trabalhados em sala de aula quando se tem o LC como concepção teórica:

- i. tópicos relevantes, preocupados com a inclusão social do aluno no mundo globalizado;
- ii. presença e variedade de gêneros discursivos, ressaltando sua função social e possibilitando o reconhecimento e a coconstrução de contextos sociais reais de uso, com vistas à ação e transformação;
- iii. atividades de leitura que priorizem operações mentais complexas, estimulando o desenvolvimento do letramento crítico – construção social do conhecimento, da realidade, do significado e desenvolvimento de consciência crítica.

Eu acrescentaria que é preciso problematizar o que é esse “mundo globalizado”, quais as suas implicações e o que significa a inclusão nesse mundo. É preciso ainda pensar na inclusão não só sob uma perspectiva social, mas também identitária, refletindo sobre fatores que podem interferir nesse processo de inclusão/exclusão, como etnia, orientação sexual, identidade de gênero, idade, entre outros. Vejo, com satisfação, que essas preocupações estiveram presentes na tarefa final dos estudantes. Dos seis jogos apresentados, três voltaram-se para questões identitárias. No primeiro, a personagem principal era uma representante de povos originários lutando contra a degradação da natureza. No segundo, a personagem principal era um adolescente com problemas de socialização combatendo o bullying em sua escola e o terceiro tinha como personagem central um adolescente que foi expulso de casa por sua orientação sexual e estava lutando pela visibilidade da causa LGBTQIA+.

A tarefa final priorizou ainda a criatividade dos estudantes, encorajando um ambiente de colaboração e reflexão. Assim, penso ter sustentado o trabalho nos pressupostos da linguística aplicada transgressiva (Pennycook, 2008), segundo a qual o ensino da língua inglesa deve assumir uma posição crítica e transgressora, rejeitando a ideia de neutralidade no ensino e questionando as práticas pedagógicas tradicionais, ao mesmo tempo em que recusa a separação entre língua e cultura, identidade, práticas sociais, ideologia e poder. Pennycook (2008, p. 75) salienta ainda que transgredir os limites normais da pedagogia permite aos

professores ensinar os seus próprios estudantes a transgredir e conhecer para além do que está imediatamente perceptível.

Além disso, ao criar condições para que os estudantes utilizassem seus repertórios comunicacionais em língua inglesa para implementar seus projetos de jogos, eu assumi a perspectiva de língua enquanto discurso, que está vinculada ao LC e, de acordo com Jordão e Fogaça (2007), permite que o ensino de línguas esteja vinculado a “novas formas de nos compreendermos e de percebermos o mundo. A língua como discurso implica o entendimento de nossas práticas de linguagem como práticas de (re)significarmos o mundo e o que acontece em nossa volta, a forma como percebemos a realidade” (Jordão; Fogaça, 2007, p. 87). Isso ocorreu porque meus estudantes realizaram uma tarefa que não visava à utilização da língua pela língua, mas ela se constituiu como uma expressão de sua visão de mundo e seus entendimentos do que é ativismo através do planejamento de um jogo que seria apreciado e avaliado por outros colegas e professores do curso.

Finalmente, pontuo que diversos teóricos brasileiros se ancoram na perspectiva bakhtiniana de língua para embasar suas visões de LC, o que está em consonância, portanto, com os entendimentos adotados nesta tese. Jordão (2013), por exemplo, recorre a Bakhtin ao sustentar que no LC a concepção de linguagem não é exclusivamente produto da subjetividade individual; ela também depende do contexto social, histórico, político e cultural no qual se encontra o indivíduo, de modo que “os sentidos são, portanto, atribuídos aos textos no momento da leitura, com base em procedimentos interpretativos construídos e hierarquizados socialmente por determinadas comunidades interpretativas” (Jordão, 2013, p. 74). Segundo a autora, qualquer construção de sentidos só vai ocorrer em relação a um dado sistema de crenças, valores e interesses. Monte Mór, por sua vez, apoia-se na noção bakhtiniana de dialogismo ao relatar uma experiência na qual seus alunos deveriam refletir sobre o diálogo entre duas culturas presentes em um filme franco-russo de 1993 chamado *Salada Russa em Paris*. Para tanto, eles tinham de se atentar para o conflito de vozes existente no filme, já que todo texto, sob a perspectiva bakhtiniana, se constitui em um “entrelaçamento de vozes, vozes que se respondem, complementam, contrapõem umas às outras” (Monte Mór, 2018, p. 315).

Procurei, nestas duas últimas seções, reunir alguns entendimentos acerca desta proposta educacional chamada LC. Procurei ainda identificar os pontos de contato entre LC e a Pedagogia Crítica de orientação freireana. Nesse sentido, compartilho da mesma perspectiva de Rocha *et al.* (2017), para quem não se deve contrapor as noções de PC e LC de forma dicotômica ou mesmo evocando uma espécie de evolução. Para os autores, ambas as

propostas podem ser influenciadas por um pensamento moderno assim como ambas podem igualmente adotar noções oriundas do pós-estruturalismo/pós-modernismo. Assim, encerro esta seção com uma citação de Luke (2014) que sintetiza meu ponto de vista quanto ao LC:

Não há um modelo universal ou ‘correto’. Letramento crítico envolve um processo de nomear e renomear o mundo, identificar seus padrões, formatos e complexidades, e desenvolver a capacidade de redesenhá-lo e reformulá-lo (New London Group, 1996, apud Luke, 2014). Como os educadores dão forma e aplicam as ferramentas, atitudes e filosofias do letramento crítico é algo absolutamente contingente. Isso vai depender das relações de poder entre professores e alunos, os problemas que experienciam e seus enfrentamentos [...] (Luke, 2014, p. 11³⁶).

³⁶ There is no ‘correct’ or universal model. Critical literacy entails a process of naming and renaming the world, seeing its patterns, designs and complexities, and developing the capacity to redesign and reshape it (New London Group, 1996). How educators shape and deploy the tools, attitudes and philosophies of critical literacy is utterly contingent. This will depend upon students’ and teachers’ everyday relations of power, their lived problems and struggles [...]

3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, trato primeiramente da abordagem e procedimentos metodológicos que orientaram o desenvolvimento desta tese. Em seguida, discorro sobre o trabalho colaborativo que envolveu o desenvolvimento e consecução da proposta didática que integra este estudo. Posteriormente, apresento o perfil dos estudantes participantes e os instrumentos utilizados para a geração dos dados que serviram de base para as análises realizadas nesta pesquisa. Finalmente, discorro sobre os fundamentos da ADD (Brait, 2006, 2008), que será meu principal recurso teórico-metodológico para a análise das contribuições da proposta didática junto aos estudantes.

3.1 A TRADIÇÃO INTERPRETATIVISTA E A ABORDAGEM QUALITATIVA

Esta pesquisa enquadra-se dentro do paradigma interpretativista, uma linha de pensamento surgida na década de 1920 como alternativa ao positivismo clássico de Auguste Comte e ao neopositivismo de Ernst Mach e Rudolf Carnap. Seus principais representantes são os alemães Theodor Adorno e Jürgen Habermas, ambos sociólogos e filósofos que integravam o que ficou conhecido como Escola de Frankfurt. Outro nome de destaque no começo do século XX foi o polonês Bronislaw Malinowski, que descreveu a cultura dos habitantes das ilhas Trobiant (hoje Ilhas Kiriwina) na Papua Nova Guiné por meio de um trabalho inovador para a época. Ele permaneceu com os habitantes da ilha por um longo período e, através de observação participante, conversas e entrevistas, pôde desenvolver uma teoria sobre a cultura, crenças e valores daquele povo, que ele descreveu no livro *Argonautas do Pacífico Ocidental*, publicado em 1922 (Bortoni-Ricardo, 2009, p. 37).

O paradigma interpretativista baseia-se no pressuposto de que as ciências sociais não podem usar os mesmos métodos e princípios epistemológicos que embasam as ciências exatas, uma vez que não podem negligenciar o contexto sócio-histórico e tampouco compreender os fenômenos sociais independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Assim, parte-se do entendimento de que “a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” (Bortoni-Ricardo, 2009, p. 32). Tal perspectiva informa esta pesquisa na medida em que seus atores - professora/pesquisadora e estudantes - têm suas participações entendidas como dependentes do contexto sócio histórico em que estão inseridos.

Intimamente relacionada à tradição interpretativista está a abordagem qualitativa que, segundo André (2013), defende “uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (André, 2013, p. 15). A autora destaca que a abordagem qualitativa tem suas raízes na fenomenologia ou concepção idealista-subjetivista de conhecimento, uma corrente filosófica que privilegia as experiências dos sujeitos no mundo e os significados atribuídos a elas. Os fenomenólogos dão especial importância aos aspectos subjetivos do comportamento humano e concebem a realidade como socialmente construída. Dessa forma, tal abordagem opõe-se “a uma visão empiricista de ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (André, 2013, p. 14).

A abordagem qualitativa também carrega elementos do interacionismo simbólico, da etnometodologia e da etnografia. O interacionismo simbólico preconiza que a experiência humana não se dá de forma autônoma, mas é mediada pela interpretação à medida que os indivíduos interagem uns com os outros. É assim que se constitui o *self*, ou seja, a visão que a pessoa tem de si mesma, que se caracteriza por ser “uma construção social, pois o conceito que cada um vai criando sobre si mesmo depende de como ele interpreta as ações e os gestos que lhe são dirigidos pelos outros” (André, 2013, p. 15). A etnometodologia, outra influência para a abordagem qualitativa, não diz respeito a uma abordagem metodológica como o nome pode sugerir, mas se refere ao campo de investigação que estuda os “métodos” utilizados pelos indivíduos cotidianamente para compreender e construir a realidade que os cerca. Ela vai focar, portanto, “os conhecimentos tácitos, as formas de entendimento do senso comum, as práticas cotidianas e as atividades rotineiras que forjam as condutas dos atores sociais” (André, 2013, p. 16). Finalmente, a etnografia irá se ocupar dos significados que as ações e eventos têm para os indivíduos de um dado grupo em uma tentativa de descrever sua cultura, aqui entendida como o conhecimento utilizado pelas pessoas na interpretação de suas experiências e na constituição de seus comportamentos e ações. Logo, o etnógrafo tem como tarefa a descrição de uma cultura por meio da aproximação gradativa ao significado ou a compreensão dos participantes.

André (2013) destaca ainda que, apesar de os primeiros trabalhos interpretativistas terem surgido na década de 1920, foi apenas a partir da década de 1960 que a abordagem qualitativa ganhou a área da educação, especialmente porque esse momento marca o florescer de diversos movimentos sociais e lutas contra a discriminação racial e em

prol da igualdade, o que favorece o surgimento de investigações nas quais se busca retratar as perspectivas de participantes de diversas origens e camadas sociais. Ao mesmo tempo, as rebeliões estudantis em território francês contribuíram para o aparecimento de uma série de estudos que visavam investigar o cotidiano das escolas e salas de aula da época, o que poderia ser melhor alcançado através de estudos antropológicos e etnográficos. Já a partir da década de 1980, surgiram inúmeras publicações que tratavam dos fundamentos teóricos e procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa. Destacam-se aí os trabalhos de pesquisadores como Bogdan e Biklen, Ezpeleta e Rockwell, Erickson, Guba e Lincoln, Miles e Huberman, Patton, entre outros. No Brasil, merecem destaque os trabalhos de Lüdke e André e os de Augusto Triviños.

Bogdan e Biklen (1994) elencam cinco características comumente encontradas em pesquisas qualitativas. Eles alertam, no entanto, que, para que um estudo pertença a essa categoria, não é obrigatória a presença de todas as características por eles listadas, que reporto a seguir:

1. *A fonte dos dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal*, ou seja, mesmo que o investigador grave, entreviste e tome notas em seu estudo, tais registros constituem um complemento ao seu contato direto com a situação investigada. É o seu entendimento a partir das ações observadas em seu ambiente natural de ocorrência que irá guiar a análise realizada. Portanto, sempre que possível, o investigador irá se deslocar ao local de estudo onde permanecerá por longos períodos.
2. *A investigação qualitativa é descritiva*. Isso significa que os registros têm a forma de palavras e imagens, não de números. Costumam ser extensos e minuciosos e captar o maior número de detalhes possível, desde a decoração de uma sala de aula até a disposição das carteiras, porque há a pressuposição de que nada é trivial. Frequentemente, estudos qualitativos apresentam narrativas e citações a fim de melhor caracterizar determinada situação ou visão de mundo.
3. *Há maior interesse no processo do que nos resultados ou produtos*. Analisar como uma crença, um termo ou uma noção se instauram carrega mais importância do que estudar a crença, o termo ou a noção em si. Os autores trazem o exemplo de estudos em ambiente escolar que apontam a existência da chamada “profecia auto realizada”, ou seja, quando o desempenho cognitivo dos estudantes é afetado pelas expectativas que os professores têm deles. Em outras palavras, é mais relevante acompanhar e

apreender o processo que levou o estudante a se sentir fracassado do que estudar o fracasso em si.

4. *Os dados tendem a ser analisados de forma indutiva.* Não há o objetivo de se provar ou refutar hipóteses. As descobertas acontecem apenas na medida em que os dados vão sendo analisados. Dessa maneira, é muito comum que estudos qualitativos adotem a chamada teoria fundamentada, desenvolvida por Glaser e Strauss nos anos 1960, o que significa que a análise dos dados em um estudo motiva a adoção da teoria e não o inverso, como acontece nos estudos de natureza positivista.
5. *O significado é de vital importância.* Nas investigações qualitativas a análise das perspectivas dos sujeitos com relação a uma dada situação costuma ser fundamental. Procura-se o máximo de rigor na tentativa de apreender a interpretação dos participantes e, algumas vezes, os investigadores chegam a solicitar que os sujeitos vejam gravações ou transcrições realizadas e verbalizem suas perspectivas a fim de comparar suas interpretações com as deles.

Esta tese está em consonância com a abordagem qualitativa em cada um dos critérios apontados por Bogdan e Biklen (1994), em maior ou menor grau. Nela, meu posicionamento é, ao mesmo tempo, como agente e observadora de minhas práticas pedagógicas no ambiente natural em que ocorrem. Busco ainda analisar e interpretar fenômenos sociais e discursivos relativos ao contexto específico no qual me encontro com base em registros descritivos como gravações, entrevistas, questionários e entradas em um diário reflexivo. As análises são realizadas de forma indutiva e as conclusões a que chego não se pretendem generalizantes e tampouco considero que sejam revestidas de neutralidade e objetividade. Reconheço as marcas de subjetividade em minha pesquisa e entendo o conhecimento aqui produzido como um olhar dentre vários possíveis a partir do contexto no qual estou inserida. Um olhar, portanto, incompleto e ciente de sua parcialidade.

Dentro da tradição qualitativa, este trabalho se aproxima de uma metodologia conhecida como pesquisa-ação, especialmente por seu caráter propositivo e colaborativo, uma vez que a proposta didática que dele faz parte foi desenvolvida com a parceria dos docentes do curso de Programação de Jogos Digitais e seu intuito foi explorar as potencialidades de nosso contexto de trabalho no sentido de transformar práticas de sala de aula e melhor atender às demandas do curso e dos estudantes. No entanto, estou ciente de que algumas características dessa metodologia não foram atendidas de forma absolutamente rigorosa. Assim, apresento a seguir os pontos de aproximação desta tese em relação à pesquisa-ação.

3.2 A PESQUISA-AÇÃO

Nas palavras de Thiollent (2011, p. 20), a pesquisa-ação é “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo *ou* participativo”. Sua origem costuma ser creditada ao psicólogo alemão Kurt Lewin, em 1944. Segundo Tripp (2005, p. 445), a pesquisa-ação foi utilizada nas décadas de 1940 e 1950 em áreas como administração, desenvolvimento comunitário, mudança organizacional e ensino. A pesquisa-ação voltou a ganhar destaque em meados da década de 1970, sendo incorporada em trabalhos que visavam mudança política, conscientização e outorga de poder. Especificamente sobre o desenvolvimento da pesquisa-ação na América Latina, Thiollent e Colette (2014, p. 209) destacam que ela ficou conhecida como pesquisa participante e foi amplamente influenciada pelos trabalhos dos brasileiros Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, entre outros. Os autores destacam ainda as contribuições do sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, na década de 1980.

No que tange à educação, André (2013) observa que a pesquisa-ação, a partir da década de 1970, ramificou-se em diferentes correntes. A linha anglosaxônica, cujos expoentes foram Lawrence Stenhouse e John Elliott, estabeleceu entre suas preocupações a imagem do professor, questões relativas ao currículo e a condições institucionais. A corrente australiana, representada em especial por Carr e Kemmis, centrou-se igualmente no currículo, mas também propôs que a pesquisa-ação se voltasse a atividades de desenvolvimento profissional, programas de melhoria das escolas, planejamento de sistemas e desenvolvimento de políticas. Na Península Ibérica, o espanhol Ángel Pérez Gómez e o português António Sampaio da Nóvoa, pensaram a pesquisa-ação para investigar a formação continuada de professores. Finalmente, na França, há duas correntes. Na primeira, tem destaque a figura de René Barbier com foco na educação não formal e ênfase especial na conscientização e busca da emancipação. A segunda voltou-se para a pesquisa institucional, tendo como foco a formação de grupos-sujeito nas instituições com o objetivo de desenvolver relações mais equitativas e justas. Seja qual for a linha, André (2013, p. 28) salienta que “em todas as correntes a pesquisa-ação envolve sempre um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo”.

Ainda focando a área da educação, Crookes (1993) estabelece uma distinção entre pesquisas realizadas por professores de maneira geral e a pesquisa-ação. Segundo o autor, nas primeiras o foco são questões consideradas relevantes para a comunidade acadêmica dentro de uma área de conhecimento específica ao passo que na pesquisa-ação a relevância é determinada pelo próprio professor/pesquisador, pois as perguntas de pesquisa emergem a partir dos problemas e preocupações que o afligem diretamente. Este é o caso desta pesquisa: seu objetivo está intimamente relacionado às demandas que encontrei em meu contexto específico de trabalho e sua intenção não reside especificamente em investigar uma realidade, mas existe a pretensão de agir sobre ela. Crookes (1993) vai além ao dividir os trabalhos que se valem da pesquisa-ação em dois grupos: no primeiro, encontram-se pesquisas-ação convencionais, que estão em consonância com os interesses de instituições e órgãos educacionais mais conservadores. O objetivo é solucionar problemas, aprimorar práticas e agir de forma *value-free*, ou seja, adotando uma perspectiva supostamente neutra. Repensar ou questionar os valores adotados pelas instituições escolares não figuram entre as preocupações desta linha mais convencional da pesquisa-ação. Há diversos trabalhos influentes em aquisição de segunda língua que adotam essa perspectiva como os do australiano David Nunan e dos americanos Michael Long e Geoff Brindley. Contrapondo-se a essa linha, há uma alternativa mais recente e progressista de utilizar a pesquisa-ação como aporte teórico-metodológico. Crookes (1993) aponta que essa segunda tendência engloba práticas educacionais críticas e tem como pressuposto que a educação e as pesquisas a ela relacionadas tenham em seu horizonte o questionamento de discursos hegemônicos que são assumidos como verdades inquestionáveis. Seus representantes mais notórios são os australianos Wilfred Carr e Stephen Kemmis. Em relação a essas duas tendências, interpreto que, devido ao componente crítico que orienta fortemente o desenvolvimento desta tese, encontro-me em consonância com a segunda linha de pesquisa-ação identificada por Crookes (1993).

Franco (2005), ao se referir à pesquisa-ação crítica, aponta que ela se caracteriza por um processo coletivo de reflexão-ação e destaca a imprevisibilidade de suas estratégias:

A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. (Franco, 2005, p. 486)

A autora apresenta ainda as três dimensões que precisam ser consideradas ao se realizar pesquisa-ação: a ontológica, a epistemológica e a metodológica. A dimensão ontológica refere-se à natureza do objeto a ser investigado que, segundo ela, é a realidade social e mais especificamente, o conhecimento da pedagogia de mudança da práxis que, por sua vez, deve implicar problematização e contextualização das circunstâncias da prática e objetivar a emancipação e a formação dos sujeitos da prática. A dimensão epistemológica é referente à relação sujeito-conhecimento que, na pesquisa-ação, além de ser incompatível com pressupostos positivistas, faz com que o pesquisador pertença ao universo pesquisado, o que elimina qualquer caráter de neutralidade e controle das circunstâncias da pesquisa. Finalmente, a dimensão metodológica é concernente aos processos de conhecimento utilizados pelo pesquisador. A autora destaca que a despeito das técnicas que sejam utilizadas, “há que se caminhar para uma metodologia que instaure no grupo uma dinâmica de princípios e práticas dialógicas, participativas e transformadoras”, sendo que “a flexibilidade de procedimentos é fundamental e a metodologia deve permitir ajustes e caminhar de acordo com as sínteses provisórias que vão se estabelecendo no grupo” (Franco, 2005, p. 491).

Cohen *et al.* (2007) também enfatizam o caráter flexível e responsivo da pesquisa-ação e apresentam seis características que dela fazem parte:

- um ciclo objetivo que envolve a identificação de um problema, o planejamento de uma intervenção, a implementação da intervenção e a avaliação dos resultados;
- prática reflexiva;
- emancipação política;
- teoria crítica;
- desenvolvimento profissional;
- pesquisa participativa realizada por profissionais envolvidos com a prática.

Entendo que as características levantadas por Cohen *et al.* (2007) estão presentes nesta tese na medida em que é possível identificar que a proposta didática que dela faz parte contou com um ciclo objetivo englobando os mesmos passos apresentados pelos autores. Ao mesmo tempo, houve uma preocupação que, embora eu não identifique necessariamente como emancipatória, é, certamente de caráter político e de conscientização por conta da temática escolhida para a proposta didática e o comprometimento com o caráter reflexivo das aulas. Além disso, os professores que colaboraram com o desenvolvimento da proposta didática utilizada nesta pesquisa são docentes e, portanto, comprometidos com a prática, ao passo que a condução de nossas reuniões ocorreu em meio à constante reflexão sobre nossa

atividade docente e em busca de aprimorá-la. Finalmente, as teorias que informam este trabalho são de viés crítico, o que salienta uma das características mais essenciais da pesquisa-ação, que é seu teor crítico. Quanto às três dimensões levantadas por Franco (2005), julgo que este trabalho se alinha ontológica, epistemológica e metodologicamente com os princípios da pesquisa-ação apontados pela autora.

Cavalcanti e Moita Lopes (1991) localizam a pesquisa-ação dentro de uma tradição de pesquisa de base antropológica, em oposição à investigação interativista. Os autores observam que ambas as correntes perfazem, grosso modo, as pesquisas realizadas em sala de aula. Na análise interativista o pesquisador/observador faz uso de uma grade com categorias previamente definidas com o objetivo de codificar o comportamento de professor e alunos e assim, ser capaz de identificar os processos subjacentes ao ensino/aprendizagem. A mais conhecida delas é a grade de Flanders³⁷ e os resultados da observação podem ser quantificados e até passar por análises estatísticas, o que evidencia o caráter positivista de tal abordagem. Por outro lado, a pesquisa de sala de aula de base antropológica é assim denominada por aplicar princípios, instrumentos e táticas de investigação típicos da antropologia. Dentre as modalidades existentes estão a pesquisa iluminativa, a pesquisa participante, a pesquisa-ação e a pesquisa etnográfica. Em todas elas a observação é realizada por meio de notas de campo que são posteriormente desenvolvidas na construção de um diário. Outros instrumentos possíveis são entrevistas, questionários, diários de participantes, gravação de aulas e documentos. Tais pesquisas são de natureza exploratória, pois não incluem a verificação de uma hipótese e seus objetivos podem ser redefinidos no decorrer do percurso investigativo. Os autores ainda enfatizam que a pesquisa-ação em especial tem como característica central transferir o professor do papel de objeto de pesquisa para o de sujeito, compreendendo que a atividade de ensinar é um ato de constante investigação e que “o crescimento profissional só se dá através da crítica, um processo dinâmico, que é desenvolvido através do conhecimento reflexivo por parte do professor sobre sua própria prática (Cavalcanti; Moita Lopes, 1991, p. 139-140).

Outra característica marcante da pesquisa-ação é seu caráter colaborativo. Jesus *et al.* (2014) denominam pesquisa-ação colaborativo-crítica a perspectiva de produção de conhecimento que “nos convoca a lidar com as tensões: a assunção da existência do contexto retratado; e o convite de não aceitá-lo como imutável e incapaz de sofrer ressignificação” (Jesus *et al.*, 2014, p. 775) Dessa maneira é possível ir na contramão de um

³⁷ FLANDERS, N. A. Analysing teaching behaviour. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1970.

contexto marcado por uma lógica produtivista que nos impele a não apostar no inédito-viável freireano, ou seja, nas realidades possíveis de serem concretizadas (Jesus *et al.*, 2014, 776). Os autores levantam quatro bases de sustentação para a pesquisa-ação tal qual eles a concebem: (1) fundamentar-se na compreensão crítica da realidade social; (2) pressupor que essa realidade pode ser alterada por meio de ações coletivas que promovam rupturas e novas possibilidades de ação; (3) trabalhar de forma colaborativa e (4) exercitar reflexão crítica sobre a experiência vivida. Vale ressaltar ainda que os autores entendem os resultados na pesquisa-ação como processuais.

Aprendemos com a pesquisa-ação que as mudanças, muitas vezes, nem sempre se constituem de forma imediata e envolvem todas pessoas do mesmo modo e com a mesma intensidade. Não se trata de um antídoto radical que trará solução para os problemas sociais. A mudança perpassa a constituição de novos olhares, pensamentos, leituras da vida e dos outros e de ações (Jesus *et al.*, 2014, p. 782).

Esta pesquisa de doutoramento está em consonância com os princípios elencados por Jesus *et al.* (2014) na medida em que envolveu a colaboração de docentes do curso de Programação de Jogos Digitais na discussão e proposição de alternativas para um trabalho mais integrado e crítico no contexto da Educação Profissional de nível médio. Além disso, meu entendimento está alinhado ao dos autores no que tange ao caráter processual dos resultados obtidos a partir desta pesquisa, uma vez que nutro a convicção de que esta pesquisa não pretende que as mudanças desejadas ocorram de forma imediata e tampouco envolvam “todas as pessoas do mesmo modo e com a mesma intensidade”. As experiências aqui vivenciadas contribuem para a “constituição de novos olhares, pensamentos, leituras da vida e dos outros e de ações” (Jesus *et al.*, 2014, p. 782). Dessa forma, não compreendo esta pesquisa como algo concluído e estanque. Espero que as discussões realizadas com os estudantes e docentes possam ter reverberado e seguir reverberando nos participantes muito mais como parte de um processo inconcluso do que como uma forma de estabelecer convicções imutáveis. Espero ainda que esta tese seja um vetor para a consecução de projetos futuros com meus colegas da rede federal de ensino que tenho o privilégio de integrar. As reflexões realizadas no decorrer deste trabalho nos permitirão orientar outras práticas que ambicionemos promover daqui por diante. Não é demais ressaltar que trabalhos dessa natureza se tornam possíveis, em grande medida, pelo engajamento de profissionais que trabalham com autonomia e têm garantida uma carga horária específica para o desenvolvimento de pesquisas em educação. Nesse sentido, também cabe acrescentar que a estabilidade funcional e rendimentos minimamente dignos contribuem para que os docentes

se engajem em iniciativas que contribuem para a qualidade do ensino público existente na rede federal.

Thiollent e Colette (2014) pontuam que trabalhos que se utilizam da pesquisa-ação constituem um estímulo à diversidade de grupos sociais, conhecimentos e saberes ao mesmo tempo em que se contrapõem à tendência uniformizadora presente nos modelos de gestão educacional neoliberal. Mais especificamente, esta tese engloba elementos da pesquisa-ação devido a seu caráter propositivo e colaborativo. Ao agir no papel duplo de professora/pesquisadora, parto do pressuposto de que o professor tem um papel privilegiado ao atuar como pesquisador a fim de buscar soluções para os problemas encontrados em seu contexto de trabalho, que é único e particular. Tal visão é corroborada por Jordão (2007), que aponta a necessidade de se pensar os contextos localmente e propor saídas inovadoras para os desafios ali encontrados. Para a autora, é necessário localizar os problemas que enfrentamos e levar em consideração que as “soluções eventualmente encontradas serão respostas locais a problemas locais, que não perdem sua importância por reconhecerem sua parcialidade e seu caráter localizado” (Jordão, 2007, p. 33). Compreendo que os cursos de ensino médio integrado ao técnico dos Institutos Federais possuem características únicas dentro do cenário educacional brasileiro e, portanto, demandam reflexões e soluções locais para seus desafios. E ninguém melhor que os próprios professores da rede para delimitar tais desafios e propor alternativas de trabalho baseadas não em técnicas generalistas, mas em reflexões consideradas localmente e pensadas colaborativamente.

3.3 A ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA

Nesta seção, irei discorrer sobre as escolhas metodológicas realizadas ao longo desta pesquisa. Início esta seção detalhando como se deu a tomada de decisões que culminou no trabalho colaborativo realizado entre os docentes do curso de Programação de Jogos Digitais. Tal trabalho rendeu não somente a proposta didática que foi desenvolvida durante a tese, mas também algumas atividades em parceria, que serão brevemente descritas. Em seguida, discorro sobre as decisões relativas à geração e registro dos dados analisados nesta tese. Finalmente, apresento os estudantes participantes da pesquisa, trazendo a caracterização de seus perfis e minhas impressões particulares sobre cada um deles.

3.3.1 Contextualização

Como mencionei anteriormente, a escolha pelo curso de Programação de Jogos Digitais para a realização desta pesquisa se deu muito mais pela identificação que em geral tenho com relação aos perfis dos estudantes do curso do que propriamente com uma inclinação pessoal para jogos de qualquer natureza. Confesso que nunca fui adepta dos videogames, nem mesmo quando criança, algo que pode ser explicado pela minha total inabilidade nessa seara. Assim sendo, desde o início desta pesquisa, eu soube que precisaria, minimamente, de algumas dicas de docentes da área a fim de levar a cabo meus propósitos investigativos, embora não tivesse ainda a certeza se eu empreenderia um trabalho colaborativo ou individual.

De todo modo, a primeira providência foi contatar os docentes das disciplinas técnicas do curso, com os quais, vale dizer, eu não tinha muita familiaridade à época. O primeiro contato foi realizado por e-mail e apenas um docente se manifestou. Possivelmente, o fato de não conhecê-los bem deve ter influenciado meu insucesso inicial. O passo seguinte foi, portanto, pedir o auxílio do coordenador do curso, que, à época, era meu colega da área de inglês. Foi marcada assim, uma primeira reunião, para que eu apresentasse meu projeto e, quem sabe, angariasse a colaboração dos colegas. Creio que se não fosse a intervenção do coordenador do curso, eu provavelmente não teria sucesso em meu intento. Não quero dizer com isso que meus colegas tenham tido má vontade comigo, mas que, muitas vezes, um convite de caráter mais oficial, por parte de alguém que está ocupando uma posição hierarquicamente superior, surte melhor efeito.

Menciono essa dificuldade inicial porque muitos colegas docentes se queixam de não conseguir realizar trabalhos interdisciplinares em suas escolas e penso que, com alguma sorte, lançar mão da ajuda de um diretor ou coordenador pode ser produtivo. Outro motor de incentivo foi a oficialização do projeto no Comitê de Pesquisa e Extensão de meu campus e a inclusão de meus colegas como colaboradores no projeto. Assim, nossas horas de trabalho foram devidamente contabilizadas em nossos planos de trabalho docente. Cabe ressaltar neste momento que o trabalho colaborativo aqui desenvolvido foi enormemente facilitado graças às possibilidades abertas pelo modelo de educação promovido através da rede federal de ensino. A carreira docente nos Institutos Federais nos possibilita e encoraja o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão e nos proporciona garantias que, infelizmente, ainda não são encontradas em outros contextos de ensino. É primordial, portanto, que tal modelo seja expandido de forma a criar oportunidades para que um número cada vez maior de

profissionais possa exercer a docência com autonomia e executar seu trabalho com qualidade e para que, consequentemente, um número crescente de estudantes possa se beneficiar de uma educação pública, gratuita e de qualidade em nosso país. Entendo que tais incentivos não fazem parte das políticas da maioria das escolas e, portanto, outros mecanismos de oficialização do trabalho docente devem ser encontrados para trazer mais legitimidade ao trabalho realizado. Não é exagero afirmar que qualquer outro contexto de ensino básico no Brasil traria maiores dificuldades para a execução de uma ação na qual se engajassem docentes de diferentes áreas do conhecimento com a garantia de ter suas horas de pesquisa asseguradas e institucionalizadas dentro de sua carga horária. Esse é um forte argumento para a expansão de um modelo de carreira que permite que docentes sigam estudando, aprimorando suas práticas e, principalmente, analisando sua realidade e sendo capaz de propor soluções locais para os problemas encontrados em seu cotidiano escolar. O que está se delineando para a educação brasileira, no entanto, tem estado na contramão dessa proposta. Temos presenciado uma tentativa de homogeneização do ensino básico através da Base Nacional Comum Curricular que, segundo Saviani (2016), curva-se à “centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional”, tendo principalmente os Estados Unidos como referência para a elaboração de uma base nacional. O autor destaca que subordinar toda a organização e funcionamento da educação nacional para atender a essa concepção de avaliação é uma grande distorção do ponto de vista pedagógico (Saviani, 2016, p. 22). O que precisamos, ao contrário, são de “propostas educacionais alternativas [que] postulam um currículo centrado nas variadas tradições culturais dos estudantes ou uma pedagogia que leve a sério a cultura cotidiana” (Silva, 1993, p. 124). E tais propostas só se tornam sustentáveis a partir da valorização e manutenção da carreira docente tal qual ela existe nos Institutos Federais e que faz parte de um modelo de educação no qual os professores são incentivados a se debruçar sobre seu próprio contexto e a propor alternativas de ensino condizentes com ele. É premente, portanto, que esse modelo seja assegurado, aperfeiçoado e expandido e a valorização da carreira docente passe a ser prioridade não só nos Institutos Federais, mas em todas as esferas da educação nacional.

Feitas essas considerações, a primeira reunião entre os docentes do curso de Programação de Jogos Digitais ocorreu em 18 de maio de 2022, em formato *online*, por ser a opção mais viável para todos. No total foram sete encontros remotos entre maio e novembro de 2022, o que indica que eles ocorreram previamente e concomitantemente à implementação da proposta didática. Os professores que participaram das reuniões foram cinco. Estavam

encarregados dos seguintes componentes curriculares: (1) Programação de Jogos Digitais 2D e 3D e Desenvolvimento de Jogos *Web*; (2) Design de Interface, Desenvolvimento de Jogos para Dispositivos Móveis e Projeto de Desenvolvimento de Jogos; (3) língua espanhola e Criação e Desenvolvimento de Personagem; (4) Física e de Matemática e Física para Jogos e (5) Educação Física.

Tendo sido reunidos os docentes interessados em contribuir com a proposta, o ponto de partida foi familiarizá-los com as práticas que envolviam minhas aulas de língua inglesa para que eles, em seguida, pudessem propor possibilidades de trabalho colaborativo. Preocupei-me em explicar que as aulas que eles tiveram no tempo de colégio eram possivelmente bem diferentes das aulas que eu e meus colegas de área ministramos atualmente. Expliquei que não se adotava a visão de língua enquanto código, nem os exercícios mecânicos e tampouco o ensino de gramática descontextualizada. De forma geral, trabalhávamos por temas, normalmente um por bimestre, e esses temas delimitavam os textos selecionados e as discussões realizadas em sala. Deixei explícito que minha prática habitual era partir dos temas constantes do livro do PNLD que havíamos adotado e, a partir deles, preparar meu próprio material. Assim, eu poderia, por exemplo, suprimir um tema para dar ênfase a um subtema que eu e os estudantes achássemos interessante e aprofundá-lo adicionando, por exemplo, gráficos, vídeos e notícias atualizadas sobre ele. O livro didático que adotávamos à época, da coleção *Circles*, (Kirmeliene *et al.*, 2016) contava com os seguintes temas: biografias de jovens inspiradoras como a paquistanesa Malala Yousafzai e a indiana Rekha Kalindi; história e evolução do cinema; participação de jovens em movimentos sociais; mobilidade urbana; exercício físico e saúde; e sustentabilidade.

Compreendendo melhor como as aulas de língua inglesa funcionavam, eles tiveram a oportunidade, em seguida, de falar sobre suas expectativas quanto a um trabalho colaborativo. Imaginei aqui, erroneamente, que eles iriam discorrer sobre a necessidade de os estudantes dominarem certos termos da área de Jogos Digitais em inglês ou sobre como uma lista de vocabulário os ajudaria a compreender textos técnicos e outros registros dessa natureza. Descobri, no entanto, que eu estava, como diz a expressão popular, ensinando o pai-nosso ao vigário. Ao invés de querer levar mais “tecnicidade” a uma disciplina humana, eles demonstraram interesse em levar mais “humanidade” às disciplinas técnicas. Durante minha explanação, eles já estavam analisando o quanto as práticas realizadas na aula de inglês poderiam levar os estudantes a planejar jogos cujo conteúdo não fosse voltado exclusivamente ao entretenimento, mas que estivessem mais alinhados com os princípios difundidos ao longo do curso.

Nesse sentido, constatei que estávamos não só todos em sintonia uns com os outros, mas também com os pressupostos que devem orientar nossas ações enquanto docentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em nosso país. Isso porque o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, publicado em dezembro de 2007, estipula que os eixos nos quais a formação docente se baseia devem contemplar uma série de demandas, estando entre elas “a concepção de docência que se sustenta numa base humanista” (Brasil, 2007, p. 35). Quanto à formação integrada, o documento preconiza que ela deve “superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social” (Brasil, 2007, p. 41), o que mais adiante é reforçado por meio da seguinte afirmação: “A premissa que orienta o projeto do ensino médio integrado à educação profissional é a de centralizar e aprofundar o caráter humanista do ato de educar, desconstruindo o parâmetro colonialista e dual que caracteriza a relação entre educação básica e profissional” (Brasil, 2007, p. 54).

O projeto político pedagógico do Campus Curitiba (IFPR, 2017) segue a mesma linha ao sustentar que a instituição de ensino preza pela autonomia intelectual e desenvolvimento humano e, portanto, se impõe o desafio de formar estudantes “capazes de produzir tecnologia, refletir sobre ela e se posicionarem no mundo coletivo” (IFPR, 2017, p. 8). O documento ainda traz expresso o propósito de que “a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional de tal maneira que haja no processo educativo a possibilidade de emancipação humana” (IFPR, 2017, p. 7).

Finalmente, o compromisso é reafirmado no projeto pedagógico do curso de Programação de Jogos Digitais (IFPR, 2019) quando, ao elencar os objetivos específicos do curso, apresenta a seguinte observação final: “Conforme a proposta educacional da instituição objetiva-se, paralelamente, imprimir um caráter de formação humanística e integral para que, além de técnicos, os profissionais sejam cidadãos éticos, críticos e reflexivos capazes de compreender e atuar em sua realidade, explorando o uso das tecnologias com responsabilidade socioambiental, privilegiando o desenvolvimento humano sustentável e coletivo” (IFPR, 2019, p. 10-11).

Assim, logo no primeiro encontro, vimos que nossas perspectivas enquanto professores do curso guardavam mais semelhanças do que diferenças e, em meio à nossa conversa inicial, determinamos a ambição comum de fazer com que os estudantes se sentissem encorajados a desenvolver ideias de jogo que fugissem do mero entretenimento e focassem temas de relevância para sua formação humana. O diálogo entre nós permitiria que

eu, professora de inglês, e os docentes do núcleo técnico pudéssemos entender melhor o trabalho uns dos outros e vislumbrar possibilidades de integração entre os diferentes componentes curriculares dos quais éramos responsáveis. Cabe neste momento ressaltar que interlocuções dessa natureza não são de maneira alguma algo corriqueiro em ambientes escolares e só puderam ser viabilizadas devido às características únicas da carreira docente nos Institutos Federais, que asseguram aos professores a oficialização de projetos de pesquisa e ensino como parte de suas cargas horárias.

Nos encontros subsequentes, tivemos várias ideias, porém somente algumas foram colocadas em prática. Inicialmente, queríamos trabalhar concomitantemente com as turmas de primeiro e segundo anos. No entanto, devido à indisponibilidade de tempo e ao volume de trabalho exigido, acabamos por optar pelo trabalho apenas com o segundo ano e decidimos restringir a participação do primeiro ano exclusivamente à avaliação da tarefa final desenvolvida pela turma de segundo. De toda forma, faço a seguir um breve relato dos planos aventados que acabaram não sendo executados. Optei por registrar essas tentativas de trabalho colaborativo porque, embora não tenham sido colocados em prática, elas fizeram parte do amadurecimento de ideias que nos levaram à proposta didática posteriormente desenvolvida. Na primeira das proposições, o trabalho envolveria a criação de uma personagem de um jogo em potencial, o que seria realizado em etapas, de acordo com temas trabalhados na aula de inglês. Por exemplo, o primeiro bimestre tinha como fio condutor o tema identidade e abordaríamos a influência de vários fatores na constituição de nossa subjetividade, tais como etnia, aparência, sexualidade, educação e condição socioeconômica. Concomitantemente, a professora de Criação e Desenvolvimento de Personagem e Narrativa estimularia esses mesmos estudantes a trabalhar na constituição de uma potencial personagem de jogo que levasse em conta os diferentes aspectos identitários abordados na aula de inglês. No segundo bimestre, as aulas de inglês teriam como tema vínculos afetivos e exploraríamos a questão das relações familiares, as amizades e os namoros na adolescência. Já a professora de Criação e Desenvolvimento de Personagem e Narrativa aproveitaria as discussões sobre o tópico para introduzir mais uma camada de complexidade à personagem, solicitando aos estudantes que eles imaginassem como se dariam as relações desse personagem com sua família, amigos e, eventualmente, namoradas ou namorados. Dessa maneira, seguiríamos o trabalho conjunto até que os estudantes tivessem uma criação relativamente mais complexa da qual pudessem se utilizar no desenvolvimento dos jogos elaborados no decorrer do curso.

Outra ideia aventada foi também um trabalho em conjunto com a professora de Criação e Desenvolvimento de Personagem e Narrativa. Em linhas gerais, ela usaria o tópico

que eu havia abordado na aula anterior como mote para microcontos que os estudantes escreveriam em seu componente curricular. Por exemplo, no terceiro bimestre eu trabalharia o tema mobilidade urbana, o que incluiria meios de transporte em diferentes regiões e localidades brasileiras, enfatizando a diversidade de nossos modais e as razões socioeconômicas e culturais para a adoção de cada um deles. Então, a professora de Criação e Desenvolvimento de Personagem e Narrativa daria aos estudantes uma situação-problema em que eles deveriam escrever, por exemplo, sobre uma personagem enfrentando um contratempo de deslocamento em um dia de temporal. Para tanto, deveriam ficar evidentes na história elementos como descrição do espaço físico, caracterização das personagens no entorno, tempo físico e tempo psicológico e qual interação estaria ocorrendo. Para executar tal tarefa, os estudantes seriam encorajados a resgatar discussões e conhecimentos compartilhados na aula de inglês e, por exemplo, ambientar sua história na região Norte do Brasil utilizando o modal barco ou numa cidade do interior do Nordeste, fazendo uso de um mototáxi, já que esses foram alguns dos meios de transporte do qual falamos em sala.

Chegamos ainda a aventar a realização de alguma atividade com jogos que envolvessem atividade física, já que esse era um dos tópicos que seriam abordados durante o ano letivo nas aulas de inglês do segundo ano. A ideia parecia bastante promissora, especialmente após o professor de Projeto de Desenvolvimento de Jogos nos informar sobre a existência de uma grande variedade de jogos envolvendo movimento e saúde. Ele nos relatou, por exemplo, que no Mestrado (Néry, 2021), seu trabalho envolveu o aprimoramento de jogos para reabilitação física a fim de melhor atender às necessidades de terapeutas e pacientes. Ele nos deu o exemplo de um jogo para reabilitação do sistema respiratório no qual o jogador usa um dispositivo de sopro específico com a finalidade de controlar o personagem do jogo através de sua respiração (inspiração e expiração) e, dessa forma, realizar exercícios terapêuticos essenciais para sua recuperação. Segundo ele, o aprimoramento de um jogo dessa natureza envolve, entre outras coisas, a adição de alguns mecanismos de segurança relativos à medição do batimento cardíaco e oxigenação sanguínea para evitar que o jogador/paciente evite se esforçar além do recomendável. Aprendemos também que há toda uma gama de jogos nessa linha e que são denominados *exergames*, como por exemplo, para controle de diabetes, controle de obesidade, distúrbios da voz, destinados a vítimas de um acidente vascular cerebral, à reabilitação de idosos frágeis, entre outros. A maioria deles é desenvolvido em universidades e é gratuito. Finalmente, o professor nos apresentou o site do

Grupo de pesquisa Larva³⁸, da Udesc, onde é possível encontrar alguns exemplos de jogos desenvolvidos nesta universidade. Apesar de nosso entusiasmo inicial, constatamos posteriormente que trabalhar com jogos sérios dessa natureza envolveria o uso de dispositivos adicionais para jogar aos quais não tínhamos acesso e, assim, a proposta não nos pareceu viável naquele momento.

Passo agora a discorrer sobre duas ideias que foram efetivamente levadas a cabo, ambas aventadas enquanto eu trabalhava o tema filmes e seus diferentes gêneros com a turma de segundo ano. Na primeira, eu e a professora de Programação de Jogos Digitais 2D/3D desenvolvemos uma atividade que foi realizada em duas etapas: primeiramente, durante a aula de inglês e, posteriormente, no componente curricular dessa professora. Ou seja, não trabalhamos concomitantemente, mas sequencialmente. O objetivo da atividade foi expandir e aprimorar o conhecimento dos estudantes sobre ambientação de jogos. Dentro da temática de filmes, eu já havia abordado com a turma conceitos como gênero, personagem, atmosfera, local e período em que uma narrativa se passa. Partindo daí, solicitei aos estudantes que se reunissem em pequenos grupos e escolhessem dois gêneros diferentes, detalhando de que forma esses gêneros poderiam ser traduzidos nos elementos físicos do cenário de dois potenciais jogos. Eles receberam uma folha que deveria ser preenchida com as cores, objetos, personagens, etc. que seriam apropriados para compor os cenários dos jogos cujos gêneros eles escolheram. Por exemplo, se um dos gêneros escolhido fosse terror, uma possibilidade seria compor o cenário com um ambiente mal iluminado, mobiliário antigo, palhaços e bonecas de antiquário. Dessa forma, eles poderiam aperfeiçoar o nível de detalhamento necessário para criar o cenário de um jogo. Posteriormente, a atividade que eles realizaram na aula de inglês foi levada para a aula de Programação de Jogos Digitais 2D/3D, onde a professora solicitou que os estudantes escolhessem um dos gêneros e efetivamente desenvolvessem o cenário de um jogo com base nas ideias que haviam gerado. Como já haviam trabalhado o detalhamento dos seus elementos, os estudantes puderam se concentrar exclusivamente nos aspectos técnicos da execução do cenário e realizar um trabalho de maior qualidade e minúcia.

A segunda atividade que conseguimos desenvolver também envolveu a temática filmes. Como eu havia lido com os estudantes algumas resenhas de filmes e séries e havíamos visto vários termos utilizados para avaliá-los, resolvi propor aos alunos que, ao invés de escrever a resenha de um filme, elaborassem a resenha de um jogo. Em conversa com os

³⁸ Mais informações em: <https://udescmove2learn.wordpress.com/sobre/>

colegas docentes, surgiu a ideia de que os alunos resenhassem jogos sérios³⁹ disponíveis na Internet. Com esse intuito, levei os estudantes ao laboratório de Jogos Digitais, onde eles tiveram de escolher e testar diversos jogos que constavam de dois sites⁴⁰ previamente selecionados por mim e referendados pelos colegas professores. E já que o grande objetivo traçado em nossas reuniões era fazer com que os estudantes vislumbrassem alternativas de desenvolvimento de jogos que não se limitassem ao puro entretenimento, seria bastante produtivo que eles se familiarizassem com um bom número de jogos sérios. Para além de jogar e resenhar os jogos, resolvemos pôr em prática uma ideia levantada pelo professor de Física que consistia no seguinte: os estudantes teriam de incluir ao final da resenha uma análise dos movimentos da Física que perceberam estar presentes nos jogos analisados. Criamos conjuntamente um formulário *online* que os ajudaria na organização dessa tarefa e onde eles deveriam explicitar diversos aspectos do jogo que constam em uma resenha típica como ano de lançamento, público alvo e objetivos, além de se posicionarem sobre sua jogabilidade, grau de dificuldade e de satisfação com o jogo. Finalmente, eles deveriam apontar se identificaram no jogo diferentes tipos de movimentos (retilíneo, parabólico, circular), aceleração (constante, acelerado ou retardado) e a simulação ou não de força gravitacional. O formulário respondido deu a eles mais segurança para escrever a resenha que, ao final do processo, serviu como instrumento avaliativo tanto para o componente de Inglês quanto para o de Física.

As duas atividades colocadas em prática foram importantes para que o grupo de docentes se conhecesse melhor, entrasse em sintonia e experimentasse diferentes ideias. Finalmente, chegou o momento de realizar uma atividade mais robusta, cujos dados seriam gerados e registrados nesta pesquisa. As reuniões com os docentes do curso seguiam ocorrendo; foram sete no total, entre maio e novembro de 2022. Acordamos que um bom tema a ser abordado para nossa proposta didática seria a relação entre política e ativismo na sociedade. Na ocasião, eu já estava ciente de que, ao final do curso, os alunos teriam de apresentar um trabalho conhecido como GDD (*Game Design Document*), uma espécie de monografia onde eles teriam de detalhar minuciosamente todas as características de um jogo

³⁹ Jogos sérios dizem respeito a uma categoria de jogos que têm como objetivo algo além da mera diversão. Eles são desenvolvidos para diversos fins, tais como: ensinar um conteúdo escolar, simular um cenário profissional, influenciar ou mudar um comportamento, realizar treinamento militar e, até mesmo, promover um produto ou marca. (Ritterfeld, Cody, Volderer, 2009).

⁴⁰ Este são os endereços dos sites selecionados: <https://www.onlinecolleges.net/50-great-sites-for-serious-educational-games/>
<https://itch.io/games/free/tag-serious-game>

digital por eles concebido. Surgiu então a ideia de levar os estudantes a elaborar um pré-GDD, uma espécie de primeiro contato com o gênero que para eles seria essencial no quarto e último ano do curso. Sob orientação dos colegas, entrei em contato com a professora do componente de Game Design, que me passou alguns exemplos de GDD já apresentados no curso a fim de que eu pudesse me inteirar a respeito do tipo de tarefa que poderíamos propor. Ela salientou duas necessidades dos estudantes: aperfeiçoar a capacidade de trabalhar em equipe e aprender a detalhar minuciosamente os elementos que fazem parte de um jogo, ou seja, caracterizar detalhadamente as personagens e ambiente do jogo, aprofundar detalhes da narrativa, especificar as diferentes fases do jogo, entre outros pontos.

Em reunião com os colegas novamente, planejamos solicitar aos estudantes que idealizassem um jogo sério cuja temática seria ativismo. Eles deveriam incluir todos os elementos do GDD com os quais eles já poderiam lidar naquela altura; informações como o local e período da narrativa, personagem principal e sua caracterização, público alvo, objetivo(s), níveis e mecânicas do jogo. Os estudantes elaborariam sua ideia de jogo em grupos e o produto final seria uma apresentação feita com a ajuda de slides na qual cada equipe iria expor sua ideia de jogo e detalhar as características previamente solicitadas. Decidi que os slides seriam redigidos em inglês, mas as apresentações poderiam englobar todo o repertório linguístico que os estudantes tivessem à sua disposição. Dessa forma, na tarefa escrita, os estudantes teriam a oportunidade de ampliar seu repertório linguístico em língua inglesa. Já no momento da apresentação, minha intenção foi incentivá-los a lançar mão das estratégias comunicacionais que se parecessem mais eficientes no momento da interação com os colegas.

Passamos a pensar nos detalhes. Decidimos que os projetos de jogos elaborados pela turma poderiam ser avaliados por outra turma do mesmo curso, neste caso, o primeiro ano de Jogos Digitais, que também era uma turma para a qual eu lecionava. Os colegas ficaram entusiasmados porque, além de a atividade possibilitar aos alunos do segundo ano uma espécie de preparação para a elaboração do GDD definitivo, a turma de primeiro ano se beneficiaria ao entrar em contato e avaliar uma versão, mesmo que simplificada, de um GDD. Decidimos ainda que os projetos seriam avaliados não só pelos alunos do primeiro ano como também pelos professores do curso que desejassem participar. Assim, os estudantes teriam retorno de dois grupos que provavelmente avaliariam seus jogos a partir de olhares bem diferentes. Em seguida, passamos a elaborar o formulário de avaliação que deveria ser bem criterioso. Os juízes – docentes e estudantes – ficariam responsáveis por atribuir uma nota de um a dez para cada elemento do jogo, justificando o motivo de cada nota. E assim foi feito.

Decidiu-se que os nomes dos autores de cada projeto seriam omitidos para evitar favorecimento.

Em conclusão, posso afirmar que o trabalho colaborativo que realizamos foi muito proveitoso. Sem as reuniões que tivemos, eu jamais chegaria a resultados semelhantes. Por vezes saímos da reunião com ótimas ideias, mas não conseguimos colocá-las em prática, o que era um pouco frustrante. Por outro lado, aprendemos muito juntos e acredito que os estudantes realmente se beneficiaram desse nosso diálogo. Não posso deixar de reconhecer ainda o auxílio da professora do componente de Game Design, com quem tive interlocuções pessoalmente e por e-mail. Foi ela quem me deu acesso aos GDDs dos alunos antigos, o que me auxiliou enormemente a divisar os elementos a serem cobrados de meus estudantes na tarefa final. Essa professora também se dispôs a avaliar a tarefa dos estudantes, assim como o fez uma outra docente do núcleo técnico que havia acabado de voltar de licença. O envolvimento de mais docentes foi extremamente positivo e valioso para a consecução da tarefa e, especialmente, para o peso que a atividade adquiriu para os estudantes. Reitero que trabalhos dessa natureza, que contam com a colaboração de vários docentes de forma integrada, são fruto de um modelo de ensino que precisa ser expandido e aperfeiçoado em nosso país. Os Institutos Federais, por meio de características ímpares como a autonomia didático-pedagógica, a valorização da carreira docente e incentivo à pesquisa e extensão, constituem uma referência na educação brasileira e precisam de investimento governamental constante e crescente a fim de que sua existência jamais seja ameaçada.

3.3.2 A geração e registro dos dados

Sendo esta pesquisa de natureza qualitativa, é preciso que se reconheça que a subjetividade do pesquisador estará sempre presente. A despeito disso, Lüdke e André (2013) alertam para o fato de que alguns cuidados devem ser tomados de modo a controlar, de certa forma, a perspectiva e os julgamentos de valor do investigador e garantir a validade do estudo. O primeiro deles é o cuidado de apresentar ao leitor, na medida do possível, seus preconceitos, valores e pressupostos, explicitando os critérios que escolheu em detrimento de outros para a seleção de dados, escolha dos entrevistados e recorte das situações analisadas. Outro cuidado diz respeito a ter o maior contato possível e durante o maior tempo possível com o grupo pesquisado de forma a minimizar conclusões, interpretações e inferências precipitadas. Finalmente, os dados da pesquisa devem ser obtidos de múltiplas fontes, em diferentes momentos e com informantes diferentes, o que consiste na chamada “triangulação”.

Para dar conta das duas primeiras exigências, busquei ser tão honesta e minuciosa quanto possível com relação às escolhas realizadas para esta pesquisa e no que diz respeito ao contato com o grupo pesquisado, interpreto que ele foi consideravelmente longo, pois a geração de dados ocorreu no final de 2022, mas minha relação com a turma já acontecia desde 2021, embora de forma remota, já que eles cursaram inglês comigo também no primeiro ano do curso, durante a pandemia. No que tange à triangulação dos dados, fiz uso dos seguintes instrumentos a fim de obter múltiplos olhares sobre o fenômeno em foco: a transcrição da gravação em áudio das aulas, as notas de um diário reflexivo mantido por mim no decorrer do processo, a transcrição de entrevistas realizadas com os estudantes e um questionário *online* respondido pelos estudantes. Passo agora a detalhar as escolhas realizadas no que tange a cada instrumento.

A gravação das aulas foi realizada somente em áudio, pois temi que a presença de uma câmera pudesse intensificar uma possível atmosfera de vigilância e alterasse significativamente o comportamento dos estudantes. Para a tarefa, utilizei um *smartphone*, que ficava posicionado em cima de minha mesa. Todo o material foi transcrito, exceto quando houve sobreposição de vozes que impediu a compreensão ou quando o barulho do trânsito tornou a gravação ininteligível, pois, infelizmente, a sala se encontrava de frente para uma rua movimentada. Para a porção do material que estava nítida, utilizei a norma de transcrição para textos orais adotada pelo NURC ⁴¹, cuja notação encontra-se no Apêndice 11. Saliento que os dados advindos desse instrumento foram especialmente valiosos, pois me permitiram reconstituir os momentos de interação entre os participantes e retomar nossas falas, proporcionando vários exemplos de contribuições das aulas, em especial com relação à promoção de criticidade e ampliação de conhecimento sobre o tema política e ativismo.

No diário reflexivo, registrei minhas impressões, frustrações e aprendizados no que tange às aulas e à recepção da proposta junto aos estudantes, assim eu pude contar com um instrumento para dar conta de uma perspectiva mais pessoal do que significaram as aulas para mim e do que acredito que significaram para meus estudantes. O diário foi preenchido após cada encontro, em um estilo informal e, na maioria das vezes, sem muito detalhamento, apenas a data e informações sucintas para que eu não me esquecesse do que mais me chamou a atenção em cada encontro. Lancei mão das anotações do diário especialmente quando a gravação das aulas não estava nítida o suficiente para transcrição e eu precisava relatar uma

⁴¹ Surgido em 1969, o Projeto da Norma Urbana Linguística Culta teve como objetivo inicial documentar e estudar a norma falada culta de cinco capitais brasileiras. Para acessar as normas de transcrição do projeto, ver PRETI D. (Org.) *O discurso oral culto*, 3ª. ed. São Paulo: Humanitas, 1999, p. 19-20.

situação ocorrida em aula. Entendo que manter esse diário serviu não só como meio para geração de dados, mas também como instrumento de reflexão e desenvolvimento profissional, pois, como Reichmann (2007, p. 113) acredito que a documentação de discursos e construções identitárias permite ao professor “retextualizar sua prática, utilizando sua própria sala de aula como espaço de formação”, o que, para mim foi algo bastante rico durante o andamento da pesquisa.

Quanto às entrevistas, elas foram realizadas no oitavo encontro, quando os estudantes estavam concluindo seus trabalhos, já que o nono encontro seria devotado à apresentação dos projetos e o décimo, ao encerramento das atividades e ao *feedback*. Gil (2008, p. 109) define a entrevista como uma forma de interação social, uma espécie de “diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. Nas entrevistas, procurei diminuir essa assimetria tentando estabelecer um diálogo o mais informal possível, pois acredito que com isso é possível obter respostas mais francas dos adolescentes. Optei pela entrevista semi estruturada, isto é, foram combinadas perguntas abertas e fechadas com alguma flexibilidade, dando a oportunidade ao entrevistado de discorrer sobre o tema proposto. Boni e Quaresma (2005) listam uma série de vantagens com relação à utilização da entrevista semi estruturada: elimina a dificuldade que alguns entrevistados possam ter de se expressar por escrito, possibilita a correção de enganos, favorece respostas espontâneas, favorece uma troca mais afetiva entre entrevistador e entrevistado, permite a utilização de recursos visuais e facilita que o entrevistado também faça perguntas. O ponto de partida foi um questionário prévio que pode ser encontrado no Apêndice 5, porém, perguntas adicionais eram feitas sempre que necessário. As entrevistas ocorreram no laboratório de informática com 2 a 3 estudantes de cada vez, enquanto os demais concluíam o trabalho em suas equipes. Optei por realizar a entrevista em duplas ou trios a fim de diminuir o nível de inibição dos estudantes e, pelo mesmo motivo, escolhi manter os mesmos grupos que eles formaram para a tarefa final, embora não tenha sido sempre possível. Fiz o registro do áudio por meio de um *smartphone* e, posteriormente, transcrevi as falas utilizando a notação do NURC, como já havia feito com as aulas. Iniciei perguntando aos estudantes como definiriam as aulas de inglês que haviam tido comigo naquele ano letivo e recapitulei os temas que abordamos a fim de que eles comentassem sobre o que mais gostaram e por quê. Em seguida, perguntei a opinião deles sobre uma atividade realizada antes do registro dos dados desta pesquisa na qual eles tiveram de jogar alguns jogos sérios e resenhar um deles. Finalmente, conversamos sobre a proposta didática em si e perguntei se as aulas haviam mudado de alguma maneira a ideia que eles tinham sobre ativismo, o que haviam achado da experiência de planejar um jogo

sobre ativismo e se essa experiência lhes parecia estar relacionada ao curso de Jogos Digitais como um todo.

Ainda no oitavo encontro, solicitei aos estudantes que reservassem alguns minutos para preencher individualmente, por meio de um formulário do Google, um questionário que tratava em específico sobre a atividade de planejamento do jogo sobre ativismo. As perguntas eram abertas e os estudantes deveriam discorrer sobre a experiência de forma geral, sobre o que os levou a escolher o tema do jogo e o que aprenderam sobre o assunto. Ainda deveriam escrever sobre como as aulas os ajudaram e que conexões eles perceberam entre a execução da tarefa e a parte técnica do curso. As perguntas tais como foram formuladas encontram-se no Apêndice 6 desta tese. A análise dos dados gerados será apresentada no capítulo 5, que versa sobre as contribuições da proposta didática para a formação dos estudantes.

3.3.3 Os estudantes participantes da pesquisa

A geração de dados para esta pesquisa foi realizada nas dependências do Instituto Federal do Paraná, Campus Curitiba, local onde sou docente efetiva desde 2015. A turma com a qual trabalhei estava no segundo ano do Ensino Médio do curso de Programação de Jogos Digitais no ano letivo de 2022 e tinha apenas 14 alunos regulares ao invés dos cerca de 30 alunos que temos usualmente. Isso porque, em 2021, ano de ingresso desses estudantes, a instituição optou por ofertar apenas 20 vagas para cada curso. Estávamos em regime remoto por conta da pandemia de Covid 19 e, à época, decidiu-se que o número reduzido de alunos nos traria mais tranquilidade para a manutenção do distanciamento social quando voltássemos ao regime presencial, algo que acabou ocorrendo já no início de 2022.

Dos 14 estudantes da turma, 11 foram selecionados para ter suas contribuições registradas nesta pesquisa. Além da concordância dos responsáveis e dos próprios alunos em participar da pesquisa, atestada pela assinatura dos termos de consentimento e assentimento, baseei minha seleção em dois critérios adicionais. O primeiro deles foi o estudante ter estado presente em pelo menos 8 das 10 aulas nas quais houve o desenvolvimento da proposta didática, uma vez que não seria razoável levar em conta o percurso daqueles que não estavam envolvidos na maior parte do processo. O segundo critério foi que o estudante tenha realizado pelo menos uma dentre as seguintes atividades geradoras de dados: a entrevista realizada em duplas ou trios e o preenchimento do questionário individual sobre as aulas.

Além dos estudantes habituais da turma, um aluno e uma aluna que frequentavam minhas aulas em outra turma se juntaram a nós durante dois encontros para repor aulas que

perderam em sua turma de origem. Como ambos se manifestavam com frequência, suas intervenções eventualmente aparecem nas gravações das aulas. No entanto, como eles não figuram entre os participantes da pesquisa, optei por trazer suas contribuições apenas de forma indireta para que o diálogo não ficasse truncado. Em outras palavras, quando esses estudantes participaram da aula, eu não realizei o registro fiel de suas palavras, mas relatei brevemente o conteúdo de suas falas. Eles serão designados como ‘Aluno de Fora’ e ‘Aluna de Fora’.

Os participantes desta pesquisa eram, à época, estudantes do segundo ano do Ensino Médio, com idades entre 15 e 18 anos, matriculados no curso de Programação de Jogos Digitais, de ambos os sexos - 9 garotos e 2 garotas. Não foi realizada nenhuma sondagem quanto à situação socioeconômica e declaração étnico-racial desses estudantes. Quanto a outras características, alguns já possuíam uma ocupação remunerada enquanto outros não pareciam ter de se preocupar com isso a curto prazo; alguns aparentavam estar mais a par de questões políticas e sociais ao passo que outros demonstravam ser indiferentes a elas ou simplesmente não se manifestavam a respeito. Pontuo ainda que havia discordâncias de opinião entre eles que chegaram a gerar, inclusive, desentendimentos mais significativos, com a necessidade de intervenção por parte da seção pedagógica do campus. Minha percepção é de que a inabilidade de convivência que presenciei ocorrer entre eles deveu-se, em boa parte, porque esses estudantes tiveram sua socialização prejudicada durante o período de ensino remoto, que durou praticamente dois anos. Para além disso, vivíamos e seguimos vivendo um momento histórico marcado pela polarização de opiniões, o que tem feito com que as pessoas marquem seus posicionamentos de maneira bastante assertiva e, por vezes, intransigente.

Em sala de aula, todos foram convidados a participar da pesquisa, porém um estudante manifestou sua não adesão, ao que foi atendido sem maiores questionamentos. Como procedimento seguinte, os estudantes e seus responsáveis receberam e assinaram tanto um termo de consentimento quanto um termo de assentimento, nos quais expressaram sua concordância com a gravação das aulas e participação nas demais atividades geradoras de dados. Uma cópia de ambos os termos encontra-se nos Apêndices 8 e 9 desta tese⁴². Passo agora a descrever brevemente algumas informações e impressões pessoais sobre cada um dos estudantes participantes, valendo-me de pseudônimos para preservar suas identidades e observando uma ordem aleatória na apresentação de cada um deles.

⁴² Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº 58702122.9.0000.0214 e aprovada com o Parecer número 5.671.007 emitido em 28 de setembro de 2022.

À época desta pesquisa, Ana tinha 18 anos. Era uma estudante participativa e extrovertida e acompanhava as aulas e discussões com atenção. Suas falas costumavam ser ponderadas, embora demonstrasse eventualmente impaciência com alguns colegas e situações em sala de aula. Ana, assim como o aluno Ivan, pertenciam ao currículo antigo do curso, o que quer dizer que deveriam concluir o curso em três anos em vez de quatro. Ana é natural do Rio de Janeiro.

Renan tinha 17 anos e era um estudante reservado e gentil. Costumava se expressar com ponderação e era sempre respeitoso com os colegas de turma. É natural de Londrina, mas já morou em diversas cidades como Natal e São Miguel do Gostoso, no Rio Grande do Norte, e também já relatou ter morado um tempo em Luanda, capital de Angola. Realizou o projeto do jogo com a estudante Ana e juntos tiveram o jogo mais bem avaliado dentre todos.

André tinha 17 anos e era um estudante introvertido e pouco participativo. Parecia um pouco alheio durante as aulas, o que pode ser devido ao fato de que tinha certa dificuldade de compreensão com relação à língua inglesa, dificuldade essa que ele chega a mencionar na entrevista, como será descrito no capítulo 5. No planejamento do jogo trabalhou com dois outros estudantes que não figuram entre os participantes, pois estiveram ausentes em mais de dois encontros concernentes à proposta didática. André é natural de Curitiba.

Sara tinha 16 anos e é natural de Rio Casca, Minas Gerais. Era uma aluna bastante falante, extrovertida e bem humorada, do tipo de pessoa que popularmente dizemos não ter “papas na língua”. Em várias ocasiões, apresentou uma postura antagônica em relação ao aluno Lucas, de quem discordava abertamente. Demonstrou engajamento em todas as atividades propostas. No planejamento do jogo, trabalhou com Fernando e Plínio.

Fernando tinha 17 anos e é natural de Curitiba. Não foi um aluno muito assíduo durante o ano letivo. No último bimestre, no entanto, passou a frequentar regularmente e pôde assim figurar entre os participantes da pesquisa. Aparentava ser um pouco desatento e não parecia ter laços afetivos com os colegas da turma, embora tratasse todos de forma atenciosa. Mostrava interesse nas atividades realizadas em sala e, com certa frequência, me interpelava após a aula, seja sobre um tópico de que estávamos tratando ou para sanar dúvidas sobre língua inglesa.

Plínio, como Fernando, passou a ser mais assíduo no último bimestre letivo. Tinha 17 anos à época e é natural de Curitiba. Demonstrava interesse nas atividades realizadas e eventualmente também me interpelava após a aula, em geral para compartilhar algo relativo a um assunto sobre que estávamos falando em sala ou para sanar dúvidas relativas à língua inglesa.

Lucas, natural de Curitiba, tinha 15 anos e residia em uma chácara em Rio Branco do Sul. Era certamente o estudante que mais trazia contribuições para as aulas. Por se manifestar repetidas vezes em sala, alguns estudantes demonstravam impaciência quando ele tomava a palavra, especialmente Sara, que costumava ter opiniões diametralmente opostas às dele. Durante o ano de 2022, recebeu o diagnóstico de altas habilidades e superdotação. Demonstrava ser um tanto metódico e fez questão de realizar seu projeto sozinho a despeito de minhas recomendações.

Pedro tinha 16 anos, é natural de Curitiba e à época residia em São José dos Pinhais. Era um aluno introvertido e atento às aulas; gentil e agradável com todos. Não demonstrava muita facilidade para acompanhar as aulas, mas estava sempre disposto a participar de todas as atividades. Realizou o projeto com Rodrigo e com o estudante que optou por não participar da pesquisa.

Rodrigo tinha 17 anos e é natural de Curitiba. Era um estudante inquieto e um tanto disperso nas aulas. Tanto é assim que tínhamos um acordo para que ele se sentasse mais à frente para acompanhar as atividades com mais atenção. Tinha um pouco de dificuldade de compreensão, mas vez por outra se entusiasmava com alguma discussão realizada em sala. Rodrigo trabalhava em uma rede de *fast-food* e, algumas vezes, falava sobre o seu emprego e o quanto tinha dificuldade em conciliar os estudos com o trabalho.

Ivan, natural de Curitiba, tinha 17 anos. Era um aluno extrovertido e vivaz. No entanto, ele dizia estar sempre sobrecarregado e cansado, pois fazia algumas dependências do primeiro ano no contraturno e estava sempre envolvido em atividades esportivas, que ele afirmava serem muito importantes em sua vida. Apesar de sua natural vivacidade, não foram raras as vezes em que estava sonolento durante as aulas. Quando interpelado, ele dizia que não estava conseguindo dar conta de seus inúmeros compromissos. No meu entendimento, isso também era devido ao fato de que ele tinha dificuldade de compreensão em relação à língua inglesa. Como Ana, ele também pertencia ao currículo antigo, o que significa que se formaria em três anos ao invés dos quatro anos do restante da turma.

Finalizo esta seção reiterando meu agradecimento a esses estudantes, que se dispuseram a colaborar com a realização desta pesquisa e tiveram a disponibilidade de participar das entrevistas e responder ao questionário sobre o andamento das aulas.

3.4 PARA UMA TEORIA E/OU ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

Para proceder à análise dos dados gerados ao longo desta tese irei me debruçar sobre os enunciados concretos que emergiram das interações ocorridas tanto no decorrer das aulas quanto nas entrevistas e questionários realizados com os estudantes, bem como nas entradas em meu diário reflexivo. Para tanto, farei uso do que a pesquisadora Beth Brait denomina teoria e/ou Análise Dialógica do Discurso (Brait, 2006). Previno, no entanto, que diversos conceitos bakhtinianos que serão convocados em minhas análises já foram explicitados na seção 2.1, na qual apresento a concepção de língua que orienta esta tese. Portanto, tenho aqui a intenção de complementar a referida seção concentrando-me especialmente naquilo que Brait (2006, 2008) tem salientado ser a contribuição do Círculo de Bakhtin para a análise do discurso.

De acordo com a autora, embora não estivesse no horizonte dos teóricos do Círculo sistematizar propriamente uma teoria para a análise do discurso, tampouco se pode negar que suas elaborações representem uma contribuição robusta para os estudos da linguagem. Apesar disso, Brait nos alerta para o fato de que seria incoerente apresentar uma definição acabada do que seria a ADD por conta dos próprios termos que a postulam. O que pode ser feito é estabelecer seu embasamento constitutivo, isto é, reconhecer que a obrigatória relação entre língua, linguagens, história e sujeitos institui os estudos da linguagem “como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas”. Ela acrescenta que tal embasamento constitutivo se relaciona a “uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados” (Brait, 2006, p. 10).

Brait nos lembra ainda de que na obra *Problemas da Poética de Dostoiévski* (Bakhtin, 2015a), existe a proposição de uma área de estudo que Bakhtin denomina Metalinguística, e que se compromete a analisar aspectos da língua que estão consubstanciados na vida concreta do discurso e ultrapassam, portanto, os limites da Linguística sem, contudo, prescindir de seus achados. Nas palavras do próprio Bakhtin:

As pesquisas metalinguísticas, evidentemente, não podem ignorar a Linguística e devem aplicar os seus resultados. A Linguística e a Metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacetado – o discurso, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão. Devem completar-se mutuamente e não fundir-se. Na prática os limites entre elas são violados com muita frequência (Bakhtin, 2015a, p. 207).

Bakhtin complementa que o objeto de estudo da Metalinguística são as relações dialógicas e afirma que estas são extralinguísticas e “irredutíveis às relações lógicas ou às concreto-semânticas”, embora sejam “absolutamente impossíveis” sem elas. (Bakhtin, 2015a, p. 209). Em outras palavras, a preocupação da Metalinguística é com o enunciado e não com a oração, embora não possa haver enunciado sem oração. Consequentemente, o trabalho metodológico a que se propõe esta nova disciplina, ou conjunto de disciplinas chamado por Bakhtin de Metalinguística, herda da Linguística:

a possibilidade de esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro ou macroorganizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indicam sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos aí instalados (Brait, 2008, p. 13).

Temos aqui, portanto, estudos da linguagem que se utilizam dos resultados da linguística, mas que, ao mesmo tempo, “reencontraram o sujeito, suas relações com a história, a partir da observação da linguagem em uso, de maneira a redefinir paradigmas e repensar o papel do pesquisador” (Brait, 2008, p. 20). Cabe apontar que a autora considera que a Análise do Discurso Francesa e o pensamento bakhtiniano estão entre as grandes tendências que possibilitaram esse “regresso do sujeito” nos estudos da linguagem, ou seja, a compreensão de que é necessário estudar a linguagem enquanto discurso, o que implica considerar que seus autores são sujeitos sócio historicamente determinados.

Além de *Problemas da poética de Dostoiévski* (Bakhtin, 2015a), outra obra que Brait considera basilar para a constituição de uma teoria/análise dialógica do discurso é *Marxismo e filosofia da linguagem* (Volóchinov, 2017), principalmente no que diz respeito à “discussão dos conceitos de tema e significação e, também, das formas de presença do outro na linguagem e no fio do discurso.” (Brait, 2008, p. 23). Tais conceitos serão amplamente utilizados nas análises que faço nesta pesquisa.

No que concerne às noções de tema e significação, Volóchinov (2017) estabelece que a significação é a parte de um enunciado concreto que está no nível da palavra, ou no nível semântico-objetual, como diz Bakhtin em *Os Gêneros do discurso* (Bakhtin, 2016a). Para ele, “[a] significação é o limite inferior do significar linguístico. Na realidade, a significação nada significa, mas possui apenas uma potência, uma possibilidade de significação dentro de tema concreto” (Volóchinov, 2017, p. 231). Uma vez que os estudiosos do Círculo assumem que as palavras são neutras e só adquirem sentido em um enunciado concreto, é plausível a distinção que eles fazem entre significação e sentido, pois na primeira temos a concretude semântica

que torna o enunciado possível, ou seja, é um elemento reiterável do enunciado, ao passo que o todo do sentido desse enunciado se dá somente na sua realização por um autor em um determinado contexto sócio-histórico. E é, portanto, na dinamicidade da língua em uso que surge a noção de tema, que compreende tanto as formas linguísticas do enunciado quanto seu elemento não reiterável, individual e irrepetível. O tema, segundo Volóchinov (2017) “é o limite superior, real do significar linguístico; em essência, apenas o tema designa algo determinado” (Volóchinov, 2017, p. 231).

Finalmente, há ainda duas obras de Bakhtin que Brait considera importantes para alicerçar uma ADD: a tese de doutoramento de Bakhtin sobre Rabelais (Bakhtin, 1996) e *Questões de literatura e estética – a teoria do romance*, que compreende uma série de textos recentemente traduzidos do russo pelo estudioso Paulo Bezerra e publicados em três volumes pela Editora 34. Dentre eles, farei uso em minhas análises particularmente dos conceitos encontrados no texto *O discurso no romance*, que se encontra no primeiro volume da referida coletânea (Bakhtin, 2015b).

No texto em questão, é possível encontrar a noção bakhtiniana de palavra alheia, que considero essencial para a análise dos enunciados desta tese. Trata-se da presença do discurso do outro na linguagem, que pode ser identificado constantemente em nossas falas e, evidentemente, foi flagrado inúmeras vezes nos enunciados que serão objeto de minha análise. Tal conceito é de vital importância na linguagem e, portanto, Bakhtin não deixou de apontar sua centralidade na língua da vida vivida.

Pode-se dizer francamente: o que mais se fala no dia a dia é sobre o que dizem os outros; transmitem-se, recordam-se, ponderam-se, discutem-se as palavras alheias, opiniões, afirmações, notícias, indigna-se com elas, concorda-se com elas, contestam-nas, referem-se a elas, etc.

Caso agucemos o ouvido para fragmentos do diálogo cru na rua, na multidão, nas filas, no saguão do teatro, etc., ouviremos como amiúde se repetem as palavras “diz”, “dizem”, “disse” [...] e como é imenso o peso específico do “eles dizem” e “disse” na opinião pública, nos mexericos, nas malhações, etc. (Bakhtin, 2015b, p. 131).

Depreende-se daí que são estabelecidas relações dialógicas de toda sorte com a palavra alheia. Elas podem ser de concordância ou discordância, podem ensejar polêmicas abertas ou veladas, ser questionadas, motivar uma atitude irônica e podem dar um aspecto de legitimidade a nosso próprio discurso. A esse conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes sociais ou línguas sociais que circulam em nosso meio e em nossa consciência Bakhtin denomina heteroglossia ou heterodiscurso e à contínua dialogização interna ou externa dessas

vozes ele chama de heteroglossia dialogizada. Empresto as palavras do próprio Bakhtin para elucidar esse ponto.

[...] todas as línguas do heterodiscurso, qualquer que seja o princípio que sirva de fundamento ao seu isolamento, são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas de sua compreensão verbalizada, horizontes concreto-semânticos e axiológicos específicos. Como tais, todas elas podem ser confrontadas, podem completar umas às outras, podem contradizer umas às outras, podem ser correlacionadas dialogicamente (Bakhtin, 2015b, p. 67)

Todavia, o discurso alheio não é somente objeto de nosso discurso, ou seja, não se limita aos usos que fazemos das palavras de outrem. A dialogicidade se apresenta ainda internamente na forma como, ao enunciar, estamos sempre voltados para a resposta de nosso interlocutor, que tem uma influência profunda em nossos enunciados e caracteriza aquilo que Bakhtin denomina “discurso responsivo antecipável” (Bakhtin, 2015b, p. 52). Em outras palavras, a construção de nosso enunciado é determinada pelo ainda não dito, aquilo que antecipamos que será a resposta de nosso ouvinte. Para tanto, “[o] falante procura orientar sua palavra – e o horizonte que a determina – no horizonte do outro que a interpreta, e entra em relações dialógicas com elementos desse horizonte” (Bakhtin, 2015b, p. 55) Isso ficará bastante evidente nos enunciados analisados nesta tese. São esmiuçadas as marcas linguísticas e discursivas oriundas das manifestações verbais, minhas e dos estudantes, no contexto das interações realizadas, seja nas entrevistas e nos formulários de avaliação das aulas, seja no cotidiano da sala de aula. Aí, são encontrados indícios da dialogicidade que caracteriza a língua concreta e viva a todo o momento: flagra-se nos enunciados dos falantes a presença do discurso alheio em suas mais diferentes formas e com toda sorte de intenções, bem como a influência do discurso responsivo antecipável, que molda a própria composição dos enunciados. Flagra-se ainda a multiplicidade de vozes sociais que se entrecruzam num processo heteroglóssico contínuo e dinâmico ou, posto de outra forma, o embate de diferentes centros de apreensão axiológica do mundo que são trazidos à tona por meio de enunciados nos quais é possível interpretar o intuito do falante não só pelas formas linguísticas, mas por meio da expressividade e da entonação com as quais ele colore seu discurso.

Penso que dotada dos conceitos sobre os quais discorri nesta seção e aqueles apresentados na seção 2.1, é possível, diante dos dados desta pesquisa, empreender uma ADD (Brait, 2006, 2008; Bakhtin, 2015a, 2015b) que seja adequada e condizente com meus propósitos investigativos.

4 A PROPOSTA DIDÁTICA DESENVOLVIDA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE

Neste capítulo irei me debruçar sobre o terceiro dos objetivos específicos deste trabalho, que recobro a seguir:

- Descrever e analisar uma proposta didática desenvolvida colaborativamente, na qual se aproveitam as potencialidades favorecidas pelo contexto do Ensino Médio técnico oferecido pelos Institutos Federais.

Em primeiro lugar, cumpre lembrar que a elaboração da proposta didática que ora apresento foi fruto de discussões realizadas com outros cinco docentes do curso técnico de Programação de Jogos Digitais integrado ao Ensino Médio. A escolha do tema ‘política e ativismo’ se deu de comum acordo com os docentes colaboradores. A partir daí, selecionei os textos e elaborei as atividades partindo do tema central e formulamos colaborativamente a tarefa final a ser realizada pelos estudantes nos encontros seguintes, que consistiu na apresentação de um plano de jogo digital abordando a temática explorada. Limitamo-nos ao plano do jogo e não à elaboração do jogo em si porque não seria razoável exigir dos estudantes uma tarefa tão complexa no segundo ano do curso em razão do tempo disponível e do nível de conhecimento técnico requerido em relação à etapa de desenvolvimento formal em que se encontravam.

Passo a seguir a descrever as atividades realizadas em cada um dos 10 encontros semanais de 1 hora e 40 minutos a fim de que se possa ter uma ideia do que foi abordado em cada uma das aulas. A proposta didática como um todo contou com três momentos distintos: nos quatro primeiros encontros, as aulas tiveram caráter expositivo-dialogado a fim de que os estudantes pudessem (re)construir e ampliar entendimentos sobre o tema ativismo e política por intermédio do trabalho com diferentes gêneros discursivos; nos três encontros seguintes, minha atuação foi mais discreta, já que os estudantes trabalharam em equipe para dedicar-se à elaboração de uma ideia de jogo que contemplasse o tema ativismo. O penúltimo encontro foi utilizado para a apresentação de seus projetos de jogos e o último para o encerramento e a entrega de *feedback* aos estudantes. O Quadro 1 a seguir sintetiza o que foi abordado em cada encontro.

QUADRO 1 - SEQUÊNCIA DE AULAS DA PROPOSTA DIDÁTICA

Aula	Data	Atividade realizada
01	28/09/2022	Aula expositivo-dialogada: ativismo e meio ambiente
02	05/10/2022	Aula expositivo-dialogada: ativismo e meio ambiente (II)
03	19/10/2022	Aula expositivo-dialogada: ativismo e igualdade de gênero
04	26/10/2022	Aula expositivo-dialogada: ativismo, igualdade de gênero e marchas históricas
05	09/11/2022	Instruções sobre a tarefa final
06	16/11/2022	Trabalho em equipe no laboratório
07	23/11/2022	Trabalho em equipe no laboratório (II)
08	30/11/2022	Trabalho em equipe no laboratório (III)
09	07/12/2022	Apresentação da tarefa final
10	14/12/2022	Encerramento e entrega do <i>feedback</i>

Eventualmente, incluirei neste capítulo algumas reações dos alunos às atividades propostas a título de ilustração, porém, pretendo me concentrar em suas atitudes e respostas especialmente no capítulo 5, no qual trarei excertos dos diálogos ocorridos em sala e procederei à sua análise com base na ADD. Neste momento, minha intenção é estabelecer uma espécie de linha do tempo das atividades desenvolvidas, analisando-as em suas potencialidades e refletindo sobre possíveis modificações para versões futuras do trabalho. Sempre que for pertinente, apresentarei alguns dos slides utilizados durante nossos encontros, enquanto o material na íntegra poderá ser encontrado no Apêndice 2. É importante salientar, porém, que os slides que constam do material não trazem informações detalhadas como em um livro didático, pois grande parte das instruções aos estudantes foram veiculadas verbalmente. Trata-se, portanto, de um compilado de ilustrações, gráficos, manchetes de jornais, excertos de textos, entre outros recursos, e deve ser entendido apenas como suporte visual das aulas.

4.1 AULAS 01 E 02: ATIVISMO E MEIO AMBIENTE

Os dois primeiros encontros tiveram como objetivo avaliar o que os estudantes já sabiam sobre ativismo e ampliar nossos entendimentos e reflexões sobre questões ambientais. Após traçarmos um panorama geral sobre as causas às quais a sociedade civil tem se dedicado, enveredamos para o tópico do ativismo ambiental, refletindo sobre realidades

dentro e fora do Brasil. No decorrer das aulas, os estudantes foram instados a atribuir sentidos a textos verbais e não verbais relacionados ao tema, familiarizando-se com o léxico pertinente a ele e tiveram a oportunidade de desenvolver sua compreensão oral por meio de narrativas, de uma canção e de um mini documentário. A seguir, detalho os procedimentos adotados em cada uma das aulas.

Iniciei a aula 01 realizando uma atividade diagnóstica com a intenção de investigar o que a turma já sabia sobre ativismo. Nela, solicitei que os estudantes tentassem definir o conceito de ativismo, listassem nomes de ativistas famosos, bem como de causas pelas quais se pode lutar e formas de protesto que conhecessem. A atividade completa encontra-se no Apêndice 1 desta tese. Após ouvir brevemente algumas respostas, compartilhei um slide que trazia o significado do termo segundo o dicionário Collins online⁴³. Lemos juntos e interpretamos a definição. Comentei com os estudantes que quando adentrarmos um assunto desconhecido pode ser interessante partir da definição dicionarizada daquilo que buscamos. Meu objetivo com esse comentário foi apresentar aos estudantes uma possível forma de iniciar uma pesquisa ou, como nos fala Freire, aproximar-se de um objeto cognoscível (Freire, 2002, p. 17).

Após me certificar de que todos entenderam o significado do termo ativismo, fiz a seguinte pergunta ‘*What can you fight for?*’ (Pelo quê você pode lutar?) e conforme os estudantes foram elencando possíveis causas ativistas fazendo uso dos repertórios linguísticos que lhes eram mais convenientes, fizemos uma lista no quadro negro. Esse foi um convite para que usassem seu conhecimento de mundo prévio a fim de construirmos novas relações com base naquilo que os estudantes já conheciam. Entendo que essa providência satisfaça a uma orientação igualmente encontrada em Paulo Freire, segundo a qual o professor deve partir do ‘saber de experiência feito’ a fim de chegar ao conhecimento sistemático.

Possivelmente foi a convivência sempre respeitosa que tive com o “senso comum”, desde os idos de minha experiência no Nordeste brasileiro, a que se junta a certeza que em mim nunca fraquejou de que sua superação passa por ele, que me fez jamais desdenhá-lo ou simplesmente minimizá-lo. Se não é possível defender uma prática educativa que se contente em girar em torno do “senso comum”, também não é possível aceitar a prática educativa que, zerando o “saber de experiência feito”, parta do conhecimento sistemático do(a) educador(a) (Freire, 2008, p. 58-59)

Em seguida, para expandir as possibilidades que foram elencadas, compartilhei o slide representado na Figura 4 com ilustrações que remetiam às seguintes causas: *gender equality* (igualdade de gênero), *LGBT+ rights* (direitos da comunidade LGBT+), *the environment*

⁴³ Definição disponível em: <https://abrir.link/FioAa>. Acesso em: 21 fev. 2024.

(meio ambiente), *animal rights* (direitos dos animais ou causa animal), *peace* (paz) e *education* (educação). A sequência da apresentação de PowerPoint foi organizada de maneira que as legendas para as causas foram aparecendo uma a uma, conforme os próprios estudantes as nomeavam gradualmente. Meu propósito foi manter a atenção e o interesse dos alunos e tornar a atividade mais dinâmica do que se eu simplesmente apresentasse as causas e as figuras a elas correspondentes.

FIGURA 4 - SLIDE ELECANDO DIFERENTES CAUSAS ATIVISTAS



Fonte: Compilação da autora⁴⁴

A pergunta que fiz em seguida foi ‘*What can you fight against?*’ (Contra o quê você pode lutar?), o que constituiu novamente um convite para que os estudantes expressassem seu conhecimento sobre problemas que são foco de causas ativistas. Repeti a listagem no quadro e o procedimento com figuras a fim de ampliar o que já foi dito e estimular os alunos a enunciar os seguintes problemas em inglês: *corruption* (corrupção), *racism/prejudice* (racismo/preconceito), *pollution* (poluição), *child labour* (trabalho infantil), *homophobia/transphobia* (homofobia/transfobia) e *global warming* (aquecimento global). De igual maneira, os termos só foram aparecendo abaixo de cada figura conforme os estudantes enunciavam suas respostas. O objetivo dessa atividade inicial foi provocá-los a pensar em

⁴⁴ Imagens disponíveis em: <https://11nq.com/gender-equality>, <https://abrir.link/lrmmH>, <https://abrir.link/kyKEI>, <https://abrir.link/vBpAj>, <https://abrir.link/YlbvE>, <https://abrir.link/WsUwK>. Acesso em: 18 nov. 2024.

diferentes causas e problemas relacionados ao ativismo na sociedade ao mesmo tempo em que aprendiam ou revisavam termos em inglês relacionados a essa temática.

A próxima pergunta que fiz foi ‘*Can you think of any famous activists?*’ (Você consegue pensar em ativistas famosos?), com o intuito de estimular os estudantes a relacionar as causas que acabaram de ver (ou ainda outras) a possíveis personalidades que as defendem. Para ampliar a lista dos nomes que tenham porventura surgido, o próximo slide (Fig. 5) trouxe fotos de uma série de ativistas famosos. As personalidades por mim selecionadas foram: Mahatma Gandhi, Nelson Mandela, Greta Thunberg, Djamila Ribeiro, Martin Luther King Jr., Malala Yousafzai e RuPaul. Perguntei a eles o que sabiam sobre cada uma das personalidades e quais causas defendiam, ampliando, dessa forma, a ideia que os estudantes tinham sobre o que é ativismo.

FIGURA 5 - SLIDE COM IMAGENS DE DIVERSOS ATIVISTAS



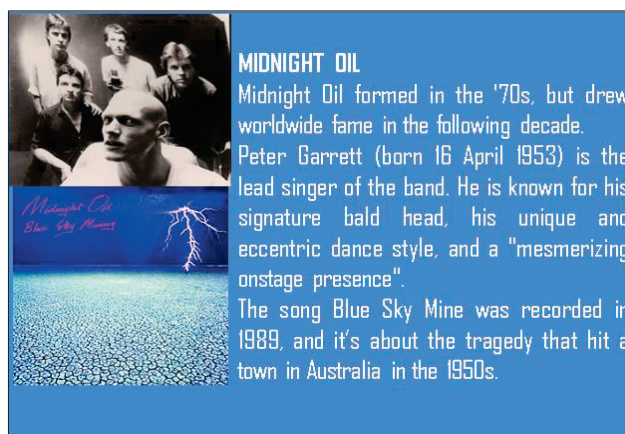
Fonte: compilação da autora⁴⁵

Esta foi a introdução da Aula 01. O passo seguinte foi aprofundar a discussão sobre uma causa específica: a preservação do meio ambiente. Dentro desse subtema escolhi abordar a forma como a extração de minérios, se realizada de forma irresponsável e gananciosa, pode gerar danos ambientais irreversíveis e provocar a perda de vidas humanas. Como primeira providência, perguntei aos estudantes se eles conheciam uma banda de rock chamada Midnight Oil. A resposta foi negativa. Lemos, então, dois excertos, um sobre a banda (Fig. 6)

⁴⁵ Imagens disponíveis em: <https://abrir.link/NweXK>, <https://abrir.link/nGSOof>, <https://abrir.link/LUSBM>, <https://abrir.link/lygiG>, <https://abrir.link/viKWx>, <https://abrir.link/iXWCS>, <https://abrir.link/vtbRz> Acesso em: 18 nov. 2024.

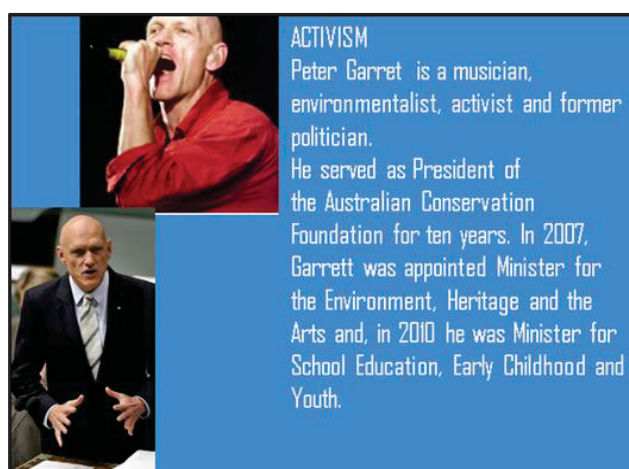
e o seguinte, sobre seu líder e vocalista, Peter Garret (Fig 7), que se tornou um ativista ambiental e chegou a ocupar cargos de relevância no governo australiano como Ministro do Meio Ambiente entre 2007 e 2010 e Ministro da Educação entre 2010 e 2013.

FIGURA 6 - SLIDE APRESENTANDO A BANDA MIDNIGHT OIL



Fonte: elaborado pela autora⁴⁶

FIGURA 7 - SLIDE APRESENTANDO O VOCALISTA DA BANDA MIDNIGHT OIL



Fonte: elaborado pela autora⁴⁷

Os estudantes foram, então, informados de que ouviriam uma música da banda em questão chamada *Blue Sky Mine*, lançada em 1989 e veriam seu videoclipe. Minha orientação foi a de que tentassem compreender do que se tratava a música, tendo em mente que

⁴⁶ Texto adaptado de <https://www.songfacts.com/place/wittenoom-australia/blue-sky-mine> e https://nlink.at/wikipedia_peter_garret e imagens disponíveis em: <https://abrir.link/tyFIe>, <https://abrir.link/toAoc> Acesso em: 18 nov. 2024

⁴⁷ Texto adaptado de https://nlink.at/wikipedia_peter_garret e imagens disponíveis em: <https://abrir.link/Nxzkr>, <https://abrir.link/QwVfn> Acesso em: 18 nov. 2024

estávamos falando sobre ativismo e meio ambiente. Informei ainda que as imagens veiculadas no videoclipe trariam muitas pistas sobre o conteúdo da canção”⁴⁸.

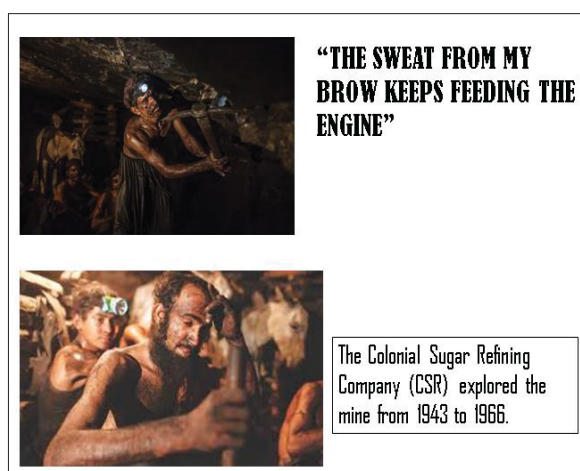
Após analisarem o videoclipe, os estudantes fizeram suas conjecturas e, em seguida, receberam a letra da canção com algumas lacunas a serem preenchidas, a fim de que ficassem mais atentos enquanto a ouviam pela segunda vez. As lacunas foram escolhidas com base em dois critérios: o primeiro foi reforçar a confiança dos estudantes em seu conhecimento linguístico, ou seja, selecionei palavras que são pronunciadas de forma bem nítida na canção e que são, ao mesmo tempo, palavras de alta frequência na língua inglesa como *heaven*, *walk*, *nothing* e *down*. Em segundo lugar, selecionei palavras inseridas em versos que eu usaria na atividade posterior. Dessa forma, nos deteríamos por mais tempo nesses versos por ocasião da correção e seria provável que os estudantes se lembrassem deles e de seu significado quando passássemos à atividade seguinte. Por exemplo, retirei a palavra *sweat* (suor) do verso “*The sweat from my brow keeps feeding the engine*” (O suor da minha testa continua alimentando a máquina) e a palavra *sky* (céu) do verso “*The balance sheet is breaking up the sky*” (O balancete está indo às alturas), pois ambos os versos me ajudariam a reconstituir a história que está por trás da canção e que eu tinha a intenção de narrar em seguida.

Ao mesmo tempo em que corrigimos a atividade das lacunas, fixamo-nos mais detidamente no conteúdo da canção e solicitei aos estudantes que me dissessem o que conseguiam entender. Exploramos juntos a letra da música e o que era possível depreender dela. Em seguida, informei aos estudantes que iria lhes contar uma história: aquela que inspirou a canção *Blue Sky Mine*. Em linhas gerais, o que lhes conto é o seguinte: a letra faz referência a uma tragédia que se abateu na cidade de Wittenoom, no oeste da Austrália, nas décadas de 1950 e 60. Wittenoom havia se tornado popular pela extração de amianto na década de 1940 e, com isso, atraiu trabalhadores do mundo todo. Alguns anos depois, vários habitantes da cidade, em especial os trabalhadores da mina, começaram a adoecer e morrer de doenças respiratórias devido ao contato com o amianto, cuja toxicidade era inicialmente desconhecida. A grande questão fica por conta do fato de que as empresas que exploravam o minério foram alertadas já na década de 1950 sobre os perigos do amianto, porém, decidiram fechar a mina somente em 1966. Estima-se que cerca de 2000 pessoas morreram de doenças decorrentes da contaminação por amianto em Wittenoom, que hoje é uma cidade abandonada devido ao nível de toxicidade que ainda perdura na região.

⁴⁸ Videoclipe disponível em: <https://youtu.be/Ofrqm6-LCqs> e letra da canção disponível em: <https://genius.com/Midnight-oil-blue-sky-mine-lyrics> Acesso em: 18 nov. 2024

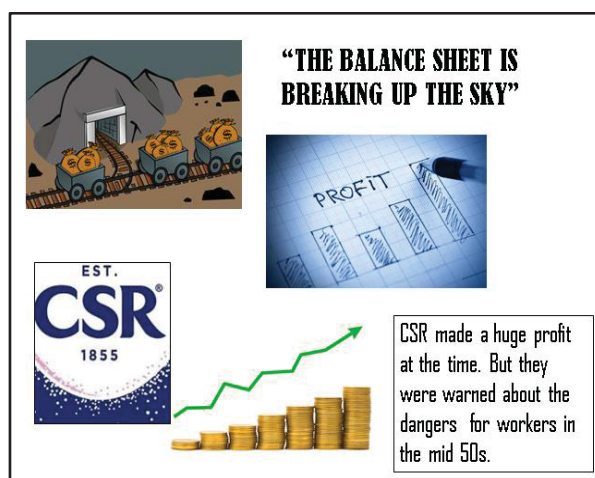
Como optei por narrar essa história em inglês, decidi fazê-lo com a ajuda de slides organizados da seguinte maneira: no canto superior direito inseri um verso da música que remete a certa parte da história; no canto inferior direito, introduzi uma legenda comunicando sucintamente aquilo que eu estava narrando enquanto explorávamos o slide; e, finalmente, incluí imagens que ajudariam na compreensão da história. Lançar mão de imagens, palavras-chave, versos da canção e breves legendas foi uma estratégia pedagógica que desenvolvi para manter a atenção dos estudantes e permitir àqueles com um repertório linguístico mais restrito acompanhar a narrativa em inglês sem maiores dificuldades. Seguem como exemplo dois dos slides utilizados na narração (Figs.8 e 9).

FIGURA 8 - SLIDE USADO NA NARRAÇÃO SOBRE WITTENOOM



Fonte: elaborado pela autora⁴⁹

FIGURA 9 - SLIDE USADO NA NARRAÇÃO SOBRE WITTENOOM



Fonte: elaborado pela autora⁵⁰

⁴⁹ Versos da canção *Blue Sky Mine* disponível em: <https://genius.com/Midnight-oil-blue-sky-mine-lyrics> e imagens disponíveis em: <https://abrir.link/oHLaX>, <https://abrir.link/vDkkw>. Acesso em: 18 nov. 2024.

A história em si é bastante impactante e pude perceber a comoção nas expressões dos alunos. Ao final, fiz uma pausa para que eles tecessem suas considerações. Dois alunos se interessaram em saber o que aconteceu com a empresa responsável e respondi que ela permanece operando normalmente até hoje. Outros dois alunos conversavam paralelamente aventando que a solução seria utilizar robôs para realizar a mineração. Embora essa não fosse uma alternativa viável nas décadas de 1950 e 60, a menção ao uso da tecnologia já é uma amostra de que os estudantes estavam refletindo sobre o problema que lhes foi exposto e buscando respostas para saná-lo, de onde interpreto que nessa situação ocorreu o que Pennycook (2004) denomina ‘*critical moment*’ (Pennycook, 2004). Minha última pergunta aos estudantes foi “Como é possível evitar que empresas coloquem o lucro acima do bem estar e segurança da população?” Aqui os estudantes acabaram por não elaborar nenhuma resposta e diante de seu silêncio, resolvi apresentar meu posicionamento e afirmei que tais tragédias poderiam ser evitadas desde que as agências reguladoras, que têm o papel de controlar e fiscalizar serviços como a extração de minérios, tivessem independência e idoneidade para fazer seu trabalho. Assim, finalizamos a aula 01. Em retrospecto, acredito que mais respostas teriam surgido se eu tivesse tido a iniciativa de colocá-los em pares para discutir a questão e, em seguida, compartilhar com o grande grupo. Destaco, no entanto, que as reflexões em retrospecto que aqui realizo, ao invés de me deixarem insatisfeita, colocam-me em uma posição de constante revisão de minhas práticas, o que vejo como algo positivo em meu percurso enquanto professora/pesquisadora. Ser capaz de distinguir e aproveitar os chamados ‘*critical moments*’ (Pennycook, 2004) é tarefa incessante de quem se coloca em constante posição de aprendizado e é preciso reconhecer que, em nossa profissão, existe sempre a possibilidade de aprimorarmos nossas práticas através da experiência e da reflexão.

Para iniciar a aula 02, foi realizada uma atividade com o intuito de retomar as diferentes causas pelas quais se pode lutar e os diferentes problemas que se pode combater por meio do ativismo, ao mesmo tempo em que revisamos e ampliamos o léxico visto na aula anterior. Apresentei a eles uma sequência de sete slides e em cada um deles havia uma imagem central acompanhada dos dizeres ‘*I fight for...*’ (Eu luto por...) e ‘*I fight against...*’ (Eu luto contra...) a serem completados pelos estudantes. Por exemplo, ao verem a figura de um urso polar se equilibrando em um pequeno bloco de gelo, os alunos eram instados a interpretar a figura e completar as duas sentenças com algo como ‘*I fight for the environment*’

⁵⁰ Versos da canção *Blue Sky Mine* disponíveis em: <https://genius.com/Midnight-oil-blue-sky-mine-lyrics> e imagens disponíveis em: <https://abrir.link/UErSE>, <https://abrir.link/djqhM>, <https://abrir.link/IxUck>, <https://abrir.link/TgAwI>. Acesso em: 18 nov. 2024

(Eu luto pelo meio ambiente) e *'I fight against global warming'* (Eu luto contra o aquecimento global). E assim, os estudantes foram apresentados a fotos, tirinhas e imagens remetendo a diferentes causas ativistas. As respostas esperadas correspondiam aos seguintes pares de expressões: *animal rights* e *animal cruelty* (direitos dos animais e crueldade animal), *the environment* e *pollution* (meio ambiente e poluição), *LGBT+ rights* e *homophobia/transphobia* (direitos da comunidade LGBT+ e homofobia/transfobia), *gender equality* e *gender discrimination* (igualdade de gênero e discriminação de gênero), *social justice* e *corruption* (justiça social e corrupção), *children's rights* e *child labour* (direitos da criança e trabalho infantil) e, finalmente *education* e *illiteracy* (educação e analfabetismo). A título de exemplo, a figura 10 mostra o slide no qual já consta a resposta esperada.

FIGURA 10 - SLIDE APRESENTANDO IMAGEM FAVORÁVEL AOS DIREITOS DOS ANIMAIS



Fonte: elaborado pela autora⁵¹

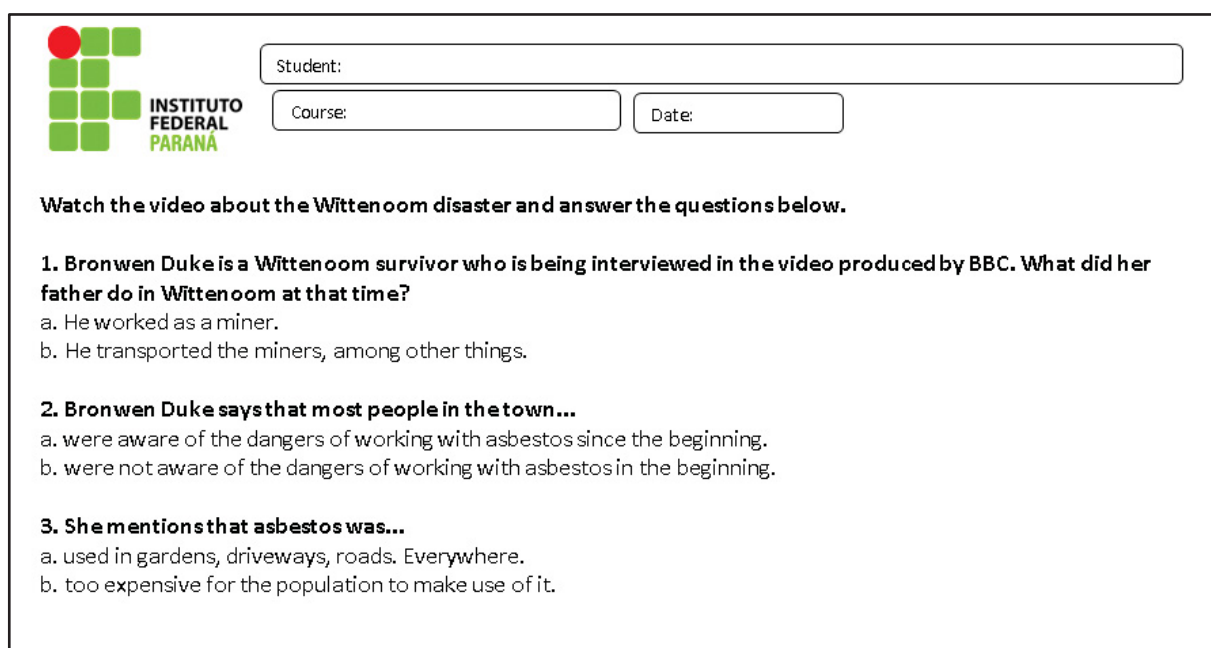
Além da preocupação em retomar o léxico visto na aula anterior, minha intenção foi ainda oportunizar que os estudantes usassem seu conhecimento e sua visão de mundo para construir sentidos sobre os diferentes textos verbais e não verbais aos quais estavam sendo expostos. Tal atividade permitiu que eles ouvissem as interpretações uns dos outros, o que os levou a coconstruir suas leituras e se dar conta de significados que não haviam atribuído aos textos imediatamente. Durante essa atividade, as interpretações dos estudantes nem sempre coincidiram, o que levou a algumas discussões que irei detalhar no próximo capítulo.

Na tarefa seguinte, decidi retomar a história de Wittenoom por meio de um minidocumentário produzido pela BBC⁵² no qual se entrevistava uma sobrevivente da

⁵¹ Imagem disponível em: <https://abrir.link/nUvuP>. Acesso em: 03 dez 2024.

tragédia que perdeu a maior parte de sua família vitimada por doenças pulmonares relacionadas à extração de amianto. O vídeo foi legendado em inglês e o fato de que durava apenas cerca 4 minutos, permitiu que ele fosse visto duas vezes. Após assisti-lo pela primeira vez, solicitei que os estudantes me dissessem o que entenderam de forma geral e, em seguida, forneci a eles uma atividade de compreensão (Fig. 11) com questões de múltipla escolha, o que visou criar maior engajamento em relação à tarefa de compreensão e oportunizar mais contato com a língua inglesa.

FIGURA 11 - ATIVIDADE SOBRE MINI-DOCUMENTÁRIO RELATIVO À TRAGÉDIA DE WITTENOOM



INSTITUTO FEDERAL PARANÁ

Student: _____

Course: _____ Date: _____

Watch the video about the Wittenoom disaster and answer the questions below.

1. Bronwen Duke is a Wittenoom survivor who is being interviewed in the video produced by BBC. What did her father do in Wittenoom at that time?

- a. He worked as a miner.
- b. He transported the miners, among other things.

2. Bronwen Duke says that most people in the town...

- a. were aware of the dangers of working with asbestos since the beginning.
- b. were not aware of the dangers of working with asbestos in the beginning.

3. She mentions that asbestos was...

- a. used in gardens, driveways, roads. Everywhere.
- b. too expensive for the population to make use of it.

Fonte: elaborado pela autora

Após lerem e interpretarem o que pedia a atividade, os estudantes assistiram ao vídeo novamente ao mesmo tempo em que localizavam as informações requeridas. Uma vez realizada a correção, propus que eles pensassem nas três formas como a história de Wittenoom foi apresentada: uma canção, uma narrativa oral e um minidocumentário. Em seguida perguntei a eles que informações novas o documentário apresentou que não estavam nos outros registros e que ponto de vista ele trazia. Ao fazer essas perguntas, tive a intenção de que eles observassem como um mesmo evento pode ser abordado de várias formas, por meio de diferentes gêneros discursivos, cada um com seu foco, sua linguagem e seu público. Trago aí minha compreensão de que o trabalho pedagógico com gêneros discursivos, tais como eles são concebidos pelo Círculo de Bakhtin, não precisa necessariamente visar a

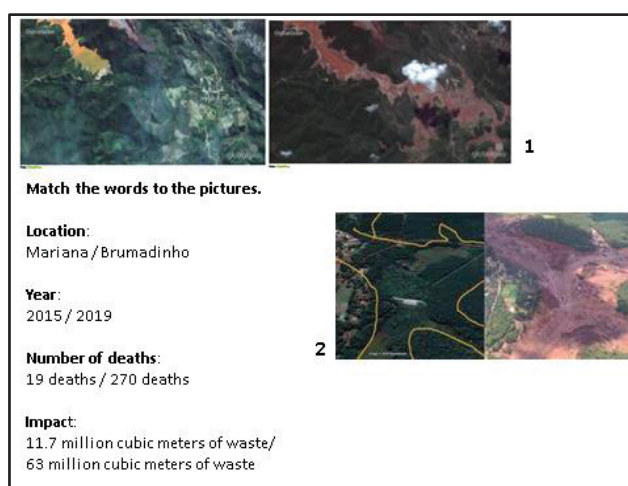
⁵² Vídeo disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=lrgMaKtJODw>. Acesso em: 18 nov. 2024

reprodução de um gênero discursivo pelos estudantes. Penso que o conceito de gênero também pode ser produtivo no ambiente escolar quando nos apropriamos dele para instigar os estudantes a compreender que um dado acontecimento no mundo pode ser recortado e materializado discursivamente por meio de diferentes tipos de enunciados. Assim, eles poderão se familiarizar com uma variedade de gêneros discursivos e ir se dando conta de que cada um deles terá sua esfera de divulgação e contará com um autor e leitores sócio historicamente situados, cujas posições valorativas se fazem presentes tanto no momento de sua escrita quanto de sua leitura. Assim como Faraco e Castro (2015), sustento que a sala de aula deve ser lugar para que se viabilize um número variado de textos. Os autores argumentam que “falar ou escrever é, antes de tudo, uma experiência linguística com os diversos gêneros discursivos existentes no nosso tempo” e destacam que “uma lição importante que a teoria de Bakhtin nos ensina, no que se refere à produção textual, é que ela começa na oportunização do contato do aluno com a maior variedade de gêneros discursivos possíveis” (Faraco; Castro, 2015, p. 8). Logo, entendo que expor os estudantes a diferentes gêneros que têm em comum um dado tema ou acontecimento evidencia a riqueza discursiva a que estamos expostos em nosso cotidiano, as diferentes facetas de cada enunciado e como eles dialogam entre si e com outros discursos que circulam socialmente. Analisando a aula em retrospecto, porém, vi que não tive muito sucesso no planejamento dessa atividade, já que os alunos não conseguiram responder às minhas perguntas, possivelmente porque não entenderam meu objetivo. Para alcançar meu intento, eu poderia ter sido mais objetiva e ter trabalhado explicitamente com as diferenças entre os três registros, indagando sobre suas esferas de circulação, seu público alvo, suas intenções e como eles constroem sentidos. No entanto, a atividade acabou sendo abandonada porque não fui capaz de reformulá-la no momento em que a aula estava se desenrolando.

Dando seguimento à aula, perguntei aos estudantes se eles achavam que o uso do amianto no Brasil era permitido e eles trouxeram suas hipóteses com base nas próprias vivências, algo que detalharei no capítulo 5. Após ouvi-los, compartilhei com eles gráficos e manchetes de jornal sobre o uso do amianto no Brasil e no mundo e, assim, os estudantes ficaram sabendo que alguns países ainda extraem o amianto legalmente e que, a despeito de o amianto ter sido proibido no território nacional em 2017, sua extração ainda ocorre, sobretudo no estado de Goiás. Aqui foi possível traçar paralelos com a história de Wittenoom e levar os estudantes a refletir sobre o quanto vidas humanas e o meio ambiente são desconsiderados em nossa sociedade. Aproveitando a oportunidade, questionei os estudantes sobre a existência de desastres ambientais envolvendo extração de minérios no Brasil. Como era de se esperar, os

estudantes se lembraram dos desastres de Mariana e Brumadinho e seguimos nessa direção. Na atividade seguinte compartilhei dois pares de imagens aéreas (Fig. 12), com o antes e depois de Mariana e de Brumadinho ao lado de informações embaralhadas que os estudantes deveriam relacionar a um ou outro par de imagens referentes à localização, ao ano do desastre, ao número de vítimas e à dimensão da área afetada. Concedi aos estudantes alguns minutos para discutir e realizar a atividade em seus cadernos.

FIGURA 12 - ATIVIDADE SOBRE MARIANA E BRUMADINHO



Match the words to the pictures.

Location:
Mariana / Brumadinho

Year:
2015 / 2019

Number of deaths:
19 deaths / 270 deaths

Impact:
11.7 million cubic meters of waste /
63 million cubic meters of waste

Fonte: elaborado pela autora⁵³

Após corrigirmos essa breve atividade, fiz a seguinte pergunta aos estudantes: ‘*Why do you think disasters like this happen?*’ (Por que desastres como esses acontecem?). A pergunta teve o intuito de fazê-los refletir sobre as causas do desastre e arrolar hipóteses à luz dos relatos com os quais tiveram contato. Para ampliar a discussão e responder de maneira mais informada a essas questões, lemos o excerto de uma reportagem da *France 24* (Apêndice 2), uma rede estatal francesa, que apresenta o desastre como “grave falta de preparo e supervisão das empresas responsáveis pelo projeto, além de regulação insuficiente do setor de mineração no Brasil⁵⁴”. Após a leitura realizada de forma silenciosa, refiz a pergunta aos estudantes a fim de que eles tivessem a possibilidade de ampliar suas respostas levando em conta informações complementares que encontraram no texto.

⁵³ Imagens disponíveis em: <https://abrir.link/udMCM>, <https://abrir.link/xzRSQ>, <https://abrir.link/iHKHf>. Acesso em: 20 nov. 2024

⁵⁴ [...] severe lack of preparedness and oversight by the companies managing the project, as well as to insufficient regulation of Brazil’s mining sector. Fonte: <https://webdoc.france24.com/brazil-dam-mining-disaster-mariana/>

A próxima pergunta feita aos estudantes foi: *‘Is there a risk of happening again?’* (Há algum risco de que volte a acontecer?). Após ouvir os estudantes, pedi novamente que tomassem alguns minutos para ler o excerto de uma reportagem veiculada pelo *New York Times* que alerta para o fato de que há 87 barragens como a de Brumadinho no Brasil e “todas, com exceção de 4, foram consideradas pelo governo como igualmente vulneráveis ou em situação ainda pior”⁵⁵. Compartilhei ainda duas manchetes de jornal expressando a dificuldade das vítimas de Mariana em obter ressarcimento após o desastre, a fim de que os estudantes refletissem novamente sobre a priorização dos interesses econômicos em detrimento da vida e bem estar dos cidadãos. Finalmente, voltei a fazer a pergunta *‘Is there a risk of happening again?’* e ainda *‘Why is it so difficult for the victims to receive compensation?’* (Por que é tão difícil para as vítimas receberem ressarcimento?). Assim, concluímos a aula 02.

Analisando essa aula em retrospecto, interpreto que, após termos lido os excertos de reportagens internacionais e acompanhado as histórias sobre a extração de amianto no Brasil e no mundo, eu poderia ter concluído a aula lançando aos estudantes as seguintes questões: *‘What do these disasters have in common?’* (O que esses desastres têm em comum?), *‘What can be the role of activism to tackle these problems?’* (Qual pode ser o papel do ativismo para enfrentar esses problemas?) e *‘What can we as individuals do to help?’* (O que nós, enquanto indivíduos, podemos fazer para evitar desastres como esses?). Tais questões poderiam ter ampliado a reflexão sobre o assunto e ter feito os estudantes pensarem nos textos lidos bem como em saídas possíveis para enfrentar os problemas apresentados. Assim, teriam surgido mais oportunidades de refletir sobre o tema e conceber diferentes realidades.

4.2 AULAS 03 E 04: ATIVISMO, IGUALDADE DE GÊNERO E MARCHAS HISTÓRICAS

Nos dois encontros seguintes nos debruçamos sobre o segundo subtópico dentro do tema ativismo: igualdade de gênero. Além disso, traçamos um panorama das estratégias utilizadas pela sociedade civil para advogar por diferentes causas e aprendemos sobre três marchas históricas e seus legados em diferentes países do mundo. Os estudantes tiveram a oportunidade de aprimorar sua compreensão oral por meio de narrativas e mini-

⁵⁵ [...]all but four of the dams have been rated by the government as equally vulnerable, or worse. Fonte: <https://www.nytimes.com/interactive/2019/02/09/world/americas/brazil-dam-collapse.html>. Acesso em: 20 nov. 2024

documentários, atribuíram sentidos a textos verbais e não verbais e realizaram atividades focando mais especificamente a ampliação de léxico sobre o tema. Os alunos também entraram em contato com diferentes histórias e dados para ilustrar as violências sofridas por meninas e mulheres na sociedade contemporânea e foram encorajados a refletir e expressar suas opiniões sobre o assunto. Vale lembrar que este é um tópico muito caro a quem assume em sala de aula os pressupostos da LA indisciplinar, que tem como uma de suas assunções contemplar “outras formas de sociabilidade que tragam para o centro de atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, sexualidade, nacionalidade, etc.” (Moita Lopes, 2008a, p. 27).

Iniciamos, pois, a aula com a conhecida ilustração da campanha lançada pela ONU em 2015, que traça os objetivos de desenvolvimento sustentável a serem atingidos até 2030 em acordo com 195 países das Nações Unidas, incluindo o Brasil. A campanha estabelece uma agenda com 17 objetivos a serem alcançados globalmente com os esforços de governos, empresas, mídia, instituições de ensino superior e organizações não governamentais. Entre os objetivos estão: erradicação da pobreza, fome zero e agricultura sustentável, energia acessível e limpa, redução das desigualdades, etc. Inicialmente, os estudantes foram instigados a manifestar o que sabiam a respeito da campanha, o que está em consonância com os pressupostos freireanos de construção de conhecimento partindo dos saberes dos educandos. Em seguida, focamos no objetivo número cinco: igualdade de gênero. Neste momento, um dos estudantes atribuiu um possível caráter socialista à campanha, o que rendeu uma discussão inesperada, que detalho no capítulo seguinte.

Após a mencionada discussão, direcionamo-nos novamente ao tópico da igualdade de gênero e, para introduzi-lo, decidi me valer de uma narrativa, porque, em minha experiência como docente, tenho percebido que as narrativas de forma geral têm o poder de envolver e instigar estudantes de todas as idades, origens e contextos. Minha escolha por essa história em particular foi feita com a intenção de ilustrar como diferentes estratégias podem ser utilizadas para promover a justiça e a igualdade de gênero. Trata-se de um relato de grande repercussão midiática que envolveu o médico da seleção de ginástica olímpica estadunidense Larry Nassar, condenado em 2018 por abusar sexualmente de jovens atletas durante vários anos. Primeiramente, perguntei aos estudantes se conheciam atletas da ginástica olímpica e se já tinham ouvido falar de Larry Nassar. Em seguida, compartilhei com os estudantes o caso em questão, que se destaca por ser uma situação na qual vítimas de abuso sexual se uniram para conseguir justiça contra seu agressor e, por meio de suas atitudes e de sua determinação, contribuíram para desestabilizar a estrutura social na qual mulheres e meninas são

cotidianamente violentadas. O relato oral dessa história foi feito por mim em inglês, novamente contando com a ajuda de slides contendo imagens e breves legendas descritivas. As figuras 13 e 14 a seguir apresentam dois slides para exemplificar a atividade.

FIGURA 13 - SLIDE USADO NA NARRAÇÃO SOBRE A HISTÓRIA DE LARRY NASSAR



Fonte: elaborado pela autora⁵⁶

FIGURA 14 - SLIDE USADO NA NARRAÇÃO SOBRE A HISTÓRIA DE LARRY NASSAR (II)



Fonte: elaborado pela autora⁵⁷

O caso ganhou notoriedade após o lançamento de uma reportagem investigativa do jornal *Indianapolis Star*, em 2016, que acusava a Confederação Americana de Ginástica Olímpica de ignorar propositalmente os abusos sexuais cometidos por Nassar e reportados por

⁵⁶ Imagem disponível em: <https://abrir.link/AnUbj>. Acesso em: 20 nov. 2024. Notícia disponível em: <https://www.indystar.com/story/news/investigations/2016/08/04/usa-gymnastics-sex-abuse-protected-coaches/85829732/>. Acesso em: 20 fev. 2025.

⁵⁷ Imagem disponível em: <https://abrir.link/ARqCd>. Acesso em: 20 nov. 2024. Notícia disponível em: <https://www.indystar.com/story/news/2016/09/12/former-usa-gymnastics-doctor-accused-abuse/89995734/>. Acesso em: 20 fev. 2025.

atletas no decorrer de vários anos. Depois da publicação da referida reportagem, uma ex-atleta vítima de Nassar chamada Rachael Denhollander sentiu-se encorajada a denunciá-lo publicamente, o que incentivou várias ex-atletas a fazerem o mesmo. No julgamento, 156 vítimas do médico testemunharam contra ele, que foi condenado a uma pena de 40 a 125 anos de prisão.

Após narrar a história, decidi abrir espaço para discutirmos o caso, mas não surgiram muitos comentários, além de uma atmosfera de indignação que tomou conta da turma, pois percebi que os estudantes ficaram um pouco agitados e trocaram olhares que indicavam repulsa pela situação narrada. Analisando em retrospecto, eu poderia ter aproveitado essa ‘brecha’ de que nos fala Duboc (2013) para fazê-los se expressar sobre o assunto. Uma alternativa seria propor perguntas em duplas nas quais eles discutiriam sua familiaridade com casos semelhantes e o que poderia ser feito para evitar que tais situações se repetissem. Adicionalmente, os estudantes poderiam buscar na mídia reportagens na mesma linha para compartilhar e discutir com os colegas. Apesar de não ter aproveitado essa ‘brecha’ na ocasião, folgo em saber que estarei mais atenta às possibilidades que essa aula encerra em suas versões futuras.

Passamos então à atividade seguinte na qual exploramos alguns procedimentos que podem ser considerados estratégias utilizadas pelo ativismo: *a march* (uma passeata), *a lawsuit* (uma ação judicial), *media coverage* (cobertura midiática), *a boycott* (um boicote), *a petition* (um abaixo-assinado), *investigative journalist* (jornalismo investigativo) e *a blog* (um blogue). Com base nos procedimentos elencados, perguntei aos estudantes quais dessas ferramentas foram decisivas para a prisão de Larry Nassar. Ao apontar o jornalismo investigativo, a cobertura midiática e as ações judiciais como decisivas para sua prisão, espero ter feito com que os estudantes tenham ampliado sua compreensão sobre os diversos instrumentos existentes na sociedade que podem ensejar mudanças sociais. Espero ainda ter ampliado o léxico pertinente ao tema com o qual estávamos trabalhando. Creio, no entanto, que eu poderia ter expandido essa atividade indagando aos alunos se eles já se envolveram em alguma dessas formas de ativismo e se conheciam outras. Eventualmente, poderia perguntar a eles quais formas parecem gerar maior impacto na sociedade.

Em seguida, assistimos ao trailer de um documentário da Netflix chamado *Atleta A*⁵⁸, que aborda o caso de Larry Nassar. Meu objetivo principal foi instigar os estudantes a assistir ao documentário completo e expandir seu conhecimento sobre o caso e sobre a questão do

⁵⁸ Trailer disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I3tF46qzSAg>. Acesso em: 20 nov. 2024.

abuso sexual em nossa sociedade. Além disso, o trailer pôde oportunizar o exercício de compreensão na língua inglesa e o contato com mais um gênero discursivo em circulação sobre o assunto. Após assistirmos ao trailer lancei a seguinte pergunta: ‘*Do we have similar cases in Brazil?*’ (Temos casos similares no Brasil?). Os estudantes lembraram os casos de João de Deus e de Jeffrey Epstein e comentamos brevemente sobre eles. Mencionei que em todos esses casos, o abusador sempre é uma figura em posição de autoridade, o que faz com que as vítimas tenham medo de confrontá-la. Em retrospecto, me ocorre que eu poderia ter ampliado essa atividade explorando questões tais como: “Por que e por quem esse documentário foi produzido?”, “Quem se interessa por assisti-lo?”, “Vocês acham que ele apresenta os fatos de maneira neutra?”, “A quem ele pode favorecer ou prejudicar?”. Dessa maneira, poderíamos ter discutido as características peculiares ao gênero apresentado, como seu público específico, sua plataforma de divulgação e a forma como os sentidos são ali construídos.

Em seguida, compartilhei um slide com manchetes e trechos de notícias relacionadas a um processo que o atleta de ginástica artística Diego Hypólito moveu contra seu técnico Fernando de Carvalho Lopes por abuso sexual em 2016. Na época em que a aula ocorreu, o caso ainda estava em aberto. Notícias recentes, porém, mostram que Fernando foi condenado a 109 anos de reclusão e banido do esporte permanentemente, embora ainda possa recorrer da decisão em liberdade.⁵⁹ Desta feita, optei por apresentar as notícias em português, pois foi a língua em que foram originalmente veiculadas. Após a leitura, alguns alunos do sexo masculino apontaram que, quando a vítima é um homem, a justiça não é tão eficiente, ao que perguntei por que eles pensavam assim. Os alunos argumentaram que homens não são levados a sério porque não costumam ser vistos como vítimas de abuso sexual. Concordei com a colocação deles e reforcei a informação de que muitos casos de abuso sexual são cometidos por pessoas ocupantes de posições hierarquicamente superiores às das vítimas ou que gozam de prestígio dentro de um determinado círculo social: médicos, técnicos, padres e pastores, professores, etc. e assim torna-se mais difícil para a vítima delatar seu agressor.

Em seguida, lancei a seguinte pergunta: ‘*Sexual violence against children is mostly perpetrated against girls: true or false?*’ (Violência sexual contra crianças é, em sua maioria, contra meninas: verdadeiro ou falso?). Essa pergunta pretendeu ser uma provocação à reflexão e ao engajamento dos estudantes. A partir das respostas dos estudantes, passei a compartilhar alguns infográficos que confirmavam a veracidade da assertiva apresentada.

⁵⁹ Ver notícia em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2022/10/5042088-tecnico-de-ginastica-olimpica-e-condenado-a-109-anos-por-estupro-de-vulneravel.html> Acesso em: 09 jun. 2025.

Aproveitei para acrescentar que é importantíssimo trazer dados como esses, a fim de que nossas reflexões sejam fundadas em um terreno mais sólido. Julgo ser essa uma maneira de demonstrar na prática aos estudantes que ‘achismos’ e casos particulares do tipo ‘eu conheço fulano que...’ não servem para fundamentar discussões mais robustas. Entendo que, dessa forma, estou compartilhando do desejo freireano de transformar a curiosidade ingênua dos estudantes em curiosidade epistemológica, (Freire, 2002, p. 17), de fazer com que eles entendam a necessidade de se abordar com maior rigor um objeto cognoscível se desejamos realizar uma análise com algum nível de confiabilidade. Em seguida, compartilhei cartazes de duas campanhas de conscientização sobre a violência contra crianças, uma estrangeira e uma brasileira, chamando a atenção para mais essa estratégia capaz de gerar mudança social.

Para finalizar a aula, optei por trazer uma história de ativismo feminino ambientado na Inglaterra do início do século XX e compartilhei com os estudantes a história das Suffragettes, feministas que lutavam, sobretudo, pelo direito ao voto. Assistimos a um vídeo curto produzido pela BBC⁶⁰ sobre o movimento dessas mulheres e observamos os diversos métodos por elas utilizados para que suas reivindicações fossem ouvidas, muitos deles considerados extremos como vandalismo, incêndios criminosos e greves de fome. Na sequência, os estudantes preencheram um exercício de compreensão, apresentado a seguir (Figura 15).

FIGURA 15 - ATIVIDADE RELATIVA AO DOCUMENTÁRIO SOBRE AS SUFFRAGETTES

INSTITUTO FEDERAL PARANÁ

Student: _____

Course: _____ Date: _____

The Suffragettes - BBC video

Mark T or F. Correct the false ones.

1. { } The movement was born in London.

2. { } The Suffragettes used violence and vandalism.

3. { } The activist Emily Davidson killed a man during a horse race in Epsom.

4. { } The English Prime Minister Theresa May granted pardon to convicted Suffragettes.

5. { } The Suffragettes motto was "Words, not deeds".

6. { } The Suffragettes also fought for women's empowerment.

Fonte: elaborado pela autora

⁶⁰ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Zbdskuuocpg>. Acesso em: 20 nov. 2024.

As asserções foram selecionadas no intuito de permitir que os estudantes pudessem reconstruir um panorama geral da história ao realizar a atividade, já que cada uma das asserções traz uma informação essencial para a compreensão do que foi o movimento das Suffragettes. Para finalizar, fiz a seguinte pergunta aos estudantes: *'The Suffragettes used violent means to convey their message. Do you think this is valid?'* (As Suffragettes usaram meios violentos para transmitir sua mensagem. Você acha que isso é válido?). Aqui a intenção foi fazer com que os estudantes refletissem sobre a utilização de métodos radicais de ativismo e o quanto eles podem ou não ser aceitáveis.

A aula 04 se iniciou com a apresentação de um movimento que se tornou muito popular no mundo todo a partir de 2017 chamado #MeToo. Iniciei a aula perguntando aos estudantes o seguinte: *'Are you familiar with campaigns against gender discrimination?'* (Vocês conhecem alguma campanha sobre discriminação de gênero?). Diante da negativa deles, informei que iria falar a respeito de uma campanha em particular chamada #MeToo e perguntei se eles já ouviram falar dela, ao que me responderam negativamente mais uma vez. Em seguida, expliquei que as raízes desse movimento remontam ao ano de 2006, quando a ativista negra Tarana Burke iniciou em Nova Iorque uma rede de apoio para mulheres negras que sofreram abuso sexual. Utilizando novamente slides com imagens e breves legendas descritivas, realizei a narração em inglês da história do movimento e como ele ganhou novas cores a partir de 2017, quando a *hashtag* #MeToo foi utilizada pela atriz americana Alyssa Milano para reforçar a denúncia deflagrada pelo jornal *The New York Times* a respeito de assédios perpetrados por um produtor de Hollywood chamado Harvey Weinstein. Com o incentivo de Alyssa Milano, várias outras atrizes vítimas de Weinstein expuseram casos de abuso por elas sofridos. Isso levou a uma série de eventos que causou a condenação de Weinstein a 23 anos de prisão por estupro e agressão sexual. De forma geral, a *hashtag* foi usada mais de 19 milhões de vezes por mulheres (e eventualmente também por homens) ao redor do mundo, fortalecendo o processo de conscientização sobre o problema, bem como a busca de soluções para combatê-lo. Nas figuras 16 e 17 apresento dois dos slides usados durante a narrativa.

FIGURA 16 - SLIDE SOBRE O MOVIMENTO #METOO

WHAT IS IT?

It's a global movement against sexual harassment and sexual assault.

The #MeToo phrase was first used in 2006 by Tarana Burke, an **advocate*** for women in NY.

*advocate: supporter, promoter

'THESE WOMEN ARE ABLE NOT JUST TO SHARE THEIR SHAME BUT TO PUT THE SHAME WHERE IT BELONGS: ON THE PERPETRATOR.'

- TARANA BURKE



Fonte: elaborado pela autora⁶¹

FIGURA 17- SLIDE SOBRE O MOVIMENTO #METOO (II)

WHEN DID IT BECOME VIRAL?

It became popular worldwide in 2017 after actress Alyssa Milano saw an article on NY Times in which Harvey Weinstein was accused of sexual harassment.





Harvey Weinstein

She then encouraged others who suffered sexual harassment to use the phrase in order to create awareness for the issue.

Fonte: elaborado pela autora⁶²

A atividade seguinte utilizou como insumo um vídeo que mostra algumas repercussões do movimento #MeToo ao redor do mundo. O vídeo original⁶³ tinha cerca de 18 minutos, mas editei o material e ele ficou com a duração de menos de 5 minutos. Além disso, adicionei legendas ao vídeo editado. O material é bastante rico por colocar em cena enunciados representativos de vozes sociais divergentes sobre o legado do movimento para a sociedade.

⁶¹ Imagem disponível em: <https://abrir.link/KMhej>. Acesso em: 20 nov. 2024

⁶² Imagens disponíveis em: <https://abrir.link/IBGSv>, <https://abrir.link/YlcIH>. Acesso em: 20 nov. 2024

⁶³ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ATYK2svJ6eM&t=673s>. Acesso em: 20 nov. 2024

Há a apresentação tanto de repercussões positivas, como o surgimento de movimentos de empoderamento feminino na África do Sul, quanto vozes ressaltando um possível legado negativo do movimento, tais como a do psicólogo Jordan Peterson, que afirma que políticas adotadas em ambientes corporativos podem beirar o absurdo na tentativa coibir tentativas de assédio sexual. Esse vídeo põe em destaque aquilo que Bakhtin denomina heteroglossia dialogizada (Bakhtin, 2015b), ou seja, a relação, conflituosa ou não, de diferentes vozes sociais, diferentes pontos de referência valorativos que se entrecruzam. A fim de permitir que os estudantes se posicionassem diante das vozes sociais que circulam no vídeo, entreguei a eles uma atividade na qual havia 4 asserções sobre o movimento e sua tarefa foi demonstrar sua concordância ou discordância em relação a elas, embasando sua resposta com argumentos por eles formulados. A tradução das asserções apresentadas é a seguinte: (1) O propósito do movimento #MeToo é fazer com que os homens fiquem muito mais nervosos sobre a manifestação de qualquer comportamento remotamente sexual em ambientes profissionais, (2) A distorção de políticas de igualdade de gênero pode fazer com que algumas empresas proíbam abraços ou olhar para uma pessoa por mais de 5 segundos, (3) Se você se comporta de forma ética, você não deveria se preocupar em ser acusado de assédio sexual e (4) No final das contas, é melhor ter movimentos como o #MeToo do que não ter nada. Os estudantes foram encorajados a discutir entre eles antes de apresentarem suas respostas para o grande grupo. No capítulo 5, relato como se deu a discussão dessa atividade entre os estudantes.

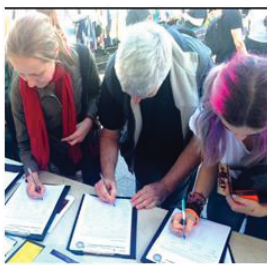
Interpreto que essa atividade se aproxima novamente do que Pennycook (2004) definiu prática problematizadora que, segundo o autor, se enquadra em uma das abordagens críticas das quais a linguística aplicada crítica pode lançar mão. Tal abordagem visa o engajamento com o diferente e assume uma postura voltada para questões tais como a teoria *queer*, o pós-colonialismo e, neste caso em particular, o feminismo. Além disso, o viés da prática problematizadora pressupõe que se encare com ceticismo ideias naturalizadas e se questione a aceitação de ‘verdades’ construídas socialmente. Penso que o exercício proposto atenda a esses propósitos, uma vez que ele permite que os estudantes reflitam sobre o papel da mulher na sociedade, questionem seus posicionamentos, contemplem possíveis caminhos para que mudanças sociais sejam implementadas e avaliem as consequências de tais mudanças.

Na próxima atividade, solicitei aos estudantes que voltassem a elencar possíveis estratégias utilizadas por ativistas para terem suas vozes amplificadas. Após ouvi-los, compartilhei uma atividade para complementar as respostas que possam ter surgido. Nela, os estudantes deveriam relacionar as imagens apresentadas com as diferentes estratégias utilizadas por ativistas. São elas: *rally* (comício), *sit-in* (protesto em que os manifestantes

ficam sentados ocupando um local estratégico), *strike* (greve), *march* (passeata) e *street blockade* (bloqueio de vias públicas), *petition* (abaixo-assinado), *boycott* (boicote), *speech* (discurso) e *lawsuit* (ação judicial). Esse exercício retomou algumas das estratégias apresentadas na aula 03 e, portanto, pode ser considerado como uma revisão de léxico, mas, ao mesmo tempo, ele fez com que os estudantes olhassem novamente para diferentes estratégias utilizadas por ativistas, já que em sua tarefa final eles poderiam incorporá-las de alguma maneira nos jogos que seriam idealizados.

Na sequência da atividade, os estudantes relacionaram algumas das estratégias referidas com os verbos que frequentemente são usados com elas (Figura 18), o que chamamos em inglês de um exercício de *collocation*. À esquerda do slide apareciam os verbos, à direita os substantivos e no centro havia uma imagem representando a expressão que deveria ser formada. Assim, surgiram as seguintes combinações: *sign a petition* (assinar um abaixo-assinado), *give a speech* (fazer um discurso), *boycott a company* (boicotar uma empresa), *take part in a demonstration or a rally* (participar de um protesto ou comício), *file a lawsuit* (mover uma ação judicial), *report a misconduct* (denunciar uma conduta inadequada), *write a blog* (escrever um blogue) e *organize a demonstration or a rally* (organizar um protesto ou um comício). As imagens ao centro iam sendo substituídas e novas expressões iam sendo formadas até que se esgotasse a lista.

FIGURA 18 -- ATIVIDADE APRESENTANDO ESTRATÉGIAS DOS MOVIMENTOS ATIVISTAS

1. Sign	 SIGN A PETITION	a demonstration
2. Give		a misconduct
3. Boycott		a blog
4. Take part in		a rally
5. File		a lawsuit
6. Report		a speech
7. Write		a petition
8. Organize		a company

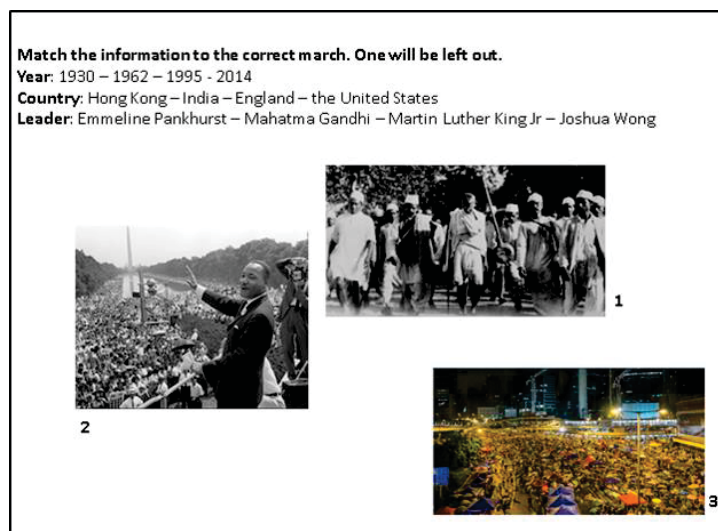
Fonte: elaborado pela autora⁶⁴

Por fim, optei por encerrar nosso encontro abordando marchas e protestos históricos e suas consequências, a fim de que os alunos refletissem sobre o impacto que o ativismo pode ter em diferentes contextos e épocas. Escolhi trazer a eles três histórias: a Marcha do Sal, na

⁶⁴ Imagem disponível em: <https://abrir.link/PQQed>

Índia da década de 1930, a Marcha de Washington, nos Estados Unidos da década de 60 e o Movimento dos Guarda-chuvas, ocorrido em Hong Kong, em 2014. A primeira atividade proposta consistiu em agrupar informações dispostas aleatoriamente relacionando-as à foto do movimento em questão. As informações referem-se à data e ao local de cada evento e sua principal liderança (Figura 19).

FIGURA 19 - ATIVIDADE SOBRE DIFERENTES MARCHAS HISTÓRICAS



Fonte: elaborado pela autora⁶⁵

Meu intuito aqui foi investigar o que os estudantes já sabiam sobre esses movimentos e aguçar sua curiosidade sobre cada uma das histórias com as quais eles travariam contato posteriormente. Em seguida, projetei fotos históricas, capas de revista e manchetes de jornal da época, bem como informações básicas sobre cada evento na medida em que fui narrando mais detalhes sobre eles. Ao atingir o momento de abordar o legado de cada movimento, optei pela realização da leitura de textos abordando o impacto de cada um deles. Pedi a eles que lessem os textos silenciosamente e em seguida, reportassem o que entenderam. Após finalizarmos a leitura, acrescentei que manifestações populares podem alcançar seus objetivos em diferentes níveis: há as mais bem-sucedidas, como a Marcha do Sal e a Marcha de Washington, e as que logram menos êxito, como o Movimento dos Guarda-chuvas. Encerrei a aula com o seguinte questionamento: “*Which of the three stories is more appealing to you? Why?*” (Qual dessas três histórias mais te chama atenção? Por quê?) com o intuito de abrir espaço para possíveis comentários e reflexões sobre o assunto.

⁶⁵ Imagens disponíveis em: <https://abrir.link/vzojv>, <https://abrir.link/NIyAI>, <https://abrir.link/LEVuE>. Acesso em: 20 nov. 2024.

Essa foi minha maneira de dar um desfecho à apresentação do tema ativismo, para que os estudantes tivessem um panorama sobre as mais diversas causas ativistas e as inúmeras estratégias utilizadas para promover mudanças sociais, bem como refletissem mais detidamente sobre os subtemas do meio ambiente e da igualdade de gênero. As aulas 05 a 10 foram dedicadas à execução do trabalho final e, portanto, serão descritas de forma mais breve, já que se constituíram basicamente de algumas orientações pontuais e trabalho em grupo para a consecução da tarefa proposta.

4.3 AULAS 05: INSTRUÇÕES PARA A TAREFA FINAL

As aulas que se seguem marcam, de forma mais significativa, meu diálogo com os professores de outros componentes curriculares do curso de Programação de Jogos Digitais. A descrição mais detalhada de como esta contribuição ocorreu encontra-se na 3.3.1.

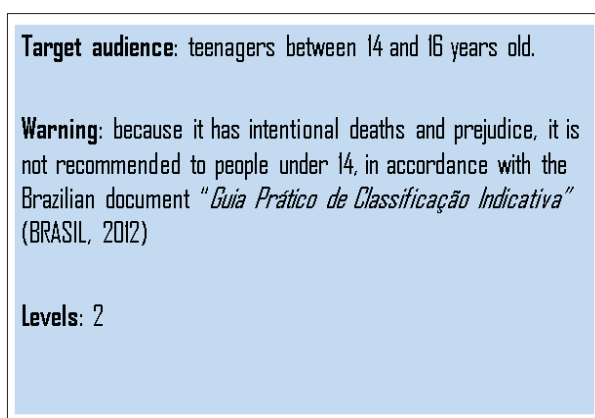
Cabe apenas retomar aqui que foi por meio de nossas interlocuções que tomei conhecimento do chamado *Game Design Document* ou GDD, que os estudantes de Programação de Jogos Digitais devem apresentar ao final de curso, e se constitui em um trabalho de equipe no qual são apresentados detalhadamente os elementos de um jogo digital que eles mesmos idealizaram. Também fui informada de que a escrita e o detalhamento de cada um dos elementos do jogo no GDD costuma se constituir em um desafio para os estudantes. Resolvemos, portanto, partir desse ponto, já que estaríamos proporcionando um primeiro contato com um gênero discursivo que circula na esfera social escolar desses estudantes. Nesse sentido, amparo-me em Geraldi (2014a) em seu argumento de que, uma vez que nos propomos a trabalhar com gêneros no sentido bakhtiniano, faz sentido trabalharmos com os gêneros que efetivamente circulam no ambiente escolar, como o gênero anotação ou o gênero quadro sinóptico de um texto lido, por exemplo. Para ele, a escola, em sua ânsia de ensinar gêneros discursivos, volta-se para outras esferas de comunicação e não se dá conta de que ela própria é uma esfera que produz seus próprios gêneros (Geraldi, 2014a, p. 104). E no nosso caso em particular, para além da esfera escolar, o gênero GDD fará parte do futuro profissional desses estudantes, uma vez que especialistas da área de jogos também precisam elaborar GDDs para apresentar a seus potenciais clientes.

Dito isso, após realizar a leitura de alguns GDDs bem sucedidos realizados por estudantes de anos anteriores e compartilhados comigo por meus colegas, escolhi um em específico para apresentar como modelo aos estudantes. A escolha por esse trabalho se deu já que ele foi o que mais se aproximou da temática do ativismo, uma vez que a história e as

dinâmicas do jogo giravam em torno de uma personagem em busca de se libertar de sua condição de escravizado em uma fazenda produtora de cana-de-açúcar do século XVII no Brasil. Como não seria viável fazer a leitura completa do GDD com os estudantes, selecionei, com a ajuda de meus colegas, elementos indispensáveis e, a partir daí, preparei slides sobre o jogo organizados em função de tais elementos. Dessa forma, os estudantes saberiam quais itens não poderiam faltar em seus trabalhos finais e, ao mesmo tempo, entrariam em contato com um exemplo prático de GDD formulado por colegas de curso de anos anteriores.

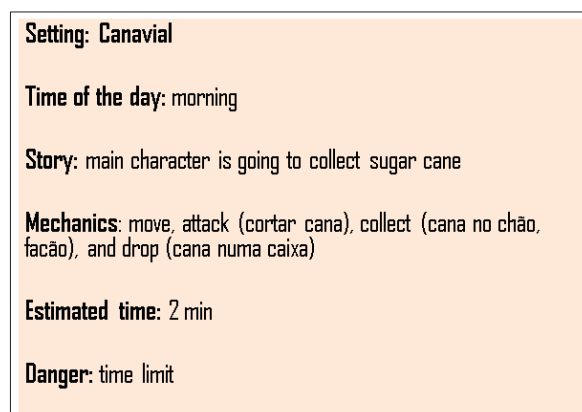
Apresento a seguir (Figuras 20 e 21), a título de ilustração, dois dos slides que elaborei com base no GDD do jogo sobre escravidão apresentado pelos estudantes do curso de Programação de Jogos Digitais no ano de 2018. Informo, no entanto, que a sequência completa de slides relativa ao jogo não estará no apêndice, pois trata-se do trabalho de estudantes para os quais eu não solicitei autorização de uso nesta pesquisa.

FIGURA 20 - SLIDE COM ORIENTAÇÕES PARA A TAREFA FINAL



Fonte: elaborado pela autora

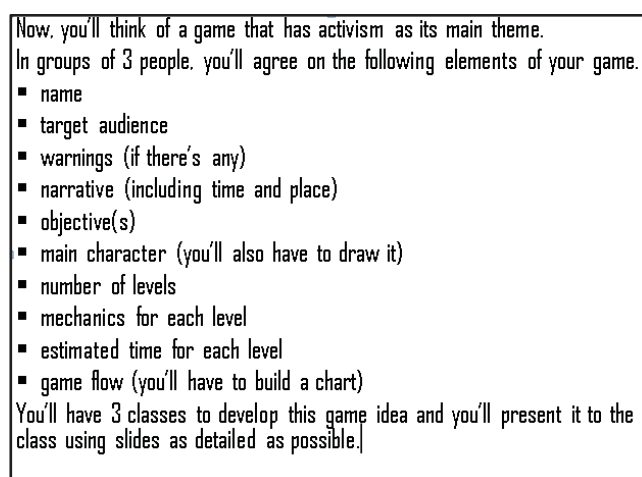
FIGURA 21- SLIDE COM ORIENTAÇÕES PARA A TAREFA FINAL (II)



Fonte: elaborado pela autora

Os elementos com os quais os estudantes deveriam se ocupar foram: o nome do jogo, o público-alvo a que se destina, advertências de qualquer natureza (caso haja), número de fases do jogo, uma breve descrição da narrativa que fundamenta o jogo e caracterização da personagem principal com seu desenho (computadorizado ou não). Além disso, para cada fase ou subfase do jogo, eles deveriam informar alguns detalhes sobre a ambientação, listar as mecânicas do jogo, o tempo estimado para completar aquela fase, os desafios (se houver) e, muito brevemente, a história que justifica a existência daquele nível. Finalmente, eles deveriam desenhar o fluxograma do jogo, a fim de sintetizar como se daria a sua sequência de movimentação do início ao fim. No slide a seguir (Figura 22), encontram-se as instruções passadas aos estudantes.

FIGURA 22- SLIDE COM ORIENTAÇÕES SOBRE A TAREFA FINAL (III)



Fonte: elaborado pela autora

O trabalho pôde ser realizado em equipes de até 3 estudantes. O texto constante dos slides deveria ser redigido em língua inglesa, mas a apresentação em si poderia ser realizada utilizando todo o repertório linguístico à disposição dos estudantes.

4.4 AULAS 06 A 10: TRABALHO EM EQUIPES E APRESENTAÇÃO DA TAREFA FINAL

Nas aulas de 06 a 08, os estudantes se reuniram no laboratório de informática. Eles tiveram 3 encontros de 1 hora e 40 minutos para desenvolverem uma apresentação com elementos indispensáveis de seus jogos. A proposta era que, nesse espaço de tempo,

realizassem pesquisas sobre o tema e trabalhassem nos slides que os ajudariam a apresentar o jogo para mim e para os colegas da própria turma. Esse foi um momento que propiciou um espaço de aprendizagem colaborativa no qual estudantes com diferentes conhecimentos, talentos e inclinações assumiram os papéis com os quais se sentiram mais confortáveis para a execução da tarefa. Durante esses três encontros, os estudantes trabalharam livremente e, sempre que necessário, solicitavam minha ajuda. Eu circulei entre as equipes pedindo que eles me contassem sobre seus projetos e fazendo questionamentos que os levassem a detalhar e aprofundar suas ideias. Além disso, ofereci apoio com relação à escrita das informações nos slides, já que esses deveriam ser redigidos exclusivamente em língua inglesa. Nesta etapa, eles também foram informados de que os slides produzidos seriam apresentados para dois segmentos de jurados: os estudantes do primeiro ano do curso de Programação de Jogos Digitais e os docentes do próprio curso de Jogos que se dispusessem a avaliá-los. A avaliação seria feita às cegas com base apenas no conteúdo dos slides que, portanto, deveriam ser precisos e descomplicados. Na turma de primeiro ano, as avaliações seriam realizadas por equipes de até 3 estudantes, que discutiriam e, em seguida, preencheriam um formulário no qual seriam dadas notas de 1 a 10 para cada um dos seguintes critérios: relação com o tema ativismo, construção da narrativa, caracterização da personagem principal, desenho da personagem principal, mecânicas e fluxo do jogo. Além disso, os jurados teriam de tecer comentários que justificassem suas notas. Os professores preencheriam o mesmo questionário, mas o fariam individualmente. O trabalho mais bem avaliado receberia uma premiação.

A aula 09 foi destinada às apresentações em sala, ao passo que a aula 10 foi reservada ao encerramento com uma pequena confraternização e a premiação do melhor trabalho. Nesse último encontro, os estudantes receberam o retorno das avaliações tanto dos estudantes de primeiro ano, como dos professores. Com isso, eles puderam refletir sobre como sua produção foi recebida junto a diferentes públicos.

Dessa forma, encerramos o trabalho centrado no tema ativismo, que passou pelas fases de exploração do assunto sob um viés crítico e discursivo, realização de um projeto integrando conhecimentos de ordem técnica e considerações sobre ativismo realizadas em sala e, finalmente, reflexão sobre a recepção deste projeto por audiências de diferentes faixas etárias, experiências e expectativas.

Este capítulo foi dedicado à descrição e análise da proposta didática desenvolvida colaborativamente que integra este estudo e que é fruto do aproveitamento das

potencialidades favorecidas pelo contexto do Ensino Médio técnico oferecido pelos Institutos Federais. No capítulo que segue, dedico-me a ponderar sobre as contribuições de tal proposta no que tange à formação dos estudantes participantes.

5 AS CONTRIBUIÇÕES DA PROPOSTA DIDÁTICA PARA A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES

Cumpre neste momento realizar a tarefa que considero central nesta pesquisa: ponderar sobre o trabalho que foi desenvolvido e avaliar as contribuições que foram alcançadas com relação à formação dos estudantes participantes. Para tanto, volto-me ao último dos objetivos específicos que foram arrolados na introdução deste trabalho.

- Investigar as contribuições da proposta didática no que diz respeito a três aspectos: (a) promoção da criticidade e ampliação de conhecimento sobre o tema política e ativismo; (b) ampliação do repertório linguístico dos estudantes; e (c) integração entre os conhecimentos e reflexões desenvolvidos na aula de inglês e os provenientes dos componentes curriculares técnicos do curso.

Para avaliar as contribuições das aulas que integram esta pesquisa quanto aos três aspectos supracitados, realizei a análise dos seguintes registros: as anotações do meu diário reflexivo, a transcrição das aulas e das entrevistas realizadas com grupos de 2 a 3 estudantes e o questionário preenchido individualmente pelos participantes.

Como já explicitado no capítulo sobre os encaminhamentos metodológicos, o material primordial de minha análise é o discurso em sua integridade concreta e viva (Bakhtin, 2015a). Foi por meio dos enunciados que emergiram de minha prática como professora e pesquisadora que procurei responder aos questionamentos por mim levantados no início desta jornada. Dessa forma, optei por convocar conceitos bakhtinianos para a análise dos dados gerados. No capítulo sobre meus encaminhamentos metodológicos, discorro justamente sobre as possibilidades de análise que os teóricos do Círculo propiciaram e que os pesquisadores têm denominado Análise Dialógica do Discurso ou ADD (Brait, 2006, 2008; Bakhtin, 2015a, 2015b). É por meio dela que procurarei mapear as contribuições da proposta didática aqui desenvolvida para a formação dos estudantes participantes.

5.1 CONTRIBUIÇÕES PARA A PROMOÇÃO DA CRITICIDADE E AMPLIAÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE O TEMA POLÍTICA E ATIVISMO

Passo agora a analisar as contribuições da proposta didática realizada no que diz respeito à promoção da criticidade e ampliação do conhecimento dos estudantes participantes sobre o tema política e ativismo. Ressalto que, mesmo antes de propor o tema aos estudantes, eu sabia de antemão que aulas renderiam muitas discussões e tensões em sala de aula, já que

os adolescentes em meu contexto de trabalho costumam expressar suas opiniões com mais franqueza e liberdade que adultos.

Na aula que inaugurou a proposta didática, já foi possível notar a presença das referidas tensões no momento em que informei aos estudantes qual seria o tema a ser tratado naquela sequência de aulas. Apresento a seguir a transcrição de um trecho da aula que ilustra os conflitos flagrados entre os estudantes. Os nomes aqui atribuídos aos alunos são fictícios. Reforço que os assim denominados ‘Aluno de Fora’ e ‘Aluna de Fora’ eram meus estudantes em outra turma e estavam repondo aulas na turma de Jogos. Uma vez que não solicitei o preenchimento dos termos de consentimento e assentimento desses estudantes, trago suas contribuições de forma indireta, apenas para que a sequência não fique truncada.

Sequência da aula 01, de 28 de setembro de 2022.

- Professora: Alright... so... today... we are starting... a new lesson... and: for the next... four... or five classes... we are going to talk about... politics and activism ((risinhos e alunos se entreolhando))
- Sara: Cê pede também... né professora?
- Professora: So... I would like you to stop... using your cell phones
- Sara: Cê PEde também... né professora?... NÃO... cê PEde... Cê PEde pra dar merda
- Professora: NO::... I... I SAID that it's a democracy... everybody can speak... and we can debate... and use arguments... stop using your phone... I can see that you are using your phone... stop using your phone
- Aluno de fora: ((pergunta se o debate será feito em inglês e afirma que isso seria muito interessante))
- Alguns alunos: ((risinhos))
- Professora: It would be ((referindo-me ao fato de que seria interessante))
- Ana: NÃO... você NÃO QUER ver isso acontecendo... você NÃO QUER ver isso acontecendo
- ((comentários murmurados))
- Professora: OKAY ... So let's get started... So this is a definition of activism... uhm... Lucas... can you read this definition for us?

Como em todo início de aula, é possível flagrar a fala da professora entremeada de exortações aos alunos para que deixem de lado o famigerado telefone celular. Destaco inicialmente o seguinte enunciado de Sara, que foi uma reação à minha apresentação do tema das aulas subsequentes: “Cê PEde também... né professora?... NÃO... cê PEde... Cê PEde pra dar merda”.

Aqui, a aluna me alerta sobre o potencial que aulas com essa temática têm para gerar conflitos em sala de aula. Ela o faz com veemência já que repete por três vezes a expressão “cê pede”, indicando que eu, enquanto professora, estava deliberadamente incentivando uma situação que ela define como algo que sob o ponto de vista dela não vai ser bom ou interessante. Ela assume essa posição valorativa a partir do fato de que durante todo aquele ano letivo, mesmo quando os temas não giravam em torno de política, surgiam entre os estudantes manifestações discordantes sobre partidos ou agentes políticos do cenário brasileiro. Na maior parte das vezes, o aluno Lucas apresentava um posicionamento que parecia desagradar os outros estudantes por encontrar-se em um espectro político/ideológico conservador, ao passo que os demais pareciam se filiar a posicionamentos mais progressistas ou não expressavam nenhuma preferência. É interessante notar que a fala de Sara foi precedida por risinhos e trocas de olhares entre alguns estudantes e talvez por conta desse sinal extralinguístico, Sara tenha se sentido encorajada a se manifestar verbalmente.

É plausível concluir que quando ouviram a palavra *politics*, Sara e os demais estudantes tenham entendido que iríamos falar de partidos políticos e não sobre arranjos políticos de forma geral e como eles influenciam nossas vidas. Quanto à entonação utilizada por Sara neste enunciado, classifico-a como carregada de zombaria, não de preocupação ou aborrecimento. Afinal de contas, apesar de Sara ser uma das maiores antagonistas de Lucas em sala de aula, ela já havia expressado em outros momentos que achava as aulas de inglês divertidas devido aos embates de opiniões que ocorriam.

Faço aqui uma observação quanto ao estilo utilizado pela aluna ao dirigir-se a mim. Tomo estilo aqui no sentido bakhtiniano, ou seja, sendo definido pela posição hierárquica do destinatário e pelo grau de proximidade existente entre os interlocutores no que diz respeito a um tema. Bakhtin categoriza os estilos em (1) íntimo, (2) familiar e (3) neutro ou objetivo de exposição (Bakhtin, 2016a). O primeiro conta com um grau máximo de proximidade do falante com o destinatário, quase uma fusão entre eles, o que, evidentemente, não faz parte da relação professor-aluno. No contexto escolar, é possível que haja uma alternância entre os estilos familiar e neutro, a depender da ocasião e de como as relações são desenvolvidas. No

discurso da aluna Sara, flagramos um estilo escancaradamente familiar. Trago aqui as palavras de Bakhtin para melhor defini-lo.

A despeito de toda a imensa diferença entre os gêneros familiares e íntimos (e, respectivamente, os estilos), eles percebem igualmente o seu destinatário em maior ou menor grau fora do âmbito da hierarquia social e das convenções sociais, por assim dizer, “sem classes”. Isto gera uma franqueza especial do discurso [...]

No estilo familiar, graças à supressão dos vetos ao discurso e das convenções, é possível o enfoque especial, não oficial e livre da realidade (Bakhtin, 2016a, p. 65).

Depreende-se daí que o grau de familiaridade expresso no discurso reflete o grau de franqueza que o falante assume. Percebe-se que Sara sente-se bastante à vontade em expressar sua opinião usando o estilo informal, o que se mostra em especial pelo uso de uma expressão de baixo calão, que não foi dita de maneira tímida ou como quem se escusa, mas de forma perfeitamente natural dentro do contexto. Esse é um sinal, para mim positivo, de um estilo que aponta para relações mais horizontalizadas entre professora e alunos. Cultivar um ambiente em os estudantes têm mais confiança para se expressar e têm menos medo de censura com relação à forma como o fazem caminha lado a lado com a liberdade com que expõem suas ideias. Isso é para mim valioso, pois caso tivéssemos um cenário diferente, as tensões que mencionei poderiam não aflorar em sala de aula com a mesma franqueza e, conseqüentemente, reflexões não poderiam ser geradas partindo do discurso dos próprios estudantes. Tal entendimento está ainda em consonância com a pedagogia freireana, que tem como um de seus pilares o diálogo entre o educador e o educando de forma horizontalizada, ética e amorosa, visando a humanização de ambos. Freire define o diálogo como

uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers⁶⁶). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (Freire, 1967, p. 114).

Passemos agora à resposta que dei à aluna diante da advertência feita por ela. Minha reação inicial foi sorrir, dando a entender que compreendia o sentimento expresso por ela e reforçado pelos risos dos demais estudantes. Apesar de não a repreender diretamente, minha resposta foi afirmar que todos tinham o direito de falar, especialmente se trouxessem argumentos para o debate. Retomo aqui minhas exatas palavras: “NO::... I.. I SAID that it’s a democracy... everybody can speak... and we can debate... and use arguments”. É importante explicar a expressão “I said” na segunda sentença do meu enunciado. Ela foi dita porque eu já havia advertido os estudantes algumas vezes sobre a premissa básica de que

⁶⁶ Refere-se ao filósofo e psiquiatra alemão-suíço Karl Jaspers, autor de *Razão e Anti-Razão do Nosso Tempo*

compartilhávamos um ambiente democrático toda vez que eu me deparava com qualquer tentativa por parte dos estudantes de silenciar as vozes uns dos outros. Isso porque guardo o entendimento de que é papel do professor estabelecer uma atmosfera em que os estudantes se sintam confortáveis para expressar suas opiniões de forma franca e respeitosa. Nesse sentido, apoio-me em Andreotti (2008), que advoga por uma metodologia de ensino que fomente em sala de aula um ambiente onde os estudantes se sintam seguros para dialogar e tirar suas dúvidas sem medo de serem ridicularizados.

Em seguida, surge o comentário do Aluno de Fora, que não conhecia bem os demais estudantes e as dinâmicas que se travavam naquele ambiente. Ele indaga se o debate seria feito em inglês e acrescenta que isso seria muito interessante. A esse comentário, a aluna Ana é rápida em responder com tom enfático: “NÃO... você não QUER ver isso acontecendo... você não QUER ver isso acontecendo”. Em sua resposta, ela adverte o Aluno de Fora de que a ideia de realizarmos a discussão em inglês não é interessante. A frase é repetida duas vezes, o que confirma a ênfase que Ana quer dar à sua fala. Sua posição axiológica reforça a de Sara em relação ao aluno Lucas, já que é ele quem costuma se expressar em inglês. Os risos que se seguem à fala de Ana confirmam essa hipótese. Se analisássemos apenas o aspecto semântico-objetual (Bakhtin, 2016a) do enunciado de Ana, essa conclusão nos escaparia. No entanto, também avaliamos aqui o elemento expressivo do enunciado, ou seja, o aspecto atrelado à enunciação propriamente dita a fim de compreendermos o sentido do todo do enunciado. É somente analisando a relação emocionalmente valorativa da autora do enunciado com o objeto de sua fala que entenderemos sua orientação apreciativa. Além do mais, ela é acompanhada da reação irônica de outros participantes do diálogo, que é expressa por meio de risos e comentários murmurados. Finalmente, decido que é hora de intervir e mudar o rumo da conversa, a fim de que as tensões não se tornem um problema incontornável. Faço isso por meio da seguinte fala: “OKAY ... So let’s get started”. Com as tensões momentaneamente suspensas, passo à primeira atividade da aula.

Agora que já apresentei um exemplo de como as dinâmicas entre os estudantes participantes desta pesquisa costumavam se dar em sala de aula, passarei a analisar sequências enunciativas que, para mim, são indícios de promoção de criticidade e ampliação de conhecimento sobre o tema política e ativismo. Destaco adiante uma sequência enunciativa que aconteceu mais ao fim deste primeiro encontro, quando eu estava apresentando um gráfico com os maiores produtores de amianto no mundo.

Sequência da aula 01, de 28 de setembro de 2022.

- Professora: Agora olhem só... vejam como funciona de 2010 a 2019... the production of asbestos around the globe... so Russia is the MAIN producer of asbestos... Kazakhstan... China... and Brazil... but BraZIL... as you can see... has reduced the production of asbestos to a minimum... Tá vendo ó... 2019 era bem menos em toneladas métricas... bem menor do que antes... então... o Supremo proibiu o uso de amianto no país... em 2017 aconteceu a proibição... poRÉM... vejam que DESde a década de cinQUENta se sabe que o amianto é tóxico... e só em 2017 é que ele foi proibido no Brasil
- Lucas: É que só em 2017 descobriram a existência do negócio aí... e mandaram proibir
- Professora: Ah... eles sabiam da existência... mas só que você sabe como é que... como é que o mercado fala né?
- Lucas: Mas se eu fosse presidente.. e tivesse um negócio ilegal... provavelmente eu não ia banir por falta de conhecimento do negócio... não tem essa
- Sara: Mas eles já sabiam desde lá atrás que era tóxico véi
- Lucas: Não... o que eu quero dizer é o seguinte... às vezes eles não baniram antes por causa que eles esqueceram
- Renan: Às vezes você é bem inocente Lucas
- Sara: Não... ele faz de propósito
- Professora: Veja... veja... existe uma empresa bem conhecida chamada Eternit... aí toda vez que alguém::... por exemplo... vai... colocar a proibição em pauta... empresas grandes como a Eternit vão lá... éh:... e fazem lobby... ou seja... elas dão dinheiro ou vantagens pros legisladores que vão votar... e eles votam contra... basicamente é isso que acontece⁶⁷

A despeito da minha fala anterior de que já se sabia da existência de riscos da extração de amianto desde a década de 1950, o aluno Lucas afirma que a proibição não se deu antes porque não se sabia dos riscos até 2017. Resolvo, portanto, reforçar a informação já mencionada e acrescento o fator da influência do mercado na manutenção da extração por tanto tempo no Brasil. Lucas segue sustentando seu ponto de vista e, dessa vez, é a aluna Sara

⁶⁷ Sobre o lobby do amianto, ver notícias: <https://outraspalavras.net/outrasaude/o-que-a-industria-do-amianto-tenta-esconder/> e <https://www.infomoney.com.br/minhas-financas/com-lobby-e-posicoes-dubias-questao-do-amianto-e-mais-do-que-pro-ou-contr/> Acesso em: 20 fev. 2025.

que, provavelmente fazendo referência à história de Wittenoom, afirma que “eles já sabiam desde lá atrás”. Lucas, então, reformula seu discurso, aventando a hipótese de que foi devido ao esquecimento que a proibição do amianto não ocorreu antes. Percebo que Lucas não está disposto a abrir mão de seu ponto de vista e decido deixar que os outros alunos se expressem. Desta feita, porém, é Renan que se manifesta, comentando que Lucas é, por vezes, bem inocente, ao que Sara replica que não é inocência, que Lucas “faz de propósito”. A atmosfera fica um pouco tensa e aproveitando que ninguém mais se pronuncia, resolvo usar essa oportunidade, sem me dirigir diretamente a Lucas, para explicar como as empresas interferem na manutenção de leis que as favorecem por meio do lobby e sem mais contribuições dos alunos, suspendemos momentaneamente a discussão. Espero que, dessa maneira, os estudantes tenham chegado à conclusão de que não se trata de simples desconhecimento ou esquecimento que determinadas decisões políticas deixam de ser tomadas.

Passamos em seguida a ler manchetes de jornais a fim de que os estudantes se atentem para o jogo de forças que se instaura no que tange à extração de amianto no Brasil. As manchetes trazem a data, o autor, o veículo que a publicou e a chamada lide, ou seja, linhas em destaque logo após a manchete que trazem síntese da notícia. A primeira manchete apresenta a decisão do Supremo de proibir o amianto, a segunda versa sobre a movimentação de senadores para reverter a decisão do Supremo, a terceira divulga como a empresa Eternit e o governo de Goiás tem driblado a proibição e a última apresenta os esforços de uma associação de trabalhadores para suspender a mineração de amianto em Goiás. A ideia é mostrar que temos em palco diferentes forças agindo sobre o mesmo tema; cada notícia traz à tona o posicionamento axiológico dos diferentes atores envolvidos na disputa. Para instigar os estudantes a novamente refletir sobre o tema, eu pergunto por que motivo alguns senadores defendem a retomada da mineração de amianto. Apresento o excerto da aula a seguir:

Sequência da aula 02, de 05 de outubro de 2022.

- | | |
|-------------|--|
| Professora: | ((apresentando uma manchete de jornal)) Olha que interessante aqui: “Senadores defendem a retomada da mineração de amianto”... por que será? |
| Ivan: | Porque dá dinheiro |
| Sara: | Porque os bolso deles vai ficar cheinho |
| Professora: | Então... é isso que acontece |

- Sara: Quem vai morrer não vai ser eles... eles têm dinheiro pra pagar o hospital
- Lucas: Professora... em vez de proibir a mineração desse tipo de coisa... eles deviam regular... porque eles vão ter o controle.. e ainda vão ter o dinheiro
- Professora: Well... but it is:... I don't know... but they are still putting people's lives at risk... aren't they?
- Lucas: Mas por que que eles usam amianto... professora?
- Professora: Telha... caixa d'água... ((apontando para um slide com os diferentes produtos feitos de amianto)) viu aqui ó?
- Lucas: Mas isso é só (pra armazenar) água e a gente não vai beber essa água depois?
- Professora: Sim... por isso que a gente diz que é tóxico... que a gente não deveria usar caixas d'água de amianto
- Lucas: Mas então... era só o governo botar muito dinheiro pra (extrair) todo o amianto que tem no Brasil... () e vai acabar e aí não vamo ter mais o que explorar
- Professora: E daí muita gente ainda vai morrer no meio do caminho
- Sara: É... e é lógico ele vai pagar o dinheiro desse povo
(murmúrios dos outros estudantes))
- Lucas: O que eu quero dizer é o seguinte... () aí tem roupa de proteção... obviamente
- Ana: Mas se tivesse proteção não seria proibido
- Professora: E também tem o descarte... porque... por exemplo... você pega uma telha de amianto... só o fato de você quebrar aquela telha... libera aquele:... aquela substância... aquele pó... que se você inala aquilo... você também está sujeito a problemas respiratórios...então não é só na produção... é na produção... é no consumo... simplesmente teria que ser banido

Ivan e Sara se atentam para o fato de que os interesses econômicos se sobrepõem ao bem estar da população e envolvem a esfera política, uma vez que ambos apontam o dinheiro como principal razão para que senadores defendam a retomada da extração de amianto no Brasil. Sara destaca ainda o descaso dos senadores para com a saúde e a vida daqueles que serão afetados no decorrer do processo, por meio da seguinte afirmação: “Quem vai morrer não vai ser eles”. Entendo esse momento como de promoção da criticidade e ampliação de

conhecimento sobre o tema política e ativismo. Percebe-se o envolvimento dos estudantes e como eles contribuem para enriquecer a aula durante todo seu transcurso e as reflexões que fazem a partir da apresentação de dados constantes do material de apoio. Lucas também contribui com as reflexões ao aventar a alternativa de exaurir as reservas brasileiras de amianto para acabar definitivamente com a extração do minério no país. Comento, no entanto, que até todo o minério ser extraído, muitas pessoas ainda viriam a sofrer com as consequências de sua toxicidade. Sara, por sua vez, incomodada com a intervenção de Lucas, emite um comentário irônico dirigido ao estudante. A turma começa a ficar inquieta e Lucas ainda procurando defender seu ponto de vista fala na utilização de proteção para os trabalhadores que lidam com a extração do amianto, mas sua fala é encoberta por murmúrios dos outros estudantes. Resolvo ampliar a discussão falando sobre o descarte dos produtos de amianto, que igualmente trazem problemas à saúde das pessoas. Minha estratégia foi uma tentativa de interromper possíveis hostilidades entre os estudantes ao mesmo tempo em que reforçava a informação sobre a toxicidade do amianto e a necessidade de que sua extração fosse permanentemente banida. Nesta sequência enunciativa, um indício da promoção de criticidade e ampliação de conhecimento sobre o tema é o fato de que os estudantes estão constantemente refletindo sobre o assunto apresentado, tecendo comentários e aventando hipóteses. Ao mesmo tempo, o clima de hostilidade que por vezes se forma em relação ao aluno Lucas, me faz suspender as discussões a fim de poupá-lo das provocações constantes de alguns de seus colegas. É um equilíbrio muito difícil de se manter, já que, no meu entendimento, é preciso priorizar o bem estar de todos os participantes, o que se faz, por vezes, sacrificando uma discussão que poderia ser profícua. Isso é o que diferencia uma sala de aula ideal de uma sala de aula real, onde os estudantes nem sempre se expressam de forma respeitosa e nós, professores, nem sempre estamos de fato preparados para lidar com ânimos acirrados que podem acompanhar propostas pedagógicas de teor mais crítico.

De toda forma, lidar com o conflito de opiniões precisa ser um exercício realizado contínua e incansavelmente se estamos efetivamente engajados com uma educação crítica. Paulatinamente, os acertos passam a ser mais frequentes que os erros, o que de forma alguma nos livra de enfrentarmos situações de tensão e inquietude em sala de aula. Afinal de contas, estamos colocando sob suspeita a harmonia e “boas intenções” que subjazem o ensino comunicativo (Cox; Assis-Peterson, 2001, p. 18) e adentrando espaços menos confortáveis e mais conflituosos inerentes a uma educação crítica.

Passo agora a apresentar mais uma situação que fez aflorar diferentes perspectivas e, eventualmente, teve potencial para levar os estudantes a refletir sobre seus pontos de vista. A

segunda aula da proposta didática tem início com um exercício que retoma as diferentes causas pelas quais as pessoas podem lutar. Por meio de slides, são apresentadas diferentes imagens, charges ou tirinhas, cada uma representando uma causa específica. Para cada imagem, os estudantes devem completar as frases “*I fight for...*” e “*I fight against...*”. A situação que selecionei para a análise que apresento a seguir diz respeito a uma charge (Figura 23). Nela, vê-se um cartaz afixado em uma parede no qual é possível ler a expressão “*God hates fags*”, algo como “Deus odeia os viados”, indicando a disseminação de uma mensagem de preconceito em um local público. No entanto, vê-se no canto superior direito um rolo de tinta em processo de cobrir a mensagem. De forma significativa, as cores da tinta são as cores do arco íris, símbolo do orgulho LGBTQIA+.

FIGURA 23- SLIDE SOBRE COMBATE À HOMOFOBIA/TRANSFOBIA



Fonte: elaborado pela autora⁶⁸

Sequência da aula 02, de 05 de outubro de 2022.

Professora: And this is supposed to be what? ((apontado para a palavra *fags*))

((um aluno responde que é ‘viadinho’))

Professora: Fag... que é viado... é uma palavra pejorativa para pessoas homossexuais... então... o que é que essa figura tá representando?

((o mesmo aluno responde de forma jocosa que Deus não gosta dos viadinhos))

Professora: Mas a figura em si tem mais do que essa informação

Lucas: É a bandeirinha do arco-íris lá... que eles usam

Professora: The LGBT

⁶⁸ Imagem disponível em: <https://abrir.link/dtUnp>. Acesso em: 27 nov. 2024.

- Sara: [QIA menos ((em tom de brincadeira))
- Professora: QIA menos... que ela sempre gosta de fazer a piada ((a aluna já havia feito a brincadeira anteriormente))
- Professora: Uhm:... and... and... they are trying to neutralize this pejorative information that you have here... so...in this case... I fight for what?
- Sara: Equal rights
- Professora: Ok
- Ana: Equal rights
- Lucas: LGBTQ other letters rights
- Professora: Rights... ok
- Professora: And I fight against WHAT?
- Lucas: I can say that they are fighting against God
- Professora: They're fighting against GOD?
- Lucas: Yes... denial of God... they're:: ()
((murmúrios impacientes dos demais estudantes))
- Ana: ((em tom mais alto e soando incomodada)) PREJUDICE
- Professora: Prejudice. They're fighting against prejudice... and they are fighting for LGBT rights ... ok?...against homophobia... transphobia... this kind of thing
- Sara: Igualdade

Nesta sequência enunciativa, flagra-se o embate entre diferentes vozes sociais. Ao serem indagados sobre o significado da palavra *fag*, um aluno cuja identidade não pude discriminar perfeitamente no áudio usa a expressão “viadinho” em tom de brincadeira. Não descarto a resposta do aluno, mas procuro revesti-la de um tom de seriedade, ao explicar que *fag* é uma expressão pejorativa, mas o aluno segue brincando e rindo, atitude acompanhada por Sara ao se referir à sigla como LGBTQIA-. Mantenho um tom de quem não está disposta a acolher as brincadeiras e procuro me concentrar novamente na interpretação da charge. A partir daí os estudantes parecem concordar com uma abordagem mais séria e passam a colaborar. Sara e Ana identificam na charge a luta por direitos iguais e o combate ao preconceito. Elas se alinham a vozes sociais que reconhecem a causa e a endossam. Lucas

ainda insiste no tom jocoso ao se referir à sigla como “LGBT other letters” e, como fiz com Sara e o outro aluno, procuro não dar atenção à brincadeira.

Mais adiante, Lucas se manifesta de forma um tanto surpreendente ao responder à pergunta “And I fight against what?” da seguinte forma: “I can say they are fighting against God”. Lutar contra o preconceito não parece estar no horizonte apreciativo do aluno; seu foco parece ser a suposta ofensa que a comunidade LGBTQIA+ comete contra Deus, o que é representativo de um posicionamento axiológico conservador. Quando eu retomo a fala dele com o intuito de fazê-lo explicitar seu ponto de vista, Lucas ensaia dizer algo “Yes, denial of God... they’re:: mas sua fala é encoberta pela de Ana, que se esforça para pôr fim ao discurso de Lucas proferindo a resposta esperada em alto e bom som: “PREJUDICE”. Sentindo que o clima estava ficando hostil novamente, aproveito a oportunidade para endossar a resposta de Ana e prossigo com a aula.

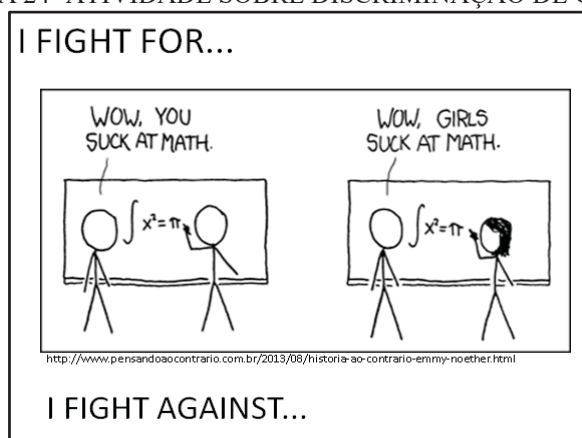
Mais uma vez, acho positivo que os conflitos afluam, embora seja indispensável fazer sua mediação e suspendê-los quando não se provam produtivos. Questionar os estudantes sobre seus posicionamentos faz parte do processo. Apesar de sentir que poderia ter acolhido e explorado melhor o posicionamento de Lucas, acabei não o fazendo por perceber que sua fala estava ofendendo alguns estudantes e, conseqüentemente, formava-se um clima forte de hostilidade em relação a ele. Entre impedir um desgaste maior de Lucas junto à turma e promover o desenvolvimento da discussão, optei pela primeira alternativa, ainda mais por acreditar que uma fala preconceituosa como a que ele estava prestes a enunciar poderia ser ofensiva demais para alguns estudantes. Em suma, o espaço que poderia ter sido aberto para desenvolvimento da criticidade não o foi e isso só indica que estamos sempre em processo de aprendizado no que tange à resolução de conflitos, tanto eu no papel de professora e, portanto, responsável por promover um ambiente seguro para o debate, quanto os estudantes ao lidar com opiniões divergentes. Interpreto a situação narrada não como um fracasso, mas como uma oportunidade de aprendizado para os envolvidos. Afinal, não há como ter controle sobre os ecos dessa e de outras experiências similares na constituição da consciência desses adolescentes. O que se espera, no entanto, é que a frequência de momentos nos quais se incentiva a livre expressão insistindo em um ambiente de respeito para fazê-lo torne esses estudantes mais permeáveis às diferentes vozes sociais que circulam em nossa sociedade. Esse é um exercício contínuo para combater o que Bakhtin chama de discurso monologizante ou centralizador, ou seja, um discurso que procura apagar a heteroglossia que caracteriza a língua concreta e viva. Nas palavras de Faraco,

[a]s vontades sociais de poder tentarão sempre estancar, por gestos centrípetos, aquele movimento: tentarão impor uma das verdades sociais (a sua) como a verdade; tentarão submeter a heterogeneidade discursiva (controlar a multidão de discursos); monologizar (dar a última palavra); tomar o signo monovalente (deter a dispersão semântica); finalizar o diálogo (Faraco, 2009, p.53).

O exercício a que me refiro é válido tanto para os estudantes quanto para mim que, eventualmente, uso minha autoridade enquanto professora para favorecer um ponto de vista que considero mais coerente e ressonante com as interpretações coletivas de respeito e democracia. Assim como eu espero que os estudantes aprendam a ter uma postura mais democrática, também eu estou constantemente me monitorando para fugir das forças centrípetas que me impulsionam a silenciar apreciações sociais diferentes das minhas.

Ainda com relação a este exercício com as imagens destaco a seguinte passagem da aula. Os estudantes são defrontados com uma tirinha (Figura 24) em que, no primeiro quadrinho, estão representados dois homens em pé diante de um quadro negro. Um deles tenta resolver uma equação matemática e é criticado pelo outro com a seguinte frase: “*Wow, you suck at math.*”, que significa algo como “Nossa! Como você é ruim em matemática!”. O quadrinho seguinte mostra praticamente a mesma cena; no entanto, é uma mulher que está tentando resolver a equação. A crítica recebida, dessa feita, é: “*Wow, girls suck at math.*”, ou seja, “Nossa! As meninas são ruins em matemática!”. Para responder ao exercício, os estudantes deveriam idealmente identificar o problema e criar duas sentenças: “*I fight for women's rights*” e “*I fight against gender discrimination*” ou algo que se assemelhe a isso. Transcrevo a seguir o diálogo que se deu, partindo da minha pergunta sobre a tirinha. Segue a imagem abaixo:

FIGURA 24- ATIVIDADE SOBRE DISCRIMINAÇÃO DE GÊNERO



Fonte: elaborado pela autora⁶⁹

Sequência da aula 02, de 05 de outubro de 2022.

⁶⁹ Tirinha disponível em: <https://abrir.link/UxHnW> Acesso em: 29 nov., 2023.

- Professora: What about this?
- Alunos em geral: Machismo
- Professora: Machismo né?
- Lucas: Na verdade... pelo o que eu entendi... pela figura... não necessariamente... ele tá dizendo... você é ruim... você é ruim... você é ruim
- Professora: Tá
- Lucas: é um cara que se acha melhor
- Professora: Tá... tá... e no segundo ((quadrinho))?
- Lucas: No segundo?
- ((breve pausa e murmúrios de alguns alunos))
- Professora: É... mas você tem que entender a... a mensagem como uma coisa só... não?
- Lucas: Sim... é o que eu tô vendo... eu tô vendo que o cara sempre vai xingar o outro independentemente de quem seja
- Professora: Tá... mas e aqui?
- Ana: Você entendeu... Lucas
- Sara: Ô... você se finge de sonso... não sei véi
- Aluna de Fora: ((a aluna explica que na primeira tirinha, o sujeito personaliza a inabilidade do outro com a matemática e na segunda, ele a generaliza, atribuindo-a a todas as mulheres))
- Professora: Isso... generaliza que todas as mulheres são ruins... so I fight for what?
- Alunos em geral: Igualdade
- Professora: How do you say that in English?
- Alguns alunos: Women's rights
- Professora: Women's rights... or... gender equality... and I fight against genDER:::?
- Lucas: Sexism

Professora: I fight against SExism...

Sara: Misoginia

Professora: I fight against miSOgyny... I fight against gender
discrimiNAtion... ok?

Aqui flagramos novamente o encontro de diferentes pontos de referência axiológicos. Quando Lucas afirma que a tirinha representa um sujeito que se acha melhor “independentemente de quem seja”, ele está oferecendo uma interpretação alternativa que destoa da resposta dada pelos demais estudantes. Ao fazer isso, ele parece negar a existência de um contexto social no qual se critica a desigualdade de gênero, ou ao menos, subestimá-lo. Em seu horizonte valorativo, é razoável ignorar a leitura mais óbvia da tirinha porque a voz social a qual seu discurso alude tende a negar a existência do machismo no intuito de descredibilizar qualquer tipo de ação que combata a desigualdade de gênero, o que denota em sua fala um discurso monologizante ou centralizador.

Minha resposta ao discurso de Lucas foi levá-lo a explicar por que sua leitura era válida. Assim, eu poderia fazê-lo refletir sobre a coerência ou fragilidade de sua argumentação com relação à leitura da tirinha. Dessa forma, aguardo com paciência que ele desenvolva seu raciocínio e complete sua leitura da tirinha ligando a leitura do primeiro quadrinho à do segundo, mas Lucas segue hesitando. Eu estava prestes a dizer a ele que tirinhas pertencem a um gênero discursivo no qual se encontram frequentemente humor, ironia e/ou crítica social e que, portanto, a leitura desse gênero precisava ter algum desses elementos no horizonte quando os demais estudantes se aborrecem e expressam sua contrariedade:

Ana: Você entendeu... Lucas

Sara: Ô... você se finge de sonso... não sei véi

Ambos os enunciados estão carregados de um tom de impaciência, que é mais nítido na fala de Sara, inclusive se analisarmos o aspecto semântico-objetual de seu enunciado (Bakhtin, 2016a), já que ela acusa o colega de se fingir de sonso, o que denota mais impaciência e certa agressividade em sua tomada de posição. A Aluna de Fora, no entanto, interpreta a leitura de Lucas como a de alguém que está partindo de outro enquadramento social. Ao invés de silenciá-lo, ela fornece uma explicação mais detalhada sobre a tirinha.

Dessa forma, posso dividir a reação dos estudantes ao discurso de Lucas em duas categorias: na primeira, que constituiu a atitude responsiva da maioria dos estudantes ao enunciado, inclusive de Ana e Sara, houve a pressuposição de que a posição axiológica

contida no enunciado de Lucas foi a de negação, de forma deliberada, da interpretação mais plausível da charge com o intuito de se filiar a vozes sociais que subestimam a existência de machismo na sociedade. A segunda reação partiu da Aluna de Fora, que tomou o enunciado de Lucas como procedente de um falante que ingenuamente se equivoca com a interpretação da tirinha. A Aluna de Fora possivelmente infere que falte a Lucas a compreensão de que a tirinha esteja denunciando um problema social, hipótese que não é acolhida pelos demais colegas.

Acreditando que a intervenção da Aluna de Fora foi suficiente para sanar qualquer dúvida que os estudantes pudessem ter sobre a leitura da tirinha, sigo adiante fazendo a seguinte pergunta: “*So I fight for what?*” (Então estou lutando pelo quê?), ao que os estudantes respondem “igualdade”. Retomo o termo em língua inglesa e, em seguida, pergunto “*and I fight against genDER::?*” (e estou lutando contra...) esperando que eles completem com a palavra “discrimination”. Lucas é o único que responde de forma clara, utilizando a expressão “*sexism*”(machismo), um possível equivalente de “gender discrimination” (discriminação de gênero), o que me leva a crer que ele preferiu, mesmo que momentaneamente, afastar-se da voz social a que se filiava e aderir àquela que parecia mais aceita pela maioria. Interpreto que isso pode indicar que ele, em certa medida, refletiu sobre a aceitação social de seu discurso de forma crítica e, com sorte, tornou-se mais permeável a outras vozes sociais. Vejo aí, portanto, um exemplo de promoção de criticidade entre os estudantes, que é, afinal, um dos meus principais objetivos em sala. Por outro lado, é possível imaginar também que Lucas, cansado de ser constantemente silenciado pelos colegas, tenha optado por aderir à voz da maioria e evitar maiores conflitos. De toda forma, confesso que me senti desanimada ao final desta aula e minha impressão não foi exatamente positiva, o que se pode depreender dessa entrada no meu diário reflexivo:

A discussão sempre acaba sendo tolhida.. Uma droga isso. Os alunos não estão abertos para o debate. Possíveis razões: pandemia / imaturidade / momento histórico – o debate tem sido evitado ou mal visto. (Diário reflexivo, 05/10/2022)

Minha crítica foi à resposta impaciente dos demais alunos, procurando silenciar o aluno Lucas. Como minha postura é sempre de escuta e questionamento, não fiquei contente em ter de interromper o diálogo por prever uma possível alteração em sala de aula. Na época, atribuí a conduta dos estudantes a duas possíveis causas: em primeiro lugar, aquele havia sido o primeiro ano letivo pós-pandemia e todo o período de isolamento acarretou uma série de

mudanças comportamentais nos estudantes, em especial uma menor habilidade de interagir socialmente e sinais de imaturidade mais frequentes, o que desfavorece um debate equilibrado e saudável. Em segundo lugar, o momento histórico no Brasil era, e continua sendo, de intensa agressividade na exposição de opiniões, especialmente as de cunho político e as relativas a costumes e normas sociais. Assim, os jovens parecem estar evitando o debate porque, para eles, o ato de debater equivale a entrar em desavença, o que pode ser confirmado por histórias de violência verbal e física em seu cotidiano ou divulgadas pela mídia⁷⁰. Em uma sociedade como essa, é esperada uma postura de aversão ao debate, ao passo que, para mim, não conseguir levar discussões adiante em um ambiente escolar é motivo de frustração. De toda forma, ao analisar as transcrições de nossos encontros com mais detalhe, é de algum alento perceber que minhas aulas proporcionam aos estudantes alguns momentos de reflexão como os que foram apresentados nesta seção em um ambiente mediado, sem que excessos sejam tolerados.

Analisando o episódio em retrospecto, porém, sinto que perdi uma oportunidade ímpar de questionar os alunos sobre as diferentes interpretações da tirinha que surgiram em sala. Afinal, sob a perspectiva do Letramento Crítico, devemos estar atentos às leituras que fazemos e o que nos leva a realizar uma leitura em detrimento de outra. Eu certamente poderia ter indagado por que cada estudante apresentou uma leitura diferente e o que embasava cada perspectiva. Assim, poderia ter potencializado a dimensão crítica da atividade e levado os estudantes a problematizar suas próprias perspectivas.

Em nosso terceiro encontro, inicio a aula apresentando a imagem (Figura 25) de divulgação da campanha Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, lançada pela Organização das Nações Unidas em 2015.

FIGURA 25 - AGENDA 2030 DA ONU: OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL



Fonte: startingupgood.org⁷¹

⁷⁰ Ver notícias em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/em-briga-por-politica-apoiador-de-lula-e-morto-por-seguintor-de-bolsonaro-em-mt/> e <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2022/10/05/petista-lulista-bolsonarista-assassinato-morte-briga-discussao.htm> Acesso em: 09 jun. 2025.

⁷¹ Imagem disponível em: <https://abrir.link/iUxFg> Acesso em: 20 nov. 2024.

Sequência da aula 03, de 19 de outubro de 2022.

- Professora: Have you seen this image before?
- Sara: Yes
- Professora: What is it about?
- Sara: [Lemas] pro... bagulho lá... que a ONU mandou
- Professora: A ONU mandou um bagulho... né?... que são os sustainable development goals... como eu traduzo sustainable development goals?
- Ana: Objetivos:... de:... desenvolvimento sustentável
- Sara: Sabe o que que eu tava lembrando... daquela estagiária... eu nunca mais vi

((digressão sobre a estagiária))
- Professora: Sustainable development goals... então são... basicamente isso aqui ((apontando para a imagem))
- Lucas: Professora... não é esse aí que:... o pessoal faz meme?...que você não vai ter POrra nenhuma mais vai ser feliz?
- Professora: Não sei... eu nunca vi esse meme
- Lucas: Até 2030 lá... que eles tão falando... É basicamente socialista aquilo lá... professora... eles querem tirar ()... querem tirar carro... querem tirar um monte de coisa
- Professora: Não... mas isso aí não tem nada a ver... eu não sei... NÃO ... eu não sei
- Lucas: Pior que é.... agenda 2030... é isso mesmo... que eles tão falando... que querem tirar tudo das pessoas... até o rim das pessoas se duvidar... a pessoa só vai ter o próprio corpo... mas Dizem eles que vai ser feliz
- Professora: Eu acho... que a agenda 2030.. ela está... éh... ligada a coisas que muita gente considera socialismo porque tudo o que é política de bem estar social... tem gente que se incomoda.... e daí... essas pessoas que se incomodam com políticas de bem estar social... elas... vamos dizer assim... espalham notícias desse tipo que você tá falando... o que não tem nada a VER... porque... promover o bem estar social não significa tiRAR de um pra dar pro outro... significa que você vai fazer ações para...

fazer campanhas para... diminuir certas desigualdades...né?... por exemplo... esse daqui ó... gender equality... que é o que a gente vai falar hoje... a propósito... é um dos...dos goals... é... é um dos objetivos... ((lendo do slide)) gender equality is not only a fundamental human right but a necessary foundation for a peaceful... prosperous and sustainable world... o que está escrito aqui... pessoal?

- Ivan: A desigualdade de gênero é fundamental
- Professora: É não apenas um direito humano fundamenTAL::... mas a fundação necessária para UMA:::
- Ivan: pacífica
- Professora: um mundo pacífico
- Ivan: Próspero
- Professora: Próspero e sustentável...éh::... por exemplo... Lucas... isso aqui... você acha... que tem alguma coisa a ver com socialismo?
- Lucas: Éh:::
- Professora: Esse goal?
- Lucas: Gender equality? Não... o que tem a ver com socialismo seria a questão da... econômica
- Professora: Uhm
- Lucas: Sinceramente falando... não é muito agradável se você for ver de perto aquilo lá
- Professora: Não é agradável para os ricos... para os pobres é muito agradável
- Lucas: É... é agradável para os pobres... mas não agrada muito o rico

Ao perguntar aos estudantes sobre a imagem que representa a agenda 2030 da ONU, Sara demonstra reconhecer a campanha, embora não consiga defini-la com precisão. Um pouco mais adiante, Lucas intervém indagando se não é essa a campanha que é objeto de memes na Internet. Demonstro desconhecimento sobre os memes e aguardo que ele explique do que se trata. Quando Lucas afirma que a agenda 2030 está ligada ao socialismo, fico indecisa sobre o que fazer, afinal partimos de perspectivas diferentes sobre o assunto. Decido então lançar suspeita sobre sua proposição, porém sem muita ênfase dizendo: “Não... mas isso aí não tem nada a ver... eu não sei... NÃO... eu não sei”. O aluno percebe um tom de incerteza

na minha resposta, já que eu realmente não estava completamente decidida se eu queria entrar nessa discussão ou não. Isso o encoraja a nova manifestação na qual ele reitera a posição apresentada e me explica, entre outras coisas, que segundo a agenda 2030, “a pessoa só vai ter o próprio corpo... mas Dizem eles que vai ser feliz”.

Os ecos dos enunciados de outros sujeitos ficam latentes no discurso do aluno e na valoração negativa que ele atribui à campanha da ONU. Por outro lado, Lucas, inicialmente não assume essa posição como sendo sua; ele se vale da palavra alheia para marcar sua posição axiológica, atribuindo a avaliação social que está veiculando a alguém denominado de “o pessoal”; são eles que “tão falando”. Estamos diante do que Bakhtin denomina um discurso de caráter bivocal, já que nele há a intersecção de duas vozes e dois acentos. A bivocalidade aqui é de orientação única, ou seja,

[o] autor inclui no seu plano o discurso do outro voltado para suas próprias intenções. [...]

Após penetrar na palavra do outro e nela se instalar, a ideia do autor não entra em choque com a ideia do outro, mas a acompanha no sentido que esta assume, fazendo apenas esse sentido tornar-se convencional (Bakhtin, 2015a, p. 221).

Apesar de aderir ao discurso alheio por meio da citação indireta, há ainda um segundo “outro” que determina a construção enunciativa de Lucas: o interlocutor. Pode-se observar que, ao iniciar sua intervenção, ele utiliza o recurso de se mostrar incerto quanto ao que está dizendo, como se ele realmente não soubesse se era de fato agenda 2030 que originava os memes aos quais ele se referia: “Professora... não é esse aí que:... o pessoal faz meme?”. O enunciado em forma de uma pergunta, longe de ser uma dúvida autêntica representa um discurso que “se torce na presença ou ao pressentir a palavra, a resposta ou a objeção do outro” (Bakhtin, 2015a, p. 225), ou seja, ao enunciar Lucas assume uma atitude de polêmica velada. A composição de seu enunciado leva em conta o horizonte avaliativo de seus ouvintes, nesse caso, professora e colegas que não costumam endossar suas falas. Vejamos o que diz Bakhtin sobre esse tipo de discurso:

Na polêmica velada o discurso do autor está orientado para seu objeto, como qualquer outro discurso; neste caso, porém, qualquer afirmação sobre o objeto é construída de maneira que, além de resguardar seu próprio sentido objetivo, ela possa atacar polemicamente o discurso do outro sobre o mesmo assunto e a afirmação do outro sobre o mesmo objeto. Orientado para o seu objeto, o discurso se choca no próprio objeto com o discurso do outro. Este último não se reproduz, é apenas subentendido; a estrutura do discurso seria inteiramente distinta se não houvesse essa reação ao discurso subentendido do outro (Bakhtin, 2015a, p. 224).

Diante do meu declarado desconhecimento sobre os memes aos quais ele se refere, Lucas torna-se mais assertivo: “Pior que é... agenda 2030... é isso mesmo... que eles tão falando”. Pondero por um instante e decido compartilhar meu ponto de vista com o estudante, afirmando que a interpretação que ele traz à baila deriva de uma perspectiva de rejeição a políticas de bem estar social e que estas não deveriam ser necessariamente equacionadas ao socialismo. Para tanto, decido repetir sua estratégia com relação à transmissão do discurso alheio e sigo conferindo a terceiros o ponto de referência axiológico apresentado pelo estudante: “Eu acho... que a agenda 2030.. ela está... éh... ligada a coisas que muita gente considera socialismo porque tudo o que é política de bem estar social... tem gente que se incomoda.... e daí... essas pessoas que se incomodam com políticas de bem estar social elas... vamos dizer assim... espalham notícias desse tipo que você tá falando”. Ao não atribuir imediatamente ao estudante as vozes sociais às quais ele se refere, espero estar desenvolvendo uma atmosfera mais favorável ao debate, afinal, não é o discurso de Lucas que eu estou colocando sob suspeita, mas os discursos das pessoas que produzem os memes. Isso quer dizer que eu também opto estrategicamente por me utilizar da polêmica velada como forma de embate de ideias.

Independentemente da forma como Lucas escolhe transmitir a palavra alheia, é importante notar que o enunciado do aluno alude a vozes sociais que têm tido grande circulação na sociedade brasileira – e também em vários outros rincões – que se caracteriza por taxar de socialista toda e qualquer política pública que direcione gastos do governo para a população menos favorecida ou institua ações que beneficiem populações historicamente marginalizadas. Essas vozes sociais atribuem ao regime socialista um caráter altamente negativo e perigoso, ideia que se popularizou no Brasil no período da ditadura militar, época de plena disputa das duas superpotências mundiais pela influência política e econômica sobre os demais países do mundo. De lá pra cá, tal concepção continua circulando em nossa sociedade em grande parte devido ao medo que grupos econômicos e famílias mais abastadas têm de perder seus privilégios e, por fim, ela acabou conseguindo adesão mesmo entre aqueles que têm poucas posses. E é esse medo que está expresso nos enunciados de Lucas. Isso fica evidente no final de nosso diálogo, quando ele finalmente toma para si o discurso sem recrutar outros atores e a polêmica que era velada vai se transformando em polêmica aberta: “Sinceramente falando... não é muito agradável se você for ver de perto aquilo lá”. Resolvo então apresentar ao estudante uma outra perspectiva na qual “ser agradável” ou não depende também da sua posição socioeconômica: “Não é agradável para os ricos... para os pobres é muito agradável”, e ele acaba ecoando a minha fala: “É... é agradável para os

pobres... mas não agrada muito o rico”. Aqui, percebo no enunciado de Lucas um tom de quem efetivamente reflete sobre o que acabou de ouvir e, de certa forma, considera válida a perspectiva por mim apresentada, ao menos momentaneamente. Considerei que deixá-lo pensativo foi uma forma apropriada de encerrar o debate e, como o estudante não tinha mais nada a acrescentar, a discussão foi suspensa. Identifico nesse momento uma amostra do que Pennycook (2004) denomina *critical moment*, uma vez que foi oportunizado um espaço para desenvolvimento de reflexão e criticidade.

Em relação a essa sequência enunciativa, cumpre ressaltar que as estratégias utilizadas pelo estudante permitem que os diferentes enunciados, ainda que divergentes, possam entrar em confronto sem maiores atritos, por estarem revestidos de uma pretensa distância entre a posição do sujeito discursivo e aqueles aos quais ele faz menção. Eu, por minha vez, tendo em mente a minha tarefa de fazer circular em sala diferentes pontos de referência axiológicos, procuro não tolher o estudante e mostrar a ele que sua posição, assim como a minha, integram o conjunto de vozes sociais que constitui o universo heteroglóstico do qual fazemos parte. A pergunta que acabei não fazendo, no entanto, foi se Lucas considera que é urgente pensar no bem estar das classes menos favorecidas. Penso que essa reflexão poderia ter tornado nossa conversa mais frutífera e ter ampliado o potencial de uma prática calcada no LC. De toda forma, interpreto que a turma toda se beneficiou do diálogo que tivemos, pois os estudantes foram expostos a diferentes perspectivas e o embate de vozes não foi interrompido abruptamente como das outras vezes.

Um momento que destaco por ter havido a participação ativa de vários estudantes foi quando estávamos discutindo a questão da violência contra meninas. Mais precisamente, eu estava apresentando cartazes de duas campanhas de conscientização com relação ao tema e os alunos apontaram que a denúncia contra esse tipo de crime costuma ser dificultada por diversos fatores.

Sequência da aula 03, de 19 de outubro de 2022.

Professora:

Aí... tem essa campanha aqui que eu trouxe... dois cartazes de campanhas... campaign launched in May 2020... by the child protective service in Cuiabá Brazil... ((lendo)) quem não denuncia também violenta... and this is Missouri child abuse and neglect hotline... ((lendo)) if you see something... report it... you could save a child's life

- Rodrigo: Ah... mas também tem... tipo assim... a pessoa ameaça a pessoa.. daí... tem pessoa que fica com medo
- Professora: Sim
- Sara: É... mas isso também é muito engraçado... tá ligado... quem () sente culpa é a pessoa que sofreu e tal ... é bem complicado isso
- Professora: É bem complicado... depende de quem vai acolher... por exemplo... é o delegado... às vezes o delegado né... por isso que é bom que tenha essas delegacias específicas... porque daí as pessoas são um pouco mais treinadas pra receber denúncias de forma um pouco mais humana
- Ana: O que não ajuda muito também é o fato de... pelo fato de ser maioria família... a vítima fala pra alguém confiável da família... só que esse alguém confiável... sei lá...
- Professora: Sim
- Ana: O padrasto fez () vai falar pra mãe... a mãe não vai acreditar... e isso não vai pra frente
- Professora: Aham... é por isso que muitas vezes a escola é um dos lugares onde muitas vezes as crianças mais se abrem pro professor né... o professor normalmente de crianças pequenas... é um professor só né... uma professora... e aí a professora denuncia.... isso é bem comum... BEM comum... é assustador assim... quem é que nunca conviveu... éh... ou viveu perto de... em algum momento da vida... de uma pessoa que foi abusada... eu lembro de ter... quando eu era criança... o vizinho bater na mulher... depois eu mudei... fui pra um apartamento... o outro vizinho também batia na mulher... e eu não fiz absolutamente nada... bom... no primeiro eu era criança... no segundo eu fui besta porque podia ter... podia ter denunciado... e o cara era pastor
- Plínio: Nossa

- Professora: SÉRIO... andava com a bíblia embaixo do braço... ele andava
((murmúrios))
- Sara: É... pegava a bíblia e batia na mulher... nojento
- Professora: É... o negócio era nervoso
- Sara: Professora... tem um vídeo aí... () de um pastor... que a mulher falou... () que ele bate
((murmúrios))
- Ana: Ela não falou bate... ela falou... que ele pode sair de casa... assim... pegar as meninas... não sei o quê... mas ele continua meu marido
- Professora: Ah::... Eu VI isso () que horror... é o machismo né
- Ana: Sim

Nota-se aqui que foram os alunos que tomaram a iniciativa de iniciar o debate. O aluno Rodrigo, cuja participação sempre foi muito tímida, foi o primeiro a se manifestar apontando que muitas vítimas se sentiam ameaçadas e portanto, não denunciavam os abusos sofridos por elas. Sara e Ana reforçam a asserção de Rodrigo e o quadro se amplia. Resolvo tecer comentários com casos de abuso contra mulheres que testemunhei em dois momentos diferentes de minha vida e destaco meu arrependimento de não ter feito nenhuma denúncia quando poderia. Por fim, Ana liga os casos relatados com um vídeo viral no qual uma pastora evangélica afirma não se incomodar com as traições do marido. Ou seja, houve aqui uma reflexão sobre a situação a que muitas mulheres e meninas são expostas cotidianamente e a ligação disso com a naturalização de posturas machistas, adotadas inclusive pelas próprias mulheres. É importante ressaltar ainda que mais discussões estavam sendo travadas entre os estudantes naquele momento, que podem ser identificadas por meio da indicação de murmúrios na transcrição das falas. Percebi visivelmente que o assunto gerou diversas reflexões e, portanto, considero ter sido este mais um *‘critical moment’* (Pennycook, 2004) flagrado durante as aulas.

Ressalto ainda mais uma ocasião na qual julgo ter havido promoção de reflexão e criticidade entre os estudantes. Refiro-me à atividade motivada pelo vídeo que versa sobre o legado do movimento #MeToo⁷² e recobro a seguir as asserções sobre as quais os estudantes deveriam se posicionar. Originalmente, as frases estavam em língua inglesa.

- (a) O propósito do movimento #MeToo é fazer com que os homens fiquem muito mais nervosos sobre a manifestação de qualquer comportamento remotamente sexual em ambientes profissionais;
- (b) A distorção de políticas de igualdade de gênero pode fazer com que algumas empresas proíbam abraços ou olhar para uma pessoa por mais de 5 segundos;
- (c) Se você se comporta de forma ética, você não deveria se preocupar em ser acusado de assédio sexual; e
- (d) No final das contas, é melhor ter movimentos como o #MeToo do que não ter nada.

No momento em que o exercício foi “corrigido”, os estudantes tiveram a oportunidade de apresentar suas opiniões e o debate se tornou acalorado. Como houve muita sobreposição de vozes, ficou impossível transcrever, mas basicamente eles discutiram bastante sobre as asserções apresentadas. Trago a seguir alguns comentários feitos em meu diário reflexivo concernentes a esta parte da aula:

Os estudantes foram unânimes em discordar da primeira asserção. E problematizaram a questão da expressão “remotamente sexual”, que eles acharam incoerente.

A aluna Ana narrou que “teve de aguentar” um cara no ônibus conversando com o motorista sobre o fato de que hoje em dia não dá mais pra fazer mais nada, não dá pra olhar pra cara de uma pessoa na rua e isso já é assédio.

Dois meninos comentaram que embora extremista, a asserção da letra b poderia ter algum fundamento, caso houvesse distorção na maneira como a política for interpretada.

Os mesmos estudantes afirmaram que a asserção da letra c não era completamente verdadeira, porque pessoas poderiam querer acusar alguém de assédio apenas para prejudicá-lo. Por mais que eles tenham concordado comigo que esses seriam casos isolados, eles terminaram por marcar que discordavam da assertiva.

Entretanto, todos concordaram que era melhor haver movimentos como o #MeToo do que não haver.

(Diário reflexivo, 26/10/2022).

⁷² Vídeo disponível em: : <https://www.youtube.com/watch?v=ATYK2svJ6eM&t=673s> Acesso em: 20 nov. 2024

Interpreto que esse foi um momento muito rico porque os alunos se envolveram efetivamente no debate. Refletir sobre as asserções, uma após a outra, foi trazendo maior compreensão sobre os posicionamentos que eles estavam dispostos a defender e outros que causavam incerteza. No final do debate, tive a impressão de que eles se deram conta da complexidade do assunto e das várias nuances envolvidas. E fiquei satisfeita em constatar que, a despeito do reconhecimento de que eventuais excessos podem se dar na aplicação de políticas que salvaguardam a integridade das mulheres, todos os estudantes concordaram que movimentos como o #MeToo devem prosperar na sociedade.

A partir de agora, passo a explorar as impressões dos próprios estudantes no que tange à promoção da criticidade e ampliação de conhecimento sobre o tema política e ativismo. Para tanto, analisarei excertos das entrevistas realizadas em duplas ou trios e do questionário respondido individualmente, tendo sido ambas as atividades realizadas ao final das aulas que compuseram a proposta didática.

Destaco inicialmente um trecho da entrevista na qual os alunos Renan e Ana estão respondendo se a visão de ativismo deles mudou depois das aulas:

- | | |
|-------------|--|
| Ana: | Eu acho que não... mas também eu... eu sou um pouco inserida nesse assunto... então eu acho que não muda muito... mas foi bom... trazer isso pra sala porque gera muita discussão... então... querendo ou não... as pessoas concordando ou não... é bom pra elas |
| Professora: | Uhum... terem acesso... né?... e você? |
| Renan: | Deu pra entender que o ativismo em si é bem amplo. Não tem como simplesmente falar: Ah! É sobre isso... é sobre aquilo... é sobre TUDO... é bem interessante trazer isso pra sala |
| Professora: | Vários aspectos né? Nossa... ainda tem tantos outros que a gente não mencionou |

Apesar de Ana acreditar não ter aprendido muito sobre o assunto, seu primeiro enunciado é representativo de um horizonte axiológico no qual a exposição a um embate de vozes sociais tem valor por si só. Gerar discussão, segundo a aluna, é sempre positivo para os sujeitos envolvidos. Tal posicionamento aproxima-se do que Bakhtin chama de consciência linguística galileana, que não se pauta em vozes de autoridade que se julgam únicas e incontestáveis, mas na argumentação e no reconhecimento da heteroglossia. Na metáfora utilizada por Bakhtin, a consciência galileana se opõe à ptolomaica porque se sabe como uma voz dentre as inúmeras que circulam socialmente, ou seja, não pretende firmar-se como uma verdade inquestionável, não se organiza em torno de um centro fixo, como no sistema

planetário ptolomaico, em que os planetas giram em torno da Terra, que permanece imóvel (Bakhtin, 2015b, p. 167-168). Destaco ainda a transposição que Faraco (2007) realiza do quadro teórico de Bakhtin em relação a questões pedagógicas:

No processo de ser autor, temos que conseguir que o educando rompa com uma consciência linguística que Bakhtin chama de ptolomaica (isto é, embora plurivocal, não se percebe como tal e está dogmaticamente dominada por vozes sociais incapazes de se verem pelos olhos de outras vozes do plurilinguismo), substituindo-a por uma consciência que Bakhtin chama de galileana, uma consciência linguística relativizada capaz de se ver pelos olhos da bivocalidade, pelo mútuo esclarecimento crítico das vozes sociais (Faraco, 2007, p. 50).

Já no enunciado de Renan depreende-se que seu conhecimento sobre o assunto foi ampliado, uma vez que ele conclui que ativismo pode estar relacionado às mais diversas pautas sociais e qualifica a experiência de trazer esse tema para sala como “bem interessante”.

Respondendo à mesma pergunta, destaco a seguir os enunciados de Sara, Fernando e Plínio:

- | | |
|-------------|---|
| Professora: | Depois das aulas... vocês... de alguma maneira... mudaram a ideia que vocês tinham sobre ativismo? |
| Sara: | Yes |
| Fernando: | Acho que sim |
| Plínio: | Não sei dizer... porque... que ideia?... não lembro nem que ideia eu tinha sobre ativismo |
| Professora: | Tá... então... assim... você não tinha nenhuma ideia você passou a saber um pouquinho sobre né? |
| Plínio: | acho... éh::... era um papel em branco... agora tem é () |
| Sara: | eu acho que sim éh::... tipo... eu também... eu acho que ativismo pra mim era uma coisa assim... éh::... vamo na rua resolver isso... acho que agora ficou mais claro... tipo::... era uma folha em branco... agora quando você vê... dá procê ver direitinho o que é... ficou bem mais claro |
| Fernando: | eu não... tipo... eu fico naquilo de:... eu se eu fosse para falar antes... eu não usaria a palavra ativismo... eu usaria outra palavra para cada um... sabe assim? |

Os três estudantes reconhecem que ampliaram seu conhecimento sobre ativismo. Embora suas manifestações verbo-axiológicas denotem certa vagueza, eles alegam ter partido de um estado de quase desconhecimento sobre o assunto, o que Plínio e Sara expressam com a metáfora da folha em branco, para um momento no qual eles alcançaram maior compreensão

sobre o tema. No questionário, os três estudantes, que trabalharam juntos em um jogo sobre o combate à fome, foram um pouco mais específicos em suas respostas e alegaram ter aprendido que o problema da fome não é só a falta de alimento em si, mas a forma como ele é transportado e distribuído. Além disso, Sara afirma que as aulas a “incentivaram a criar a história sobre ativismo com maior senso crítico”. As respostas apontam para um estado de maior consciência em relação ao tema, mas a vagueza encontrada nos enunciados também indica que as ideias desses estudantes ainda são muito incipientes.

Pedro e Rodrigo também alegam que tinham pouco conhecimento sobre o tema e enfatizam um aspecto que não foi mencionado pelos demais:

- | | |
|----------|---|
| Pedro: | Eu confesso que antes da gente discutir eu nem sabia muito bem o que era ativismo |
| Rodrigo: | Eu também não sabia muito bem |
| Pedro: | Mas com o passar das aulas eu percebi que... eles têm... éh:... bastante importância.. eles trazem... assuntos que não são comentados né... eles passam despercebidos... assuntos que são |
| Rodrigo: | É visível assim mas... eles... preferem... não... assim... como que eu posso dizer.. não... não levar a público porque é muito polêmico... alguma coisa assim... |
| Pedro: | Isso... muito polêmico né?... normalmente... éh:...é escondido isso aí do... das pessoas |

Se tomarmos o segundo enunciado de Pedro na sequência em foco, percebe-se que ele se refere a “assuntos que não são comentados” e “passam despercebidos”. Ele ainda tenta reformular sua ideia, mas é interrompido por Rodrigo, que também titubeia em sua formulação, mas que parece acolher a mesma orientação apreciativa do colega. Por fim, Pedro conclui que há certa tentativa de esconder das pessoas determinadas questões polêmicas. Os enunciados de ambos parecem apontar para a ocultação de informações do grande público, informações essas que os movimentos ativistas procuram trazer à tona. A mim me parece que ambos os estudantes passaram a enxergar com mais criticidade o trabalho de conscientização que se realiza por meios dos movimentos ativistas, o que é, sem dúvidas, uma contribuição bastante valiosa tendo em vista os propósitos a que me dispus na consecução da proposta didática. No questionário, Pedro destaca ter aprendido que há “muito mais problemas do que nós ouvimos nas televisões ou em notícias do celular” e afirma ainda ter percebido “que os ativistas têm muita importância”. Suas respostas indicam que o conhecimento desse estudante foi expandido por meio das aulas e que ele olha com mais criticidade para o trabalho dos

ativistas. Rodrigo, por sua vez, alega ter aprendido “a respeitar todas as formas de ativismo”. As respostas desses estudantes também apontam para um primeiro passo no sentido de ter o assunto em seu horizonte apreciativo e minimamente se posicionar com relação a ele.

Quando entrevistei os alunos André e Cássio, considerei apenas as manifestações do primeiro, pois o segundo acabou não figurando entre os participantes devido ao número de faltas computadas. Segue a resposta de André quando perguntei se as aulas mudaram a visão deles sobre ativismo.

André: Acho que a gente adquiriu mais conhecimento sobre o assunto... mas não que mudou... opinião... por exemplo... já era formado tipo... só... tipo... alimentou

O aluno destaca que houve efetivamente ampliação de conhecimento sobre o tema e, embora ele afirme que sua opinião não mudou, quero enfatizar a menção que ele faz ao verbo “alimentar”, que pode ser entendido aqui como dar maior sustentação a um posicionamento axiológico, ratificar determinadas apreciações sociais. Isso não é de forma alguma banal, como a entonação do estudante deixa transparecer. No universo heteroglóssico no qual estamos imersos, formado por diferentes centros de apreensão axiológica do mundo, as relações dialógicas que se estabelecem entre os enunciados podem ser dissonantes, mas também podem ser de convergência. E as últimas não são em absoluto menos importantes do que as primeiras. Ao tomar contato com enunciados concretos agrupados em torno do tema ativismo, André respondeu a eles dialogicamente, assumindo uma postura de acolhimento ou apoio àqueles que reforçavam seu posicionamento axiológico e de contestação daqueles que o desafiavam. Pode-se afirmar assim que sua consciência está sendo alimentada.

A esse propósito, Volóchinov se vale de um verbo do mesmo campo semântico ao afirmar que a consciência individual “se nutre dos signos, cresce a partir deles, reflete em si a sua lógica e as suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação sígnica de uma coletividade” (Volóchinov, 2002, p. 97-98). É precisamente esse alimento que forma nossa consciência individual, que permite com que, estando imersos na heteroglossia, passemos pouco a pouco a incorporar certos discursos e a refutar outros. Bakhtin também se refere ao peso da palavra alheia na formação de nossa consciência individual:

É enorme o significado desse processo de luta com a palavra do outro e com sua influência na história da formação ideológica da consciência individual. Minha palavra e minha voz, nascidas da palavra do outro ou dialogicamente estimuladas por ela, mais cedo ou mais tarde, começam a se libertar do poder dessa palavra alheia. Esse processo se complexifica pelo fato de que as diferentes vozes dos outros entram em luta pela consciência do indivíduo (assim como lutam na realidade social circundante). (Bakhtin, 2015b, p.143).

Por fim, destaco as contribuições dos alunos Ivan e Lucas, que seguem linhas bastante diferentes.

Professora: vocês éh:... mudaram pouco a visão de ativismo e de ativista que vocês tinham?

Ivan: Éh:... eu eu não tinha muita ideia do que se passava... porque para mim éh:.... eu acho que eu fico muito preso no meu mundo... que seria mais... estudar... coisas tipo... mas não era algo que eu tava sabendo muito... aí com isso foi tipo um conhecimento a mais e eu consegui ver que dá muitos problemas que não tem como resolver facilmente e que eu posso tipo... tentar dar uma ajuda talvez... dando ideias... ajudando em alguma coisa... sei lá... tipo... a gente aprendeu bastante

Lucas: Particularmente falando sobre a parte de ativismo... eu já conhecia um pouco o tema antes da... das aulas tudo... eu via muito notícia... a parte das umbrellas lá em Hong Kong... eu conhecia bastante... da democracia deles e éh:.... eu entendo bastante dessas lutas e infelizmente eu não posso dizer que eu mudei alguma opinião... o que eu pensava antes continuo pensando de forma similar ao que eu pensava antes... éh:... continuo pensando que liberdade é mais importante que:... causas sociais etc etc... só que com as aulas eu entendi bastante ativistas que eu não conhecia... por causa da Malala e da indiana lá que... eu não conhecia o caso dela

Ivan confessa que pouco conhecia sobre o tema e que seu conhecimento foi ampliado, o que atende a um dos objetivos da proposta didática. Em seu discurso, depreende-se que ele se dá conta da complexidade das questões sociais que estão ligadas ao ativismo quando afirma que “dá muitos problemas que não tem como resolver facilmente”, o que denota certo olhar crítico com relação ao tema abordado, afinal, ele se dá conta que o enfrentamento entre diferentes centros de apreciação axiológica do mundo é a tônica do jogo de forças que caracteriza a luta ativista diante de determinados discursos hegemônicos. Ele destaca ainda o papel que cidadãos comuns podem exercer na resolução desses problemas, embora tenha sido vago sobre como isso pode se dar.

Assim como Ana, Lucas afirmou ter conhecimento prévio sobre o tema e justifica seu conhecimento pelo hábito de acompanhar as notícias. No entanto, diferentemente da aluna, ele não enfatizou a importância das discussões, embora tenha participado delas ativamente. Assim como André e Ana, ele acredita que suas opiniões não foram alteradas

significativamente. Uma vez que as aulas ressaltaram a importância do ativismo e dos ativistas na sociedade, penso que ele se mostrou pouco permeável a esses discursos, o que pode ser observado em sua afirmação de que o conceito de liberdade tem mais importância que as causas sociais. Apesar de não ter mudado de opinião, é possível dizer que as aulas alimentaram sua consciência individual e o fizeram acolher alguns posicionamentos e refutar tantos outros. E embora seu posicionamento não fosse bem recebido pelos colegas e fosse frequentemente posto em suspeita pela professora, ele encontra eco em outras vozes sociais alinhadas a uma postura neoliberal que valoriza sobretudo o individualismo e a meritocracia e que, portanto, não enxerga os movimentos sociais como tão relevantes.

Vale destacar que, de toda forma, Lucas reconhece que houve ampliação de conhecimento sobre o tema ao dizer que “com as aulas eu entendi bastante ativistas que eu não conhecia”. Aqui ele faz referência a duas jovens ativistas, cujas histórias abordamos no início do ano, mas que aparentemente o marcaram mais do que as histórias que vimos posteriormente. Por fim, em seu enunciado, fica nítido que ele entende que frustrará minhas expectativas ao dizer que continua pensando como antes, o que se verifica pelo uso do advérbio “infelizmente” que antecede a afirmação “eu não posso dizer que eu mudei alguma opinião”. O acréscimo do advérbio diz respeito ao que Bakhtin chama de influência do discurso responsivo antecipável, o que quer dizer que todo falante, ao enunciar, leva em conta o campo aperceptivo de seu destinatário bem como seu horizonte concreto-semântico e axiológico. No entendimento de Lucas, falar que os discursos aos quais foi exposto tiveram pouco ou nenhum efeito na sua formação poderia ser algo que eu não gostaria de ouvir. Porém, sob minha perspectiva, já é satisfatório que os estudantes passem, por meio das aulas, a levar em consideração a existência de apreciações sociais diferentes das deles e que, eventualmente, possam ser acolhidas em razão de sua coerência e venham a constituir a heterogeneidade desses sujeitos, permanentemente atravessados por diferentes discursos.

5.2 CONTRIBUIÇÕES PARA A AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO LINGUÍSTICO DOS ESTUDANTES

Nesta seção, abordo aquele que é um dos objetivos mais óbvios de uma aula de língua inglesa: fazer com que estudantes ampliem seu repertório linguístico. Parto do pressuposto de que oportunizar o envolvimento dos estudantes em práticas discursivas, por si só, já é um vetor de ampliação do repertório desses estudantes. Portanto, meu foco nesta seção é apresentar indícios de que as práticas realizadas com os estudantes durante a realização desta

pesquisa contribuíram para a ampliação de seus repertórios comunicacionais em língua inglesa. Como primeira providência, busco explicitar em que medida expus os estudantes à língua inglesa e que tipo de produção eles realizaram utilizando seus repertórios comunicacionais na língua ao longo da proposta didática. Em seguida, apresento as impressões que os próprios estudantes participantes tiveram com relação à ampliação de seu repertório linguístico.

Quanto à exposição dos estudantes à língua inglesa, pontuo que me esforcei para lançar mão de insumos autênticos na composição do material didático utilizado em sala. No que diz respeito ao material escrito, cabe observar que dos 98 slides utilizados em sala, 88 trouxeram conteúdo exclusivamente em língua inglesa, 2 deles em português e inglês e 8 deles trouxeram conteúdo exclusivamente em língua portuguesa. As escolhas foram realizadas respeitando o registro original dos materiais em sua autenticidade e sua relevância para cada atividade proposta.

No que tange à compreensão oral, saliento que procurei promover durante as aulas vários momentos nos quais me comuniquei exclusivamente em língua inglesa, o que ocorreu especialmente quando narrei as histórias ilustrativas do tema política e ativismo, a saber: o relato da cidade australiana de Wittenoom, a sequência de fatos que levaram à condenação do médico Larry Nassar, a história do movimento #MeToo e a apresentação de três marchas históricas e seus legados. Minha intenção aqui foi auxiliar os estudantes a aperfeiçoar sua compreensão em situações nas quais somente o inglês é empregado, o que se tornou viável porque durante a narração me vali de outros recursos tais como imagens legendadas e informações sintetizadas que contribuíram para a compreensão dos estudantes com repertório linguístico mais limitado. Além disso, procurei me esforçar para expor os estudantes a sotaques outros e culturas outras além da Inglaterra e Estados Unidos. Na seleção dos insumos para o material que integra a proposta didática, no entanto, sinto que eu poderia ter dado maior visibilidade a materiais oriundos de comunidades cuja primeira língua não fosse o inglês. Isso será certamente algo para o qual eu olharei com mais atenção daqui por diante.

De toda forma, procurei manter um posicionamento de rejeição ao enaltecimento dos valores hegemônicos presentes nas culturas inglesa e estadunidense, ao mesmo tempo em que questionei críticas baseadas em visões essencializadas desses povos e culturas. Em eventuais conversas com os estudantes, busquei sustentar que há sempre complexidade e dissonância mesmo em comunidades aparentemente homogêneas e que visões estereotipadas podem afetar negativamente nossas subjetividades e a vida em sociedade. Interpreto que uma visão mais contemporânea do ensino de língua inglesa passa também por esse questionamento de ideias

preconcebidas com relação à superioridade ou à vilanização das culturas cujos falantes são tradicionalmente identificados como nativos. A partir daí, é possível abrir espaço para uma perspectiva segundo a qual os ditos nativos não têm um status privilegiado e fomentar a visão de que a comunicação em inglês com indivíduos das mais diferentes culturas pode ser igualmente enriquecedora e profícua. Tal posicionamento tem o poder de suscitar questionamentos sobre poder e conhecimento e trazer à tona a figura do ‘subalternizado’ (Spivak, 2010) e as implicações de sua representação no discurso ocidental. Comungo da visão da autora, segundo a qual “ignorar o subalterno hoje é - quer queira, quer não - continuar o projeto imperialista” (Spivak, 2010, p. 97). Interpreto que ser professor de inglês nos dá um lugar privilegiado para a discussão de visões hegemônicas que nos colocam em situação de subalternidade. Indo além, estar nessa posição nos permite compartilhar perspectivas outras que nos possibilitem construir novos entendimentos sobre quem somos e o que podemos fazer para interromper lógicas perversas que hierarquizam pessoas e conhecimentos.

Interpreto ter estado em sintonia com uma perspectiva que rejeita a suposta superioridade estadunidense e britânica em diferentes momentos no que tange à seleção dos materiais selecionados para o trabalho com os estudantes nesta pesquisa. Logo no início da proposta didática, como já mencionado, os estudantes foram apresentados à canção de uma banda australiana cujas músicas ficaram conhecidas por abordar questões sobre a defesa do meio ambiente e os direitos dos povos aborígenes. Os estudantes aprenderam um pouco sobre a banda e sobre seu líder, cujo ativismo ultrapassou as fronteiras da música e adentrou a política em seu país, onde ocupou os cargos de Ministro do Meio Ambiente e posteriormente, Ministro da Educação e Juventude. Ainda nessa mesma aula, os estudantes fizeram uma atividade na qual tiveram contato com a fala de uma australiana que foi entrevistada sobre uma tragédia ambiental e humana ocorrida em sua cidade e que vitimou grande parte de sua família. Em outro momento, os estudantes tiveram a oportunidade de ouvir uma sul-africana discorrendo sobre como o movimento #MeToo encorajou ações de empoderamento feminino em seu país. No que tange à seleção de personalidades ligadas ao ativismo, optei por trazer figuras representativas de diferentes culturas, como a paquistanesa Malala Yousafzai, o sul-africano Nelson Mandela, a sueca Greta Thunberg, o indiano Mahatma Gandhi e a brasileira Djamila Ribeiro, e dois estadunidenses Martin Luther King Jr. e RuPaul. Posteriormente, ao abordamos marchas históricas, optei por focalizar, além da Marcha de Washington, movimentos de duas outras localidades, marcadas por sua relação conflituosa com a língua e cultura inglesas: Índia e Hong Kong. E finalmente, integrei ao material didático textos em

língua portuguesa, justamente por acreditar que não há problema algum em se utilizar de outros repertórios linguísticos disponíveis na medida em que atendam aos propósitos da aula. No entanto, arrisco dizer que essas providências não satisfariam a professora/pesquisadora que sou hoje, pois, ao longo deste trabalho, construí o entendimento que é preciso desenvolver uma prática que envolva de forma mais efetiva o universo dos falantes cuja primeira língua não seja o inglês. Ainda assim, considero as escolhas que fiz um passo importante rumo a uma perspectiva mais contemporânea de ensino de língua e guardo o entendimento de que o espaço desta pesquisa é também a oportunidade de assumir que nem sempre as perspectivas que julgamos as mais acertadas são aquelas que conscientemente colocamos em prática.

Na realização da tarefa final, os estudantes fizeram as pesquisas nos sites de sua preferência, independentemente da língua, mas foram solicitados a produzir seus textos integralmente em inglês. Acredito que assim eles puderam utilizar seus repertórios comunicacionais em língua inglesa de forma significativa e contextualizada. Muitos dos termos vistos em sala foram usados e posso dizer que todas as equipes tiveram sucesso em redigir textos coerentes, o que me trouxe bastante satisfação. Sobre o material produzido, preciso aqui fazer uma observação: os dados provenientes dos jogos idealizados pelos estudantes não estarão presentes nesta tese, pois suas ideias, mesmo que incipientes, podem vir a ser usadas em jogos desenvolvidos por eles posteriormente e entendo que publicizar suas propostas de jogo sem o devido consentimento seria, de certa maneira, violar a propriedade intelectual desses estudantes. Logo, o máximo que me permiti fazer foi apresentar o tema e o objetivo central de cada jogo, o que faço na próxima seção.

Em suas produções orais durante as aulas, os estudantes puderam se expressar utilizando todo o seu repertório comunicacional da maneira como acreditavam ser mais eficiente dentro do contexto, assim como também o fizeram na apresentação da tarefa final. Isso posto, passo à análise de como os estudantes compreenderam o uso de inglês nas aulas e como interpretaram a ampliação de seu repertório linguístico. Início com as impressões dos estudantes Renan e Ana, quando na entrevista pedi que eles definissem como foram as aulas de inglês durante o ano:

Renan: Incríveis... sim... é verdade... porque não foca só em inglês... por exemplo... nas minhas outras escolas... toda vez que tinha aula de inglês... era só inglês... tipo... era falar inglês... aprender inglês para... só o verbo to be... então tem uma diferença

Ana: é... a gente nunca falava sobre qualquer assunto que não seja gramática... a gente não falava de meio ambiente na aula de inglês

Aqui ambos apresentam entendimentos semelhantes sobre o que diferencia as aulas de inglês anteriores das atuais. De seus enunciados depreende-se que anteriormente havia um foco maior na gramática, o que é expresso abertamente pela aluna Ana e de forma menos explícita na fala de Renan, que faz uso da expressão “era só inglês” e conclui seu pensamento afirmando de forma hiperbólica que nas aulas estudava-se “só o verbo to be”. Falar sobre outros assuntos na aula de inglês representou um ganho considerável para Renan, que qualifica as aulas como incríveis. Quanto à manifestação de Ana, embora haja poucos indícios no aspecto semântico-objetual de seu enunciado (Bakhtin, 2016a) que demonstrem aprovação da forma como as aulas ocorriam, sua entonação é de concordância com a fala de Renan. Valho-me ainda de outro elemento extralinguístico para apoiar minha conjectura: o fato de Ana estar sempre atenta e participar frequentemente das aulas, o que denota seu interesse nas atividades propostas em sala.

Prossigo com a entrevista realizada com os estudantes Pedro e Rodrigo. Em sala de aula, o aluno Pedro, embora permanecesse quieto durante a maior parte do tempo, acompanhava as aulas com bastante atenção e tirava eventuais dúvidas comigo. Por outro lado, a atenção de Rodrigo oscilava e eu costumava solicitar que ele sentasse mais à frente para evitar que ele se distraísse. Vez por outra, no entanto, ele se entusiasmava com as discussões. O trecho analisado a seguir diz respeito à pergunta já mencionada, na qual eu pedia que eles definissem como foram as aulas de inglês naquele ano.

Rodrigo: Ah:... é uma aula que... tipo... não é chata... assim... na hora da... da aula os temas que a professora traz acho que é bom.. temas polêmicos que gera bastante éh::

Pedro: assunto né?

Rodrigo: É... gera bastante assunto

Pedro: E as aulas também não é convencional... que nem de outros colégios aí públicos que... a professora só chega dá um livro ali pra fazer tal...

Rodrigo: [Tal página

Pedro: Umás cinco atividades e daí pronto acabou... então... eu acho que a...as aulas que a gente teve de inglês esse ano foram... foram muito boas... tanto pra aprender ah... o idioma... quanto pra aprender sobre os temas... que foram trazidos

Os alunos Pedro e Rodrigo parecem compartilhar do mesmo ponto de referência advindo de suas experiências anteriores. Para Pedro, as aulas de inglês em seu antigo colégio resumiam-se a realizar as atividades constantes do livro, prática que, ao analisarmos o conteúdo semântico-objetual do enunciado, não me pareceu ser muito valorizada: “a professora só chega dá um livro ali pra fazer tal...”. A presença do advérbio “só” para se referir à ação da professora indica que Pedro acredita que a professora poderia ir além de entregar o material didático e solicitar que os estudantes fizessem as atividades de determinada página, o que é reforçado também pelo uso do advérbio “ali”, que aponta para certo desmerecimento da prática realizada pela professora. Rodrigo foi mais lacônico, mas durante a entrevista ele parecia concordar com Pedro e em dado momento ele chegou inclusive a completar a fala do colega em um momento de hesitação ao dizer “tal página”. No que tange à ampliação do repertório linguístico dos estudantes, que é meu foco neste momento, gostaria de destacar que, ao definir as aulas que teve comigo, Pedro afirma que elas foram boas tanto para o aprendizado do idioma quanto para o aprendizado sobre os temas. Ou seja, o aprendizado do idioma também teve destaque para o estudante, embora possa se depreender desse trecho que o que mais chamou a atenção de ambos foi a discussão dos temas. Para mim, isso é um indício de que a língua foi aprendida de forma contextualizada e, portanto, seu emprego fez sentido para os estudantes.

Passo agora a analisar as respostas dos estudantes Sara, Fernando e Plínio. Dos três, Sara é sem dúvidas a mais participativa. Quanto a Fernando e Plínio, são alunos que acompanhavam as aulas com certa facilidade e bastante interesse. Embora ambos não se envolvessem muito nas discussões em grupo, por vezes, dirigiam-se a mim no final da aula para tirar dúvidas e fazer apontamentos. Nesse excerto, o trio está buscando definir as aulas que tiveram comigo e Sara, como os alunos anteriores, remete a experiências passadas nas quais o uso do livro didático era feito de forma pouco atrativa.

- | | |
|-----------|--|
| Sara: | Acho que mistura um pouquinho de inglês... igual ele falou com ativismo... não é só um inglês inGLÊS.... como que () inglês... como é que fala... quando você só vai dar uma matéria... tipo... teórica?... não teórica... que você só dá livro livro pro pessoal... mas mistura ativismo ... um monte de coisa |
| Fernando: | Tem outras coisas além do inglês... tipo inglês como tema geral, mas () |
| Plínio: | É... então... tinha coisas que eu não sabia antes da:...da aula de inglês... |

Ela se refere ao inglês como matéria “teórica”, ou seja, apartada de um uso real da língua e focada exclusivamente nas atividades realizadas por meio do livro didático. Aparece novamente o advérbio “só” em duas ocasiões: “você só vai dar uma matéria” e “você só dá livro livro livro pro pessoal”, indicando que as aulas de inglês das quais ela se recorda resumiam-se a isso. Fernando reforça como as aulas que temos diferem das anteriores, pois agora o inglês é “tema geral”, ou seja, ele perpassa todos os momentos da aula de forma integrada.

Apresento agora as manifestações do aluno André sobre a mesma pergunta, ou seja, ele foi instado a definir como foram as aulas de inglês durante o ano. Na entrevista, ele estava interagindo com um estudante que não figura entre os participantes por ter excedido o número de ausências permitido para participar da pesquisa. Vou chamá-lo de Cássio e suas falas não serão transcritas com as palavras exatas, mas irei apenas referir-me ao que ele disse a fim de que a conversa não fique truncada. Tanto André quanto Cássio sentavam-se na última fileira, um ao lado do outro, costumavam interagir entre eles e demonstravam um pouco menos de interesse nas aulas que os demais alunos.

Professora: Então... se vocês fossem... éh... chegar pra uma pessoa e dizer... ai... como que são as suas aulas de inglês?... o que você diria das aulas de inglês que eu dou?... como é que são essas aulas de inglês?

André: Legal

Cássio: ((afirma que é bastante interativo))

André: É... bastante interativo... principalmente no inglês... com a língua inglesa... você fala mais inglês

Cássio: ((menciona que é positivo o fato de eu misturar inglês e português na minha fala))

Professora: Aham... o fato de eu misturar

André: Os colégio antigo tinha não tinha isso

Professora: Era tudo português?

André: Na maioria

Professora: Tá... e o entendimento de vocês como é que fica?

André: Eu entendo algumas coisas

Cássio: ((concorda com André))

Professora: Parte da aula

Cássio: ((reforça que ambos entendem, mas não toda a aula))

Nesse registro, é possível perceber que o fato de eu falar inglês em sala foi o que mais chamou a atenção de André, pois essa experiência não foi constante nos colégios que frequentou. Quando Cássio menciona que vê a utilização do inglês e do português como algo positivo, André concorda com ele. É importante pontuar que, diante disso, ao ser indagado sobre como se dá o entendimento dele nas aulas, André responde: “Eu entendo algumas coisas”. O uso do quantificador ‘algumas’ denota uma quantidade indeterminada, porém não grande. É possível que esse aluno tenha tido mais dificuldade em acompanhar as aulas do que eu tivesse previsto e parte da sua falta de interesse tenha tido origem nesse fato. Por outro lado, a exposição à língua inglesa foi um fator que ele apontou como positivo, uma espécie de diferencial da aula. Guardo o entendimento de que permitir com que os estudantes exercitem sua compreensão oral, mesmo quando ela é limitada, pode se constituir um fator que transforma positivamente sua relação com a língua. No entanto, cabe registrar que, em outras ocasiões de minha carreira, tive alunos que relataram frustração ao não compreender integralmente a aula. De todo modo, fica aqui o registro de quão delicada é a posição do professor de inglês, no sentido de ter a sensibilidade de dosar a utilização do idioma para atender às necessidades de todos e frustrá-los o menos possível.

Passo agora aos comentários dos alunos Fernando e Plínio sobre a compreensão nas aulas.

Fernando: Eu achei muito fácil entender porque não parece forçado daí

Plínio: Bem eu acho que a gente também () que ajuda mais no vocabulário também... tipo () coisas muito comuns são fáceis de saber... tipo olá oi... mas tem palavras sobre ativismo que a gente não sabia antes disso

A pergunta feita a eles estava relacionada ao uso de temas para aprender inglês. Ao contrário de André e seu colega que entendiam as aulas parcialmente, Fernando afirma que achava o inglês usado em sala fácil de entender. É interessante notar que isso acontece, em sua opinião, porque o uso da língua se dá de forma contextualizada, de modo que “não parece forçado daí”. Plínio, por sua vez, considera que os assuntos tratados ampliaram seu repertório linguístico, pois nas aulas ele foi exposto a léxico mais especializado, como no caso de expressões relacionadas ao ativismo, que ele contrasta com “coisas muito comuns” que “são fáceis de saber... tipo olá oi”. Ele se refere a expressões cotidianas como cumprimentos, que

ele julga mais acessíveis em comparação às expressões às quais ele foi exposto nas aulas. Observa-se, portanto, indícios claros das contribuições para a ampliação do repertório linguístico dos estudantes.

Ivan, por sua vez, destaca uma atividade na qual fizemos a leitura em voz alta de um texto sobre a ativista Malala Yousafzai. Embora este texto não faça parte da proposta didática, o mesmo procedimento foi utilizado outras vezes. Basicamente, cada aluno se encarregava de ler um trecho do texto e tentava explicar o que havia entendido. Por mais que seja uma prática simples, o aluno apreciou a oportunidade de atribuir sentidos ao texto e contar com um suporte toda vez que sentia dificuldade, como se depreende da fala abaixo:

Ivan: Eu gostei bastante do tema da Malala que você passou uma pequena... a história dela né?... numa folha... e você começou a passar pra cada um ler um trecho... eu acho que quando a gente leu e você começou a:... a gente conseguiu entender o que estava se escrito.. a gente conseguiu traduzir a parte... do que a gente entendia de errado você corrigia... acho que isso ajudou bastante... que daí deu pra mim aprender o que estava escrito... eu não entendi o que estava escrito... mas o que eu não tinha entendido... você ia lá conseguia meio que dar uma... um suporte pra entender melhor... só que as palavras que eu não entendia você falava ah... talvez essa palavra tenha outro significado e eu entendia...

Por mais que a leitura silenciosa seja importante para que os estudantes atribuam sentidos ao texto em seu próprio ritmo, sinto que a estratégia destacada pelo aluno Ivan favorece os alunos que têm um repertório linguístico mais restrito, pois quando eles se certificam que estão indo na direção correta, se sentem mais encorajados e confiantes em prosseguir com a leitura. Interpreto que certos alunos se sentem desmotivados quando precisam ler individualmente e a fala de Ivan só reforça a necessidade de utilizarmos diferentes abordagens de leitura com nossos estudantes.

Já o aluno Lucas, que não apresenta dificuldades de compreensão na língua inglesa, destaca outros aspectos das aulas de inglês que teve durante o ano e as define da seguinte forma:

Lucas: Eu diria que... se perguntasse... eu diria muito mais debate... (são) aulas de debate

Professora: Certo... e a língua?... você percebe que você aprende língua também no meio desses debates?

Lucas: Sim... a linguística inglesa... por mais que nas aulas muitas vezes os debates sejam em português... só pelo fato de eu ler uma palavra eu já consigo decorar... inglês é uma língua que eu

sou fluente... eu sei falar... eu consigo ter fluência na hora de buscar as palavras na minha cabeça e éh::... expressá-las... eu não tenho inglês perfeito... longe disso... mas já tenho uma fluência e... as aulas de inglês me ajudam a manter essa fluência em dia e melhorar ela

Note-se que, por Lucas ter um nível de inglês consideravelmente bom, ele não parece muito satisfeito com o fato de os debates serem realizados muitas vezes em português. Eu compreendo que sua expectativa advém de uma crença arraigada de que aulas de inglês devem ser conduzidas exclusivamente na chamada língua alvo, crença essa que não contempla perspectivas mais contemporâneas de ensino. Por outro lado, ele aponta uma ampliação de seu repertório linguístico quando afirma que “só pelo fato de eu ler uma palavra eu já consigo decorar”, provavelmente fazendo referência aos materiais usados em sala, o que indica que ele se deparou com expressões novas na língua e possivelmente as internalizou. Além disso, Lucas conclui que as aulas o ajudaram a manter sua fluência e melhorá-la.

Por fim, encerro com um comentário meu sobre o uso da língua inglesa em sala de aula, retirada de meu diário reflexivo. A seguinte observação foi feita após a Aula 01, mas diz respeito a uma situação que perpassa praticamente todas as minhas aulas:

Eu me concentro pra me dirigir a eles em inglês, mas eles sempre respondem em português, com exceção do Lucas. Eu deveria me incomodar com isso? Não sei. (Diário reflexivo, 28/09/22).

Creio que esse é um incômodo compartilhado por muitos professores de inglês nos mais diversos contextos de ensino e entendo que seja derivado de uma compreensão de língua como algo estanque e uma visão de ensino que privilegia práticas monolíngues. Isso torna flagrante aquilo que mencionei na introdução desta tese, ou seja, a despeito de me dispor a adotar concepções de ensino de língua contemporâneas, sinto que em minhas práticas há indícios significativos de que ainda estou voltada parcialmente para perspectivas tradicionais. Revisitando a minha pergunta se eu deveria me preocupar com o uso do português em sala, a resposta me parece evidente neste momento: não, eu não deveria me incomodar com o fato de que os alunos se dirigem a mim em português. Após refletir sobre o assunto, cheguei à conclusão que deixá-los à vontade para que façam uso de seus repertórios linguísticos da maneira como for mais conveniente no momento da interação é a providência mais acertada. Porém, ainda persiste uma indagação: os estudantes que gostariam de se expressar mais frequentemente utilizando seus repertórios comunicacionais em inglês se sentirão confortáveis em fazê-lo caso a maioria dos colegas opte por não fazê-lo? Nesse sentido, penso que possamos ter aqui uma situação inversa da sala de aula monolíngue, na qual os estudantes que

não se comunicam em inglês acabam restringindo sua participação diante de colegas que se expressam confortavelmente na língua. Como encorajar todos os estudantes a se arriscarem a usar seus repertórios em língua inglesa? Continuo sem resposta para essa questão. No entanto, entre os dois cenários que apresentei, a sala de aula translíngue ainda leva vantagem sobre a sala de aula monolíngue, já que todos os alunos poderão participar sem maiores constrangimentos.

Por fim, a despeito de constatar que as escolhas realizadas ao longo das aulas poderiam ser aperfeiçoadas, concluo esta seção com a percepção de que elas foram produtivas no sentido de expor os estudantes à língua inglesa em sua concretude e permitir que eles a utilizassem de forma significativa, ampliando seus repertórios linguísticos. Assim, julgo ter me oposto ao ensino da língua enquanto código, o que ficou explícito nas falas dos estudantes.

5.3 CONTRIBUIÇÕES PARA PROMOVER A INTEGRAÇÃO ENTRE OS CONHECIMENTOS E REFLEXÕES DESENVOLVIDOS NAS AULAS DE INGLÊS E OS PROVENIENTES DOS COMPONENTES CURRICULARES TÉCNICOS DO CURSO

Como foi visto no capítulo 4, que descreve a proposta didática integrante desta pesquisa, é a partir da Aula 05 que passamos a conjugar os entendimentos e reflexões desenvolvidos nas aulas de inglês com os conhecimentos adquiridos a partir dos componentes curriculares técnicos do curso. Para avaliar se a integração foi bem sucedida, trago as impressões dos estudantes expressas durante a entrevista realizada, bem como aquelas registradas no questionário individual, ambos realizados em sala ao término da proposta didática. Para a entrevista, os estudantes foram agrupados, na medida do possível, nas mesmas equipes em que trabalharam no projeto de jogo. Finalizo com minhas impressões e algumas considerações feitas pelos professores colaboradores.

Início com os estudantes Ana e Renan, que fizeram um jogo sobre *bullying* no qual a personagem principal, um adolescente tímido de 15 anos, decide tomar providências contra um blog anônimo de fofocas da escola onde estuda. Neste blog, são postados comentários preconceituosos e ofensivos contra os estudantes. O objetivo da personagem principal é descobrir quem é o autor do blog e para isso ele precisa mobilizar outros estudantes e autoridades escolares para contribuírem com sua causa. Este foi o jogo melhor avaliado dentre

todos. Ana e Renan viram a experiência de forma bastante positiva, como pode se depreender deste trecho da entrevista:

- Professora: E como que foi a experiência de fazer o jogo sobre ativismo?
- Ana: Ah... foi legal... eu gostei
- Renan: Foi incrível
- Ana: acho que foi o primeiro projeto assim... quer dizer... até agora no curso... foi o primeiro projeto que a gente teve que... realmente seguir TODOS os detalhes do jogo que a gente fez tudo menos... sei lá... a programação do jogo... a gente planejou tudo... a gente criou a narrativa... a gente fez as artes... a gente fez o cenário... a gente fez tudo até
- Renan: personagens... histórias
- Ana: então... foi... foi legal... foi bem interessante... até que a gente se empolgou também fazendo uma coisa que não precisava
- Renan: Demais
- Ana: Mas foi legal... foi bem bom... a gente chegou mais próximo de fazer um projeto maior... sabe?
- Professora: aham... certo... e você acha que essa experiência... vocês acham que essa experiência vai ajudar no curso dos jogos?
- Renan: Com toda a certeza
- Ana: Sim... com certeza
- Ana: Principalmente porque eu comecei a fazer os desenhos... por exemplo... e aí eu comecei a mexer com Pixel Art que eu nunca tinha mexido com Pixel Art ainda... então... comecei a me empenhar mais para começar a fazer um negócio e aí ajudou... eu meio que peguei o jeito do negócio... e é bom também porque a gente começa a fazer a história de um jeito e ela termina de outro jeito ... no primeiro dia a gente teve a ideia x e hoje ela tá de outro jeito também... então a gente aprendeu a... a desenvolver melhor a história... a desenvolver melhor o personagem
- Professora: A professora de Game Design... ela chegou a ver algumas coisas?
- Renan: A gente mostrou... a gente fez QUESTão de chamar ela pra ver o nosso projeto

Professora: É:... Ela falou... aí... tá bem legal o que eles fizeram... eu falei... ah::: muito bem

Ana: É... tanto que ela até propôs a atividade dela do quarto do bimestre de fazer com base nos jogos que a gente fez agora... é... tem que fazer tipo... tela de início

Renan: o () do nosso jogo vai ser usado no trabalho dela inclusive

Esta sequência enunciativa encontra-se permeada por uma entonação de entusiasmo com relação ao projeto realizado. Tal entusiasmo é mais aparente nos enunciados de Renan, que qualifica a experiência como “incrível” e afirma que ela vai ajudar no curso de Jogos “com toda certeza”. É ele também que enfatiza que ambos os estudantes fizeram “QUESTão” de apresentar seu projeto à professora de Game Design, que viu nele possibilidade de aproveitamento em sua disciplina, o que indica que o trabalho realizado efetivamente foi capaz de integrar os conhecimentos da área de inglês e os da área técnica do curso de forma coerente. Apesar de não parecer tão entusiasmada quanto Renan, conferindo a seu enunciado um tom quase displicente ao afirmar “Ah... foi legal... eu gostei”, Ana é quem discorre mais detalhadamente sobre a experiência, afirmando inclusive que ambos se empolgaram com a realização da tarefa. Ela qualifica o projeto como “legal”, “bem interessante”, “bem bom”.

No que tange ao questionário respondido individualmente, Ana afirma que viu bastante conexão entre a atividade de planejamento do jogo e a parte técnica do seu curso “principalmente porque tivemos essa vivência real de planejar o desenvolvimento do jogo com muitos detalhes, principalmente as artes feitas por mim”. Ela destaca ainda que as aulas sobre ativismo “ajudaram muito para entender termos em inglês acerca dos assuntos”. Renan acabou não respondendo ao questionário.

Já os estudantes Fernando, Sara e Plínio elaboraram um jogo cuja personagem principal é um adolescente sueco de uma família muito rica que, após conhecer a extrema pobreza ao visitar o estado de Bihar, na Índia, se vê impelido a fundar uma ONG para combater a fome naquela região. Entre seus objetivos no jogo estão: recrutar pessoas para trabalhar na organização e investidores para contribuir com a causa, administrar o dinheiro e cuidar da logística para que a comida chegue a Bihar. Durante a entrevista, eles destacam que o projeto desenvolvido foi divertido de realizar e, assim como Ana e Renan, reconhecem a integração entre os conhecimentos técnicos e aqueles desenvolvidos nas aulas de inglês.

Sara: então... acho que foi daora... a gente riu muita hora... né... pra fazer os nomes... fazia de trocadilho... foi daora... dava pra

- explorar mais coisa... mas foi pouco tempo... e dava pra explorar mais coisa... mas foi bem interessante... se a gente parar pra pensar... eu não sei como as pessoas que vão jogar... vão analisar esse jogo vão reagir... são pessoas mais novas eu não sei... eles não tiveram aula que a gente teve sobre ativismo
- Professora: Tiveram
- Sara: Tiveram as mesmas aulas?
- Professora: não... eu na verdade... eu fiz uma introdução justamente para eles saberem o que que era... então... eu dei 2 aulas... pra vocês eu dei umas 5
- Sara: a gente tá um ano inteiro meio que... falando sobre isso tipo
- Fernando: Sim é
- Sara: Eles não vão ter essa visão que a gente tem... entende?
- Professora: não... não vão ter
- Sara: Só que tipo... é daora para a gente que criou... idealizou tudo... a gente achou que foi até daora... cês gostaram galera?... sem pressão... tá?
- Fernando: Tirando o que foi ruim foi bom... né?
- Professora: Ah::: muito bem... e finalmente vocês perceberam éh::... essa experiência de fazer... de planejar o jogo... éh::... relacionada com o curso de jogos... ajudando em outras matérias... ou ajudando na percepção de vocês sobre jogos sérios?
- Plínio: Ah a gente tem uma noção de como é um jogo... ajuda bastante no nosso curso
- Fernando: Eu concordo... porque você tem que parar pra pensar... nossa... cenário?... nossa... fazer o quê?... personagem... game play... história
- Sara: Fluxograma ... meu Deus... tem que pensar em tudo... eu vou matar esses menino se eles não vim pra aula... eu tenho que apresentar...

Sara foi a que mais se manifestou na entrevista, o que já era esperado pelo seu comportamento especialmente extrovertido. De início, ela destaca como foi divertido escolher os nomes das personagens e lamenta que o tempo tenha sido curto. De fato, essa equipe em especial ficou muito tempo indecisa sobre o que fazer e quando finalmente tomaram uma decisão, havia pouco tempo para desenvolver a história com mais cuidado, para “explorar mais coisa”. Ela também demonstra certa preocupação com a turma de primeiro ano que irá

avaliá-los imaginando que eles não devem ter muito conhecimento sobre o tema ativismo. Os outros dois estudantes só decidem se manifestar mais ativamente quando indagados sobre como o projeto integrou conhecimentos de outras áreas. Plínio afirma, sem detalhar, que a experiência ajuda bastante no curso, ao passo que Fernando e Sara enfatizam como foi desafiador pensar em cada detalhe do jogo. O tom que imprimem a seus enunciados é de um sentimento próximo da aflição diante da tarefa, o que se verifica no nível semântico-objetual pelo uso de expressões como “nossa” e “meu Deus”. A isso, Sara soma a preocupação de que os colegas não comparecessem no dia da apresentação e que ela tivesse de apresentar o jogo sozinha. Em suma, a experiência pareceu ser um pouco conturbada para essa equipe, mas válida, afinal “tirando o que foi ruim, foi bom”.

Ao responder o questionário individualmente, os três estudantes reiteraram sua convicção de que a experiência vai ajudá-los mais adiante no curso. Sara e Fernando destacam que a experiência deu a eles ideias de como fazer a criação de jogos, o design e ao mesmo tempo envolveu o desafio de pensar em encaixar na mecânica para que ela se ligue com a história. Plínio afirma que a experiência “foi útil, essa atividade me deu ideia de como é o processo de criação de um jogo”.

Prossigo a análise com as falas de Rodrigo e Pedro, que também trabalharam juntos no projeto. Havia um terceiro integrante na equipe, mas ele optou por não participar da pesquisa e, portanto, não foi chamado para a entrevista. No jogo por eles elaborado, a personagem principal é o filho de um dono de madeireira que se rebela ao ver o desmatamento e a destruição que a empresa de seu pai promove. Entre seus objetivos no jogo estão: sabotar máquinas, libertar trabalhadores em situação análoga a escravidão e desencarcerar animais capturados para comércio ilegal. Seguem adiante as considerações dos estudantes:

Professora: Certo... e como foi a experiência de fazer um jogo sobre ativismo?

Pedro: Ah... eu achei que foi bacana... eu gostei... ajudou bastante também... a gente que... ano passado a gente teve ah:... desenvolvimento de narrativa e personagem né... ajudou bast... na minha opinião pelo menos... ajudou nisso... ajuda também no... na parte do game design pra criar a... o...

Rodrigo: personagem

Pedro: isso... éh:... o personagem... o level design... criar o... o fluxograma... eu achei que ajudou bastante daí

- Rodrigo: Pensar nas... nas... formas de fases para... colocar no jogo pra ficar divertido para o jogador... e::... como é que vai dizer?
- Pedro: Pra ensinar também
- Rodrigo: É... pra ensinar... as coisas que tem
- Professora: E você acha que essa experiência vai te ajudar no curso de jogos?
- Pedro: Vai
- Rodrigo: Sim
- Pedro: Principalmente lá na frente né?... que a gente vai ter que fazer o:::
- Professora: O GDD né?
- Pedro: Isso

No nível semântico-objetual, ou seja, no componente linguístico estritamente considerado (Bakhtin, 2016a), as manifestações verbais de Pedro e Rodrigo se assemelham às dos demais estudantes: eles mencionam certas questões técnicas e como puderam colocá-las em prática no decorrer do projeto. No que tange à expressividade, porém, posso apontar uma diferença saliente. Seus enunciados estão carregados de uma entonação mais cerimoniosa; ambos falam com mais pausas, sem imprimir emoções intensas a suas falas. Minha impressão foi a de que suas respostas foram mais protocolares e que ambos se esforçaram para dizer o que eu queria ouvir.

No questionário individual, Pedro ressalta que a atividade foi “boa para nós alunos aprendermos a trabalhar em grupo”. Essa resposta merece destaque porque uma das queixas dos professores do núcleo técnico era que os estudantes tinham dificuldade para trabalhar em equipe, o que foi amplificado após a pandemia. Portanto, poder proporcionar aos estudantes a oportunidade de exercitar sua capacidade de expressão e negociação de ideias não é de forma alguma banal e o fato de um aluno ter destacado isso é um indício de que caminhamos ao menos um pouco em direção a esse objetivo tão importante, especialmente em um curso no qual o trabalho final dos estudantes é impreterivelmente realizado em equipe. Sobre a integração dos conteúdos, Pedro afirma no questionário que as aulas o ajudaram a entender a importância do ativismo e o planejamento do jogo “foi muito útil para nós sabermos planejar a criação dos personagens e do jogo em si”. Rodrigo, por sua vez, afirma que nas aulas ele

aprendeu “a respeitar todas as formas de ativismo”, que o planejamento do jogo foi útil e que há várias práticas que ele poderá “levar adiante, por exemplo, a narrativa”.

Na entrevista seguinte, falei com André e Cássio. Relembro aqui que Cássio acabou não figurando como participante desta pesquisa devido ao número excessivo de faltas durante as aulas que fizeram parte da proposta didática. Dessa forma, resolvi trazer suas contribuições apenas indiretamente de modo que o diálogo não fique truncado. A personagem principal do jogo desses estudantes é um adolescente que está participando de uma manifestação em apoio à comunidade LGBTQIA+ e detecta a presença de infiltrados na multidão. Seus objetivos são desviar dos objetos lançados pelos infiltrados e fincar a bandeira símbolo da causa LGBTQIA+ no topo do edifício mais alto de São Paulo.

Professora: éh:... e a experiência de fazer o jogo... esse jogo que vocês fizeram éh:... vocês acharam que foi... éh... como é que foi essa experiência?

André: Foi uma experiência válida pra conhecer um pouco mais:::

Cássio: ((destaca a necessidade de saber do que se está falando))

André: Pesquisar o assunto... inventar uma história

Professora: Então... vocês acham que teve assim validade para o curso de vocês com relação às outras matérias e tal?

Cássio: Sim

André: Sim... game design... a gente faz muito isso de criar jogo

Cássio: ((afirma que faz sentido com relação ao curso))

Embora eles reconheçam a validade do projeto, não o fazem de forma muito enfática. Ambos são extremamente lacônicos e identifico novamente a entonação protocolar verificada nos enunciados de Rodrigo e Pedro. A novidade maior ficou por conta da menção que fazem da pesquisa envolvida para a criação da história do jogo. A respeito disso, lembro-me de ter advertido mais de uma vez os estudantes sobre a falta de rigor na consecução da tarefa e ter de se aprofundar mais sobre o tema foi a lição que possivelmente mais se destacou para eles. No questionário individual, André afirma que as aulas o ajudaram a relacionar o jogo com o tema ativismo e que o projeto que realizamos em sala “se conecta com a disciplina de game design, a criação de uma história, etc.” e que “pode nos ajudar a fazer jogos no futuro”.

Por fim, temos as falas de Lucas e Ivan, que trabalharam em equipes diferentes. A bem da verdade, Lucas trabalhou individualmente, a despeito de ter sido advertido a não fazê-

lo. Embora muito bem elaborado, seu jogo foi o que mais se afastou do tópico de ativismo. Sua personagem principal está inserida em um mundo distópico e precisa lutar contra um governo ditatorial que mandou assassinar sua mulher e filha. O objetivo da personagem é buscar vingança por meio de diversas estratégias paramilitares e realizar um contragolpe. Não posso dizer que não conversei com ele mais de uma vez durante as aulas, tentando orientá-lo para dar um foco diferente ao seu projeto, mas foi em vão. Já Ivan trabalhou em dupla com um colega que não estava presente no dia da entrevista. Seu jogo tem como personagem principal uma representante de povos originários que precisa atrair a atenção da mídia para barrar a instalação de um resort na área em que vive, que é um parque nacional. Seu objetivo é fazer com que a empresa desista da empreitada. Segue agora o trecho da entrevista no qual eles comentam sobre seus projetos.

Professora: Éh:... como foi a experiência de fazer o jogo sobre ativismo para vocês?

Lucas: Éh:...foi uma experiência incrivelmente éh:... melhor do que eu esperava que fosse... eu vou ser honesto... eu esperava que ia ser uma merda fazer o jogo mas...() eu ficava no meu quarto no meu computador atrás da tela trezentas horas escrevendo texto texto texto... mas foi interessante... eu comecei a desenvolver a história e percebi que tinha um potencial grande

Ivan: Na minha eu achei interessante porque eu não sabia que eu conseguia montar uma história tão legal... claro que você deu umas ideias... e eu consegui complementar... (no que) eu fiz a história você complementou com algumas coisas que eu achei bem legal... eu... no caso do meu tema que eu escolhi que era sobre desmatamento... para mim é um tema que eu mais acho importante no mundo todo porque acho que é algo que todo mundo tem que levar a sério... o meio ambiente... eu gosto bastante de treinar em parque... correr... fazer calistenia... e pra mim um ambiente limpo seria o.. o... ideal pro mundo todo... as pessoas respeitarem o lugar e respeitarem como que as pessoas gostam de ficar perto da... da natureza... eu aprendi por ter respeito e também tipo... o jogo me fez pensar... ano que vem meu terceiro ano eu posso tá com meu TCC... eu posso usar pro meu TCC e vai ser algo bom

Professora: então vocês acham que.. essa é a última pergunta... você acha que essa experiência vai te ajudar no curso de jogos?

Ivan: Claro...TCC ano que vem ó... tá prontinho o meu jogo ((esfregando as mãos))

Lucas: É interessante porque a ideia do jogo que eu elaborei... é um jogo extremamente complexo... eu não vou dizer que é simples porque é um jogo pra () só que mesmo assim eu acho que tem um futuro no que foi feito... seria interessante investir em algo parecido

Lucas ressalta que se surpreendeu com a importância que o projeto acabou tomando para ele, o que é reforçado no questionário individual, quando ele declara que a experiência de planejar o jogo foi divertida e superou as suas expectativas iniciais. Ele comenta ainda que as aulas sobre ativismo o “ajudaram a compreender o vocabulário que eu deveria usar”. Finalmente, ele expressa sua resistência em relação ao tema geral quando, no questionário, responde o seguinte sobre como fez a escolha do assunto para o seu jogo: “Escolhi o tema com base em uma ideia que eu já possuía, acho que é mais honesto buscar fazer algo com que se simpatiza a fazer algo forçadamente apenas por nota/créditos”. Essa resistência cobrou seu preço no momento da avaliação do jogo. Embora sua ideia tenha sido bastante popular entre os alunos de primeiro ano, ele perdeu muitos pontos quando o quesito de julgamento era avaliar quão bem o jogo abordou o tema ativismo. Tanto os professores quanto os estudantes do primeiro ano do curso foram unânimes em afirmar que o jogo não tratava de ativismo, mas de vingança. O trabalho de Lucas foi, portanto, na contramão do que foi exigido dele, porém condizente com os posicionamentos axiológicos (Bakhtin, 2015b) expressos pelo aluno no decorrer das aulas. É possível concluir que sua consciência durante todo o processo foi alimentada de modo a fazê-lo se afastar de algumas vozes sociais e a acolher outras. Retomo aqui o que nos diz Volóchinov a respeito da consciência individual. Ela “se nutre dos signos, cresce a partir deles, reflete em si a sua lógica e as suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação sógnica de uma coletividade” (Volóchinov, 2002, p. 97-98). Assim, o estudante, estando imerso na heteroglossia como todos nós, seguiu a tendência de incorporar certos discursos e refutar outros. O resultado foi que Lucas elaborou um jogo de apelo comercial, dedicou bastante do seu tempo para isso e ficou satisfeito com o resultado.

Ivan, por sua vez, ficou igualmente feliz com a qualidade do trabalho que desenvolveu com sua dupla. Na entrevista, seus enunciados foram especialmente carregados de vivacidade e animação e percebi que ele abraçou o projeto com muita disposição, o que para mim foi uma surpresa, já que, durante o ano todo, ele não se mostrava particularmente entusiasmado em sala de aula. No questionário, a empolgação de Ivan é confirmada quando ele afirma o seguinte no questionário: “pretendo usar essa ideia no meu tcc no próximo ano, espero que dê

tudo certo, gostei muito dessa minha ideia, estou louco para colocar em prática”. É importante apontar que Ivan se refere ao TCC no ano seguinte porque, diferentemente dos demais estudantes, ele cursava o currículo antigo do curso, de apenas três anos, em oposição aos quatro anos do currículo novo que os demais cursavam. Assim, uma das motivações de Ivan advinha do fato de que ele estava confiante de que poderia aproveitar este projeto no trabalho de final de curso do ano seguinte. E, de fato, quando voltei ao campus, em 2023, para ser avaliadora de um evento promovido todos os anos no IFPR, o SeCIF – Seminário de Produção Científica do Instituto Federal do Paraná, tive o prazer de encontrar Ivan apresentando uma versão aprimorada do jogo que ele havia planejado comigo e que seria de fato seu trabalho de final de curso. Prova maior, para mim, não há de que a integração entre os conhecimentos adquiridos na aula de inglês e os provenientes da área técnica do curso se deram de forma adequada e coerente.

Quanto a mim, fiquei satisfeita com os resultados obtidos. Uma das etapas que achei particularmente significativa, mas que não aparece nas respostas dos alunos, pois se deu no dia do encerramento, foi a leitura do *feedback* dos jogos. Depois de anunciar a equipe vencedora, eu distribuí para cada equipe as notas e comentários feitos com relação a seus jogos. Fiquei contente em ver o quão atentamente os estudantes leram e debateram sobre as avaliações recebidas. Eles compararam as notas recebidas pelos estudantes de primeiro ano e pelos professores avaliadores, concordaram com umas e discordaram de outras, alguns se mostraram frustrados, outros entusiasmados, mas ninguém ficou indiferente às análises de seus jogos. Os professores do núcleo técnico teceram comentários valiosos sobre as questões referentes às suas áreas de conhecimento e os alunos as receberam com bastante atenção. Em suma, a experiência foi bastante positiva.

Finalizo este capítulo, dedicado a analisar as contribuições da proposta didática para a formação dos estudantes participantes, resgatando seus três propósitos: (a) promoção da criticidade e ampliação de conhecimento sobre o tema política e ativismo; (b) ampliação do repertório linguístico dos estudantes; e (c) integração entre os conhecimentos e reflexões desenvolvidos na aula de inglês e os provenientes dos componentes curriculares técnicos do curso. Minha análise é a de que houve amostras de que cada um dos aspectos supracitados tenha sido desenvolvido a contento. No que tange ao primeiro propósito, ou seja, a promoção da criticidade e ampliação de conhecimento sobre o tema política e ativismo, os indícios mais significativos foram encontrados especialmente nas interações gravadas no decorrer das aulas, nas quais discorremos sobre os assuntos abordados e se percebe o engajamento dos estudantes nas discussões propostas. Quanto aos dois outros propósitos, ou seja, a ampliação do

repertório linguístico dos estudantes e a integração entre os conhecimentos e reflexões dos diferentes componentes curriculares, é possível afirmar que os indícios são mais contundentes nos relatos dos estudantes durante as entrevistas conduzidas ao final da proposta didática. De toda forma, posso concluir que as contribuições foram satisfatórias de modo geral.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta trajetória, avalio que o objetivo central desta tese, ou seja, explorar potencialidades de educação crítica em língua inglesa oportunizadas pelas características do Ensino Médio integrado ao técnico dos IFs, foi cumprido a contento. Em outras palavras, o contexto oferecido pelos Institutos Federais se provou efetivamente favorável no que tange a explorar as potencialidades de educação crítica em língua inglesa.

O desenvolvimento de uma proposta didática colaborativa com viés crítico só foi possível devido a diversas características que distinguem os Institutos Federais das demais instituições de ensino público e privado em nosso país. Primeiramente, destaco a autonomia didático-pedagógica, que permite aos professores exercer a docência com independência e gozar de liberdade para desenvolver e vivenciar práticas pedagógicas inovadoras e condizentes com o contexto no qual estão inseridos. Destaco ainda as garantias da carreira docente na rede federal, cujas atividades não se limitam ao ensino em sentido estrito, mas englobam também a pesquisa e a extensão, atividades essas que são asseguradas por mecanismos institucionais de reconhecimento do trabalho docente para além da sala de aula. Posso afirmar que a institucionalização do trabalho de pesquisa docente foi algo decisivo para que a proposta pedagógica desenvolvida no decorrer desta tese pudesse ser desenvolvida colaborativamente. Além disso, a rede federal conta com políticas de incentivo à capacitação docente que nos garantem diversas prerrogativas, sendo uma das mais relevantes o direito ao afastamento para estudos de pós-graduação sem prejuízo de vencimento. Tal direito permite que servidores como eu possam dedicar-se integralmente aos estudos durante o período de afastamento para que possam desenvolver suas pesquisas com maior qualidade e tranquilidade.

Passo a seguir a tecer as considerações finais sobre os objetivos específicos desta tese, que são elencados a seguir:

- Apresentar o contexto do Ensino Médio integrado ao técnico ofertado pelos Institutos Federais, ressaltando sua relevância para o desenvolvimento desta tese;
- Descrever e analisar uma proposta didática desenvolvida colaborativamente, na qual se aproveitam as potencialidades favorecidas pelo contexto em questão;
- Investigar as contribuições da referida proposta didática no que diz respeito a três aspectos: (a) promoção da criticidade e ampliação de conhecimento sobre o tema política e ativismo; (b) ampliação do repertório linguístico dos estudantes; e (c)

integração entre os conhecimentos e reflexões desenvolvidos na aula de inglês e os provenientes dos componentes curriculares técnicos do curso.

Para alcançar o objetivo de apresentar o contexto do Ensino Médio integrado ao técnico ofertado pelos IFs e apontar sua relevância para o desenvolvimento desta tese, destaquei o comprometimento dos IFs, desde a sua criação (Brasil, 2008), com a superação da dicotomia entre o ensino geral e o técnico, que sempre teve um caráter historicamente excludente (Ciavatta; Ramos, 2011). Ressaltei também a política de expansão de seus *campi* para cidades do interior do Brasil, possibilitando aos estudantes de regiões mais afastadas dos grandes centros o acesso à educação pública de qualidade. Apresentei ainda dados empíricos que apontam para a superioridade da educação de ensino médio oferecida pelos IFs, especialmente se comparada às redes estaduais de ensino, que contam com alunos de nível socioeconômico semelhante (Nascimento *et al.*, 2020). Finalmente, elenquei uma série de políticas institucionais que fazem dos IFs espaços privilegiados de ensino/aprendizagem e possibilitam tanto a formação discente de qualidade quanto a formação docente continuada. Dessa forma, espero ter justificado a relevância desse contexto para o desenvolvimento desta tese, uma vez que ela teve sua consecução enormemente favorecida graças à oportunidade que nós, docentes dos IFs, temos para desenvolver pesquisas e práticas pedagógicas inovadoras com autonomia e qualidade e, principalmente, dentro de nossa carga horária habitual de trabalho. Nesse sentido, apresentei inclusive uma série de pesquisas realizadas no âmbito dos IFs na última década (Costa, 2021; Marques, 2018; Souza, 2014; Santos, 2018; Silva, 2020), o que indica a produtividade acadêmica de nossos docentes e seu compromisso com a educação pública de qualidade. Com essa trajetória espero não só ter alcançado o objetivo de apresentar os IFs em sua relevância, mas também desejo ter contribuído para corroborar o argumento de que a rede federal precisa ser fortalecida e expandida e que a valorização docente caminha lado a lado com a qualidade da educação pública em nosso país.

Meu objetivo seguinte contemplou a descrição e a análise da proposta didática desenvolvida nesta tese. Para tanto, estabeleci, no capítulo 3, uma espécie de linha do tempo das atividades desenvolvidas e, quando pertinente, reproduzi a imagem de alguns dos slides utilizados durante as aulas. Procurei relacionar as atividades descritas a meu escopo teórico informado especialmente pela LA indisciplinar (Moita Lopes, 2008a), o que me levou a acionar conceitos que traduzem os propósitos que busquei alcançar com a proposta didática, tais como ‘critical moments’ e prática problematizadora (Pennycook, 2004), ‘brechas’ em sala de aula (Duboc, 2014), entre outros. Em minha análise, trouxe ainda reflexões sobre gêneros discursivos (Faraco e Castro, 2015; Geraldi, 2014a) e me vali do conceito de heteroglossia

dialogizada (Bakhtin, 2015a) para expressar uma preocupação central em minhas atividades - expor os estudantes a diferentes vozes sociais e refletir sobre elas. Os referenciais teóricos utilizados me levaram a lançar um olhar informado sobre o que alcancei, ao mesmo tempo em que pude vislumbrar e apontar possíveis aprimoramentos a serem acrescentados em futuras versões da proposta didática.

Meu objetivo final foi investigar as contribuições da referida proposta didática no que diz respeito aos três aspectos a que se destinou, o que foi realizado no capítulo 5. Quanto à promoção da criticidade e ampliação de conhecimento sobre o tema política e ativismo, foi possível encontrar nos dados diversas interações entre os estudantes que apontam para os chamados ‘critical moments’ (Pennycook, 2004) e para a utilização das ‘brechas’ em sala de aula de que nos fala Duboc (2014). Tal resultado é corroborado pelos dados obtidos nas entrevistas realizadas com os estudantes que, em sua maioria, entenderam que as aulas aumentaram seu conhecimento sobre ativismo e estiveram centradas em debates e discussões sobre o tema. Por outro lado, as entrevistas também mostram que os estudantes, de forma geral, não elaboraram respostas mais detalhadas sobre o que passaram a entender sobre ativismo, o que pode indicar que seu conhecimento tenha evoluído, mas esteja ainda em um estágio incipiente.

No que diz respeito à ampliação do repertório linguístico dos estudantes, a análise dos dados indicou que a adoção de uma postura translíngue (García, 2011) permitiu aos estudantes fazer uso de seus repertórios linguísticos para construir sentidos durante a realização das atividades, o que foi apontado como positivo pelos alunos. Nas entrevistas, grande parte dos estudantes relatou ter aumentado seu léxico e apontou que as atividades traziam a língua em contexto, o que eles caracterizaram como mais significativo do que suas experiências escolares anteriores nas quais o foco costumava ser a língua enquanto código.

Finalmente, no que tange à integração entre os conhecimentos e reflexões desenvolvidos na aula de inglês e os provenientes dos componentes curriculares técnicos do curso, os dados apontam que os estudantes, de maneira geral, reconheceram que a tarefa final exigiu que eles lançassem mão tanto do que aprenderam nas aulas de inglês quanto de conhecimentos do núcleo técnico de seu curso. Destaco o relato de um estudante que afirmou que usaria a ideia de jogo desenvolvida em nossas aulas para seu trabalho final de curso, o que, de fato, acabou acontecendo no ano seguinte.

No que diz respeito especificamente ao meu contexto, entendo que a presente pesquisa trouxe benefícios diretos para os docentes e estudantes nela envolvidos. Docentes encontraram nela um vetor de fortalecimento de uma proposta de curso técnico em que a

formação do estudante se dê de forma efetivamente integrada. Estudantes se beneficiaram de um curso mais coeso, cujos componentes curriculares dialogam entre si e que conjuntamente contribuem para a educação crítica desses estudantes, com vistas a sua formação humana e profissional. Diante disso, é possível concluir que tal modelo de trabalho pode servir de exemplo para pesquisas futuras envolvendo inclusive outros cursos do Ensino Médio integrado ao técnico na rede federal.

Prova de que o trabalho seguiu repercutindo foi o pedido que os estudantes do segundo ano fizeram à professora de Criação e Desenvolvimento de Personagens e Narrativa. Eles haviam tido este componente remotamente no primeiro ano do curso e, durante a elaboração do projeto de jogo, perceberam que careciam de noções básicas de criação de personagem para melhor qualificar seus projetos. Em vista disso, pediram à professora da disciplina que revisasse alguns conceitos com eles e ela acabou lhes propondo a oferta de um curso de extensão que retomasse esse conteúdo e que foi efetivamente ofertado no ano seguinte aos estudantes. Além disso, recentemente, a professora de Programação de Jogos 2D e 3D mostrou interesse em seguirmos desenvolvendo propostas interdisciplinares com o curso de Programação de Jogos Digitais, o que me deixou bastante contente e esperançosa que nossa parceria possa gerar ainda mais frutos.

No âmbito pessoal, desenvolver esta tese foi uma jornada de aprendizado em muitos sentidos. Primeiramente, porque tive de desafiar minha natureza introspectiva e desenvolver um trabalho colaborativo, o que me levou a compreender a real necessidade e valor de compartilharmos ideias com nossos pares. Em segundo lugar, tive de encarar as contradições que me constituem enquanto docente de língua inglesa e admitir que, muitas vezes, as perspectivas teóricas que julgo adotar entram constantemente em conflito com convicções sobre ensino de língua que eu julgava terem sido relativamente superadas. De toda forma, poder ter realizado este exercício de colocar minha própria prática sob escrutínio foi algo extremamente enriquecedor em minha formação. Finalmente, ponderar sobre a leitura criteriosa e as críticas no decorrer da orientação e na banca de qualificação foi algo que me proporcionou além de crescimento, muita alegria. Isso porque os apontamentos feitos só trouxeram mais qualidade a esta tese e especialmente porque entendo que contei com a avaliação de pessoas que possuem um olhar crítico admirável e que são, ao mesmo tempo, cordiais e generosas com seu saber. Enfim, tive a sorte de terminar esta jornada livre de maiores tribulações e satisfeita com o resultado obtido e com as lições aprendidas.

REFERÊNCIAS

- ABEDNIA, A.; CROOKES, G. V. Critical literacy as a pedagogical goal in English language teaching. In: *Second handbook of English language teaching*, 2019. p. 255-275.
- AKBARI, R. Transforming lives: introducing critical pedagogy into ELT classrooms. *ELT Journal*, V. 62, n. 3, Oxford University Press, p.276-283, 2008.
- ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2013.
- ANDREOTTI, V.. Innovative methodologies in global citizenship education: the OSDE initiative. *Global citizenship in the English language classroom*, v. 1, p. 40-47, 2008.
- BAKHTIN, M. M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Trad. Yara Frateschi. 3. ed. São Paulo-Brasília: Hucitec, 1996.
- _____. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a.
- _____. *O discurso no romance*. In: Teoria do romance I: a estilística. Trad. Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2015b.
- _____. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016a.
- _____. *O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: um experimento de análise filosófica*. In: BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2016b.
- _____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BEATO-CANATO, A. P. M. *Possíveis contribuições de um trabalho com narrativas de vida para o desenvolvimento pessoal e profissional de alunos do ensino médio-técnico profissionalizante*. Pensares em Revista, São Gonçalo-RJ, n.3, jul-dez, 2013.

_____.; BRAHIM, A. C. S. M.; JORDÃO, C. M. Paulo Freire em memes: caricaturas de um país dividido. *Calidoscópio* 19, 2021.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Editora Porto, 1994.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, v. 2, n. 1 (3), jan.-jul., 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2009.

BRAIT, B. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. *Gragoatá*, Niterói, n. 20, p. 47-62, 1. sem. 2006.

_____. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL, *Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#:~:text=Regulamenta%20o%20%C2%A7%202%C2%BA%20do,nacional%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 30 de ago., 2020.

BRASIL, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Documento base da educação profissional técnica integrada ao ensino médio*, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf Acesso em: 30 ago., 2020.

BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 03 set., 2024.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Um novo modelo em educação profissional e tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: concepção e diretrizes, 2010.* Disponível em [:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 29 ago., 2020.

BUBNOVA, T. O princípio ético como fundamento do dialogismo em Mikhail Bakhtin. *Revista Conexão Letras*, v. 8, n. 10, 2013.

CANALE, M. e SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, I (1), p. 1-47, 1980.

CAVALCANTI, M. C. 30 anos da ALAB: desafios, rupturas e possibilidades de pesquisa em Linguística Aplicada. Entrevista concedida a SZUNDY, P. T. C.; GUIMARÃES, T. F. *Raído*, v. 14, n. 36, p. 465-471, 2020.

_____; MOITA LOPES, L.P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, (17): 133-144, jan/jun, 1991.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading online*, v. 4, n. 9, 2001.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011.

COHEN, L.; MANION, L; MORISSON, K. *Research methods in education*. 6th edition. London and New York: Routledge, 2007.

COSTA, R. R. S. *Políticas e ideologias linguísticas no Instituto Federal do Paraná: um olhar autoetnográfico*. Tese (Doutorado em Letras). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2021.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de inglês entre a alienação e a emancipação. *Linguagem e Ensino*, v. 4, n. 01, p. 11-36, 2001.

CROOKES, G. V. Action research for second language teachers: going beyond teacher research. *Applied linguistics*, v. 14, n. 2, p. 130-144, 1993.

_____. Radical language teaching. In: C. Doughty & M.H. Long (Org.), *A handbook of second and foreign language teaching*. West Sussex: Blackwell, 2010.

DERWING, T. M.; MUNRO, M. J. *Pronunciation fundamentals: evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2015.

DUBOC, A. P. M. Teaching with an Attitude: Finding Ways to the Conundrum of a Postmodern Curriculum. *Creative Education*, Vol.4, No.12B, 58-65, 2013.

_____. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Novos letramentos em terra de Paulo Freire*. São Paulo: Pontes, 2014. p. 209-229.

_____.; FERRAZ, D. Reading ourselves: placing critical literacies in contemporary language education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 18, n. 2, p. 227-254, 2018.

FARACO, C. A. O estatuto da análise e interpretação dos textos no quadro do círculo de Bakhtin. In: Guimarães, A. M. de M.; Machado, A. R.; Coutinho, A. (org.) *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas* Campinas: Mercados da Letras, 2007. p. 43-50.

_____. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. ; CASTRO, G. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). *Educar em revista*, 2015.

_____. Um posfácio meio impertinente. In: BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 147-158.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como processo de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008. p. 45-65.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. Versão ePUB 2.0.1. São Paulo: Contexto, 2011.

FRANCO, M. A. S. Metodologia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

_____. Considerações em torno do ato de estudar. In: *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, 5. ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. Alfabetização de adultos e bibliotecas populares: uma introdução. In: *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Trad. Adriana Lopes. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARCÍA, O. Theorizing translanguaging for educators. In *Translanguaging: A CUNY Guide for Educators*. New York: CUNY-NYSIEB, 2011. Available at: nysieb.ws.gc.cuny.edu (accessed January 2016)

GERALDI, J. W. Um pensador além do seu tempo com o pé na escola. Entrevista concedida a DE AZEVEDO, I. C. M. *Interdisciplinar*, Ano IX, v.20, Itabaiana/SE, p. 95-108, jan./jun. 2014a.

_____. A produção dos diferentes letramentos. *Bakhtiniana*, São Paulo, 9 (2): 25-34, Ago./Dez. 2014b.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

hooks, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HUTCHINSON, T; WATERS, A. *English for specific purposes: a learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

IFPR, *Estatuto do Instituto Federal do Paraná*, 2011. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2012/07/estatuto.pdf> Acesso em: 29 out., 2024.

IFPR, *Projeto Político Pedagógico 2017*. Define o Projeto Político Pedagógico do Campus Curitiba. Curitiba: 2017. Disponível em: <<https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2018/02/PPP-versao-fevereiro-de-2017.pdf>>. Acesso em 17 abr. 2023.

IFPR, *Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Programação de Jogos Digitais*. Curitiba: 2019. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2019/11/PPC-Jogos_2019-13-11-19.pdf> Acesso em 17 abr. 2023.

JANKS, H. Critical literacy in teaching and research, *Education Inquiry*, 4:2, 225-242, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.3402/edui.v4i2.22071> Acesso em: 08 mai. 23.

JORDÃO, C. M. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. *Revista Crop*, v. 12, p. 21-46, 2007.

_____. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R.F. (Orgs.) *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013.

_____. Applied linguistics “made in Brasil”: a guessing game. *Applied Linguistics at issue: Dialogs among Brazilian educators*, p.13-25, 2021.

_____; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem sucedido. *Línguas e Letras*, v. 8, n. 14, p. 79-105, 2007.

JESUS, D.M.; VIEIRA, A.B.; EFFGEN, A.P.S. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, jul./set. 2014.

KIRMELIENE, V.; PEREIRA, C; HODGSON, E.; LADEIA, R. *Circles 2º ano: ensino médio*. 1. ed. São Paulo: FTD, 2016.

LADO, R. e FRIES, C. *English sentence patterns: understanding and producing English grammatical structures: an oral approach*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

LUKE, A. Literacies as Social Practices. *English education*, v. 23, n. 3, p. 131-147, 1991.

_____. *Reading and critical literacy: redefining the "great debate"*. Paper presented at the Annual New Zealand Conference on Reading. Wellington, NZ, May 10-13, 1992.

_____. Two takes on the critical. In: NORTON, B. e TOOHEY, K. (Org.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. Disponível em: <https://eprints.qut.edu.au/29461/2/29461.pdf> Acesso em: 07 ago.,2020.

_____. Defining critical literacy. In AVILA, J e ZACHER PANDYA, J (Org.) *Moving critical literacies forward: a new look at praxis across contexts*. New York: Routledge, p. 37-49, 2014. Disponível em: <https://eprints.qut.edu.au/54875/> Acesso em: 08 mai., 2023.

_____.; DOOLEY, K. T. Critical literacy and second language learning. In Hinkel, E. (Ed.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Routledge, United States, New York & UK, Oxford, p. 856-868, 2011.

MARQUES, A. N. *Práticas translingues e colaborativas em um curso de inglês*. Tese (Doutorado em Letras). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2018.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Trad. Ekaterina V. Américo e Sheila C. Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.; ARAÚJO, V. (Orgs) *Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica. In: MOITA LOPES (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008a. p. 67-84.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008b. p. 67-84.

MONTE MÓR, W. Expansão de perspectiva e desenvolvimento do olhar: um exercício de letramento crítico. (Orgs.) MACIEL, R. F.; TÍLIO, R.; JESUS, D. M.; BARROS, A. L. E. C. *Linguística aplicada para além das fronteiras*. São Paulo: Pontes, 2018.

_____.; DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. Critical literacies made in Brazil. In: *The Handbook of Critical Literacies*. Routledge, 2021.

MORGAN, B. Fostering conceptual roles for change: identity and agency in ESEA teacher preparation. *Kritika Kultura*, Manila, v. 15, n. 15, p. 34-55, 2010.

MULICO, L. V. *O ensino transgressivo da língua inglesa em uma escola técnica de nível médio: usos e reflexões de um professor-escritor sobre sua unidade didática para o letramento crítico* Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

NASCIMENTO, M. M.; CAVALCANTI, C. J. H.; OSTERMANN, F. Dez anos de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o papel dos Institutos Federais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 101, n. 257, p. 120-145, jan./abr. 2020.

NÉRY, J. T. C. *Arquitetura de software interativo multimodal dirigida a jogos sérios para reabilitação*. (Dissertação de Mestrado). Joinville: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2021.

PENNYCOOK, A. Critical applied linguistics and education. In: *Encyclopedia of language and education: language policy and political issues in education*, 1997. p. 23-31.

_____. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

_____. Critical moments in a TESOL practicum. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Org.). *Critical Pedagogies and Language Learning*. New York: Cambridge University Press, 2004.

_____. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008. p. 67-84.

_____. *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Mahwah: Taylor & Francis, 2009.

_____. Unexpected Places: Language and Mobility. In: *Critical Language and Literacy Studies*. v. 15. Buffalo: Multilingual Matters, 2012.

_____. Linguística aplicada indisciplinar como amálgama epistêmico. In: (Org.) FABRÍCIO, B. F.; BORBA, R. *Oficina de linguística aplicada indisciplinar: homenagem a Luiz Paulo da Moita Lopes*. Campinas: Editora Unicamp, 2023.

_____; MAKONI, S. The Southern gaze: gazing from the South. In: PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. *Innovations and challenges in applied linguistics from the global south*. New York, Routledge, 2019.

PRESTES, S. P. C. *Produção de Consoantes oclusivas iniciais do inglês por falantes nativos do PB*. (Dissertação de Mestrado). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2013.

PRODROMOU, L. English as cultural action. *ELT Journal*, Vol. 42, No. 2, Oxford University Press, April 1988, p.73-83

REIS, S. Reflexões sobre uma jornada com destino à pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 101-118, jan./mar. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v6n1/07.pdf> Acesso em: 21 ago. 2020.

REICHMANN, C. L. Professoras-em-construção: reflexões sobre diários de aprendizagem e formação docente. *Signum - Estudos da Linguagem*, v. 10, p.109-126, jul. 2007.

RICHARDS, J. C. The role of textbooks in a language program. *New Routes*, V. 17. São Paulo: DISAL, 2002.

RITTERFELD, U.; CODY, M.; VORDERER, P. (Orgs). *Serious games: mechanisms and effects*. New York: Routledge, 2009.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F.; MORGAN, B. Critical perspectives in language education and literacies: discussing key concepts. *Revista de Letras Norte@mentos*. Dossiê temático em linguística aplicada: horizontes multidisciplinares. Sinop, V.. 10, n. 23, p. 64-79, out. 2017.

SANTOS, J. B. V. Reflexões e (re)significações do currículo de língua inglesa do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Brasília. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Goiânia: Universidade Federal de Goiás,

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blistein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento - Revista de Educação*, Ano 3, n. 4, 2016.

SHOR, I. *Critical teaching and everyday life*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

_____. Education is politics: Paulo Freire's critical pedagogy. In: MCLAREN, P.; LEONARD, P (Orgs). *Paulo Freire: a critical encounter*. London: Routledge, p. 24-35, 2004.

_____. What is critical literacy? In: DARDER, A.; BALODANO, M. P; TORRES, R. D. (Orgs.) *The critical pedagogy reader*. 2. ed. New York: Routledge, 2009. p. 282-304.

SILVA, T. T. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SILVA, T. P. *Revisitando o ensino/aprendizagem de inglês no contexto da educação técnica profissionalizante a partir da prática de um letramento crítico-translúgido*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2020.

SIQUEIRA, S. O papel do professor na desconstrução do 'mundo plástico' do livro didático de língua estrangeira. In: *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010. p. 225-253.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, G. T. *Introdução à teoria do enunciado concreto: do Círculo Bakhtin/Volóchinov/Medvedev*. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

SOUZA, J. A. *Questionando o falante nativo de inglês: representações e identidades de estudantes em um instituto federal de educação*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2014.

SOMEKH, B. *Action Research: A methodology for change and development*. Open University Press, McGraw – Hill Education, NY, 2006.

SPIVAK, G. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento da etnografia e na educação*. Trad. M. Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; COLETTE, M. M. Pesquisa-ação, formação de professores e identidade. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, vol. 36, núm. 2, jul-dez, 2014, pp. 207-216

TILIO, R. Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 12, p. 997-1025, 2012.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VILAÇA, M. L. C. English For Specific Purposes: Fundamentos Do Ensino de Inglês Para Fins Específicos. *Revista Eletrônica Do Instituto De Humanidades*, 9(34), 1–12, 2012.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grilo e Ekaterina V. Américo. 1. ed. São Paulo: Ed. 34, 2017.

WIDDOWSON, H.G. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

APÊNDICE 1 – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA SOBRE ATIVISMO



INSTITUTO
FEDERAL
PARANÁ

Student:

Course: Date:

1. What is activism for you?

2. Can you name any famous activists?

3. What are some causes people can fight for?

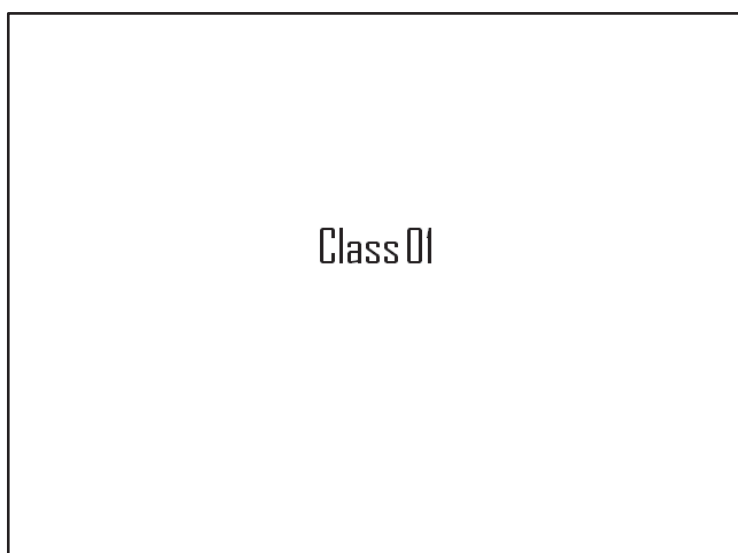
4. Can you name different ways people use to protest against something?

5. Which cause would you support? Why?

6. How important do you think activism is? Circle 1 for "Very important", 2 for "Quite important", 3 for "Fairly important", 4 for "Not very important" and 5 for "Not important at all".

1 2 3 4 5

APÊNDICE 2 – SLIDES UTILIZADOS NAS AULAS



Collins activism x

activism Video pronunciation English: activism American: activism Example sentence

Definition of 'activism'

activism Word Frequency

Collins COBUILD

(æktɪvɪzəm)

UNCOUNTABLE NOUN

Activism is the process of campaigning in public or working for an organization in order to bring about political or social change.

He believed in political activism to achieve justice.

Synonyms: action, force, exertion [More Synonyms of activism](#)

COBUILD Advanced English Dictionary. Copyright © HarperCollins Publishers

What are some causes people fight for?



WHAT CAN YOU FIGHT FOR?



WHAT CAN YOU FIGHT FOR?



GENDER EQUALITY



LGBT RIGHTS



THE ENVIRONMENT



ANIMAL RIGHTS



PEACE



EDUCATION

WHAT CAN YOU FIGHT AGAINST?



WHAT CAN YOU FIGHT AGAINST?



CORRUPTION



RACISM/PREJUDICE



POLLUTION



CHILD LABOUR

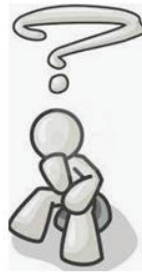


HOMOPHOBIA/TRANSPHOBIA



GLOBAL WARMING

Can you think of any famous activists?



What are these people's names? What cause do they defend?



NOW WE'RE GONNA LISTEN TO A 1989 SONG
BY AN AUSTRALIAN ROCK BAND NAMED MIDNIGHT OIL.

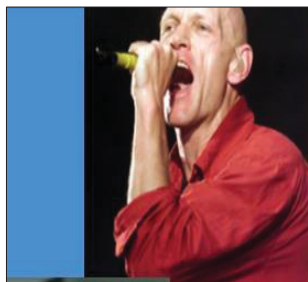


MIDNIGHT OIL

Midnight Oil formed in the '70s, but drew worldwide fame in the following decade.

Peter Garrett (born 16 April 1953) is the lead singer of the band. He is known for his signature bald head, his unique and eccentric dance style, and a "mesmerizing onstage presence".

The song Blue Sky Mine was recorded in 1989, and it's about the tragedy that hit a town in Australia in the 1950s.



ACTIVISM

Peter Garret is a musician, environmentalist, activist and former politician.

He served as President of the Australian Conservation Foundation for ten years. In 2007, Garrett was appointed Minister for the Environment, Heritage and the Arts and, in 2010 he was Minister for School Education, Early Childhood and Youth.



Watch the music video and try to guess what the song is about.

<https://www.youtube.com/watch?v=Ofrqm6-LCqs>

BLUE SKY MINE

There'll be food on the table tonight
There'll be pay in your pocket tonight
My gut is wrenched out it is crunched up
and broken
A life that is led is no more than a token
Who'll strike the flint upon the stone and
tell me why
If I yell out at night there's a reply of
bruised silence
The screen is no comfort I can't speak my
sentence
They blew the lights at heaven's gate and I
don't know why

**But if I work all day at the blue sky mine
(There'll be food on the table tonight)
Still I walk up and down on the blue sky
mine**

(There'll be pay in your pocket tonight)

The candy store paupers lie to the share
holders
They're crossing their fingers they pay the
truth makers
The balance sheet is breaking up the sky

So I'm caught at the junction still waiting
for medicine
The sweat of my brow keeps on feeding the
engine
Hope the crumbs in my pocket can keep me
for another night
And if the blue sky mining company won't
come to my rescue
If the sugar refining company won't save
me
Who's gonna save me?
But if I work all day...
And some have sailed from a distant shore
And the company takes what the company
wants
And nothing's as precious, as a hole in the
ground
Who's gonna save me?
I pray for sense and reason
Who's gonna save me?
We've got nothing to fear
In the end the rain comes down
Washes clean, the streets of a blue sky
town

Wittenoom, Western Australia

The Ghost Town



Blue asbestos



Miners

“THERE WILL BE FOOD ON THE TABLE TONIGHT”

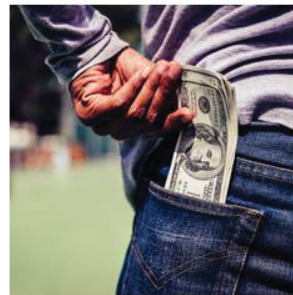


Asbestos mining started in Wittenoom around 1943, but it was in the 50s and 60s that it reached its peak.



Miners

“AND SOME HAVE SAILED FROM A DISTANT SHORE”



People from different parts of the world came to Wittenoom to work in the asbestos mine.



“THE SWEAT FROM MY BROW KEEPS FEEDING THE ENGINE”



The Colonial Sugar Refining Company (CSR) explored the mine from 1943 to 1966.



**“THE BALANCE SHEET IS
BREAKING UP THE SKY”**



CSR made a huge profit at the time. But they were warned about the dangers for workers in the mid 50s.



**“SO I’M CAUGHT AT THE
JUNCTION STILL WAITING
FOR MEDICINE”**



The locals started dying from asbestosis, lung cancer and mesothelioma.



**“AND THE COMPANY TAKES
WHAT THE COMPANY WANTS”**



But the mine was closed only in 1966.



Elaine's neighbourhood pals Philip Noble, left, and Ross Munroe, playing in asbestos pit, died in their thirties

<https://www.sundaypost.com/fp/scots-women-says-she-s-lucky-to-be-alive-after-growing-up-surrounded-by-asbestos-in-worlds-most-toxic-towns-hip/>

WITENOOM TODAY



The town's name was removed from official maps and road signs in 2007.

IS ASBESTOS LEGAL IN BRAZIL?



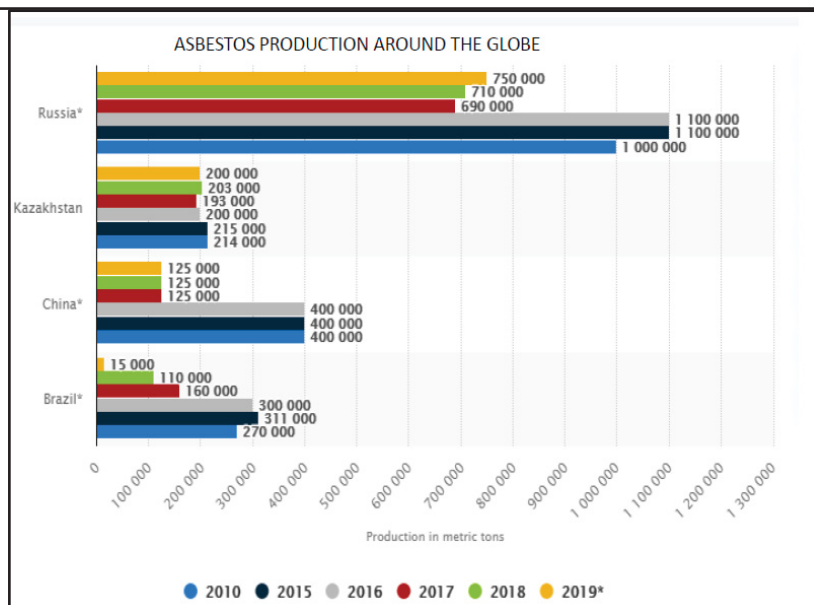
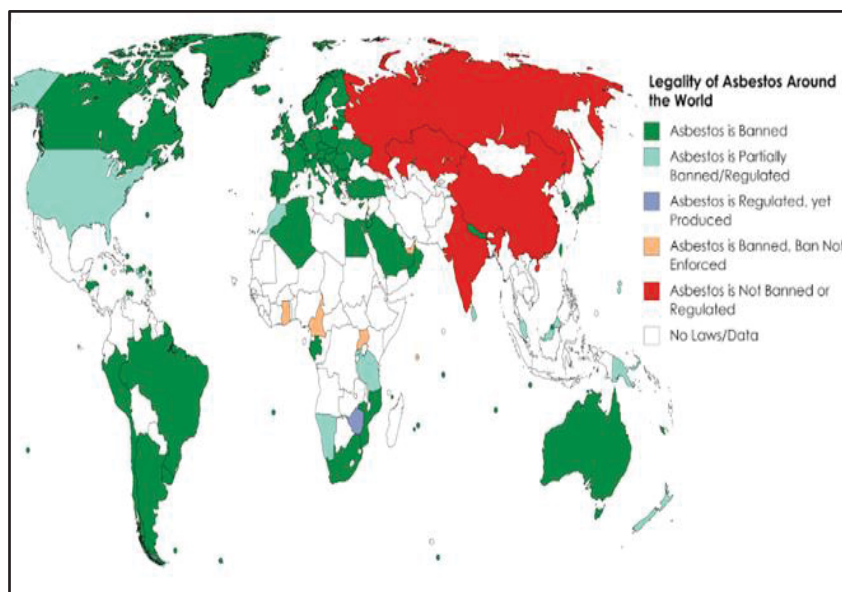
Caixa de água



Tubos de Amianto



Telhas de amianto



Supremo proíbe uso do amianto em todo o país

Não poderá ocorrer a extração, a industrialização e a comercialização

Publicado em 29/11/2017 - 17:27 Por André Richter - Repórter da Agência Brasil • Brasília

Senadores defendem retomada da mineração de amianto; entenda os riscos à saúde

Além de câncer, o minério causa problemas respiratórios e foi proibido pelo STF há dois anos

Redação
Brasil de Fato | São Paulo (SP), 30 de Abril de 2019 às 18:07

Em "afrenta" ao STF, mineradora volta a processar amianto em Goiás

Empresa anunciou a produção do minério com base em lei estadual, que ignora proibição decidida em 2017 pelo Supremo

Marina Duarte de Souza

Brasil de Fato | São Paulo (SP) | 14 de Fevereiro de 2020 às 22:13

Mesmo após o Supremo Tribunal Federal (STF) vetar qualquer tipo manuseio da fibra de amianto no Brasil, a empresa Eternit, controladora da mineradora SAMA, anunciou esta semana ao mercado que vai retomar o processamento do minério em Goiás.

O anúncio da companhia se baseia na lei estadual de julho de 2019, proclamada pelo governador Ronaldo Caiado (DEM), que permite a produção para exportação do amianto, e afirma que pretende processar 24 mil toneladas da fibra que estavam em estoque antes do bloqueio federal.

Associação pede ao STF para suspender lei de Goiás que permite exportação de amianto

Lei foi sancionada na semana passada; STF já proibiu produção, venda e uso de materiais com amianto. Relator é Alexandre de Moraes, mas, em razão do recesso, Toffoli pode analisar.

Por Mariana Oliveira e Rosanne D'Agostino, TV Globo e G1 — Brasília

22/07/2019 17h30 - Atualizado há 2 dias



Class 02

LET'S START THE CLASS BY REVISING SOME OF THE VOCABULARY WE
LEARNED ABOUT **CAUSES WE CAN FIGHT FOR**

Complete the sentences according to the image you see in the
next slides.

I FIGHT FOR...



**OUR PLANET.
THEIRS TOO.**

<https://sentientrightsireland.ie/2023/03/08/what-are-animal-rights-why-should-animals-have-rights/>

I FIGHT AGAINST...

I FIGHT FOR ANIMAL RIGHTS.



**OUR PLANET.
THEIRS TOO.**

<https://sentientrightsireland.ie/2023/03/08/what-are-animal-rights-why-should-animals-have-rights/>

I FIGHT AGAINST ANIMAL CRUELTY.

I FIGHT FOR...



<https://cartoonmovement.com/cartoon/plastic-ocean>

I FIGHT AGAINST...

I FIGHT FOR THE ENVIRONMENT.



<https://cartoonmovement.com/cartoon/plastic-ocean>

I FIGHT AGAINST POLLUTION.

I FIGHT FOR...



<https://www.wattpad.com/247235879-lgbt-problems-l-3-friends>

I FIGHT AGAINST...

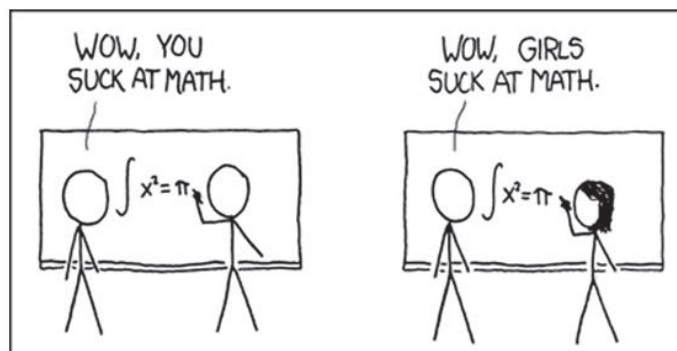
I FIGHT FOR LGBT RIGHTS.



<https://www.wattpad.com/247235879-lgbt-problems-l-3-friends>

I FIGHT AGAINST HOMOPHOBIA/TRANSPHOBIA.

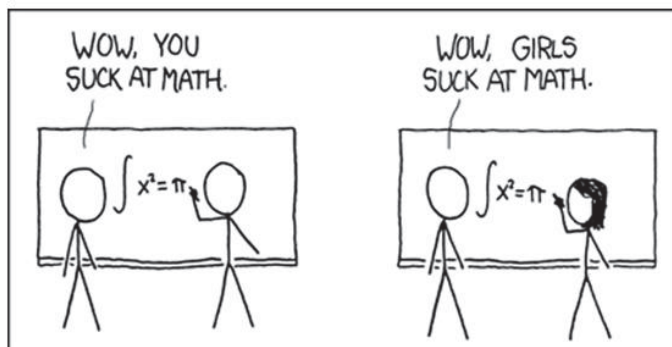
I FIGHT FOR...



<http://www.pensandoaocontrario.com.br/2013/08/historia-ao-contrario-emmy-noether.html>

I FIGHT AGAINST...

I FIGHT FOR GENDER EQUALITY.



<http://www.pensandoaocontrario.com.br/2013/08/historia-ao-contrario-emmy-noether.html>

I FIGHT AGAINST GENDER DISCRIMINATION.

I FIGHT FOR...



Illustration by Sandemo Ngullie

I FIGHT AGAINST...

I FIGHT FOR SOCIAL JUSTICE.

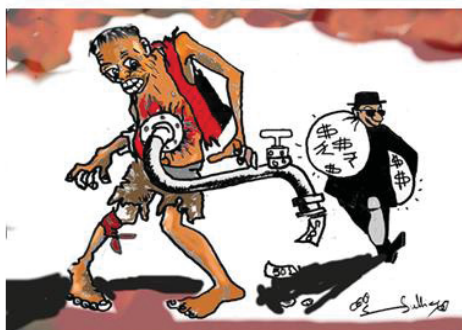


Illustration by Sandemo Ngullie

I FIGHT AGAINST CORRUPTION.

I FIGHT FOR...



<http://managersoffice.net/polar-bears-now-eat-dolphins-thanks-to-global-warming/>

I FIGHT AGAINST...

I FIGHT FOR THE ENVIRONMENT.



<http://managersoffice.net/polar-bears-now-eat-dolphins-thanks-to-global-warming/>

I FIGHT AGAINST GLOBAL WARMING.

I FIGHT FOR...



© 1997 THE NIKO COMPANY, INC. UNIVERSAL PICS. S&B/C/07

I FIGHT AGAINST...

I FIGHT FOR CHILDREN'S RIGHTS.



I FIGHT AGAINST CHILD LABOUR.

I FIGHT FOR...



<https://www.internationaljournalofresearch.org/2022/07/education-of-students-with-permanent.html>

I FIGHT AGAINST...

I FIGHT FOR EDUCATION.



<https://www.internationaljournalofresearch.org/2022/07/education-of-students-with-permanent.html>

I FIGHT AGAINST ILLITERACY.



Now let's watch a video of a survivor talking about the consequences of the Wittenoom disaster for her.

<https://www.youtube.com/watch?v=IrgMaKtjODw>



Choose the option that best answers the questions.

1. Bronwen Duke is a Wittenoom survivor who is being interviewed in the video produced by BBC. What did her father do in Wittenoom at that time?

- a. He worked as a miner.
- b. He transported the miners, among other things.

2. Bronwen Duke says that most people in the town...

- a. were aware of the dangers of working with asbestos since the beginning
- b. were not aware of the dangers of working with asbestos in the beginning

3. She mentions that asbestos was...

- a. used in gardens, driveways, roads. Everywhere.
- b. too expensive for the population to make use of it.

Choose the option that best answers the questions.

1. Bronwen Duke is a Wittenoom survivor who is being interviewed in the video produced by BBC. What did her father do in Wittenoom at that time?

- a. He worked as a miner.
- b. He transported the miners, among other things.**

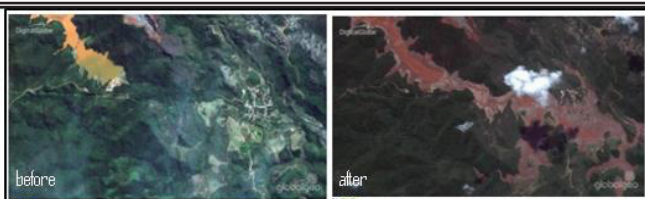
2. Bronwen Duke says that most people in the town...

- a. were aware of the dangers of working with asbestos since the beginning
- b. were not aware of the dangers of working with asbestos in the beginning**

3. She mentions that asbestos was...

- a. used in gardens, driveways, roads. Everywhere.**
- b. too expensive for the population to make use of it.

Are there any mining disasters you can remember in Brazil?



1

Match the words to the pictures.

Location:
Mariana / Brumadinho

Year:
2015 / 2019

Number of deaths:
19 deaths / 270 deaths

Impact:
11.7 million cubic meters of waste/
63 million cubic meters of waste

2






1

<https://cliclovo.com.br/planeta/meio-ambiente/imagens-de-satelite-mostram-o-antes-e-depois-da-tragedia-de-mariana-mg/>

Mariana, MG
 November, 2015
 19 deaths
 63 million cubic meters of toxic mining waste into the environment.




2

<http://www.em.com.br/app/noticia/gestao/2019/04/29/internacional/maiores-poluidores-do-mundo-com-jeu-da-regiao-metropolitana.html>

Brumadinho, MG
 December, 2019
 270 deaths
 11.7 million cubic meters of toxic waste

Why did it happen?

THE MARIANA MINING DISASTER

A burst dam in Brazil released millions of tonnes of toxic mud and has caused destruction across 500 km, from the mountains of Minas Gerais to the Atlantic Ocean. [...]

The area's economy is mostly based on mining. Samarco – a joint venture between Brazil's Vale and Anglo-Australian company BHP Billiton – is one of the region's biggest employers, mining iron ore and depositing the resultant waste in the nearby Fundao dam. [...]

The dam burst was attributed to a severe lack of preparedness and oversight by the companies managing the project, as well as to insufficient regulation of Brazil's mining sector. [...]

Analysts say that Brazil – as a developing, middle-income country – is trapped by its need for development and investment to create wealth and jobs, which often leads to slack regulation and oversight.

Dante Pesce, a member of the UN working group on business and human rights, who visited Brazil, said that relatively low fines encourage businesses to take risks. [...]

Source: <https://webdoc.france24.com/brazil-dam-mining-disaster-mariana/>

Search jobs Sign in Search **The Guardian** News website of the year International edition ▾

● This article is more than 5 months old

Victims of Brazil's Mariana dam disaster seek compensation through UK courts

In one of the largest claims in English legal history, 200,000 people affected by the 2015 incident will have their case heard this week

The Mariana tailings dam disaster: 'We want compensation to be paid as quickly as possible'

Bnamericas
Published: Friday, September 09, 2022

Is there the risk of happening again?



The New York Times | **WORLD**

A Tidal Wave of Mud

25/01/2019 12:26:48 Bax

B1 - CAM1 - Barragem

A mining dam collapsed and buried more than 150 people. Now Brazil is casting an anxious eye on dozens of dams like it. FEB. 9, 2019

There are **87 mining dams** in Brazil built like the one that failed — enormous reservoirs of mining waste. And all but four of the dams have been rated by the government as equally vulnerable, or worse. Even more alarming, at least 27 sit directly uphill from cities or towns, with more than 100,000 people living in especially risky areas if the dams failed, an estimate by The New York Times found.

<https://www.nytimes.com/interactive/2019/02/09/world/americas/brazil-dam-collapse.html>

Class 03

Have you seen this image before?
What is it about?



The Global Challenge for Government Transparency: The Sustainable Development Goals (SDG) 2030 Agenda

In 2015, 195 nations agreed with the United Nation that they can change the world for the better.

This will be accomplished by bringing together their respective governments, businesses, media, institutions of higher education, and local NGOs to improve the lives of the people in their country **by the year 2030**.





LET'S LEARN ABOUT A NOTORIOUS CASE OF SEXUAL VIOLENCE
AND HOW THE VICTIMS HAD THEIR VOICES HEARD:

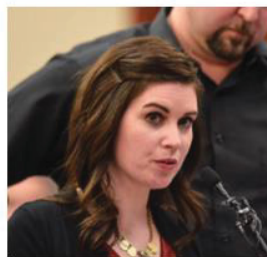
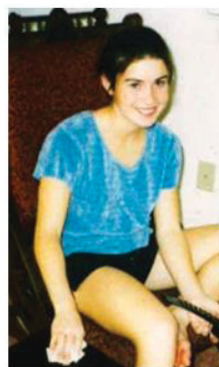
THE LARRY NASSAR CASE 2018



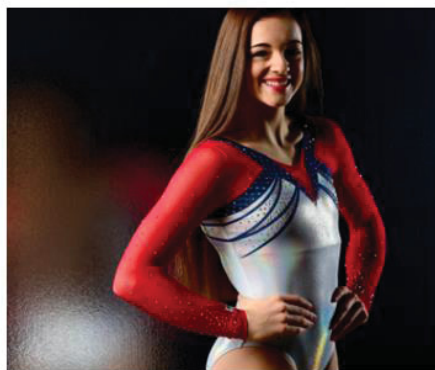
The Larry Nassar case



Larry Nassar was the U.S. Gymnastics doctor and the sports doctor at Michigan State University.



Athlete Larissa Boyce is one of the first gymnasts to report abuse in 1997.
Many others followed for decades.



Athlete Maggie Nichols's parents reported Larry Nassar's inappropriate behavior in 2015 to the US Gymnastics.
She was cut from the Olympic team 2016.



OUT OF BALANCE: AN INDYSTAR INVESTIGATION

A BLIND EYE TO SEX ABUSE

How USA Gymnastics protected coaches over kids by failing to report allegations

By Maria Katsikis, Mark Kins and Tim Evans

Top executives at one of America's most prominent Olympic organizations failed to alert authorities to many allegations of sexual abuse by coaches—often in a policy that shielded coaches from lawsuits long after USA Gymnastics had received warnings.

An IndyStar investigation uncovered multiple examples of children suffering the consequences, including a Google case in which a coach proved on young female athletes for seven years after USA Gymnastics dismissed the first of four warnings about him.

In a 2012 lawsuit filed by one of that coach's victims, two former USA Gymnastics officials admitted under oath that the organization routinely dismissed sexual abuse allegations on hearing unless they came directly from a victim or victim's parent.

Legal experts and child advocates expressed alarm about that approach, noting the best practice is to report every allegation to authorities. Laws in every state require people to report suspected child abuse.



Maria Katsikis



Mark Kins



Tim Evans

CHILDREN ARE NOT BEING PROTECTED
These coaches have been accused of sexual abuse, but the organization has not reported them.

REPORTING FOR REWARDS
Higher levels of abuse received this year than 10 years ago.

REPORT: NEW ABOUT LIVING BEST
In IndyStar's latest effort to expose the abuse, the organization has not reported them.

The Indianapolis Star investigates into sexual abuse in U.S. Gymnastics and publishes a story in 2016.

THE INDIANAPOLIS STAR
MAKING THE MOST OF THE CAPITAL
 AND CLIMATE'S POWER
INDYSTAR
INDIANAPOLIS, SEPTEMBER 13, 2016
 PAGE 12D

OUT OF BALANCE: AN INDYSTAR INVESTIGATION



"The questions about whether or not to speak publicly centered around what's mine. This isn't something I want to do."

Former USA Gymnastics doctor accused of abuse
 Former gymnasts say longtime team physician sexually abused them

Several gymnasts, some of whom have publicly, say, recently filed a public report in Michigan, alleging that the doctor sexually abused them in some form after the national team physician for years had been a trusted and beloved figure.

The report, however, says that the doctor, Dr. Larry Nassar, was not a doctor at the time he was accused of sexual abuse. The report also says that the doctor was not a doctor at the time he was accused of sexual abuse. The report also says that the doctor was not a doctor at the time he was accused of sexual abuse.

Fertility doc is accused of using own sperm
 He pleads not guilty to obstruction of justice charges

His report and that of the doctor's wife, who is also a doctor, are being reviewed by the state's attorney general.

The report says that the doctor was not a doctor at the time he was accused of sexual abuse. The report also says that the doctor was not a doctor at the time he was accused of sexual abuse. The report also says that the doctor was not a doctor at the time he was accused of sexual abuse.

Former gymnast Rachael Denhollander files police complaint against Nassar in the same year.

TIMELINE

- MSU fires Nassar in Sept. 2016
- More and more victims file lawsuits against him
- His license is suspended in 2017
- He is sentenced to 60 years in prison for child pornography
- 156 women testify against Nassar in court in 2018
- MSU President Lou Anna Simons resigns hours after Nassar is sentenced

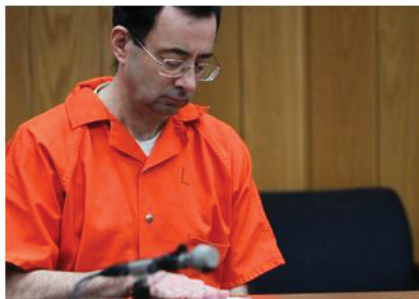


Testimony by victims of Larry Nassar



Former MSU President Lou Anna Simons

The New York Times Larry Nassar Is Sentenced to Another 40 to 125 Years in Prison



Larry Nassar was sentenced to an additional 40 to 125 years in prison on Monday in Eaton County Circuit Court in Charlotte, Mich. Matthew Dae Smith, Lansing State Journal, via Associated Press

By Christine Hauser

Feb. 5, 2018



Lawrence G. Nassar, the former U.S.A. Gymnastics and Michigan State University sports medicine doctor, was sentenced in a Michigan court on Monday to 40 to 125 years in prison for criminal sexual conduct toward girls at a gymnastics facility.

Which of the following was decisive for Larry Nassar's arrest?
More than one answer is possible.

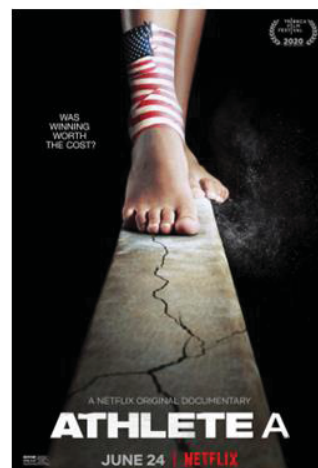
- ☐ a march
- ☐ a lawsuit
- ☐ media coverage
- ☐ a boycott
- ☐ a petition
- ☐ investigative journalism
- ☐ a blog

Which of the following was decisive for Larry Nassar's arrest?
More than one answer is possible.

- ☐ a march
- ☒ a lawsuit
- ☒ media coverage
- ☐ a boycott
- ☐ a petition
- ☒ investigative journalism
- ☐ a blog

Let's watch the trailer of a Netflix documentary about the Larry
Nassar case

<https://www.youtube.com/watch?v=I3tF46qzSAg>



Do you think we have similar cases in Brazil?



Hypólito depõe, e polícia cumpre mandado de busca em casa de técnico

Fernando de Carvalho Lopes é acusado de abuso sexual por atletas da ginástica

4 mai. 2018 às 23h49

SÃO PAULO | UOL Diego Hypólito esteve no 1º DP de São Bernardo do Campo, nesta sexta-feira (4), para prestar depoimento na investigação que apura as acusações de abuso sexual feitas ao técnico [Fernando de Carvalho Lopes](#).

Banido por abuso sexual, Fernando de Carvalho Lopes tem pena suspensa



Lei em Campo
13/06/2020 04h03

Uma decisão liminar do Tribunal de Justiça de Sergipe reverteu o banimento do ex-técnico da seleção brasileira de ginástica artística Fernando de Carvalho Lopes. Fernando é acusado de abusos sexuais contra crianças e adolescentes entre 1999 e 2016 e havia sido banido da modalidade em março do ano passado pelo Superior Tribunal de Justiça Desportiva da ginástica. Com essa decisão, Fernando pode voltar a ser treinador, inclusive de ginástica artística, até que o mérito da ação seja julgado e uma decisão definitiva seja tomada.

Justiça suspende processo de ex-técnico da seleção de ginástica acusado de abuso sexual

A suspensão aconteceu após um pedido de habeas corpus dos advogados de Fernando de Carvalho Lopes, que pedem que dois dos quatro ginastas sejam retirado da ação penal

LANCE! - 04/02/2020 - 15:32 Rio de Janeiro (RJ)



A suspensão aconteceu após um pedido de habeas corpus dos advogados do réu, que alegaram que dois dos quatro ginastas sejam retirado da ação penal, por terem perdido o prazo para serem consideradas vítimas. O caso de Fernando, que corre desde 2016, ficou conhecido após o 'Fantástico', da Globo, fazer uma reportagem em abril de 2018.

**SEXUAL VIOLENCE AGAINST CHILDREN
IS MOSTLY PERPETRATED AGAINST GIRLS**
TRUE OR FALSE?

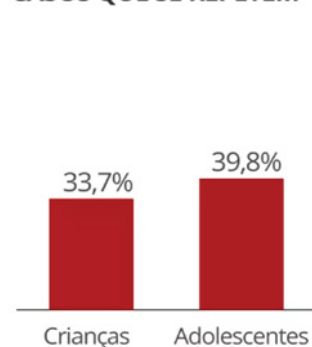




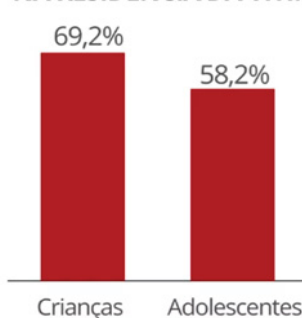
Raio-x da violência sexual

Dados são de 2011 a 2017 envolvendo crianças e adolescentes

CASOS QUE SE REPETEM



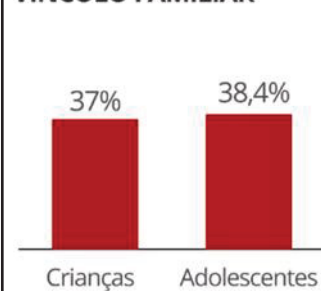
CASOS QUE ACONTECEM NA RESIDÊNCIA DA VÍTIMA



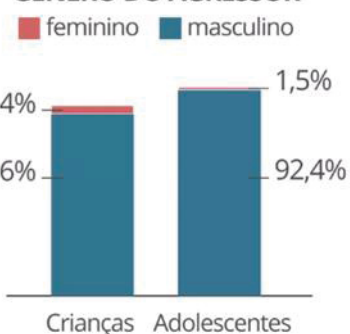
Fonte: Ministério da Saúde

Infográfico elaborado em: 26/06/2018

AGRESSOR TEM VÍNCULO FAMILIAR



GÊNERO DO AGRESSOR



Fonte: Ministério da Saúde

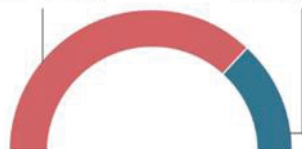
Infográfico elaborado em: 26/06/2018

GÊNERO DAS VÍTIMAS

Crianças

74,2%
Sexo
feminino

25,8%
Sexo
masculino



Adolescentes

92,4%
Sexo
feminino

7,6%
Sexo
masculino



Fonte: Ministério da Saúde



Infográfico elaborado em: 26/06/2018



Campaign launched in May 2020 by the Child Protective Service of Cuiabá, Brazil.



Missouri child abuse and neglect hotline

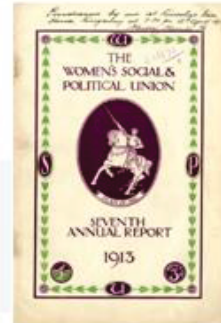
International Women's Day



What colors symbolize International Women's Day?

Purple, green and white are the colors of International Women's Day. Purple signifies justice and dignity. Green symbolizes hope. White represents purity, albeit a controversial concept. The colors originated from the Women's Social and Political Union (WSPU) in the UK, in 1903.

Have you ever heard of the Suffragettes?
Based on these images, who do you think they were?



Let's watch a video about the
Suffragettes.

<https://www.youtube.com/watch?v=Zbdskuuocpg>



TRUE OR FALSE

1. () The movement was born in London.
2. () The Suffragettes used violence and vandalism.
3. () The activist Emily Davidson killed a man during a horse race in Epsom.
4. () The English Prime Minister Theresa May granted pardon to convicted Suffragettes.
5. () The Suffragettes motto was "Words, not deeds".
6. () The Suffragettes also fought for women's empowerment.

TRUE OR FALSE

1. (F) The movement was born in London.
2. (T) The Suffragettes used violence and vandalism.
3. (F) The activist Emily Davidson killed a man during a horse race in Epsom.
4. (F) The English Prime Minister Theresa May granted pardon to convicted Suffragettes.
5. (F) The Suffragettes motto was "Words, not deeds".
6. (T) The Suffragettes also fought for women's empowerment.

The Suffragettes used violent means to convey their message. Do you think this is valid?



Class 04



WHAT IS IT?

It's a global movement against sexual harassment and sexual assault.

The #MeToo phrase was first used in 2006 by Tarana Burke, an **advocate*** for women in NY.

'THESE WOMEN ARE ABLE NOT JUST TO SHARE THEIR SHAME BUT TO PUT THE SHAME WHERE IT BELONGS: ON THE PERPETRATOR.'

- TARANA BURKE



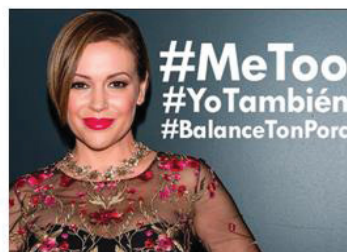
*advocate: supporter, promoter

WHEN DID IT BECOME VIRAL?

It became popular worldwide in 2017 after actress Alyssa Milano saw an article on NY Times in which Harvey Weinstein was accused of sexual harassment.



Harvey Weinstein



She then encouraged others who suffered sexual harassment to use the phrase in order to create awareness for the issue.



Alyssa Milano
@Alyssa_Milano

Follow

If you've been sexually harassed or assaulted write 'me too' as a reply to this tweet.

Me too.

Suggested by a friend: "If all the women who have been sexually harassed or assaulted wrote 'Me too.' as a status, we might give people a sense of the magnitude of the problem."

THE HASHTAG WAS USED
MORE THAN 19 MILLION
TIMES.

1:21 PM - 15 Oct 2017

24,725 Retweets 53,346 Likes



PEOPLE

Harvey Weinstein scandal: A complete list of the 87 accusers

Sara M. Moniuszko and Cara Kelly USA TODAY

Published 11:27 a.m. ET Oct. 27, 2017 | Updated 4:51 p.m. ET Jun. 1, 2018

Actress Angelina Jolie told the Times she had a bad experience with Weinstein when she was 23 and, because of that, chose never to work with him again and warn others when they did.



Kenyan-Mexican actress and author Lupita Nyong'o wrote a column in the Times in 2017 recounting her experience with Weinstein's advances.

Actress Gwyneth Paltrow told the Times she was harassed by Weinstein when she was 22.



Mexican-American actress Salma Hayek accused Weinstein of sexually harassing her in 2002 in a column for The New York Times. She also alleges he threatened to kill her following one of her refusals.

Chicago Tribune

Harvey Weinstein sentenced to 23 years in prison for rape and sexual assault

BY MICHAEL R. SISAK, TOM HAYS AND JENNIFER PELTZ
ASSOCIATED PRESS | MAR 11, 2020 AT 7:11 PM



Harvey Weinstein leaves the courthouse during jury deliberations in his rape trial in New York on Feb. 21, 2020. (Mary Altaffer / AP)



“I chose to tell my story and share my experience to stand in solidarity with millions of other survivors around the world.”

TERRY CREWS

#WHATICANDO



“I was blaming myself and I was miserable”: Brendan Fraser’s #MeToo moment

The actor’s story is a reminder that men experience sexual misconduct, too.

By Anna North | Updated Feb 23, 2018, 11:50am EST

Now let’s watch a video about the impact of the #MeToo movement around the globe.

<https://www.youtube.com/watch?v=ATYK2svJ6eM&t=673s>

The video we are watching has been edited.

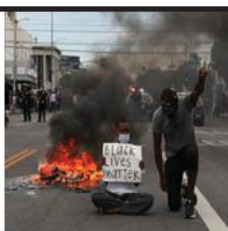
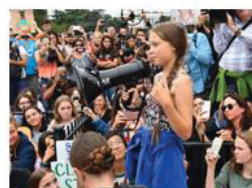
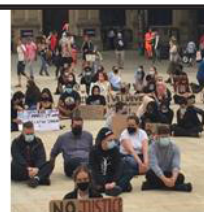
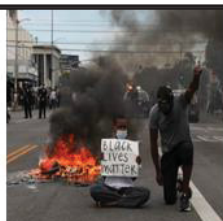


What other ways can people use to raise awareness about an issue?

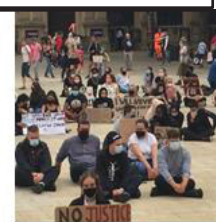


Match the words to the pictures.

1. rally
2. sit-in
3. strike
4. march
5. street blockade



street blockade



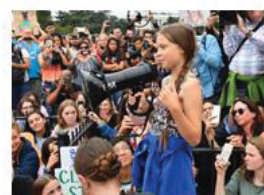
sit-in



march



strike



rally

1. petition
2. boycott
3. speech
4. lawsuit



THE INDIANAPOLIS STAR



Former USA Gymnastics
doctor accused of abuse



speech



boycott

THE INDIANAPOLIS STAR



Former USA Gymnastics
doctor accused of abuse

lawsuit



petition

1. Sign
2. Give
3. Boycott
4. Take part in
5. File
6. Report
7. Write
8. Organize



a demonstration
a misconduct
a blog
a rally
a lawsuit
a speech
a petition
a company

1. Sign		a demonstration
2. Give		a misconduct
3. Boycott		a blog
4. Take part in		a rally
5. File		a lawsuit
6. Report		a speech
7. Write		a petition
8. Organize		a company



SIGN A PETITION

1. Sign		a demonstration
2. Give		a misconduct
3. Boycott		a blog
4. Take part in		a rally
5. File		a lawsuit
6. Report		a speech
7. Write		a petition
8. Organize		a company



GIVE A SPEECH

1. Sign		a demonstration
2. Give		a misconduct
3. Boycott		a blog
4. Take part in		a rally
5. File		a lawsuit
6. Report		a speech
7. Write		a petition
8. Organize		a company



BOYCOTT A COMPANY

1. Sign

2. Give

3. Boycott

4. Take part in

5. File

6. Report

7. Write

8. Organize



a demonstration

a misconduct

a blog

a rally

a lawsuit

a speech

a petition

a company

TAKE PART IN A DEMONSTRATION
(OR A RALLY)

1. Sign

2. Give

3. Boycott

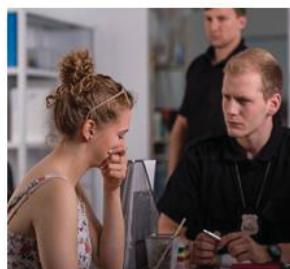
4. Take part in

5. File

6. Report

7. Write

8. Organize



a demonstration

a misconduct

a blog

a rally

a lawsuit

a speech

a petition

a company

FILE A LAWSUIT

1. Sign

2. Give

3. Boycott

4. Take part in

5. File

6. Report

7. Write

8. Organize



a demonstration

a misconduct

a blog

a rally

a lawsuit

a speech

a petition

a company

REPORT A MISCONDUCT

1. Sign

2. Give

3. Boycott

4. Take part in

5. File

6. Report

7. Write

8. Organize

a demonstration

a misconduct

a blog

a rally

a lawsuit

a speech

a petition

a company

Episode # 1: SATURDAY 3 JANUARY 2009 : I AM AFRAID

I had a terrible dream yesterday with military helicopters and the Taliban. I have had such dreams since the launch of the military operation in Swat. My mother made me breakfast and I went off to school. I was afraid going to school because the Taliban had issued an edict banning all girls from attending schools.

Only 11 students attended the class out of 27. The number decreased because of Taliban's edict. My three friends have shifted to Peshawar, Lahore and Rawalpindi with their families after this edict.

On my way from school to home I heard a man saying 'I will kill you'. I hastened my pace and after a while I looked back if the man was still coming behind me. But to my utter relief he was talking on his mobile and must have been threatening someone else over the phone.

WRITE A BLOG

1. Sign

2. Give

3. Boycott

4. Take part in

5. File

6. Report

7. Write

8. Organize

a demonstration

a misconduct

a blog

a rally

a lawsuit

a speech

a petition

a company



ORGANIZE A RALLY (OR A DEMONSTRATION)



Match the information to the correct march. One will be left out.

Year: 1930 – 1962 – 1995 – 2014

Country: Hong Kong – India – England – the United States

Leader: Emmeline Pankhurst – Mahatma Gandhi – Martin Luther King Jr – Joshua Wong



2



1



3

MARCH ON WASHINGTON



2

1963 – the U.S. – Martin L. King Jr

THE SALT MARCH



1

1930 – India – Mahatma Gandhi

THE UMBRELLA MOVEMENT



3

2014 – Hong Kong – Joshua Wong

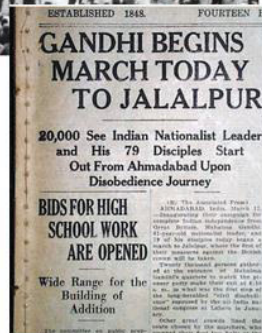
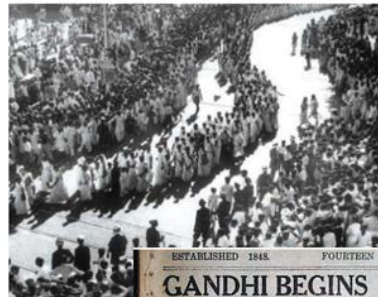
THE SALT MARCH (1930)



NY Daily News Archive/Getty Images

Gandhi leading his followers on the famous Salt March to break the English Salt Laws.

Source: <https://www.history.com/news/gandhis-salt-march-india-british-colonial-rule>



It started with 78 followers.
It lasted for 24 days.
It covered 385 kilometers.
It ended with 50,000 followers.



LEGACY AND IMPACT OF THE SALT MARCH

Gandhi continued pushing his cause following the end of the Salt March, which led to his arrest. These actions sparked a tremendous response as across the country, millions began breaking the Salt Laws by producing or buying their own illegal salt.

He guided India to its independence in 1947. Since then, the concept of civil disobedience has been employed in nations around the world in order to protest government restraints placed upon the freedoms of individuals.

Source: <https://arthurashe.ucla.edu/2016/04/06/from-the-salt-march-to-civil-rights/>



MARCH ON WASHINGTON FOR JOBS AND FREEDOM (1963)



AFP | Getty Images 1963

Martin Luther King Jr. waved to supporters from the steps of the Lincoln Memorial on Aug. 28, 1963, during the **March on Washington**.

Source: <https://www.mprnews.org/story/2015/08/26/photos-mlk-dreams-peech>

A large crowd of people is gathered in a city square at night. Many individuals are holding colorful umbrellas, creating a vibrant pattern of red, blue, and yellow against the dark background. The crowd is densely packed, filling the foreground and middle ground. In the background, a city skyline is visible, featuring several tall buildings and a prominent white tower. The scene is illuminated by streetlights and the lights from the buildings, creating a bright and lively atmosphere.

Source: <https://ewtoday.ewu.edu/home-kore%E2%80%99s-%E2%80%99umbrella-revolution%E2%80%99-reflects-broader-issues-china>



The umbrellas were a protection against pepper spray and teargas.



Protesters occupied the center of Hong Kong for 79 days.

They demanded more transparent elections for Hong Kong's Chief Executive.

17-year-old Joshua Wong was one of the leaders of the Umbrella Movement



Photograph: Chris McGrath/Getty Images

Joshua Wong speaks to fellow students on the street outside the Hong Kong Government Complex.



Joshua Wong on the cover of Time Magazine, Oct. 29, 2014

LEGACY AND IMPACT OF THE UMBRELLA MOVEMENT (2014)

The Communist Party made no concrete concessions nor even exhibited a willingness to engage, let alone negotiate. [...]

[but] it brought Hong Kong's political situation to the attention of the rest of the world in a way that no other event had ever done before, establishing Hong Kong as contested political territory.[...]

It did more than any other event to promote a politically conscious and active citizenship, and this especially amongst a huge majority of young people — upwards of 80 to 90 percent — who are in favor of democracy and genuine autonomy.

<https://hongkongfp.com/2017/09/24/umbrella-movement-three-years-much-accomplished-much-still/>



Hong Kong: the Admiralty protest site on the night of 18 October, 2014 (Photo: Wikimedia Commons)

Which of the three stories is the most interesting? Why?



2 1963 – the U.S. – Martin L. King Jr



1930 – India – Mahatma Gandhi

1



2014 – Hong Kong – Joshua Wong

3

Class 05

Now, you'll think of a game that has activism as its main theme.

In groups of 3 people, you'll agree on the following elements of your game.

- name
- target audience
- warnings (if there's any)
- narrative (including time and place)
- objective(s)
- main character (you'll also have to draw it)
- number of levels
- mechanics for each level
- estimated time for each level
- game flow (you'll have to build a chart)

You'll have 3 classes to develop this game idea and you'll present it to the class using slides as detailed as possible.

APÊNDICE 3 – FOLHA DE ATIVIDADE ENTREGUE NA AULA 01

 INSTITUTO FEDERAL PARANÁ	Student: _____	
	Course: _____	Date: _____

BLUE SKY MINE – MIDNIGHT OIL

Hey, hey-hey hey! There'll be food on the table tonight
 Hey, hey, hey hey! There'll be pay in your pocket tonight

My gut is wrenched out it is crunched up and broken
 A life that is led is no more than a token
 who'll strike the flint upon the stone and tell me why
 If I yell out at night there's a reply of bruised silence
 The screen is no comfort I can't speak my sentence
 They blew the lights at _____'s (1) gate and I don't know why

But if I work all day at the blue sky mine
 (There'll be food on the table tonight)
 Still I _____ (2) up and down on the blue sky mine
 (There'll be pay in your pocket tonight)

The candy store paupers lie to the shareholders
 They're crossing their fingers they pay the truth makers
 The balance sheet is breaking up the _____ (3)
 So I'm caught at the junction still waiting for medicine
 The _____ (4) of my brow keeps on feeding the engine
 Hope the crumbs in my pocket can keep me for _____ (5) night
 And if the blue sky mining company won't come to my rescue
 If the sugar refining company won't save me
 Who's ~~gonna~~ save me?

But if I work all day at the blue sky mine
 (There'll be food on the table tonight)
 Still I _____ (6) up and down on the blue sky mine
 (There'll be pay in your pocket tonight)

And some have sailed from a distant shore
 And the company takes what the company _____ (7)
 And nothing's as precious, as a hole in the ground

~~Who's gonna~~ save me?
 I pray that sense and reason brings us in
~~Who's gonna~~ save me?
 We've got _____ (7) to fear

In the end the rain comes _____ (8)
 Washes clean, the streets of a blue sky town



APÊNDICE 4 – FOLHA DE ATIVIDADE ENTREGUE NA AULA 04



Student:

Course:

Date:

1. Mark true or false. Correct the false ones.

a. () Besides Harvey Weinstein, the #MeToo movement made other powerful men face arrest and conviction.

b. () In South Africa, they don't have high rates of rape and femicide.

c. () Avela Faye lost her mother to femicide at the age of 5.

d. () More than 600 public figures donated money to a legal defense fund for victims of sexual abuse.

e. () Psychologist Jordan Peterson is a supporter of the #MeToo movement.

2. Do you agree (A) or disagree (D) with the following statements:

a. () The purpose of the #MeToo movement is to make men much more nervous about any manifestation of any behavior that is vaguely sexual in professional contexts.

b. () Distortion of gender equality policies can make some companies prohibit hugging or looking at someone for more than 5 seconds.

c. () If you behave ethically, you shouldn't worry about the being accused of sexual harassment.

d. () At the end of the day, it's better to have movements like #MeToo than have nothing.

APÊNDICE 5 – QUESTÕES DA ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES

1. Como vocês definiriam as aulas de inglês comigo este ano? Se alguém perguntasse o que vocês fazem na aula de inglês, o que vocês diriam?
2. Durante o ano, nós discutimos temas como biografias de pessoas como a Malala e a Rekha Kalindi, filmes e séries, meios de transporte em diferentes partes do mundo, ativismo. Você acha que aprender inglês por temas é interessante e qual tema você gostou mais?
3. Sobre a atividade de jogar jogos sérios e depois fazer a resenha de um deles? O que você achou? Te ensinou alguma coisa? Fez sentido? Não fez muito sentido?
4. Quando a gente falou de ativismo, a gente primeiro focou aquele problema na Austrália, eu trouxe a música Blue Sky Mine, e falei que o líder da banda se tornou um ativista. Depois a gente falou de Brumadinho e Mariana, depois a gente falou de situações envolvendo abuso sexual, que aí eu trouxe a história do técnico de ginástica olímpica dos EUA, trouxe a história das Suffragettes, aquelas mulheres lá do começo do século XX, que eram feministas e também falei do #MeToo, que a mulher se revoltou e resolveu fazer um tweet dizendo que ela sofreu abuso sexual daquele produtor de cinema de Hollywood. E depois a gente falou daquelas marchas, da Marcha do Sal do Mahatma Gandhi, do Marcha de Washington do Martin Luther King e do Movimento dos Guarda Chuvas em Hong Kong. Quando vocês viram todos esses exemplos que eu trouxe, vocês de alguma maneira mudaram a ideia que vocês tinham sobre ativismo?
5. Como foi a experiência de planejar um jogo sobre ativismo?
6. Vocês perceberam essa experiência de planejar um jogo relacionada com o curso de Jogos, ajudando na percepção de vocês sobre o que são jogos sérios?

APÊNDICE 6 – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS ESTUDANTES

1. O que você achou da experiência de planejar um jogo sobre ativismo?
2. Como você diria que o seu grupo escolheu o tema do jogo? O que vocês levaram em conta?
3. O que você diria que aprendeu sobre esse tema fazendo o jogo?
4. Como as aulas sobre ativismo que você teve antes do planejamento do jogo te ajudaram?
5. Antes de planejar o jogo sobre ativismo, vocês tiveram contato com alguns jogos sérios sugeridos por mim. Como você acha que eles te ajudaram a planejar seu próprio jogo?
6. Vocês acham que essa experiência vai ajudar no curso de Jogos como um todo?

APÊNDICE 7 – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PARA AVALIAR OS JOGOS

Game "Nature in Danger"

Este formulário tem questões relativas a 6 aspectos diferentes do jogo que estão analisando. Analisem cada aspecto, discutam para chegar a um consenso e justifiquem suas respostas.

E-mail *

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

1) ACTIVISM *

Vocês acham que o jogo representou bem a temática do ativismo? Você viu claramente uma causa ativista sendo abordada? Os modos de lutar pela causa se parecem com os modos como um ativista agiria?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Por que vocês deram esta nota? Justifiquem. *

Texto de resposta longa

2) NARRATIVE *

Com relação à narrativa, ela é bem desenvolvida e interessante? O lugar e a época estão claros? A personagem principal está bem inserida nesse contexto.

Deem uma nota de 1 a 10 para a construção da narrativa.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Por que vocês deram esta nota para a narrativa? Justifiquem. *

Sua resposta

O que vocês fariam de diferente com relação à narrativa? *

Sua resposta

Por que vocês deram esta nota? Justifiquem. *

Sua resposta

6) MECHANICS *

Jogar com as mecânicas apresentadas parece interessante para vocês?
Prenderia a atenção do jogador?

Deem uma nota de 1 a 10 para as mecânicas do jogo.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Por que vocês deram esta nota? Justifiquem. *

Sua resposta

Deixem um recado para os estudantes que propuseram este jogo. Sejam gentis. *

;)

Sua resposta

Enviar **Limpar formulário**

APÊNDICE 8 – TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, **Ana Paula Marques Beato Canato**, pesquisadora responsável e professora no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR), **Denise Cristina Kluge**, coorientadora e também professora no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR, e **Susana Pinheiro da Cruz Prestes**, professora da turma e pesquisadora colaboradora e discente de Pós-Graduação em Letras da UFPR, gostaríamos de convidar seu/sua filho/a (ou menor sob sua responsabilidade) a participar de um estudo intitulado *Letramento crítico e educação profissional: possibilidades da educação linguística em língua inglesa no curso de Programação em Jogos Digitais integrado ao Ensino Médio*.

A pesquisa tem como objetivo avaliar as potencialidades de um trabalho engajado com educação cidadã e crítica entrelaçado com questões relacionadas à área técnica do curso de Programação em Jogos Digitais, a fim de que se desenvolvam metodologias de trabalho em que os diversos componentes curriculares estejam a serviço de uma formação efetivamente integrada. Este trabalho será desenvolvido durante o ano letivo de 2022 e seu/sua filho/a (ou menor sob sua responsabilidade) será solicitado/a a participar ativamente da pesquisa no segundo semestre de 2022.

Participando do estudo ele/a será convidado a realizar pequenos relatos sobre o andamento das aulas de língua inglesa e a participar de uma roda de conversa na qual deverá expressar igualmente sua opinião sobre o andamento das aulas, de maneira espontânea, franca e voluntária. Além disso, as aulas de língua inglesa serão gravadas durante o período de um bimestre letivo, apenas no formato de áudio.

Observações:

- Os pequenos relatos acontecerão no segundo semestre de 2022, de forma digital e anônima. Os estudantes participantes levarão entre 5 e 10 minutos para completá-los e poderão fazê-lo tanto no ambiente escolar, ao final da aula, como em casa.
- Na roda de conversa, os estudantes irão novamente expressar suas impressões com relação às aulas. A sessão durará cerca de 30 minutos e ocorrerá durante uma das aulas de língua inglesa, não necessitando o estudante de se deslocar ou reservar um tempo extra para a realização da atividade. A roda de conversa será gravada e transcrita, porém as identidades de estudantes não serão reveladas na pesquisa. As gravações serão mantidas pela professora colaboradora durante o período de 5 anos, sendo depois descartadas.
- O acesso aos dados se dará exclusivamente pela professora colaboradora, que será responsável pela transcrição das aulas e da roda de conversa, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Paula Marques Beato Canato e co-orientação da Profa. Dra. Denise Cristina Kluge. Os conteúdos não serão expostos aos demais participantes e suas identidades serão preservadas.

A gravação das aulas, os relatos e a roda de conversa apresentam risco mínimo aos participantes. O único risco aventado é o eventual desconforto durante a roda de conversa por terem de expor sua opinião sobre as aulas da professora colaboradora diante dela mesma. No entanto, a professora colaboradora estará atenta a qualquer sinal de desconforto por parte dos/as participantes e os/as lembrará, sempre que necessário, que têm a liberdade de não autorizar qualquer trecho relativo à sua participação pessoal, sem dar qualquer justificativa, seja na roda de conversa, nos relatos ou em sala de aula.

Na possibilidade remota de que os/as participantes sintam necessidade de buscar auxílio psicológico por conta de questões relativas à condução da geração de dados desta pesquisa, poderão ser encaminhados/as ao atendimento do Centro de Psicologia Aplicada, o CPA, da UFPR, que é um serviço-escola do curso de Psicologia, vinculado ao Setor de Ciências Humanas, das 8h30 às 14h30 e das 14h30 às 20h30, na Praça Santos Andrade, 50 (Prédio Histórico) – 1o andar da Psicologia, sala 112 - Telefone: (41) 3310- 2614 – E mail: centrodepsicologia@ufpr.br.

Esta pesquisa trará benefícios diretos para docentes e estudantes nela envolvidos/as. Docentes encontrarão nela um vetor de fortalecimento de uma proposta de curso técnico em que a formação do estudante se dê de forma efetivamente integrada. Estudantes se beneficiarão de um curso mais coeso, cujos componentes curriculares dialogam entre si e que conjuntamente auxiliam discentes a alcançarem com plenitude sua formação humana e profissional.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora colaboradora desta pesquisa: Profa. Susana Pinheiro da Cruz Prestes pelo telefone (41) 98832-0733 ou no endereço profissional: Instituto Federal do Paraná, Campus Curitiba, Rua João Negrão, 1285, Sala de Linguagens, 3º andar, CEP: 80.230-150, Rebouças, Curitiba - PR.

Alternativamente, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável por esta pesquisa: Profa. Dra. Ana Paula Marques Beato Canato pelo telefone: (41) 98846-9935 ou no endereço profissional: Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Rua General Carneiro, 460, sala 1024, 10º andar, CEP: 80.060-150, Centro, Curitiba - PR.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre a participação de seu/sua filho/a (ou menor sob sua responsabilidade) e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, Subsolo Setor de Ciências Sociais Aplicadas, sala SA.SSW.09, na Av. Prefeito Lothário Meissner, 632- Campus Jardim Botânico, (41)3360-4344, ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br.

Este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo/a pesquisador/a e pelo/a participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o/a pesquisador/a.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº 58702122.9.0000.0214 e aprovada com o Parecer número 5.671.007 emitido em 28 de setembro de 2022.

Consentimento livre e esclarecido:

Eu, _____, li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo em questão. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que meu/minha filho/a (ou menor sob minha responsabilidade) é livre para interromper sua participação a qualquer momento sem justificar sua decisão e sem qualquer prejuízo para mim ou para ele/a. Concordo voluntariamente com a participação do/a menor _____ neste estudo.

Curitiba, _____ de _____ de 2022.

(Assinatura do responsável pelo/a menor participante da pesquisa)

(Assinatura do menor participante de pesquisa)

Ana Paula Marques Beato Canato - Pesquisadora responsável

Denise Cristina Kluge – Coorientadora da pesquisa

Susana Pinheiro da Cruz Prestes – Pesquisadora Colaboradora

APÊNDICE 9 – TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, **Ana Paula Marques Beato Canato**, pesquisadora responsável e professora no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR), **Denise Cristina Kluge**, coorientadora e também professora no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR, e **Susana Pinheiro da Cruz Prestes**, pesquisadora colaboradora e discente de Pós-Graduação em Letras da UFPR, gostaríamos de convidar você a participar de um estudo intitulado *Letramento crítico e educação profissional: possibilidades da educação linguística em língua inglesa no curso de Programação em Jogos Digitais integrado ao Ensino Médio*.

A pesquisa ocorrerá no segundo semestre de 2022 e tem como objetivo avaliar as potencialidades de um trabalho engajado com educação cidadã e crítica entrelaçado com questões relacionadas à área técnica do curso de Programação em Jogos Digitais, a fim de que se desenvolvam metodologias de trabalho em que os diversos componentes curriculares estejam a serviço de uma formação efetivamente integrada.

Você será convidada/o a realizar pequenos relatos sobre o andamento das aulas de língua inglesa e a participar de uma roda de conversa na qual deverá expressar igualmente sua opinião sobre o andamento das aulas, de maneira espontânea, franca e voluntária. Além disso, as aulas de língua inglesa serão gravadas durante o período de um bimestre letivo, apenas no formato de áudio.

Ao participar da pesquisa você poderá experimentar algum incômodo ou desconforto, especialmente durante a condução da roda de conversa, quando tiver de expor sua opinião sobre as aulas de língua inglesa diante da própria professora. No entanto, ela estará atenta a qualquer sinal de desconforto e lembrará, sempre que necessário, que você tem a liberdade de não autorizar qualquer trecho relativo à sua participação pessoal, sem dar qualquer justificativa, seja na roda de conversa, nos relatos ou em sala de aula.

Esta pesquisa trará benefícios diretos para docentes e estudantes nela envolvidos/as. Docentes encontrarão nela um vetor de fortalecimento de uma proposta de curso técnico em que a formação do estudante se dê de forma efetivamente integrada. Estudantes se beneficiarão de um curso mais coeso, cujos componentes curriculares dialogam entre si e que conjuntamente auxiliam o estudante a alcançar com plenitude sua formação humana e profissional.

Suas informações não serão divulgadas a outras pessoas de fora da nossa equipe de pesquisa. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas não serão mencionados, em momento algum, os nomes das pessoas que participaram da pesquisa. Quando terminarmos

a pesquisa, seus resultados serão divulgados em tese a ser apresentada ao Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná.

Caso julgue necessário, você pode contatar a pesquisadora responsável por esta pesquisa, Profa. Dra. Ana Paula Marques Beato Canato, através do telefone (41) 8846-9935. Ou ainda, você pode contatar sua própria professora, que é a pesquisadora colaborada desta pesquisa pelo telefone (41) 98832-0733. Na possibilidade remota de que você sinta necessidade de buscar auxílio psicológico por conta de questões relativas à condução da geração de dados desta pesquisa, você poderá ser encaminhado ao atendimento do Centro de Psicologia Aplicada, o CPA, da UFPR, que é um serviço-escola do curso de Psicologia, vinculado ao Setor de Ciências Humanas, das 8h30 às 14h30 e das 14h30 às 20h30, na Praça Santos Andrade, 50 (Prédio Histórico) – 1o andar da Psicologia, sala 112 - Telefone: (41) 3310- 2614 – E mail: centrodepsicologia@ufpr.br.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº 58702122.9.0000.0214 e aprovada com o Parecer número 5.671.007 emitido em 28 de setembro de 2022.

Consentimento livre e esclarecido:

Eu, _____, li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo em questão. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.
Concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, _____ de _____ de 2022.

(Assinatura do participante da pesquisa)

Ana Paula Marques Beato Canato - Pesquisadora responsável

Denise Cristina Kluge – Coorientadora da pesquisa

Susana Pinheiro da Cruz Prestes – Pesquisadora Colaboradora

APÊNDICE 10 – PARECER FAVORÁVEL DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Letramento crítico e educação profissional: possibilidades da educação linguística em língua inglesa no curso de Programação em Jogos Digitais Integrado ao Ensino Médio

Pesquisador: ANA PAULA MARQUES BEATO CANATO

Versão: 3

CAAE: 58702122.9.0000.0214

Instituição Proponente: Pós-Graduação Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.671.007

Apresentação do Projeto:

A pesquisa propõe o desenvolvimento e a aplicação de duas unidades didáticas para o componente curricular de língua inglesa direcionadas ao primeiro e segundo ano do curso de Programação em Jogos Digitais Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Paraná - Campus Curitiba. As unidades didáticas terão a duração de um bimestre letivo, totalizando 10 encontros de 1 hora e 40 minutos cada, os quais serão gravados. No decorrer da aplicação das unidades didáticas, os estudantes envolvidos na pesquisa serão convidados a expressar suas impressões sobre as aulas por meio de breves relatos escritos a serem enviados anonimamente por via digital. A pesquisa também envolve uma roda de conversa com o propósito de gerar dados concernentes às impressões dos participantes.

Objetivo da Pesquisa:

Avaliar as potencialidades de um trabalho engajado com educação cidadã e crítica entrelaçado com questões relacionadas à área técnica do curso de Programação em Jogos Digitais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A coleta de dados será feita por meio de quatro instrumentos: (i) gravação do áudio das aulas; (ii) diário reflexivo elaborado pela professora; (iii) relatos escritos pelos estudantes; e (iv) roda de

Endereço: Subsetor Setor de Ciências Sociais Aplicadas, s/nº SA 559V/08, Av. Prefeito Luthário Meisner, 850- Campus
Bairro: Jardim Botânico CEP: 80.210-170
UF: PR Município: CURITIBA
Telefone: (41)3360-4344 Fax: (41)3360-5001 E-mail: cep_cha@ufpr.br

Página 01 de 04

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



Continuação do Parecer: 5.671.007

conversa com os estudantes. O único risco avertido pelo pesquisador é o eventual desconforto dos estudantes participantes durante a roda de conversa por terem de expor sua opinião sobre as aulas da professora colaboradora diante dela mesma. Saliente-se que os estudantes serão identificados na transcrição das gravações com nomes fictícios. Quanto aos benefícios, a pesquisa pode contribuir para o aumento de qualidade dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, que constituem uma oportunidade para diversos jovens iniciarem sua vida profissional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O texto da pesquisa está bem escrito e apresenta a proposta com clareza. As questões éticas envolvidas estão bem explicitadas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A proposta é acompanhada pelo Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ambos estão adequadamente redigidos.

Conclusões ou Pendências e Lista de inadequações:

A proposta de pesquisa está claramente formulada, assim como suas implicações éticas. Embora a pesquisa lide com vulneráveis, os riscos a que estão expostos nos parecem mínimos. Não obstante, e assegurado aos participantes que eventualmente necessitem de auxílio psicológico por conta de questões relativas à condução da pesquisa, o acolhimento pelo setor psicopedagógico do IFPR e o atendimento no Centro de Psicologia Aplicada, vinculado à UFPR. A pendência anteriormente apontada foi solucionada com a apresentação de documento emitido pela Setor Pedagógico do Instituto Federal do Paraná, garantindo atendimento psicológico imediato aos participantes, de modo que meu parecer é pela aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

01 - Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais (a cada seis meses de seu parecer de aprovação) e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda - ver orientações em nossa página: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/comite-de-etica-em-pesquisa-em-ciencias-humanas-e-sociais/>.

Endereço: Subsetor Setor de Ciências Sociais Aplicadas, s/nº SA 559V/08, Av. Prefeito Luthário Meisner, 850- Campus
Bairro: Jardim Botânico CEP: 80.210-170
UF: PR Município: CURITIBA
Telefone: (41)3360-4344 Fax: (41)3360-5001 E-mail: cep_cha@ufpr.br

Página 02 de 04

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



Continuação do Parecer: 5.671.007

02 - Importante (Caso se aplique): Pendências de Coparticipante devem ser respondidas pelo acesso do Pesquisador principal.

Para projetos com coparticipante que também solicitem relatórios semestrais, estes relatórios devem ser enviados por Notificação, pelo login e senha do pesquisador principal no CAAE correspondente a este coparticipante, após o envio do relatório a Instituição proponente.

03 - Para TCLE

Favor inserir em seu TCLE e TALEo número do CAAE e o número deste Parecer de aprovação, para que possa aplicar aos participantes de sua pesquisa, conforme decisão da Coordenação do CEP/CHS de 14 de setembro de 2022.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	coparticipanteIFPR.pdf	26/06/2022 11:25:13	FABIANY HELOIZA GONÇALVES	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PR INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1941264.pdf	22/06/2022 08:16:59	ANA PAULA MARQUES BEATO CANATO	Aceito
Outros	carta_resposta_2.pdf	22/06/2022 08:15:21	ANA PAULA MARQUES BEATO CANATO	Aceito
Outros	Psicologia.pdf	22/06/2022 08:14:59	ANA PAULA MARQUES BEATO CANATO	Aceito
Outros	declaracao_ifpr_seciao_pedagogica.pdf	22/06/2022 08:13:53	ANA PAULA MARQUES BEATO CANATO	Aceito
Outros	carta_resposta_comite.pdf	20/06/2022 09:32:42	ANA PAULA MARQUES BEATO CANATO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_assentimento_susana-versao_01.docx	10/06/2022 16:41:26	ANA PAULA MARQUES BEATO CANATO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	termo_consentimento_susana-versao_01.docx	10/06/2022 16:41:07	ANA PAULA MARQUES BEATO CANATO	Aceito

Endereço: Subsetor Setor de Ciências Sociais Aplicadas, s/nº SA 559V/08, Av. Prefeito Luthário Meisner, 850- Campus
Bairro: Jardim Botânico CEP: 80.210-170
UF: PR Município: CURITIBA
Telefone: (41)3360-4344 Fax: (41)3360-5001 E-mail: cep_cha@ufpr.br

Página 03 de 04

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



Continuação do Parecer: 5.671.007

Ausência	termo_consentimento_susana-versao_01.docx	10/06/2022 16:41:07	ANA PAULA MARQUES BEATO CANATO	Aceito
Outros	termo_concordancia_pelo.pdf	10/06/2022 16:27:13	ANA PAULA MARQUES BEATO CANATO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_pesquisa_susana_Prestes.docx	04/05/2022 08:04:47	ANA PAULA MARQUES BEATO CANATO	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto_susana.pdf	04/05/2022 08:00:27	ANA PAULA MARQUES BEATO CANATO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 28 de Setembro de 2022

Assinado por:
LORIANE TROMBINI FRICK
(Coordenadora(a))

Endereço: Subsetor Setor de Ciências Sociais Aplicadas, s/nº SA 559V/08, Av. Prefeito Luthário Meisner, 850- Campus
Bairro: Jardim Botânico CEP: 80.210-170
UF: PR Município: CURITIBA
Telefone: (41)3360-4344 Fax: (41)3360-5001 E-mail: cep_cha@ufpr.br

Página 04 de 04

APÊNDICE 11 - NORMAS PARA A TRANSCRIÇÃO DE TEXTOS ORAIS - NURC

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	saímos com o e dizia assim olha vai custar tanto... (mas os daqui) não há problema...
Truncamento	/	sim ahn é... mas tem ge/ tem... cara que às vezes vai num restaurante é bacana né?
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	bom mas eu acho que ginástica em () deve solucionar esse problema né?
Entonação	maiúsculas	já que o ginásio vai TANta coisa boa...acho que não custa pôr uma banheira térmica ali
Alongamento de vogal e consoante (como s, r)	Poden::do muito sua::ve	acho bacana à beça a pantalona viu? né? calça com a boca bem larga... bem cintura::da entende?
Silabação	-	CAMpos... espetaculares não tinha deserto... mas uma COIsa assim fan-TÁs-ti-ca um negócio
Interrogação	?	e quanto a frutas verduras assim o que vocês preferem?
Qualquer pausa	...	leva todo o período de aula... só... subindo e descendo escada
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	aqui vai melhor assim... bom... eu te digo o seguinte... ((pigarro)) tu acharias que:: todas as nossas aulas...
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	- -	também a comida vinha:: - era muita gente, né? muitos atletas - e a comida vinha de São Paulo
Superposição simultânea de vozes	[Ligando linhas	[porque tu

		queres ver uma coisa
Citações literais ou leitura de textos durante a gravação	“ ”	um cara... me atacou... “que que eu faço pra tirar a barriga?” eu digo pára de tomar chope...

Fonte: PRETI D. (Org.) *O discurso oral culto*, 3ª. ed. São Paulo: Humanitas, 1999, p. 19-20