



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ANA CLAUDIA CURY CALIA DE SOUZA

**PROPOSTA DE UM QUADRO REFERENCIAL DE
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA PARA JUSTIÇA SOCIAL NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA
INGLESA**

Londrina
2021

ANA CLAUDIA CURY CALIA DE SOUZA

**PROPOSTA DE UM QUADRO REFERENCIAL DE
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA PARA JUSTIÇA SOCIAL NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA
INGLESA**

Tese apresentada à Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem

Orientadora: Prof. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão

Co-orientadora: Prof. Dra. Denise Ismênia Bossa Grassano

Londrina
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Cury Calia de Souza, Ana Claudia.

PROPOSTA DE UM QUADRO REFERENCIAL DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA PARA JUSTIÇA SOCIAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA / Ana Claudia Cury Calia de Souza. - Londrina, 2021.
340 f.

Orientador: Vera Lúcia Lopes Cristóvão.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Formação de professor - Tese. 2. Língua Inglesa - Tese. 3. Educação para Justiça Social - Tese. I. Lopes Cristóvão, Vera Lúcia. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

ANA CLAUDIA CURY CALIA DE SOUZA

**PROPOSTA DE UM QUADRO REFERENCIAL DE
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA PARA JUSTIÇA SOCIAL NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA
INGLESA**

Tese apresentada à Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof. Dra. Vera Lúcia Lopes
Cristovão
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dra. Maria Izabel Rodrigues Tognato
Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR

Prof. Dra. Paula Tatiana Carrera Szundy
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Prof. Dra. Prof. Dra. Tema Nunes Gimenez
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 9 de setembro de 2021.

Dedico este trabalho ao meu filho, João Octávio, que me deu forças para continuar e à minha orientadora, Vera Cristóvão, que não desistiu de mim nem quando eu mesma já havia desistido. Meus eternos agradecimentos.

AGRADECIMENTOS

Creio que escrever meus agradecimentos é uma etapa tão importante quanto o trabalho que desenvolvi na tese. Concluir essa etapa representa o fato de que nunca estive sozinha em meus desafios, mesmo esse sentimento tendo me acompanhado na maior parte deles. E foram muitos. Não quero me delongar nas dificuldades que passei nos últimos 5 anos, mas sim na emoção que é, independentemente do que o futuro me reserve, agradecer a quem me estendeu a mão nos obstáculos, nas dores pessoais e profissionais desse percurso. O doutorado é, sem dúvida, o maior processo de aprendizagem e reflexão identitária pelo qual eu passei até o momento.

Eu agradeço à Deus por ter me dado mais chances do que eu penso que merecia. Fui abençoada com oportunidades e pessoas que foram fundamentais para que eu me levantasse todas as vezes que eu caí. Encontrei solidariedade, humanidade e muita consideração de professores, colegas e amigos. Refletindo sobre todas as perdas e os dias que vivemos, é preciso reconhecer o valor de cada um em nossas vidas.

Então, aos meus Pais, não só agradeço, mas peço perdão por tantas noites de preocupação, por tantos momentos em que deixaram suas próprias disputas para cuidar de mim, lutando para que eu não deixasse de ser a pessoa forte que um dia eles conheceram. Não há palavras para expressar minha gratidão por tudo que vocês passaram ao meu lado.

Eu agradeço à Vera, que foi mais que orientadora, foi mais que alguém presente no meu percurso profissional. Foi alguém que lutou por mim além do que podia para me ajudar, amparar, consolar. Para além do “orientar”, Vera, você foi muito humana em compreender momentos incompreensíveis. Você poderia ter dito: não é possível! mas sempre estive lá, toda vez que eu voltava para tentar mais uma vez, envergonhada por decepcioná-la, envergonhada por tanta coisa. Estendo meus agradecimentos também ao meu grupo de pesquisa, que tanto contribuíram para as discussões e o suporte para que eu continuasse essa caminhada.

Não posso deixar de prestar meus agradecimentos à professora Denise, que não tem sido apenas minha co-orientadora nesta tese. Foi minha orientadora de estágio, proporcionou oportunidades para que eu pudesse elaborar meu pré-projeto para seleção no mestrado, minha professora na graduação. Sempre gentil, sempre

disposta, sempre presente. Esteve ao meu lado nos últimos anos em tantos momentos e se dispôs a dedicar seu tempo nessa jornada.

Agradeço à Professora supervisora de meu doutorado sanduíche, Mariana Souto-Manning, por ter aberto as portas de sua instituição e me recebido com tanto carinho. Ali, tive oportunidades de trocas extraordinárias, de conhecer um mundo novo, de ver, com orgulho, como o Brasil é representado em uma instituição de grande prestígio. Todo esse suporte foi essencial para que eu repensasse muitos caminhos do meu estudo. Tenho grande admiração por como seu trabalho tem levado a voz de Paulo Freire ao mundo.

Agradeço à CAPES por ter me proporcionado os subsídios de financiamento que permitiram que eu me dedicasse a essa jornada, tendo sido bolsista de demanda social e do doutorado sanduíche.

À professora Fabiane Altino, coordenadora do PPGEL, que sempre me orientou em como proceder perante o regulamento frente aos problemas de saúde que enfrentei. Obrigada pelo empenho em se informar, orientar e colocar as prioridades humanas como um pilar importante na consideração da produção discente.

À banca de avaliação que tanto contribuiu na qualificação. Cada um foi escolhido por um motivo especial, cada um foi cuidadosamente pensado para a leitura deste trabalho pela grande Admiração que temos por vocês. Meus agradecimentos pelas contribuições ao meu percurso formativo e pela disposição em participar de mais esta etapa.

Ao meu grande amigo Leonardo, que é minha força em momentos de crise e minha paz nos momentos de alegria. Eu desejo a você, meu querido, todas as oportunidades que o mundo puder te dar. Meu anjo de luz, meu amigo. Esteve do meu lado, mesmo distante. Sua energia, sua atenção foram essenciais para que eu conseguisse buscar forças. Agradeço à minhas amigas Paula e Débora que se tornaram redes de apoio em minha vida.

Ao Octávio, pela compreensão, companheirismo e cumplicidade. Sei que o que tem passado não é fácil, mas você sempre fez de tudo para que essa fosse minha prioridade. Obrigada por cuidar de nosso filho.

A todos vocês, meus eternos agradecimentos e admiração



Arquivo Pessoal, Nova York, 29 de outubro de 2018

SOUZA, Ana Claudia Cury Calia de. **Proposta de um quadro referencial de educação linguística para justiça social na formação inicial de professores de língua inglesa**. 2021. 334 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

RESUMO

Esta pesquisa parte da necessidade de discutirmos a formação de professores de inglês frente às ações reacionárias que negam o caráter ideológico da educação e da linguagem. Deste modo, nos amparamos na perspectiva freiriana, nos trabalhos de pesquisadores da área de formação de professores para educação para justiça social (EJS) (BELL; ADAMS; GRIFFIN, 2016; GRIFFITHS, 1998) e nos estudos de formação de professores de línguas a partir da perspectiva do interacionismo sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2009; MIQUELANTE, CRISTOVAO, PONTARA, 2021) ao buscar contemplar nosso objetivo geral: construir um Quadro referencial, ao longo da tese, de elementos que favoreçam o potencial processo de desenvolvimento de saberes e capacidades docentes para educação para justiça social na formação inicial de professores de Língua Inglesa em um contexto de vulnerabilidade social. Nessa direção, os objetivos específicos consistem em: 1) registrar e avaliar o potencial do conjunto de instrumentos de mediação utilizados na formação inicial de professores de língua inglesa para o trabalho com capacidades docentes para EJS; e 2) compreender e avaliar de que modo o contexto da intervenção didática potencializa o trabalho com capacidades docentes para EJS. Para cada objetivo, os dados consistem, respectivamente, nas transcrições e nos instrumentos de mediação das aulas ministradas na disciplina “Gêneros – Teoria e Prática” e nas transcrições de quatro reuniões de planejamento de um curso de língua inglesa para EJS (assim como instrumentos de mediação produzidos a partir dessa experiência). Em relação ao objetivo 1, os resultados sinalizam que essa experiência promoveu oportunidades de discussão sobre EJS, criou espaços de reflexividade e disponibilizou instrumentos com potencial para que os alunos se orientassem para o ensino de LI na perspectiva da EJS. Já em relação ao segundo objetivo, os resultados retratam uma reflexão de que a proposta contou com pontos favoráveis, como a mobilização de capacidades docentes a partir da experimentação no contexto das especificidades do contexto de vulnerabilidade e desfavoráveis, como os desafios de contemplar o princípio de criar uma comunidade, nesse contexto, que favorecesse a mobilização de outras capacidades no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos participantes, sendo os princípios para EJS o ponto que sustenta o vínculo para o desenvolvimento dos eixos de saberes e capacidades docentes para EJS. Ao longo desse processo, ilustramos um quadro referencial do processo de mobilização de princípios, saberes e capacidades docentes para EJS, mediados pela práxis no equilíbrio dos desafios do contexto de experimentação, elaborado no decorrer da tese.

Palavras-chave: justiça social; educação para justiça social; formação de professores de língua inglesa; capacidades docentes para justiça social; educação libertadora.

SOUZA, Ana Claudia Cury Calia de. **Proposal for a framework for language education for social justice in the initial education for English language teachers.** 2021. 334 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

ABSTRACT

This research emerges from the need to discuss teacher education in the context of reactionary actions that deny the ideological character of both education and language. We rely on the Freirean perspective, on the work of researchers in the area of Teacher Education for social justice education (EJS) (BELL; ADAMS; GRIFFIN, 2016; GRIFFITHS, 1998) and studies regarding language teacher education in the perspective of socio-discursive interactionism (ISD) (BRONCKART, 2009; MIQUELANTE, CRISTOVAO, PONTARA, 2021) aiming at achieving our general objective: to build, throughout the thesis, a Framework that favors the potential learning process of knowledge (values) and teaching capacities for EJS of novice teachers in a context of social vulnerability. The specific objectives consist of 1) recording and evaluating the potential of the set of mediation instruments used in the initial education of English language teachers for working with teaching capacities for EJS, and 2) understanding and evaluating how the context of didactic intervention enhances work with teaching capacities for EJS. For each objective, the data consist of transcripts and mediation instruments of classes taught in the discipline "Genres - Theory and Practice" and transcripts of four planning meetings of an English language course for EJS (as well as mediation instruments produced from this experience). Concerning objective 1, the results show that we were able to conclude that this experience was valuable in promoting opportunities, creating spaces for reflexivity, and providing instruments with the potential to those students' orientation towards teaching English through the perspective of EJS. Regarding the second objective, the results indicate that the proposal had favorable (mobilization of teaching capacities from experimentation in the context of the specificities of the vulnerability) and unfavorable (mobilization of teaching capacities from the investigation in the context of the particularities of the exposure, to the process of learning and development of participants) points for the learning and development process of the participants, with the principles for EJS being the point that sustains the link for the development of knowledge and teaching capacities for EJS. From this process, we illustrate a Framework of the mobilization of principles, knowledge, and teaching capacities for EJS, mediated by praxis, elaborated along the writing process of this doctoral dissertation.

Key words: social justice; social justice education; english teacher education; social justice teaching capacities; liberating education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Esquema original da SD.....	110
Figura 02 – 2ª Resignificação proposta pelo Grupo de Pesquisa “Linguagem e Educação”	110
Figura 03 – Processo de mobilização de princípios, saberes e capacidades docentes para EJS, mediados pela práxis	222
Figura 04 – Interrelação do Processo contínuo de Reflexividade para EJS e ISD	225
Figura 05 – Quadro Referencial do processo de mobilização de princípios, saberes e capacidades docentes para EJS, mediados pela práxis a partir do equilíbrio dos desafios do contexto de experimentação.....	230

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Justificativa da articulação teórica de acordo com as premissas que orientam o estudo.....	37
Quadro 02 – Condições gerais de produção do conjunto de textos a partir dos descritores do ISD (BRONCAKART, 2009).....	47
Quadro 03 – Elementos dos PP que indicam agir para justiça social	50
Quadro 04 – Descrição do Perfil do aluno e da Ação de Linguagem.....	53
Quadro 05 – Ação social e Ação de linguagem para um agir transformador: conceitos-chave	79
Quadro 06 – Quadro Referencial de Conhecimentos, Habilidades e Compromissos do professor Culturalmente responsivo.....	90
Quadro 07 – Quadro referencial da dimensão de design da EJS (BELL; GOODMAN; OUELLETT, 2016).....	95
Quadro 08 – Quadro referencial da dimensão de facilitação/mediação de cursos de EJS (BELL; GOODMAN; OUELLETT, 2016).....	98
Quadro 09 – Quadro referencial das Fases de design e facilitação/mediação de um curso de justiça social (BELL; GOODMAN; OUELLETT, 2016).....	100
Quadro 10 – Quadro referencial da síntese das Dimensões, Capacidades, e Saberes docentes para EJS.....	104
Quadro 11 – Quadro Referencial da Dimensão 4: Aspectos de como ensinamos (BELL; GOODMAN; OUELLETT, 2016)	106
Quadro 12 – Quadro referencial dos Princípios de uma PEJS (GRIFFITHS, 1998).....	109
Quadro 13 – Contribuições para a articulação de referenciais teóricos para mobilizar os princípios propostos por Paulo freire.....	112
Quadro 14 – Aspectos Gerais da Pesquisa.	115
Quadro 15 – Panorama dos procedimentos e categorias de análise dos objetivos específicos 1 e 2.	116
Quadro 16 – Panorama dos critérios e procedimentos para contemplar o objetivo geral, a partir dos objetivos específicos 1 e 2.	117
Quadro 17 – Conjunto de dados gerados a partir da intervenção.....	119

Quadro 18 – Panorama do planejamento das aulas do primeiro bimestre da disciplina “Gêneros – teoria e prática”	119
Quadro 19 – Quadro referencial de reflexividade da Professora-formadora em formação antes da implementação.	122
Quadro 20 – Descrição geral das aulas ministradas na disciplina “Gêneros – teoria e prática”.	123
Quadro 21 – Reflexões de P2 e P4 antes da implementação.....	126
Quadro 22 – Quadro referencial de reflexividade de autoavaliação da participação no projeto	128
Quadro 23 – Objetivos da proposta da oficina aprovados pelos coordenadores do setor de aprendizagem da instituição de implementação.....	131
Quadro 24 – Propostas didáticas apresentadas aos alunos da Guarda Mirim .	131
Quadro 25 – Plano de conteúdos e cronograma	132
Quadro 26 – Instrumento de planejamento elaborado pelos participantes	134
Quadro 27 – Objetivos e panorama das reuniões mensais de planejamento ...	134
Quadro 28 – Princípios da EJS de acordo com Griffiths (1998).....	138
Quadro 29 – Panorama dos 4 estágios e passos do processo de geração de dados a partir da PEJS	139
Quadro 30 – Panorama dos dados de gerados pela SF	144
Quadro 31 – Quadro Referencial das dimensões do currículo: Dimensões da SD "What is your stance on...?	152
Quadro 32 – Quadro Referencial para análise de instrumentos de mediação para o ensino de línguas na perspectiva do ISD e da EJS: Análise da SD "What is your stance on...?"	154
Quadro 33 – Quadro referencial de sequenciamento de atividades em cursos para EJS: Análise da SD “What’s your stance on?”	156
Quadro 34 – Quadro referencial de reflexividade sobre os objetivos de Planejamento e o trabalho realizado: Planejamento e Interpretação do trabalho realizado nas aulas transcritas	158
Quadro 35 – SOT das transcrições da disciplina “Gêneros – Teoria e Prática” Aulas 1 a 8	159
Quadro 36 – STT das transcrições da disciplina “Gêneros – Teoria e Prática” Aulas 1 a 8	161

Quadro 37 –Quadro Referencial de Capacidades docentes para EJS identificadas a partir das análises	189
Quadro 38 –SOT e STT das Reunião de Planejamento coletivo 1	202
Quadro 39 –SOT e STT das Reunião de Planejamento coletivo 2	206
Quadro 40 –Quadro Referencial de planejamento de atividades de contextualização de atividades desenvolvidas antes do início com o trabalho com a SD.....	212
Quadro 41 –SOT e STT das Reunião de Planejamento coletivo 3	213
Quadro 42 –SOT e STT das Reunião de Planejamento coletivo 4	217
Quadro 43 –Relação entre os Princípios 4 e 10 (GRIFFITHS, 1998) e as Capacidades e Saberes para EJS: conflitos que desfavoreceram os resultados do projeto 4	220

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior
CA	Capacidade de Ação
CD	Capacidades Docentes
CLD	Capacidade Linguístico discursiva
CS	Capacidade de Significação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EDD	Estado Democrático de Direito
EJS	Educação para Justiça Social
ESP	Escola sem Partido
EUA	Estados Unidos da América
FPJS	Formação de Professores para Justiça Social
FPEJS	Formação de Professores para Educação para Justiça Social
FPLI	Formação de Professores de Língua Inglesa
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
IS	Injustiça Social
JS	Justiça Social
LA	Linguística Aplicada
LI	Língua Inglesa
ONU	Organização das Nações Unidas
PCS	Pacto de Convivência Social
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PEJS	Pesquisa Educacional para Justiça Social
PP	Projeto Pedagógico
PR	Paraná
RFB	República Federativa do Brasil
RSU	Responsabilidade Social Universitária
SD	Sequência Didática
SF	Sequência de Formação
SIGET	Simpósio Internacional de Estudos dos Gêneros Textuais
SJTE	Social Justice Teacher Education

SOT	Sequência de Organização Temática
STF	Supremo Tribunal Federal
STT	Sequência de Tratamento Temático
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 “POR ISSO CUIDADO MEU BEM, HÁ PERIGO NA ESQUINA”: PANORAMA SÓCIO-HISTÓRICO DA EXPRESSÃO DE UMA CRISE DEMOCRÁTICA E EDUCACIONAL CURRICULAR BRASILEIRA	33
1.1 A LINGUÍSTICA APLICADA TRANSGRESSIVA/INTERDISCIPLINAR: CURRÍCULO E OS IMPACTOS DAS REFORMAS EDUCACIONAIS RECENTES PARA A CRISE DEMOCRÁTICA	40
1.2 FPLI NO ESTADO DO PARANÁ: DISCURSOS E RESISTÊNCIA DA UNIVERSIDADE COMO APARELHO-HEGÊMÔNICO E CONTRA-HEGÊMÔNICO	43
1.2.1 Contextos de Produção Macro e Micro Subjacentes à Produção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Letras-Inglês das Universidades Públicas do Paraná	44
1.2.1.1 Mecanismos enunciativos subjacentes à produção dos PP dos cursos de letras-ínglês das universidades públicas do Estado do Paraná	47
1.3 A CRISE CURRICULAR, DEMOCRÁTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE PESQUISA NO ÂMBITO DAS CAPACIDADES DOCENTES PARA JS	55
2 “IDEOLOGIA, EU QUERO UMA PARA VIVER”: EM BUSCA DE UM QUADRO REFERENCIAL PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS PARA EDUCAÇÃO PARA JUSTIÇA SOCIAL	58
2.1 NINGUÉM RESPEITA A CONSTITUIÇÃO, MAS TODOS ACREDITAM NO FUTURO DA NAÇÃO: QUE PAÍS É ESSE?” DEMOCRACIA REPRESENTATIVA, O PRINCÍPIO DA JS E O PAPEL DA ESCOLA COMO APARELHO HEGEMÔNICO E CONTRA-HEGEMÔNICO.....	59
2.2 EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E IDEOLOGIA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA JUSTIÇA SOCIAL COMO PRÁXIS DEMOCRÁTICA.....	65
2.3 AÇÃO DE LINGUAGEM E AÇÃO SOCIAL: REFLEXÕES ACERCA DO ESTATUTO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO COMO PRÁXIS DIALÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA JUSTIÇA SOCIAL	75

2.4	ASPECTOS DO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS PARA JUSTIÇA SOCIAL: REFLEXÕES EM TORNO DO DESENVOLVIMENTO DO AGIR TRANSFORMADOR.....	88
2.5	CAPACIDADES DOCENTES PARA JUSTIÇA SOCIAL: UM ENCONTRO ENTRE A EJS E O ISD.....	102
3	METODOLOGIA DA PESQUISA	113
3.1	NATUREZA E OBJETIVOS DA PESQUISA	114
3.1.1	Contextos de Geração de Dados e Descrição dos Participante	117
3.2	FUNDAMENTOS DO ISD ENQUANTO QUADRO EPISTEMOLÓGICO DE ANÁLISE	136
3.3	FUNDAMENTOS DA EJS ENQUANTO QUADRO EPISTEMOLÓGICO DE PRINCÍPIOS PARA ANÁLISE DE CURSOS VOLTADOS PARA JS.....	138
3.4	LIMITAÇÕES E DESAFIOS DO ESTUDO.....	141
4	CAPACIDADES DOCENTES PARA JUSTIÇA SOCIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LINGUA INGLESA: UMA ANÁLISE INTERPRETATIVA DAS MEDIAÇÃO DE UMA TOPICOS DE JUSTICA DOICIAL NA DISCIPLINA “GENEROS – TEORIA E PRÁTICA”	146
4.1	Descrição do Plano Textual Global: Condições de Produção Subjacentes aos Textos	147
4.2	Capacidades Docentes e Estratégias de Mediação para JS: Análise Interpretativa de um Estudo de Caso	151
4.3	Panorama do SOT e STT das Transcrições das Aulas Ministradas na Disciplina “Gêneros – Teoria e Prática”	159
4.4	O Potencial da Mobilização dos Instrumentos de Mediação na FPLI Para a Orientação de Capacidades Docentes Para EJS	165
5	CD PARA JS NO ENSINO DE LI EM UM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DE UMA SF	192
5.1	DESCRIÇÃO DO PLANO TEXTUAL GLOBAL: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO SUBJACENTES AOS TEXTOS	193

5.2	SABERES, CAPACIDADES DOCENTES E PRINCÍPIOS PARA EJS: DESAFIOS E CONFLITOS DA IMPLEMENTAÇÃO DE UM CURSO DE LI EM UM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL	201
5.3	A INTERRELAÇÃO ENTRE OS PRINCÍPIOS, CAPACIDADES E SABERES DOCENTES PARA EJS: REFLEXÕES SOBRE O POTENCIAL DE FAVORECIMENTO DAS CONDIÇÕES NECESSÁRIAS AO DESENVOLVIMENTO DOCENTE	224
	CONSIDERACOES FINAIS	232
	REFERÊNCIAS.....	239
	APÊNDICES.....	244
	ANEXOS	285

INTRODUÇÃO

Eu não posso ser um educador sem expor quem eu sou.
(FREIRE, 2020, p.34)

Não haveria outro modo de iniciar este texto senão a partir da reflexão consubstanciada¹ na epígrafe acima: esta pesquisa parte, essencialmente, do meu posicionamento político-profissional como educadora² progressista³. Desse modo, me comprometo a exercitar o movimento ético-democrático⁴ de buscar vigiar minhas palavras e postura ao tratar de temas tão sensíveis como desigualdades/injustiças sociais e suas relações com os princípios da Formação de Professores de Língua Inglesa (FPLI), o que implica em me empenhar a compreender esse processo educativo como uma prática que vá além dos desafios de

[...] insistir numa teimosia sem sucesso – a de afirmar a neutralidade impossível da educação, mas, reconhecendo sua politicidade, lutar pela postura ético-democrática de acordo com a qual educadoras e educadores, podendo e devendo afirmar-se em seus sonhos, que são políticos, se impõem, porém: 1) deixar claro aos educandos que há outros sonhos contra os quais, por várias razões a ser explicadas, os educadores ou as educadoras podem até lutar; 2) que os educandos têm o direito de ter o dever de ter os seus sonhos também, não importa que diferentes ou opostos aos de seus educadores. (FREIRE, 2015a⁵, p.44).

Considerando, assim, o posicionamento e o compromisso assumido, é preciso reconhecer também minhas próprias limitações, palavra que uso em seu sentido mais positivo, ao entender-me enquanto um *ser em formação*, inconclusa e em processo permanente de conscientização (FREIRE, 1979). Ou seja, reconhecer, portanto, que este processo diz mais respeito à minha decisão de assumir uma jornada em que busco "*experimental formas de ser*", que sejam coerentes à profissão

¹ Uso a primeira pessoa do singular para fazer referência às minhas motivações e ações individuais. Quanto à referência ao agir profissional coletivo dos educadores(as)/professores(as) e às ações desenvolvidas em parceria com a orientadora, utilizo-me da primeira pessoa do plural.

² Esta tese faz uso de dois termos: educadores(as) e professores(as). O primeiro mobilizo quando remeto à PC freiriana. O segundo, utilizo no que concerne à formação de professores no âmbito dos referenciais da LA e ao discorrer acerca de nosso contexto de geração de dados, um curso de Formação de Professores de Língua Inglesa. Enfatizo, que utilizo os dois termos indistintamente no que se refere à apreciação valorativa ou hierárquica entre eles.

³ Nas palavras de Freire (2015a, p.34), sob um viés "[...] democrático, superando o que chamei, na Pedagogia do oprimido, "educação bancária", tenta o esforço necessário de ter no educando um sujeito cognoscente, que, por isso mesmo, se assume como um sujeito em busca de, e não como a pura incidência da ação do educador.[...] E, ao fazê-lo, devem ir, com a indispensável ajuda do educador, superando o seu saber anterior, de pura experiência feito, por um saber mais crítico, menos ingênuo."

⁴ Para Freire (2015a, p.46), "É descobrindo a incoerência em que caímos que, se realmente humildes e comprometidos com sermos coerentes, avançamos no sentido de diminuir a incoerência. Esse exercício de busca e de superação é, em si, já, um exercício ético."

⁵ Os anos referentes ao ano da publicação original das obras de Freire podem ser consultados nas referências completas.

que escolhi: "Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que nos tornamos parte. Não nasci professor ou marcado para sê-lo" (FREIRE, 2015b, p.93). A citação de Freire nos diz algo essencial: a importância de entendermos a prática docente como parte de processo de profissionalização. Não se trata apenas de aptidão, afinidade ou amor à prática (aspectos também relevantes), mas principalmente de oportunidades de formação permanente.

Embora tenha reafirmado a importância de um agir discursivo⁶ coerente à concepção de que não há neutralidade discursiva, não pretendendo, portanto, esconder propositadamente minhas ideologias, reconheço, também, que "Todas as palavras, todas as formas são povoadas de intenções [...]" (BAKHTIN, 1978, p.114). Isso implica em admitir que, consciente ou não de minhas próprias contradições, inerentes à natureza da harmonia da intencionalidade discursiva (BAKHTIN, 1978), não posso ignorar o grande desafio que tenho no horizonte: o de buscar aproximarme dos princípios e valores nos quais acredito estar ancorada, reconhecendo as incoerências entre os diversos movimentos da minha prática (empírica e discursiva) refletidas no decorrer desta pesquisa. Portanto, convido os(as) leitores(as) a me acompanharem nesse desafio.

A jornada que será dada a conhecer situa-se na epistemologia da Pesquisa Educacional para Justiça Social⁷ (PEJS) (GRIFFITHS, 1998), do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2009; DOLZ; NOVERRAS; SCHNEUWLY, 2004; QUEVEDO-CAMARGO, 2011) e da Educação para Justiça Social (EJS)⁸ (BELL; ADAMS; GRIFFIN, 2016; SOUTO-MANNING, 2020) na articulação de conceitos ao refletirmos sobre a possível conscientização⁹ (FREIRE,

⁶ Considerando os ensinamentos dos Estudos da linguagem acerca dos múltiplos elementos que subjazem à constituição discursiva: Todo discurso é ideológico, estando o autor(a) consciente ou não de que "[...] na palavra, as Harmônicas contextuais (do gênero, da corrente, do indivíduo) são inevitáveis" (BAKHTIN, 2003, p.106).

⁷ A autora apresenta uma proposta de estágios de pesquisa empíricas em JS: O propósito de PEJS "[...] é *sempre* e *explicitamente* melhorar a prática [...]" (GRIFFITHS, 1998, p.34, *destaque da autora*). Portanto, uma pesquisa no âmbito da PEJS corresponde sempre a uma pesquisa-piloto, que busca ter como contribuição elementos que podem potencializar os resultados futuros de uma nova etapa: quadros referenciais e desenvolvimento de estratégias/capacidades que possam embasar propostas mais bem estruturadas para contextos específicos (GRIFFITHS, 1998).

⁸ Termo utilizado para nos remeter à educação para transformação, porém há divergência terminológica entre diversos autores, de acordo com suas especificidades. Devido ao fato de termos partido, no início da pesquisa, da nomenclatura EJS, ao tratar desse referencial, optamos por utilizá-lo na articulação dos referenciais que parte da perspectiva progressista de Paulo Freire. Porém, é importante informar ao leitor que muitas outras terminologias são utilizadas de acordo com o propósito dos autores que as propõem, como o trabalho de Souto-Manning (2020), que aborda a educação sob o viés da *justiça transformativa*.

⁹ Descrita por Freire (1980, p.15) como um processo permanente: "Esta tomada de consciência não é

1980) de professores em formação inicial acerca dos consensos de *opressão e injustiça social*, a privação desses princípios. Dessa forma, a partir desta tese, apresentamos a proposta de um quadro referencial que possa auxiliar professores a elaborarem e mediarerem cursos de Língua Inglesa que contemplem como meta um Agir Social (EJS/ISD) por meio de uma Ação de Linguagem (ISD) para incentivar *ações sociais transformadoras*.

Desse modo, no decorrer desta introdução, contemplo os seguintes movimentos: a) apresento brevemente o contexto e justificativa da proposta deste estudo; b) trago um breve panorama de conceitos-chave que subsidiaram o estágio inicial de realização da pesquisa; c) discuto os princípios e desafios da PEJS, apresentando o panorama dos aspectos gerais da tese.

Passemos, na sequência, à justificativa e à apresentação do contexto da pesquisa.

Movimentos reacionários e a eminência de uma crise democrática: uma proposta de FPLI sob os princípios da Educação para Justiça social

"Eu vejo o futuro repetir o passado, eu vejo um museu de grandes novidades. O tempo não para. Não para não..." Cazuza (1988)

O objetivo desta seção é delinear o contexto da pesquisa a partir da descrição dos elementos que direcionaram algumas decisões preliminares do nosso propósito inicial. Para tanto, justificamos as premissas que nos trouxeram ao tema e os fatores que nortearam as ações e escolhas no início da nossa jornada, em 2016.

Nos últimos anos, acompanhei, com indignação, o crescimento avassalador de movimentos reacionários, discutidos no capítulo seguinte, que, além de defender o corte agressivo de investimentos em políticas sociais (tal como a educação), acusam universidades e professores(as) de exercerem um papel de

ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se "desvela" a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em "estar frente à realidade" assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da "práxis", ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece."

"doutrinadores" de "ideologias marxistas". Nas palavras de Freire (2018a, p.11),

Os grupos reacionários confundiram a educação e a política de modo sistemático em suas acusações. Isto era esperado. A conscientização das massas, ainda quando não pudesse definir por si própria uma política popular autônoma, aparecia-lhes com todos os sinais de uma perigosa estratégia de subversão. O que em realidade poderia causar espanto era constatar a incapacidade das forças interessadas na mobilização popular em perceber e tirar todas as consequências das implicações da conscientização para a ação.

É impossível deixarmos de notar que essa reflexão, publicada há mais de 53 anos, pouco depois do golpe militar de 1964, seja tão atual. Relacionando-a com a citação da composição de Cazuzza (1988), "O tempo não para", não há como não traçarmos paralelos entre os discursos que antecedem medidas autoritárias: eu vejo o futuro repetir o passado.

Nessa direção, amparada nos referenciais dos Estudos da Linguagem (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006; BRONCKART, 2009) e da Linguística Aplicada (LA) Indisciplinar/Transgressiva¹⁰ (MOITA-LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006; SZUNDY; FABRICIO, 2019; FABRICIO, 2006), por tratar-se nesses moldes de uma ciência social, considero que os discursos manifestados por diversos seguimentos desses movimentos podem constituir-se como uma ameaça à liberdade de cátedra, aos direitos humanos e à democracia. Esta tese nasce, pois, como uma proposta de uma ação de resistência que busca não somente rebater as ideologias que contribuem para os avanços de uma crise democrática¹¹, mas, sobretudo, refletir sobre as possibilidades e os desafios no âmbito da FPLI em relação a esse cenário, propondo um instrumento referencial de mediação de práticas para EJS. Porém, para além das razões sócio-históricas mais amplas que motivaram a escolha do tema, há também minhas justificativas pessoais: Porque me propus a investigar a FPJS no contexto de um Curso de Licenciatura de professores de Língua Inglesa?

¹⁰ "[...] LA contemporânea é politizada e nos termos de Pennycook (p.82) é "transgressiva" e "crítica", diferente da prática de LA reinante nos anos 1970 cujos praticantes consideraram a disciplina como neutra e apolítica. A obra contribui também para enterrar a visão de uma LA como dependente da lingüística em que o linguista aplicado atua meramente como mediador entre a lingüística e a área de ensino-aprendizagem de língua. Neste novo perfil a LA se torna uma ciência social." (SCHMITZ, 2006, p.235).

¹¹ Na obra que debatem o futuro das dimensões da Justiça Social (JS) no sul Global, Tikly e Barrett (2012) apontam que movimentos reacionários têm ganhado força na América do Sul nos últimos anos, ameaçando não só os padrões da qualidade educacional, intrinsecamente ligados aos princípios de JS, mas também a própria Democracia.

Formação de professores para Justiça Social: o lugar de fala da pesquisadora e seu processo de formação docente na Universidade Estadual de Londrina

Venho de uma família de classe média, privilegiada ante a maioria (quantitativa) das famílias que sofrem os impactos da desigualdade social no Brasil. Sou uma mulher branca de 32 anos e, até onde consiga ter consciência, nesse momento, não sou capaz de relatar nenhuma situação em que tenha vivenciado discriminações/opressões de raça, cor, classe ou religião durante minha trajetória. Talvez meu maior conflito seja em relação às desigualdades de gênero sob os influxos do patriarcado, que me acompanham desde minha criação.

Todavia, é claro que, mesmo em situação de privilégio em meio a membros menos privilegiados da sociedade, encontro-me em um contexto de uma sociedade capitalista e patriarcal, na qual não me situo no contexto da elite dominante. Afinal, hoje, como professora me considero em situação de desigualdade em relação aos direitos e *status* da esfera profissional docente ante outras profissões.

Tendo estudado nas escolas particulares mais caras de minha cidade e, criada a partir das crenças de uma família que, por suas razões pessoais, defende uma perspectiva de desenvolvimento social meritocrático, eu acreditava, no auge dos meus 17 anos, que minhas condições confortáveis eram simplesmente resultado do trabalho de meus pais em lutar para prover todas as minhas necessidades. Que fique claro, essa não é uma crítica aos esforços da minha família em buscar garantir minhas oportunidades, a quem serei sempre grata. É uma tentativa de expor elementos de minha realidade pessoal que impactavam minha ideologia de não-consciência da existência de fatores de opressão social exteriores à minha realidade sócio-histórica. O fato é que, sim: minha condição privilegiada advém de uma série de fatores que me colocaram à frente da maioria no quesito de oportunidades de desenvolvimento e acesso a recursos educacionais e culturais.

Entretanto, hoje, nego e não coaduno com a ideologia de que aqueles que não partilharam de condições favoráveis ou, nas palavras mais coerentes, dos mesmos direitos sociais (Que sob essa ótica podem ser chamados até de privilégios), falharam ao não "se esforçarem por mais". O ponto que quero desenvolver diz respeito ao meu percurso de desenvolvimento identitário, que acredito ser partilhado pela elite privilegiada: já passei por fases em que acreditava que:

- Se as pessoas realmente se esforçassem mais, não estariam em

situação de extrema pobreza, romantizando as exceções de casos em que pessoas, mesmo perante todos os "contras", aproximaram-se do acesso a esses direitos;

- A simples ascensão econômica anularia outros fatores de opressão do cruzamento complexo entre fatores que geram desigualdade como raça, gênero, classe, regionalismos, entre outros;

- O crescimento econômico do país a partir do amplo investimento nas empresas, geraria empregos, renda e, conseqüentemente, criaria os caminhos para diminuir as desigualdades sociais.

Esses são apenas alguns exemplos de crenças que já me constituíram enquanto cidadã; estou certa de que há ainda um longo e permanente processo de conscientização para que eu busque sempre formas "mais bonitas", como coloca Freire (2014), de "ler o mundo".

Ainda em relação à minha identidade pessoal, anterior ao meu processo de formação docente, enfatizo o contraponto de que tanto as desigualdades sociais, quanto a violência, a miséria, as injustiças, o preconceito, o machismo, e tantos outros temas sensíveis, sempre foram questões que me despertavam indignação e repulsa. Vejamos a contradição: embora fosse contra as diversas formas de opressão, não possuía consciência alguma da complexidade do sistema que as criam e as sustentam. Partia da ideologia de que tais desigualdades existiam por razões estruturais decorrentes do nosso processo de colonização, como me foi apresentado no primeiro ciclo do ensino fundamental, ao estudar a história do "descobrimento do Brasil". Em resumo, para mim, tais desigualdades eram fatos consumados, naturalizados pela formação da nossa sociedade.

Foi com essa bagagem que, aos 18 anos, cheguei à Universidade Estadual de Londrina (UEL) no ano de 2007¹². Portanto, considero a minha experiência de formação uma das principais oportunidades de conscientização sobre crenças ingênuas de percepção de mundo. É, pois, partindo das singelas mudanças que vejo em meu processo de formação identitária que eu defendo o processo de

¹² Sou formada pelos cursos de Letras (inglês) e Letras (francês) da UEL, onde também concluí meu Mestrado em Estudos da Linguagem. Durante os 13 anos de formação fui inspirada por educadores comprometidos e dedicados à prática social transformadora. Minha orientadora, meus professores, meus colegas de trabalho, meus alunossão a inspiração deste trabalho. Espero contribuir para que a UEL continue tendo a oportunidade de realizar justiça social como resultado de suas ações. É por isso que, com orgulho, defendo a autonomia da universidade pública.

conscientização¹³ da pedagogia crítica como um agir essencial para promover a emancipação do indivíduo por meio da educação, tal qual defendida por Freire (2018c, p.32) como “[...] uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política”.

Considerando esse relato, é importante destacar que, nascida no ano de 1988, pouco antes da proclamação da Constituição que consolidava a República Federativa do Brasil (RFB) em um Estado Democrático de Direito (EDD), cresci com a crença de que, mesmo com nossa história de exploração e opressão, meu país era uma nação que caminhava em direção à luta pela superação de suas injustiças e desigualdades sociais. Isso implica em dizer que, assim como muitos jovens acadêmicos de minha geração, ingenuamente tomava como assegurados os direitos conquistados após o fim do golpe militar de 1964.

Portanto, ciente da urgência de propostas que incentivem o processo de conscientização sobre injustiças sociais e a necessidade de mobilização social contra a naturalização das desigualdades sociais, a motivação inicial desta tese parte de minha reação, enquanto formadora de professores, a fatos do atual cenário sócio-histórico-político-educacional¹⁴. A partir desse panorama, parto, no capítulo seguinte, de premissas e conceitos teóricos em busca de caminhos para articular minha prática aos objetivos, dimensões e princípios da EJS no contexto de um curso de FPLI.

Desse modo, o contexto de investigação desta tese é o processo de implementação de uma Sequência de Formação¹⁵ (SF) que visou criar oportunidades

¹³ “A conscientização é isto; tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmistificação.” (FREIRE, 1980, p.16).

¹⁴ Tal cenário sócio-histórico exerce influências diretas na forma como as desigualdades sociais e educacionais podem ser reforçadas ou atenuadas pelas ideologias envolvidas no processo de implementação de políticas públicas (REZENDE *et al*, 2013).

¹⁵ Sequência de Formação pode ser definida como “Em relação ao conceito de SF, Dolz *et al.*, (2018, p. 102) a compreendem como “[...] uma unidade de trabalho, compreendida entre um começo e um fim, desenvolvida por um professor ou formador para disponibilizar o estudo de um objeto”. Silva (2013) refere-se à SF como um conjunto de lições, aulas ou ações desenvolvidas por um formador contemplando atividades que articulem os saberes necessários à formação docente. Os autores também apontam que não há um padrão em relação ao número de lições ou de aulas que constituem uma SF, pois cada sequência pode ser desenvolvida de acordo com o tempo necessário para que o processo de ensino e aprendizagem de um determinado objeto seja realizado.” (FRANCESCON, 2019, p.45). A autora complementa, ainda, que “Dolz (2016) utiliza o termo engenheiro para designar o trabalhador que desenvolve as inovações didáticas para o ensino de línguas. Considerando a realidade em que estamos inseridos, optamos por utilizar o termo professor, ao entender que é este profissional

de desenvolvimento de Capacidades Docentes (CD) para EJS a partir das perspectivas do ISD (BRONCKART, 2009; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWULY, 2004; QUEVEDO-CAMARGO, 2011) e das dimensões e princípios da EJS (BELL *et al*, 2016; GRIFFITHS, 1998), pautados no manifesto do projeto de Educação Freiriano, em um curso de licenciatura em Língua e Literatura Inglesa¹⁶ de uma universidade pública do estado do Paraná.

Formando professores de línguas para a EJS: conceitos-chave, desafios e possibilidades de resistência e agência

Nesta seção, discutimos os conceitos-chave e discorremos sobre os desafios e limites de nosso objeto de pesquisa: a relação entre FPLI e EJS. Nessa direção, apresentamos, primeiramente, a definição e o objetivo da JS que amparou nossa prática à época da implementação da SF nos contextos de intervenção.

Previamente à implementação da SF realizamos uma revisão de literatura, expandida a partir do capítulo 2, em busca de uma definição que pudesse subsidiar a elaboração da proposta. Ainda em um estágio inicial de conhecimento sobre o tema, buscamos em Fraser (2009) uma definição mais objetiva de JS.

Em sua *teoria de justiça social*, ela propõe quatro dimensões de justiça: a da *distribuição* (acesso à recursos culturais, capitais), a do *reconhecimento* (acesso à participação social, que é a ameaçada pelo domínio e opressão cultural), a da *representação* (acesso à oportunidades de pertencimento social e ao direito à reivindicações; ou seja, dispor das garantias de um regime democrático) e a *transformadora*¹⁷ (capacidade de lidar a agir sobre os impactos da globalização e da

que realiza o trabalho designado ao engenheiro na Engenharia Didática. Também compreendemos que, para desenvolver o trabalho de elaboração de dispositivos didáticos, implementação e pesquisa, o professor deve ter condições para tal, como, por exemplo, fazer parte de grupos de estudo e pesquisa nos quais encontra apoio teórico-metodológico para realização deste trabalho." (FRANDESCON, 2019, p.45).

¹⁶ O Processo de geração de dados ocorreu nos anos de 2017 e 2018 em dois momentos distintos da SF: a) No âmbito da disciplina intitulada "Gêneros Textuais – Teoria e Prática"(2007); b) No estágio obrigatório das alunas em um projeto de ensino de Inglês para alunos da "Guarda mirim" (2018). Os participantes e o contexto são descritos com mais detalhes na seção de metodologia.

¹⁷ Não se trata da "[...] total eliminação da territorialidade estatal. Mas eles argumentam que a sua gramática não está ajustada às causas estruturais de muitas injustiças no mundo globalizado, que não são territoriais por natureza. Os exemplos incluem os mercados financeiros, empresas protegidas de regulamentação fiscal no país em que operam (*offshores*), regimes de investimento e estruturas de governança da economia global, que determinam quem trabalha por um salário e quem não; as redes de informação dos meios de comunicação globais e cibertecnologia, que determinam quem está incluído nos circuitos do poder comunicativo e quem não está; e a biopolítica do clima, das doenças, dos medicamentos, das armas e da biotecnologia, que determinam quem viverá muito e quem morrerá cedo" (FRASER, 2004, p.27)

territorialidade para a desigualdade).

Seria a combinação de padrões de acesso às condições mínimas de dignidade e equidade¹⁸ no equilíbrio dessas quatro dimensões que poderiam enquadrar o sujeito sob o *status* da JS. É evidente que essas esferas envolvem elementos concretos e abstratos que vão muito além do que a educação e, mais precisamente, a FPLI podem por si só oferecer, discussão que retomamos na seção seguinte, ao situar o recorte deste estudo.

Quanto ao objetivo da JS, nos baseamos em Bell (2016), ao entendê-lo como a:

[...] participação plena e equitativa de pessoas de todos os grupos de identidade social em uma sociedade que se forma mutuamente para atender às suas necessidades. O processo para atingir o objetivo da justiça social também deve ser democrático e participativo, respeitando a diversidade humana e as diferenças de grupo, inclusivo e incentivador da agência humana e da capacidade de trabalhar em colaboração com outras pessoas para criar mudanças. (BELL, 2016, p.3)

A definição de Bell (2016) contempla conceitos (e.g. *participação plena equitativa, necessidades, processo democrático, capacidade de criar mudanças*) que convergem de modo sutil à definição de Nancy Fraser. Entendemos que, embora essa definição possa auxiliar-nos na construção de um conceito de JS que se alinhe à proposta desta tese, trata-se ainda de uma descrição muito ampla no que se refere a objetivos mais concretos no âmbito educacional.

De que modo, no papel de professores e pesquisadores, poderíamos garantir tal participação plena e equitativa no âmbito da educação? O fato é que tal objetivo só pode ser consolidado a partir de um conjunto muito mais complexo de aparelhos-hegemônicos e contra-hegemônicos (processo cíclico) em meio a sistemas de instituições que possibilitem situar o enquadramento do sujeito em uma esfera que lhe dê acesso e mobilidade em meio as quatro dimensões de justiça, descritas por Fraser (2004). Ambição que não faz parte do escopo desta tese.

Um apontamento necessário é que Fraser (2004) refere-se a um plano muito mais complexo, porém essencial, ao buscar uma teoria de JS no campo da ciência política, ao passo que Bell (2016) parte de aspectos que se inter-relacionam com as possibilidades que a relação entre educação e JS podem tatear.

¹⁸ Definimos equidade a partir de John Rawls, em uma Teoria da Justiça, “Uma vez que todos estão numa situação semelhante e ninguém pode designar princípios para favorecer sua condição particular, os princípios da justiça são o resultado de um consenso ou ajuste equitativo. [...] A essa maneira de considerar os princípios da justiça eu chamarei de justiça como equidade.” (RAWLS, 1981. pág.33).

É preciso admitir, pois, a primeira limitação deste estudo. Nem a educação e nem a FPJS tem o poder por si só de enquadrar o sujeito em um *status* de JS. No entanto, esta tese não teria sentido se não acreditássemos no potencial da educação em promover ações que aproximem a sociedade na direção dessas dimensões, seja por meio de ações práticas, pesquisas ou, principalmente, a partir da conscientização sobre os sistemas de opressão que tornam o acesso à vida digna um privilégio da elite dominante, incentivando ações que busquem transformar essa realidade. Ou seja, um processo de humanização, como defendido por Freire (2021).

Um ponto a ser destacado é a diferença entre Justiça e JS. Conforme a fala da professora Ladson-Billings (2015) durante sua palestra no *Social Justice in Education Award* (2015), a diferença não é meramente semântica. Nós deveríamos lutar por justiça, ao passo que o termo JS não seria suficiente para combater situações de injustiça. Seus receios pelo uso do termo se dão pelo fato de que ele sugere que nosso trabalho seja puramente ideológico e, por isso, acabamos perdendo uma perspectiva mais ampla. Desse modo, em meio a complexidade dessas definições discorreremos, no capítulo 1, sobre as diferenças dos termos e esclarecemos nossa compreensão de JS no contexto da pesquisa.

Nessa direção, ao delimitar meu escopo de pesquisa, me situo na grande área de Formação de Professores para JS¹⁹ (FPJS) e concordo com Diniz-Pereira e Zeichner (2008, p.24) ao reconhecer que, obviamente,

[...] qualquer solução de problemas de injustiça na educação pública precisará abranger estruturas mais amplas. O foco do trabalho da formação de professores para justiça social, apenas em nível local, com indivíduos ou grupo de formadores de professores dentro dos programas, não impactará significativamente as estruturas mais amplas que moldam o ensino e os maiores problemas sociais de desigualdade no fornecimento e resultados da educação.

Os autores também apontam que a falta de preparo dos professores para implementar propostas que contribuam para a grande agenda da JS é um obstáculo a ser reconhecido no discurso dos defensores da FPJS. Considerando tais críticas, compreendo as limitações de minha pesquisa quando utilizo o termo JS e parto dos desafios e contribuições de Diniz-Pereira e Zeichner (2008) sobre a complexidade de se apresentar propostas que relacionam FP aos princípios de JS.

¹⁹ Para Diniz-Pereira e Zeichner (2008, p.11), "A FPJS objetiva preparar professores a fim de contribuir para uma diminuição das desigualdades existentes entre as crianças das classes média e baixa e alta nos sistemas de escola pública de todo o mundo e das injustiças que existem nas sociedades, fora dos sistemas de ensino [...] também objetiva preparar professores para lecionarem nessas sociedades".

Aviso, porém, ao meu leitor, que como brasileira e freiriana que sou, fui inspirada pelo otimismo crítico das mensagens de esperança manifestadas por Paulo Freire em várias de suas pedagogias (e.g., do oprimido, do compromisso, da libertação, da autonomia, da liberdade, da tolerância, da pergunta, entre outras produções), principalmente, pelos manifestos das pedagogias da *Esperança* (2018) e dos *Sonhos possíveis* (2014).

Isso significa colocar-me no papel de quem, ciente da necessidade de vigiar a si mesma frente a tantos desafios do sonho da pedagogia da educação como *práxis democrática* (FREIRE, 2018b), acredita ser capaz de buscar, ao menos, *transformar a própria prática* (FREIRE, 2018). Sim, parto de uma utopia, e empresto as palavras de Eduardo Galeano (1994, p.76 grifo nosso) para reafirmar o que tenho dito em muitas de minhas pesquisas:

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: *para que eu não deixe de caminhar.*

Qual é, portanto, o horizonte que almejo? Busco, em minha jornada, contribuir para Formação de Professores de Línguas na perspectiva do ISD (BRONCKART, 2009; DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004; QUEVEDO-CAMARGO, 2015; FRANCESCON, 2019) no que se refere ao desenvolvimento de capacidades docentes para EJS. Para tanto, busco articular as contribuições do ISD e da EJS, que, embasada pela perspectiva freiriana, é definida como uma ação pedagógica que potencialmente possibilite que os indivíduos desenvolvam:

[...] as ferramentas analíticas necessárias para compreender as características estruturais da opressão e sua socialização com sistemas opressores; [...] consciência, conhecimento e processos para examinar questões de justiça/injustiça em suas comunidades, instituições e na sociedade como um todo. Também busca conectar análise à ação. (BELL, 2016, p.5).

Tendo em vista a contribuição esperada, há de se considerar também a especificidade epistemológica dessa proposta. Uma pesquisa empírica com foco em EJS²⁰ pode cair em contradição em relação ao seu próprio objeto (JS) se não partir

²⁰ Pesquisa cuja epistemologia é amparada por uma abordagem metodológica que consolida a prática investigativa como Pesquisa em/para justiça social que: 1) Identifica, a partir do estágio de indagação inicial, os conflitos/reflexões decorrentes das atividades desenvolvidas; 2) Realiza intervenções para ampliar o estágio de conhecimento inicial e mediar os conflitos; 3) Coleta dados e evidências que possam auxiliar a delimitar os objetivos que nortearão a reflexão sobre a proposta-piloto. 4) Utiliza tais evidências para, por meio de procedimentos de análise, ampliar novamente o estágio de conhecimento sobre as especificidades do contexto e; 5) Retorna à indagação inicial, propondo, a partir do processo de reconfiguração da práxis, um quadro referencial que possa subsidiá-la. (GRIFFITHS, 1998).

de uma metodologia de geração de dados que considere continuamente uma *práxis de reflexividade*, conceito debatido no capítulo 2, sobre os conflitos inerentes ao contexto e sobre o agir dos participantes (incluído o próprio pesquisador) (GRIFFITHS, 1998). Ou seja, temos a percepção de que há um contexto macroestrutural nas condições de vida do sujeito, mas há limitações ontológicas em relação ao que esta pesquisa pode oferecer a partir da prática a que se propõe.

Portanto, práticas investigativas como essa configuram-se sempre como uma pesquisa-piloto, que busca ter como contribuições perspectivas (dados) que possam subsidiar alterações nos percursos de investigação para que, a partir de uma metodologia de análise possa obter resultados que amparem a (re)elaboração de uma proposta, construída conjuntamente com os participantes do estudo.

Porque trago essa discussão metodológica, neste momento, em minha introdução? Porque não seria possível apresentar os objetivos gerais e específicos da tese sem tecer brevemente uma reflexão sobre a indagação inicial que deu origem ao projeto de pesquisa: De que forma a articulação entre os referenciais do ISD e da EJS poderiam contribuir para conscientização dos princípios de JS em um curso de formação professores de Língua Inglesa?

É fato que, ao propor a implementação, havíamos delimitado, com rigor metodológico um contexto de atuação, uma ação social, objetivos iniciais e uma proposta metodológica de geração e análise de dados. Porém, assim como em tantas outras pesquisas no campo da LA em que o pesquisador é, também, participante do estudo, pois não se trata de uma pesquisa etnográfica, esse processo pode tomar novas direções conforme as necessidades surgidas no decorrer do percurso.

Tendo delineado os conceitos-chave e situado algumas de nossas limitações e desafios, passemos, a seguir, às reflexões sobre nosso foco central e à apresentação do desenho da pesquisa.

Objetivos geral e específicos: Princípios essenciais, fatores intervenientes, limitações e possibilidades a partir da epistemologia da Pesquisa Educacional para Justiça Social

Nesta seção apresentamos nossos objetivos gerais e específicos de pesquisa e uma breve descrição dos estágios de reflexão sobre a *práxis* realizada a partir da abordagem dos estágios de PEJS²¹ de Griffiths (1998), pois a autora oferece

²¹ Estágios de pesquisa empíricas em JS: O propósito de PEJS "[...] é sempre e explicitamente *melhorar a prática* [...]" (GRIFFITHS, 1998, p.34, destaque nosso). Portanto, trata-se sempre de uma pesquisa-

princípios para guiar uma abordagem metodológica e epistemológica que considera ser mais consistente com os princípios da JS. Por meio dos últimos estágios de análise dos dados, detalhados em nossa metodologia, e reconfiguração da proposta, é preciso reconhecer o caráter colaborativo desse processo, que se configura como um princípio essencial da pedagogia crítica: *produzir com e não para* (FREIRE, 2015b).

É claro que este princípio não guiou minhas atividades desde o início do processo, até mesmo porque meu estágio de conhecimento naquele momento não contemplava certos saberes e capacidades que só poderiam ser desenvolvidos a partir de processos de reflexividade sobre minha prática *antes, durante e após* a interação com o contexto e com os outros participantes.

Durante os últimos anos, dentre as diversas leituras, reflexões, orientações, práticas e diálogos, do processo de desenvolvimento da tese não posso deixar de mencionar que, embora a escrita seja individual, o projeto parte de uma rede de trabalho coletiva, uma vez que vários membros do grupo de pesquisa antecederam e deram continuidade à pesquisa em torno de temas de JS no contexto investigado, o projeto “Guarda Mirim”.

É fato que o gênero textual em que estamos inseridos admite apenas a indicação de um "autor(a)/pesquisador(a)" para a redação deste texto, mas não posso deixar de dizer que as ações desenvolvidas foram/são mediadas pelo apoio de uma coletividade de pesquisadores(as) que participaram ativamente da discussão para a concepção do projeto, da construção coletiva dos instrumentos de geração de dados e dos debates sobre os encaminhamentos perante os desafios.

Rede de apoio que não só amparou as tomadas de decisões sobre os estágios deste projeto, mas que continua trabalhando, dentre seus recortes singulares, em um processo longitudinal de investigação e intervenção no contexto em foco, o projeto de ensino de inglês no contexto da Guarda Mirim, cuja descrição é detalhada no capítulo de metodologia.

Passemos, então, à descrição do meu processo de intervenção a partir da minha problematização inicial, motivação inicial da pesquisa: De que modo professores de LI poderiam desenvolver CD que pudessem articular os objetivos da aprendizagem de LI e dos princípios da EJS?

piloto, que busca ter como contribuição elementos que podem potencializar os resultados futuros de uma nova etapa: quadros teóricos mais bem estruturados para contextos específicos (GRIFFITHS, 1998).

Tendo este questionamento em mente, e, partindo de minha experiência prévia a partir da perspectiva do ISD, decidimos que a geração de dados seria realizada, preliminarmente, durante minha atuação como professora-formadora na disciplina²² intitulada “Gêneros Textuais – Teoria e Prática”, em um curso de formação de professores de Língua Inglesa de uma universidade do norte do estado do Paraná.

Nesse contexto de intervenção, a ação social que norteia esta tese é a implementação de uma SF que visa promover o desenvolvimento de saberes e capacidades docentes de professores de LI sob os princípios da EJS. Tal ação foi proposta a partir da crença de que a possível conscientização (minha, dos alunos, dos professores e de quantos leitores houver), acerca da existência de sistemas de opressão que atacam as dimensões de JS, podem contribuir, mesmo que sutilmente, para uma jornada que nos envolva em uma “[...] práxis progressista, transformadores da ordem social, econômica e política injusta” (FREIRE, 2018b, quarta-capa).

A partir dos questionamentos advindos dessa ação social, diversas decisões foram tomadas, contemplando ações de: elaboração de instrumentos de reflexividade; reuniões de planejamento a partir dos conflitos; redirecionamento do trabalho planejado; adaptações da proposta a partir de conflitos, dentre muitas outras, descritas no capítulo de metodologia.

A fim de delimitarmos o nicho em que se encaixa nosso estudo, apresentamos um breve panorama das teses e dissertações defendidas entre os anos de 2016 (ano do golpe que destituiu a ex-presidenta Dilma Rousseff de seu cargo) e 2018 (ano disponível no portal) cujo tema estivesse relacionado a esta pesquisa. Para tanto, a metodologia utilizada para este panorama consistiu na busca no catálogo teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por pesquisas que correspondessem às seguintes palavras-chave: a) Educação para Justiça Social, b) Formação de Professores de Língua Inglesa; c) Capacidades docentes para Justiça Social; refinamos os resultados para a grande área de Linguística, Letras e Artes e Estudos da Linguagem. Porém, nenhum resultado atendeu a este critério.

Desse modo, a partir da reflexão acerca dos processos envolvidos nos estágios, nosso objetivo geral consiste em construir um Quadro Referencial, ao longo da tese, de elementos que favoreçam o potencial processo de desenvolvimento de

²² Disciplina ministrada no ano de 2017 no curso de Letras-Ingês, durante meu estágio em docência como bolsista CAPES do doutorado, na Universidade Estadual de Londrina.

saberes e capacidades docentes para educação para justiça social na formação inicial de professores de Língua Inglesa em um contexto de vulnerabilidade social. Nesse propósito, nossos objetivos específicos são:

1. Registrar e Avaliar o potencial do conjunto de instrumentos de mediação utilizados na formação inicial de professores de língua inglesa para o trabalho com capacidades docentes para EJS;
2. Compreender e avaliar de que modo o contexto da intervenção didática potencializa o trabalho com capacidades docentes para EJS.

Nessa direção, acreditamos que os objetivos propostos nos auxiliam a investigar nosso problema de pesquisa, por nós considerado, empírico e conceitual. Empírico, pois é uma questão que acompanha a experiência da prática da PF, e, conceitual, pois ultrapassa a esfera de um estudo de caso, sendo uma preocupação que pode pertencer às diversas esferas das comunidades escolares brasileiras. Ou seja, uma questão de política pública educacional.

Desse modo, a relevância do estudo se dá pela possibilidade de poder de discutir aspectos específicos do potencial de desenvolvimento de capacidades docentes para EJS. Ao final desta tese, esperamos contribuir para a formação de professores de LI no âmbito da EJS, podendo, possivelmente, contribuir com pesquisas que partam de problemas e contextos similares.

Como limitações, destacamos que pesquisas como esta necessitam de um caráter longitudinal para poder identificar desenvolvimento nas ações dos participantes, dados que o tempo e a disponibilidade dos envolvidos não nos permitem alcançar. Além disso, consideramos que devido ao tempo disponível para realização deste estudo, não poderíamos utilizar a totalidade dos dados gerados no decorrer dos dois anos de implementação do projeto. Desse modo, foi necessário realizar um recorte que se alinha aos objetivos da tese, movimento descrito no capítulo 3.

Na sequência, passamos à discussão acerca de fatos históricos e recentes e premissas que motivaram a escolha deste tema, que sustentam os conceitos teóricos mobilizados nesta tese.

CAPÍTULO 1

"POR ISSO, CUIDADO MEU BEM, HÁ PERIGO NA ESQUINA": PANORAMA SÓCIO-HISTÓRICO DA EXPRESSÃO DE UMA CRISE DEMOCRÁTICA E EDUCACIONAL CURRICULAR BRASILEIRA

Para abraçar seu irmão e beijar sua menina, na rua, é que fez o seu canto, o seu riso e a sua Voz. Elis Regina (1976)

Elis Regina, em 1976, alertava à sociedade brasileira dos perigos e dos avanços de um governo autoritário e ditatorial, convocando-a, sutilmente, a reagir por meio do único instrumento que poderia amparar uma frente de resistência: Nossa Voz. É interessante notar que à época, mesmo após 12 anos da consolidação do golpe militar de 1964, ainda era necessário anunciar que havia "perigo na esquina".

Embora por meios e movimentos diversos, os impactos da crise democrática dos eventos de 1964 e os de 2016 avançam de modo similar: sutilmente, mediados por esferas que envolvem os aparatos midiáticos de informação ao público, a mobilização dos três poderes e a conivência de grande parte da própria sociedade civil, não há como negar que vivemos um momento histórico delicado, demarcado pela polarização político-partidária, pela crescente defesa de ideologias de extrema direita e sob a possibilidade de que as garantias de nossa democracia²³, estabelecidas a partir da Constituição de 1988, sejam, pouco a pouco, perdidas.

Neste capítulo, trazemos fatos sócio-históricos recentes que sustentam as premissas que embasam a proposta desta tese (**Quadro 01**). Desse modo, apresentamos um breve panorama do cenário sociopolítico brasileiro dos últimos 5 anos²⁴, buscando expor fatos, acontecimentos e razões que nos levam a crer que tal

²³ Considero, nesta tese, este evento político um "Golpe Branco". Golpe Branco é definido como por Barbé (2010, p.28), como "A derrubada de um governo pode ocorrer sem o uso da violência, apresentando um falso aspecto de legalidade. Nesses casos, damos o nome de "Golpe Branco". O Golpe Branco "[...] trata-se de uma trama que, igualmente, tem por objetivo derrubar um governante ou manter-se no poder por meio do uso parcial da legislação, sendo dado uma aparência de legalidade e respeito à Constituição. O golpe de Estado tradicional geralmente é realizado com apoio das Forças Armadas; às vezes praticado por estas. Já o Golpe Branco geralmente é realizado pelo Senado (no caso de países presidencialistas), tendo o apoio da grande mídia; esta responsável por criar discursos que buscam transparecer legitimidade na derrubada do governante. Para Barbé (2010, p.545), "O significado da expressão Golpe de Estado mudou no decorrer do tempo. O fenômeno em nossos dias manifesta notáveis diferenças em relação ao que, com a mesma palavra, se fazia referência três séculos atrás. As diferenças vão, desde a mudança substancial dos atores (quem o faz), até a própria forma do ato (como se faz). Apenas um elemento se manteve invariável, apresentando-se como traço de união (*trait d'union*) entre estas diversas configurações: o Golpe de Estado é um ato realizado por órgãos do próprio Estado".

²⁴ Período em que consideramos que o Regime Político de Democracia Representativa passou a ser ameaçado a partir do início do rito do processo de impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff.

projeto esteja ameaçado por ações discricionárias e anticonstitucionais que colocam em xeque os ideais de um Estado Democrático de Direito²⁵. A fim de contextualizar a relevância deste estudo, reflito sobre as razões que me levam a considerar que a luta pela consolidação de uma sociedade que tenha um projeto de educação que busque, efetivamente, colocar a JS sob à égide do EDD está ameaçada.

No ano de 2016, o Brasil deparou-se com o golpe²⁶ sofrido pela ex-presidenta Dilma Rousseff. Desde então, diversas medidas governamentais têm alarmado a comunidade educacional em relação ao futuro da democracia e dos investimentos na educação pública brasileira, para que ela seja de qualidade, é evidente que tais cortes já haviam sutilmente sendo implementados na reeleição de Dilma Rousseff, porém não há como negar que a situação agravou-se de forma insustentável. De acordo com Saviani (2018, p.29), "A caracterização da destituição de Dilma Rousseff, presidenta reeleita, como um golpe decorre do fato de que não foi cumprida a exigência constitucional da existência de crime de responsabilidade, único motivo legal que justifica o impeachment." Em meio a essa asserção, a crítica tecida pelo autor é a de que o com a quebra do princípio democrático deixou "[...] de existir o Estado Democrático de Direito." (SAVIANI, 2018, p.30).

Tal fato abriu margem para uma série de reformas anticonstitucionais e atos de legalidade contestáveis, que colocariam o país em um uma situação similar ao de Estado de Exceção²⁷ no que concerne às decisões políticas no âmbito moral. Vamos, então, aos fatos que sustentam nossa primeira premissa: *Há uma crise democrática e esta ameaça à Constituição Federal de 1988 e, portanto, impacta na luta pela JS.*

Um exemplo pertinente de reforma anticonstitucional é a medida,

²⁵ O termo não se reduz à ideia de Estado Democrático e de Direito social: consiste "[...] na criação de um conceito novo, que leva em conta os conceitos de elementos componentes, mas os supera na medida em que incorpora um componente revolucionário de transformação do *status quo*. E aí se entremostra a extrema importância do art. 1º da Constituição de 1988, quando afirma que a República Federativa do Brasil se constitui em *Estado Democrático de Direito*, não como mera promessa de organizar tal Estado, pois a constituição aí já o está proclamando e fundando." (SAVIANI, 2018, p.30).

²⁶ Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/08/31/opinion/1472650538_750062.html. Acesso em: 28 jan. 2020.

²⁷ "O estado de exceção, enquanto paradigma de governo, na realidade contemporânea, não é mais excepcional, tornou-se a regra. No Brasil, formalmente, se vive em um Estado Democrático de Direito, mas existem muitas manifestações e indícios da existência velada de um Estado de Exceção permanente brasileiro. O estado de exceção, objeto de estudo de Giorgio Agamben, se traduz numa zona de indeterminação entre política e direito, sendo um fenômeno extrajurídico para alguns e jurídico para outros. No estado de exceção quem decide é o soberano. A lei perde sua força, é suspensa e os atos do soberano adquirem força de lei. O vínculo entre a ordem jurídica e o estado de exceção é o próprio soberano" (ABREU; GONÇALVES, 2013).

anunciada logo após o golpe de 2016, que teve por propósito limitar os investimentos estatais em áreas essenciais à política social: a aprovação da PEC²⁸ 55/2016, que restringe os investimentos em diversas áreas dos direitos sociais, inclusive na educação, por 20 anos. Essa ação foi considerada por Philip Alston²⁹ (2016, p.1), relator especial da Organização das Nações Unidas (ONU) para extrema pobreza e direitos humanos, como “[...] uma medida ‘radical’ e sem ‘compaixão’, que vai atar as mãos dos futuros governantes e que terá impactos severos sobre os brasileiros mais vulneráveis, além de constituir uma violação de obrigações internacionais do Brasil.”.

Além do corte de investimentos nos setores sociais, constantemente nomeados pela mídia como "gastos públicos"³⁰, terminologia neoliberal³¹, os projetos educacionais anunciados pelo governo têm, desde então, um teor discursivo cuja tendência prioriza uma formação técnica para o mercado de trabalho e intenciona restringir a autonomia do professor, vide as propostas da nova Base Nacional Comum Curricular³² (BNCC) e do Projeto Escola sem Partido (ESP)³³, que, embora tenha sido declarado recentemente inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF), reflete a ideologia de educação vigente por grande parte do poder executivo³⁴.

Projetos como o ESP e discursos cotidianos, políticos³⁵ e midiáticos³⁶,

²⁸ Mais informações disponíveis em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/13/pec-que-restringe-gastos-publicos-e-aprovada-e-vai-a-promulgacao>. Acesso em: 28 jan. 2020.

²⁹ Mais informações disponíveis em: <https://nacoesunidas.org/brasil-teto-de-20-anos-para-o-gasto-publico-violara-direitos-humanos-alerta-relator-da-onu/>. Acesso em: 28 jan. 2020.

³⁰ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-tem-alto-gasto-publico-em-educacao-mas-investimento-por-aluno-esta-entre-os-piores-20119242>. Acesso em: 28 jan. 2020.

³¹ Como analistas do discurso, não há como evitar a percepção da tradição de uma política Keynesiana para uma proposta neoliberal de direitos sociais.

³² Mais informações disponíveis em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 28 jan. 2020.

³³ O projeto intitulado “Escola sem partido” defende que a educação deve ser neutra e focalizada apenas no que consideram “conteúdo sistêmico”. O projeto foi rejeitado em 2018 pela Câmara dos Deputados, mas foi proposto novamente. Entre várias ações, este projeto pretende punir os professores que tentam “doutrinar” alunos, trazendo aspectos políticos para a sala de aula, bem como pretende legalizar ações para que alunos gravem aulas, a fim de denunciar os professores às autoridades. Assim, o projeto rejeita a natureza ideológica e política da educação e do currículo, defendida como premissa deste trabalho. Consideramos essas iniciativas com grande preocupação, uma vez que não há garantia ou critério do que possa ser considerado ideológico ou político pelos responsáveis pelo gerenciamento do projeto. Mais informações sobre o projeto disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2017.

³⁴ É importante salientar que embora a BNCC seja claramente influenciada por perspectivas neoliberais, não há como colocá-la no mesmo patamar que movimentos extremistas como o ESP. Há algumas brechas na BNCC para uma educação mais crítica. Um indício dessas brechas é que adeptos/as da ESP combatem a BNCC sob a alegação de que o documento doutrina para o socialismo

³⁵ Deputada orienta alunos a gravarem professores. <https://odia.ig.com.br/brasil/2018/10/5587718-deputada-do-psl-pede-que-alunos-gravem-ideos-para-denunciar-professores.html>. Acesso em: 28 jan. 2020.

³⁶ Notícias apontam para a existência da crença em suposta doutrinação ideológica por parte dos professores. Mais informações: <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/08/os-estudantes-tem-direito-de-nao-ser-doutrinados-por-seus-professores.html>. Acesso em: 28 jan. 2018.

que minimizam e subestimam o papel do professor na educação, partem da ideologia de que para garantir a "neutralidade ideológica" no ensino é necessário suprimir a diversidade de ideias e posicionamentos em sala de aula, ou seja, suprimir o modelo autônomo do letramento. Diante deste quadro, coloco-me em posição de resistência frente aos constantes ataques à educação e aos direitos e princípios sociais garantidos pela Constituição de 1988. É por esta razão que insiro também este estudo no âmbito da Linguística Aplicada indisciplinar/transgressora (MOITA-LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006; FABRICIO, 2006; SZUNDY; FABRICIO, 2019) ao considerar a importância dos estudos da linguagem no desvelamento dos elementos discursivos que subjazem tais propostas, influenciando na criação de consensos que naturalizam a aceitação por grande parte da sociedade civil da desigualdade social.

Destaco, ainda, a indignação referente aos constantes ataques³⁷, por parte de membros da atual administração do Governo do presidente da República, Jair Bolsonaro³⁸, ao legado do educador Paulo Freire, dentre os quais destaco propostas que visam retirar seu *status* de Patrono da Educação Brasileira, entre outras afirmações públicas de que a obra de Freire teria por teor um projeto de doutrinação ideológica marxista em contraposição à pedagogia de conscientização do processo de opressão do trabalhador, o que de fato propõe o autor, além de chamar o grande educador de energúmeno em declarações públicas.

Outra justificativa é a crítica feita por Beato-Canato, Martinez e Fernandes (2020, p. 63) sobre a proposição de projetos e documentos oficiais que caminhem em direção a uma desconsideração da ideologia e da interação social, como a BNCC, pois baseiam-se em uma concepção que silencia diferenças, pois nega "[...] a ideologia e o caráter social da existência". As autoras criticam, nessa direção, a homogeneização das diferenças promovidas pelas orientações da BNCC.

Frente a esse cenário, apresentamos, no quadro a seguir, um panorama das premissas que embasam nossas reflexões e orientam os conceitos abordados no decorrer desta tese, ao desenvolvermos reflexões importantes para as análises de nossos dados, descritos no capítulo 2.

³⁷ Consulte: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/seis-pontos-que-reafirmam-o-lugar-de-paulo-freire-na-educacao/>. Acesso: 11 maio 2021.

³⁸ Mais informações: <https://www1.folha.uol.com.br/internacional/en/brazil/2019/01/bolsonaros-education-plan-means-to-expurge-paulo-freires-influence-from-the-school-system.shtml>. Acesso em: 28 jan. 2018.

Quadro 01 - Justificativa da articulação teórica de acordo com as premissas que orientam o estudo

Premissas	Conceitos mobilizados	Justificativa de mobilização desses conceitos no referencial desta tese
<p>Premissa 1 - Há uma crise Democrática e esta ameaça à Constituição Federal de 1988 e, portanto, impacta a luta pela JS (Capítulos 1 e 2)</p>	<p>DEMOCRACIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estado Democrático de Direito e a EJS (SILVA, 2005) <p>JS</p> <ul style="list-style-type: none"> - A relação entre Democracia, Educação e o conceito de JS. (FREIRE, 2015b; APPLE, 2004; ADAMS, LEE BELL, 2016; RAWLS, 1981, 1992; FRASER, 2004) 	<p>Compreender como a relação entre JS e Educação impactam a crise democrática e, portanto, reafirmam a necessidade de pesquisar os elementos da EJS</p>
<p>Premissa 2 - Há uma crise Educacional Curricular: Projetos como Escola sem partido (entre outros similares) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contribuem para a crise mencionada na Premissa 1. (Capítulo 1)</p>	<p>NEUTRALIDADE DISCURSIVA NA EDUCAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todo discurso é ideológico (BAKHTIN, 2003) - Educação é um ato político (FREIRE, 2015a) <p>DOCTRINAÇÃO IDEOLÓGICA X CONSCIENTIZAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Ideologia dominante</i> consiste em <i>Hegemonia</i>, e não <i>Neutralidade</i> (GRAMSCI, 2001) - Conceito de <i>conscientização</i> como práxis democrática (FREIRE, 1979, 2015a; 2016) <p>- CAPITAL CULTURAL HEGEMÔNICO X CURRÍCULO NEUTRO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção curricular como um processo ideológico e político (BOURDIEU, 1989; FREIRE, 2015b; APPLE, 2004) 	<p>Compreender de que modo a relação entre ideologia, política e currículo (educação) pode contribuir para a construção de um projeto de sociedade que prioriza interesses hegemônicos de uma elite dominante e influência na reprodução e manutenção de consensos de naturalização da injustiça social</p>

<p>Premissa 3 - As contribuições da EJS podem ter um potencial para promover um agir para transformação social, mesmo que em um contexto micro (Capítulo 3)</p>	<p style="text-align: center;">EJS</p> <p>- A proposta pedagógica visa desvelar a realidade enevoada pela ideologia dominante (<i>Conscientização</i>). (FREIRE, 2015a)</p> <p style="text-align: center;">Formação para Ação Social</p> <p>- A partir da análise das "[...] múltiplas formas de opressão e suas intersecções, como também um conjunto de experiências pedagógicas, princípios e métodos/práticas [...]" (BELL, 2016, p.4), busca proporcionar oportunidades para que os sujeitos desenvolvam meios, instrumentos, ferramentas e a capacidade crítica necessárias para não apenas compreender os elementos que compõem tais sistemas, mas de perceber seu próprio papel nessa socialização (BELL, 2016); (ADAMS et al, 2016)</p>	<p>Buscar contribuições que possam compor um quadro referencial de princípios de EJS, identificando os valores que subjazem o agir do docente, do educador para JS, considerando uma contribuição à proposta do ISD, uma vez que este referencial explora os princípios da JS de modo sutil</p>
<p>Premissa 4 - O dispositivo de sequências didáticas (SD), proposto pelo ISD, pode ser uma ferramenta que pode contribuir para a transformação social (a partir do desenvolvimento de capacidades de linguagem (CL) que promovem a aprendizagem de um novo Agir Linguageiro)</p>	<p style="text-align: center;">Princípios do ISD</p> <p>-Pressupostos teóricos da elaboração de SD (dispositivo didático): Desenvolvimento de CL para um agir linguageiro (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWULY, 2004);</p> <p>- Ação social = Ação de linguagem (gênero textual) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004)</p>	<p>Buscar ferramentas que viabilizem a concretização de Ação social para JS por meio de um agir linguageiro, considerando que o ISD, por centrar-se nos estudos da linguagem, pode contribuir para a EJS nesse propósito</p>
<p>Premissa 5 - A articulação entre FPEJS e o ISD pode contribuir para a viabilização da proposta dos princípios da EJS, uma vez que, ao articular as contribuições dos dispositivos didáticos de ambos os constructos teóricos, pode se potencializar o desenvolvimento de capacidades docentes para EJS na formação de FPLI</p>	<p style="text-align: center;">Princípios da EJS</p> <p>-Capacidades e saberes que compõem a FPEJS (FREIRE, 2015a, 2015b, 2014, 2017, 2018a, 2018b; 2018c, 2918d, 2019; ZEICHNER, 2011; ADAMS, 2016; LEE BELL, 2016)</p> <p>- Dimensões da EEJS (Design e Facilitação) (ADAMS; LEE BELL, 2016)</p> <p style="text-align: center;">Princípios do ISD</p> <p>- Sequência de Formação (GRAÇA; PEREIRA; DOLZ, 2015; DOLZ; GAGNON, 2018)</p> <p>- Desenvolvimento de Capacidades de Linguagem docentes de professores de</p>	<p>Articular os princípios da EJS (Capacidades e saberes docentes para JS; Desenvolvimento de estratégias de design e facilitação de quadros referenciais para EJS) e do ISD (contribuição da sequência de formação para o desenvolvimento de capacidades docentes para JS na FPLI), visando compor um quadro referencial para analisar a experiência empírica de implementação de uma SF em um curso de FPLI</p>

	Língua Inglesa (QUEVEDO-CAMARGO, 2011)	
--	--	--

Fonte: elaboração da autora.

O que buscamos apontar por meio dessa síntese é a relação de nossas motivações e premissas com a escolha dos conceitos mobilizados. Como resultado do trabalho empírico, pretendemos, a partir dos objetivos, propor uma reflexão sobre os elementos que favorecem e desfavorecem o desenvolvimento na práxis de FPLI para EJS. Por fim, não podemos deixar de justificar as escolhas desta tese a partir da interrelação feita por Freire (2021) entre o ensino de disciplinas profissionalizantes e a educação libertadora.

Nesse contexto, ele discute a possível rejeição dos estudantes à educação progressista porque, em sua perspectiva, é possível que acreditem estar recebendo uma educação “[...] marginal à carreira, à obtenção do treinamento para o mercado de trabalho.” (FREIRE, 2021, p.124). Sobre tal conflito, ao responder o questionamento de Ira Shor³⁹, ele cita especificamente o ensino de inglês. Considerando que seu pensamento corrobora conflitos e princípios desta pesquisa, tomamos a ousadia de emprestar suas palavras para justificar o porquê de se ensinar inglês a partir da perspectiva libertadora:

Sim. O professor libertador tem que saber isso, ou ver o problema da linguagem dessa forma. O chamado “padrão” é um conceito profundamente ideológico, mas é necessário ensinar sua utilização enquanto se criticam, também, suas implicações políticas. [...] Terá o direito de dizer: “Sou um revolucionário, portanto, eu não ensino o ‘bom’ inglês? Não. Do meu ponto de vista, o educador deverá tornar possível o domínio, pelos estudantes do inglês padrão, mas – e aqui está a grande diferença entre ele e outro professor reacionário – enquanto o professor tradicional ensina as regras do *inglês de primeira (rindo)*, ele acentua a dominação dos estudantes pela ideologia elitista, que está inserida nessas regras. (FREIRE, 2021, p.124-125)

Repetidamente, ouço críticas se há lugar para a mobilização de princípios de EJS em aulas de diversas disciplinas do currículo escolar, como a de LI. Pois, ênfase: A oportunidade de domínio desse capital cultural (BOURDIEU, 1991) é, por si só, uma ação para Justiça Social.

³⁹ “Você está dizendo que o inglês padrão é uma qualificação para o mercado de trabalho, uma habilidade que os estudantes devem possuir? O educador Libertador deve ensinar o uso correto da língua?” (FREIRE, 2021, p.124).

1.1 A LINGUÍSTICA APLICADA TRANSGRESSIVA/INTERDISCIPLINAR: CURRÍCULO E OS IMPACTOS DAS REFORMAS EDUCACIONAIS RECENTES PARA A CRISE DEMOCRÁTICA

A gente quer ter voz ativa e no nosso destino mandar. Mas eis que chega a roda viva e carrega o destino pra lá. [...] A gente vai contra a corrente até não poder resistir. Na volta do barco é que sente. O quanto deixou de cumprir. Faz tempo que a gente cultiva a mais linda roseira que há. Mas eis que chega a roda viva e carrega a roseira pra lá. Chico Buarque

Considerando o contexto sócio histórico descrito e os objetivos desta tese, situamos este estudo no âmbito da LA Indisciplinar/Transgressora (MOITALOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006; FABRICIO, 2006; SZUNDY; FABRICIO, 2019; BEATO-CANATO, 2019), ao propormos uma reflexão sociopolítica dos impactos da FPLI para EJS em contextos de vulnerabilidade social em meio ao contexto da globalização.

Conforme aponta Fabrício (2006, p.49), a LA ganhou um novo *status* pelos desafios da pesquisa no mundo contemporâneo, uma vez que dá ênfase a orientação para a elaboração de uma agenda transformadora/intervencionista, nos âmbitos políticos e sociais, pautada em nossas práticas discursivas, uma vez que dessas escolhas decorrem “[...] impactos diferenciados no mundo social e nele interferem de formas variadas.”.

Uma pesquisa no âmbito dos estudos da linguagem reflete inevitavelmente as práticas discursivas do mundo social, ou seja, trata-se também de uma pesquisa sobre práticas sociais. Sobre os processos de intervenção nesse contexto, Fabrício (2006) chama a atenção para a importância do comprometimento das áreas com práticas de transformações e futuros sociais que contemplem possibilidade e responsabilidade por mudanças e construção de valores e sentidos.

Em uma mesma perspectiva teórica, Pennycook (2006) debate os sentidos da LA transgressiva, termo que, para ele, reflete a urgência de ferramentas políticas e epistemológicas, sob a perspectiva de uma agenda política crítica, que permitam a transgressão do *status* tradicional

Uma pesquisa no âmbito dos estudos da linguagem reflete inevitavelmente as práticas discursivas do mundo social, ou seja, trata-se também de uma pesquisa sobre práticas sociais. Sobre os processos de intervenção nesse contexto, Fabrício chama a atenção para “[...] a possibilidade de e responsabilidade por mudanças e construção de valores, sentidos e futuros sociais possíveis. [...] é indispensável a áreas que se veem comprometidas com a investigação das

transformações sociais contemporâneas.” (FABRICIO, 2006, p.58). Em uma mesma perspectiva teórica, Pennycook (2006) debate os sentidos da LA transgressiva, termo que, para ele, reflete uma

[...] necessidade crucial de ter instrumentos políticos e epistemológicos que permitam transgredir os limites do pensamento e da política tradicionais. Todo projeto crítico precisa tanto de uma agenda política crítica como de disponibilidade para questionar os conceitos com que se lida. (PENNYCOOK, 2006, p.74).

É nessa perspectiva que a LA Indisciplinar/Transgressora permite novas formas de politização do pensar diferente. Sobre suas demandas, damos destaque ao foco na: “dominação/no controle (os efeitos contingentes e contextuais do poder), na disparidade (desigualdade e necessidade de acesso), na diferença (comprometimento com a diversidade) e no desejo (compreendendo que identidade e agenciamento/ação estão relacionados).” (PENNYCOOK, 2006, p.83). Tais demandas aproximam-se dos propósitos da EJS e do ISD, principalmente no que se remete à agência e transformação dos contextos de desigualdade. Os quatro elementos podem ser identificados nas teorias que articulamos nesta tese.

É igualmente relevante a colocação de Moita-Lopes (2006) sobre a necessidade de um projeto anti-hegemônico que desafie o mercado da globalização que sustenta as desigualdades sociais. Para ele, os valores liberais do mundo globalizado as alimentam. A partir de uma visão das contribuições que os estudos da LA podem trazer para esse cenário universalista, ele entende que “[...] a LA contemporânea pode colaborar na construção de ‘um novo paradigma social e político’ e ‘epistemológico’” (MOITA-LOPES, 2006, p.104). Nesse sentido, sob esse viés transgressor, ele a vê como um lugar de ensaio da esperança.

Por isso, focalizamos esta tese nos estudos da LA interdisciplinar/transgressora ao articular os princípios do ISD e da EJS. Na sequência destacamos trabalhos de ambas as áreas que corroboram as representações anteriormente citadas.

Desse modo, trazemos novamente a pesquisa de Beato-Canato e Brito (2019), quando a autora avalia projetos recentes de educação, destacando que, embora partam do discurso que vende a ideologia de uma educação neutra, reafirmam opressões sociais e práticas imperialistas ao privilegiarem determinados grupos. Ela parte de Street (1985 apud STREET, 2003) ao discutir a diferença ente letramento autônomo e letramento ideológico:

[...] sendo os primeiros supostamente neutros e técnicos e os segundos carregados de valores sociais. Me alinho ao autor ao entender que todo letramento é ideológico, porque enraizado em visões de mundos específicos e, portanto, há letramentos dominantes e marginalizados construídos a partir de relações de poder. (BEATO-CANATO; BRITO 2019, p.33).

É fato que o domínio da LI no mundo globalizado é um instrumento de poder para participação social. Nessa direção, destacamos que este estudo compreende a LI como um capital cultural que viabiliza a participação do aluno em um mundo globalizado. Desse modo, oportunidades de aprendizagem de língua inglesa são, por si só, caminhos para desenvolver ferramentas de participação. Sendo a oferta de uma oficina para o contexto de vulnerabilidade uma das vertentes de inclusão social, pois busca viabilizar oportunidades a um contexto socialmente marginalizado.

Ao abordar o ensino de Língua Inglesa em um contexto de vulnerabilidade social, retomamos a crítica do jornalista Barnabé Medeiros Filho sobre as dimensões geopolíticas de reorganização imperialista em tempo de globalização (2010). Seguimos uma tendência mundial do crescimento das ideologias de extrema direita, que defendem a ideologia neoliberal de organização econômica, que parte da premissa da sobreposição do mercado sobre os serviços estatais, por meio da ampliação da privatização de setores como saúde, educação e segurança. Para ele, as influências imperialistas e coloniais são uma das grandes bases para consolidação do golpe de 2016 no Brasil, e impactam diretamente no acesso à educação pública de qualidade.

Sobre as ideologias e as formas de conhecimento pós-colonial (SZUNDY; FABRICIO, 2019, p.69) afirmam que nossa existência não encontra espaço fora do discurso, uma vez que “[...] ideologias são performativas, pois agem no mundo social, forjando diferentes efeitos de sentido.”. Nessa direção, os autores afirmam que essa vertente indisciplinar da LA tem como característica a oposição radical a “[...] quaisquer perspectivas epistemológicas que busquem se eximir de e/ou neutralizar questões políticas e ideológicas em perspectivas sobre língua(gens)” (SZUNDY; FABRICIO, 2019, p.70).

Sob tal perspectiva teórica, as autoras afirmam ser necessário considerar ferramentas teórico-metodológicas para transgressão de fronteiras dos jogos de poder. Para Szundy e Fabrício (2019, p.73), transgredir seria: “[...] entender como discursos hegemônicos sobre raça, sexualidade, gênero e educação, imigração, entre outros ganham estabilidade e valor de verdade – autorizando a discriminação de formas de vida preserváveis e formas de vida descartáveis.”. Essa parte da

definição das autoras pode ser articulada à definição de *hegemonia* e *consenso*, discutidos no capítulo seguinte, de Gramsci (2002). A autorização da sociedade civil sustenta a hegemonia da discriminação.

A definição do termo também contempla a ideia de “[...] provocar algum tipo de desestabilização em solos epistêmicos inertes. Abordagens transgressivas são, portanto, politicamente implicadas, explorando criticamente processos de estabilização-em-trânsito” (SZUNDY; FABRICIO, 2019, p.73). Resignificar o *status* das possibilidades de existência no mundo social seria “[...] o grande desafio epistemológico da vertente indisciplinar de LA” (SZUNDY; FABRICIO, 2019, p.84).

Na sequência, trataremos da apresentação do panorama do contexto sócio-histórico de FPLI nas universidades públicas do estado do Paraná.

1.2 FPLI NO ESTADO DO PARANÁ: DISCURSOS E RESISTÊNCIA DA UNIVERSIDADE COMO APARELHO-HEGÊMÔNICO E CONTRA-HEGÊMÔNICO

[...] desmereço minha missão de educador e a mim mesmo se, em nome do respeito aos educandos, silenciar minhas opções políticas e meus sonhos ou se, em nome de minha autoridade de educador, pretender impor a eles meus critérios de verdade. O que me parece fundamental neste respeito às diferenças é o testemunho, por um lado, de que é possível pensar sem prescrições, não só possível, mas sobretudo necessário, e, por outro, que é factível aprender sob o desafio de diferentes formas de ler o mundo. Este respeito sobre que tanto insisto, não pode ser reduzido a uma decisão irresponsável, a um afrouxamento licenciado, a um vale tudo. Daí que eu tenha falado na “briga” legítima do educador ou da educadora em defesa de seu sonho como em defesa da verdade porque se bate ou da utopia que o move ou a move. (FREIRE, 2015b, p.118, grifo nosso).

Como participante da pesquisa, autora desta tese e educadora, destaco minhas observações de espaços de resistência aos ataques de ideologias neoliberais de governos estaduais, federais e, até mesmo, municipais. Não colocamos em xeque o fato de que a universidade pública brasileira, entre desafios, obstáculos e tentativas, seja um espaço social que busca primar pelos princípios da justiça social.

Nessa direção, entendemos a universidade pública como aparelhos hegemônicos que praticam a contra-hegemonia, cujo papel essencial consiste em promover os ideais de um EDD, embora tenhamos de admitir que, como qualquer aparelho estatal, as universidades públicas também reforçam práticas e discursos hegemônico. Um ponto a ser destacado é que: muito embora os princípios da justiça social estejam contemplados pelos currículos do curso de Letras em sua prática, em sua ação social, a partir das atividades de ensino, pesquisa e extensão, tais aspectos

possam, talvez, não serem reafirmados discursivamente nos Projetos Pedagógicos (PP) dos cursos em foco.

Considerando esse raciocínio, buscamos refletir, neste capítulo, acerca de que a possível inclusão desses elementos nos documentos prescritivos, que (ainda) estão sob a proteção da autonomia universitária, podem se configurar como instrumentos de resistência a projetos que ataquem o papel do professor progressista, a profissionalização docente e a própria autonomia universitária.

Ao discutir o contexto de produção dos PP dos cursos de Letras-Ingês das universidades públicas do Paraná, pretendemos contextualizar o momento sócio histórico por elas vivido. O que pretendemos colocar em evidência é que há diversos aspectos que extrapolam o conteúdo linguístico-discursivo dos documentos e que são, portanto, contemplados pelas diversas práticas dos cursos de licenciatura de Letras-Ingês. Por isso, a relevância do nosso objetivo geral.

Considerando os PP enunciados sobre o agir proposto por esses cursos de formação, havemos de reconhecer que esses documentos se constituem apenas como um dos elos da cadeia de enunciados (BAKHTIN, 2003) da esfera discursiva de formação de professores. Desse modo, procedemos, nesta seção, à investigação do conjunto de parâmetros dos mundos físicos e subjetivos que exercem influências sobre a constituição desses textos. Em um primeiro momento, discutiremos as condições do contexto macro de produção (situação sócio-histórica mais ampla) e, na sequência, as condições do contexto micro (aspectos mais imediatos inerentes à produção dos textos). Por meio desses dois momentos de descrição do plano geral textual global e dos mecanismos enunciativos, temos como propósito, a partir do capítulo 5, compreender as influências político-pedagógicas na produção desses textos e os possíveis efeitos retroativos para profissionalização e autonomia docente que podem emergir da sua (re)configuração a partir da explicitação da posição de enunciação dos autores do texto (professores) como educadores progressistas.

1.2.1 Contextos de Produção Macro e Micro Subjacentes à Produção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Letras-Ingês das Universidades Públicas do Paraná

Desenvolvemos, na sequência, o panorama das condições de produção dos textos em tela, enfatizando aspectos da situação de ação da linguagem do agente emissor e os elementos do mundo físico e social que exercem determinada influência sobre a produção desses textos (1. Lugar e momento dos contextos físicos e

psicológicos de produção - Condições externas e internas de produção do texto (influência normativa, política, institucional, recursos humanos e condições de trabalho).; 2. Emissor(es)⁴⁰ responsáveis pela situação de produção e 3. Receptores concretos desse texto - Alunos, instâncias administrativas, instâncias de hierarquia e avaliação governamental).

Embora tenhamos diretrizes oficiais nacionais para a formação de professores, é essencial que os cursos de licenciatura estejam amparados por um PP que estabeleça os princípios que contemplem necessidades locais de cada programa de formação. Tais projetos são elaborados a partir das diretrizes oficiais e, podem, ainda, atender às necessidades específicas de seu contexto no que diz respeito ao perfil do graduando e da comunidade.

Dentre os conteúdos e capacidades necessários a essa formação, é importante destacar que o documento contempla aspectos da formação de professores para justiça social ao mencionar o compromisso do profissional com um projeto “[...] social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais [...]” (BRASIL, 2015, p.4). Ou seja, as diretrizes compreendem um perfil profissional que vai além da formação tecnicista.

Os textos em questão foram produzidos no estado do Paraná por professores atuantes dos respectivos departamentos das universidades a que os textos se reportam. Cada texto foi produzido por um contexto local diverso, havendo, portanto, características contextuais comuns a esse conjunto de dados e, outras, específicas, inerentes a cada produção individual.

É importante salientar, considerando que há prescrições e condições hierárquicas à produção desses textos, que há determinada autonomia para a definição dos objetivos e conteúdos contemplados por esses documentos, desde que atendam aos critérios mínimos estabelecidos por outras prescrições das agências reguladoras do governo do estado do Paraná. Após a elaboração coletiva dos documentos, estes devem ser aprovados e validados por outras instâncias da

⁴⁰ Embora o texto tenha uma autoria oficial, há outros emissores de ordem psicológica que se encontram implícitos no enunciado (Professores, governo, instituição, sociedade). É importante investigar o papel de cada instância no processo de elaboração desses textos. Alguns elementos que podem ser investigados são (as condições de produção do emissor imediato - uma vez que às horas de trabalho do professor universitário não são atribuídas essa atividade, constituindo-se como uma prática voluntária que insulta sua profissionalização; relações de poder que influenciam as tomadas de decisão do emissor imediato; condições institucionais da situação de emissão).

administração universitária a fim de serem implementados. *A priori* a voz predominante nos textos, nesse sentido, é a institucional que representa a autoria coletiva.

Embora a grande maioria dos cursos tenham sido criados a partir da década de 1980, o momento de produção dos textos corresponde à última década, uma vez que prescrições superiores requeriam que os documentos fossem adequados às novas diretrizes para formação de professores. Quanto aos destinatários ou interlocutores, temos os próprios profissionais que trabalham ou pretendem atuar nos cursos em foco e os alunos que pretendem cursá-los ou já os cursam. Nesse sentido, os textos objetivam tanto guiar e organizar a prática docente a ser conduzida em meio as ações da disciplina, como informar o possível público-alvo a respeito dos elementos e objetivos dessa formação.

Quanto aos aspectos da arquitetura interna dos textos, destacamos a finalidade geral de definir os parâmetros e aspectos pertinentes à formação do professor. Nessa direção, são compostos por uma breve descrição do perfil do graduando (Perfil do Profissional), os objetivos dessa formação, os conteúdos a serem ensinados e a descrição das disciplinas que compõem a grade curricular. Além desses critérios, os documentos apresentam também outras especificidades, regras e requisitos para a obtenção do grau de licenciado em Letras-Inglês.

Desse modo, sabendo que grande parte do trabalho do professor-formador é composto por longas horas de atividades de orientação, pesquisa, planejamento e ações extensionistas, é fundamental ressaltar que os PP não contemplam um retrato das atividades realizadas. Por que, então, nos dispomos a apresentar esse panorama? A resposta consiste na ideia de que, ao entendermos o papel fundador da linguagem no desenvolvimento humano, é essencial que a realidade árdua e complexa do trabalho do professor seja contemplada pelo discurso acerca de sua prática.

Reafirmar discursivamente o papel do professor e sua responsabilidade social para com o letramento e o desenvolvimento pleno do aluno sob os princípios da JS contribui como frente de resistência a planos de governos transitórios que queiram limitar a prática pedagógica a propostas como a apresentada pelo projeto ESP, por exemplo.

Na sequência, discutimos as condições de produção dos textos. Evidentemente, justificamos a divisão dos lugares sociais dos emissores e

destinatários por considerarmos que há mais de um contexto inerente a esses elementos, pois, do mesmo modo que o coletivo de professores é parte da instituição e responde à secretaria da educação, os alunos e professores fazem parte da sociedade. Porém, entendemos que os objetivos e interesses são diversos para cada grupo. Desse modo, tecemos reflexões a respeito das relações de poder e dos elementos políticos-pedagógicos que constroem esse enunciado.

Quadro 02 - Condições gerais de produção do conjunto de textos a partir dos descritores do ISD (BRONCKART, 2009)

Lugar de produção	Momento de produção	Emissor	Receptor
- Universidades públicas estaduais do Paraná. Cada instituição é responsável por desenvolver seu PP individual, não havendo uma articulação entre instâncias deliberativas que possibilitem discutir valores comuns.	- Todos os planos pedagógicos foram produzidos na última década uma vez que as políticas de educação que norteiam esses documentos estão em constante modificação.	- Governos Estaduais e Federal. - Universidades Públicas do Paraná. - Professores dos departamentos dessas universidades.	- Governos Estaduais e Federal. - Universidades Públicas do Paraná. - (Candidatos e matriculados) Alunos e Professores dos departamentos dessas universidades.
Lugar social do Emissor		Lugar da identidade social do receptor	
Emissor imediato (Coletivo de Professores)	Emissor subjetivo (Instituição e Secretaria de Educação)	Alunos e Professores	Sociedade

Fonte: elaborado pela autora.

Por meio dessa descrição, buscamos pensar as esferas de atividade que o discurso enunciado por esses documentos envolve, destacando sua abrangência política. Buscamos, nesse contexto, dar ênfase ao processo administrativo de constituição desses textos, a posição social do emissor (estatuto de enunciados), o destinatário e os objetivos dessa enunciação.

1.2.1.1 Mecanismos enunciativos subjacentes à produção dos PP dos cursos de Letras-Inglês das universidades públicas do Estado do Paraná

Neste momento, apresentamos a descrição dos mecanismos enunciativos dos textos, dando ênfase a interpretação dos posicionamentos e vozes

que emergem a partir dos impactos do contexto político-pedagógico de produção desses textos na profissionalização docente. Concordamos com Machado (2004, p.90, grifo nosso), ao enfatizarmos

[...] que as ações humanas não podem ser apreendidas no fluxo contínuo do agir apenas pela observação das condutas perceptíveis dos indivíduos. Na verdade, de acordo com Bronckart (2004) as ações só podem ser apreendidas por meio de interpretações, produzidas principalmente com a utilização da linguagem, em textos dos próprios actantes ou observadores dessas ações Esses textos que se referem a uma determinada atividade social exercem *influência sobre essa atividade* e sobre as ações nela envolvidas; ao mesmo tempo em que refletem representações/ interpretações/avaliações sociais sobre essa atividade e sobre essas ações, podendo contribuir *para a consolidação ou para a modificação* dessas mesmas representações e das próprias atividades e ações.

O que pretendemos colocar em reflexão é o processo de constituição discursiva das situações de emissão e recepção desses textos. Considerando que eles simultaneamente são influenciados e exercem influência sob o agir docente, discutimos aqui a importância de se assumir um posicionamento em resposta às vulnerabilidades enfrentadas por professores e professoras: resposta essa amparada nos termos da Constituição Brasileira (1988) e nos intertextos das prescrições de outros documentos que subjazem à elaboração desse discurso.

Tendo nossas bases nos estudos da linguagem, não há como negar nossa essência bakhtiniana (BAKHTIN, 2003), ao compreender que o discurso se configura como prática e ela configura-se como discurso em um processo não dicotômico (não há linearidade nesse processo, é contínuo). É por essa razão que defendemos que assumir determinados aspectos do perfil do curso e do graduando nesses estudos exerce um impacto na profissionalização docente na medida que pode contribuir para que lutemos a fim de : a) Reafirmar a prática docente pautada em valores democráticos como esfera autêntica da formação profissional; b) Defender o papel do professor como agente de mudanças; c) Conscientizar a sociedade civil e política do que as licenciaturas entendem por ideologia e, portanto, por letramento; d) Resistir ao cerceamento da autonomia do professor, ao passo que sua voz ganha espaço em esferas institucionais; justificativas do âmbito desta pesquisa.

O panorama apresentado na sequência visa contribuir para a reflexão acerca da representação da prática docente para justiça social representada pelos PP dos cursos de Letras-Ingês do estado do Paraná. Como parâmetros iniciais de apresentação deste contexto sócio-histórico, descrevemos elementos do agir que indicam o desenvolvimento das ações de promoção social (meta) e responsabilidade

social (agir), configurando-se assim em um perfil de formação para justiça social.

Entendemos que o princípio exposto no quadro pode refletir as ações de responsabilidade social, uma vez que a tríade ensino, pesquisa e extensão é um dos pilares para a Responsabilidade Social Universitária⁴¹ (RSU) (RIBEIRO, 2015). Além disso, o perfil do graduando indica formação de profissionais críticos e reflexivos. Quanto à consulta às ementas, pouco pudemos identificar no que se refere aos objetivos pautados no conceito de responsabilidade social.

Obviamente, compreendemos que essas ações fazem parte de nosso *metier* e está engendrada nas atividades de formação de professores por meio de suas atividades de planejamento. É importante, portanto, enfatizar que nosso objetivo não consiste em indicar a ausência de políticas de responsabilidade social nos planos pedagógicos ou falhas em suas propostas, e sim, buscar contribuições para desenvolver os objetivos propostos por este estudo.

A reflexão que podemos tecer a partir dessa breve contextualização é de que as representações a respeito da responsabilidade social tenham, talvez, pouco espaço nos documentos prescritivos, não significando, entretanto, que não se manifestem na *práxis*. Todavia, ocupar o lugar discursivo dessa ação nos planos pedagógicos configura-se como um instrumento valioso para a defesa de um ensino voltado para o letramento e desenvolvimento da consciência crítica do sujeito.

Na sequência, o **Quadro 03** apresenta um panorama desse levantamento. É importante ressaltar que a maioria dos cursos de Letras-Ingês no estado do Paraná encontram-se em fase de reformulação devido às novas exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de professores (BRASIL, 2015). Desse modo, destacamos que este panorama descreve apenas os documentos vigentes no momento sócio-histórico da fase de geração dos dados desta pesquisa.

⁴¹ Definido por Ribeiro (2013) como “[...] o elo entre o conhecimento gerado no contexto de sua aplicação e as necessidades locais, nacionais e globais, ou seja, o elo entre o conhecimento gerado institucionalmente e os impactos na sociedade em termos de desenvolvimento.” (RIBEIRO, 2013, p.26).

Quadro 03 – Descrição dos Elementos dos PP que indicam agir para justiça social

IES	Perfil do Graduando	Elementos que explicitam a concepção de Educação dialógica e democrática
UFPR	<p>- Tendo em vista a multiplicidade de papéis que o graduado em Letras exerce ou pode exercer no quadro da sociedade brasileira em geral e nas diversas aplicações profissionais de seus conhecimentos, entendemos que o graduado do Curso de Letras deverá demonstrar capacidade de articular a expressão linguística e literária com os sistemas de referência em relação aos quais os recursos expressivos da linguagem se tornam significativos. Sua atuação social e profissional tem como pano de fundo o fato de que a construção da consciência de cidadania em uma sociedade complexa dá-se, em grande parte, através da percepção de que tal complexidade pressupõe diferentes formas, meios e modos de linguagem, correspondentes a diferentes interesses em constante confronto, exigindo do cidadão a capacidade de situar-se e afirmar-se no interior de conflitos de interesse. " (UFPR, 2007, p.5);</p>	<p>- Consciência crítica sobre o papel da linguagem. - Percepção da importância de construção de uma consciência de cidadania.</p>
UEL	<p>O Curso de Graduação em Letras Inglês, Modalidade: Licenciatura, Habilitação: Licenciatura em Língua Inglesa e Respektivas Literaturas busca formar um profissional crítico e comprometido com a ética, com domínio de recursos didático-pedagógicos e tecnológicos voltados para práticas democráticas da educação e com habilidades investigativas diante de seu objeto de estudo e de práticas educacionais.</p>	<p>- Ação para práticas democráticas.</p>

UTFPR	<p>A proposta do Curso de Licenciatura em Letras Inglês é formar profissionais habilitados para ministrar aulas de língua inglesa na rede regular de ensino ou instituições especializadas de ensino de inglês. O egresso também estará apto a ensinar a língua portuguesa para estrangeiros, atendendo a uma crescente demanda do mercado de trabalho.</p> <p>Além da formação para a docência, o licenciado também poderá atuar em outros contextos em que o conhecimento dos conteúdos de língua, linguística e literatura de língua inglesa e portuguesa como línguas estrangeiras seja exigido. O curso propiciará para os egressos uma dinâmica capaz de ampliar as oportunidades de construção de conhecimento através da pesquisa, análise e aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional.</p>	- Desenvolvimento de práticas investigativas.
UEPG	<p>o perfil almejado para o licenciado em Letras Português/língua estrangeira e respectivas literaturas baseia-se, fundamentalmente, em três aspectos: atitude de pesquisa, espírito de iniciativa e autonomia da ação pedagógica, requisitos essenciais para compreender que sua formação profissional é um processo contínuo, autônomo e permanente, condições necessárias para atuar como professor-pesquisador.</p>	Atuação pedagógica investigativa e autônoma.
UNIOESTE	- O graduado em Letras, além de professor e educador, é um especialista da linguagem.	-
UEM	<p>- O curso pretende formar indivíduos capazes de desenvolver uma prática didático-pedagógica calcada na estimulação da curiosidade, do espírito de pesquisa, da capacidade analítico-interpretativa crítica e da independência de opinião e do pensamento.</p>	- Desenvolvimento de postura crítico-reflexiva no que se refere a opinião e pensamento
UENP	<p>Para a sua formação, deve-se observar os estágios de conhecimento na área da linguagem, das línguas e das literaturas nacional e estrangeira, bem como levar em conta as políticas públicas de educação que orientam o funcionamento do sistema de ensino. Todas estas peculiaridades precisam ser consideradas para que a formação do graduando corresponda perfeitamente ao contexto em que irá atuar. A preparação para o trabalho pedagógico, portanto, vai exigir concepções de ensino que ultrapassem o senso comum de que o graduado deva ter apenas o domínio de competências e de habilidades pertinentes. Deverá, sim, ser</p>	- Articulação de saberes para um agir responsável e ético.

	<p>preparado para articular e integrar saberes para desempenhar suas funções com comprometimento ético e responsabilidade no campo das suas relações sociais e de trabalho, especialmente considerando as condições reais de existência de seus futuros alunos.</p> <p>Deverá, ainda, dominar os recursos didático-pedagógicos e tecnológicos que possam ser adequados às suas práticas, bem como ter habilidade investigativa para dar continuidade ao seu aprimoramento intelectual.</p>	
UNESPAR	<ul style="list-style-type: none"> - Formar profissional da Educação integrado nos vários segmentos da sociedade, capaz de desempenhar eficazmente suas funções docentes; - possibilitar ao educador a integração de conhecimentos teóricos numa prática docente que proporcione o desenvolvimento com as inovações exigidas pela sociedade e pela clientela específica; - Possibilitar ao profissional condições de iniciar-se nas atividades de pesquisa e da investigação, práticas complementares dos estudos de graduação - Oferecer condições ao profissional de poder ampliar e diversificar o uso da língua portuguesa e da língua inglesa, visando à comunicação oral e escrita, diferenciando os contextos de sua aplicabilidade; - proporcionar ao educador as condições para a socialização dos aspectos culturais locais, regionais e universais, os quais possam conduzir o aluno ao conhecimento das diversidades culturais; -Formar o futuro profissional em reais condições de regência de classe, através dos Estágios Supervisionados de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa, preparando-o para o desempenho eficiente de suas funções docentes; - estimular a criação cultural, o desempenho científico e o pensamento reflexivo, objetivando a divulgação do saber ou de outros meios de comunicação. (fls. 59 e 60) 	<ul style="list-style-type: none"> - Consciência da diversidade social. - Domínio de práticas de pesquisa. - Desenvolvimento de práticas reflexivas.

Fonte: elaborado pela autora.

Embora algumas ações possam ser identificadas no perfil do profissional, pode-se perceber que, em geral, os documentos não abordam aspectos do desenvolvimento de capacidades para que o professor possa exercer essa responsabilidade. É nesse sentido que o desenvolvimento de uma consciência do papel fundador da linguagem no desenvolvimento é a base para que possamos refletir sobre os critérios dessa formação. Entendemos que atribuir ao professor a responsabilidade social não é o mesmo que capacitá-lo para tanto. Na sequência,

tecemos reflexões sobre esse panorama.

Quadro 04 - Descrição do Perfil do aluno e da ação de linguagem

<u>IES (Documentos disponibilizados na internet e em vigência até o momento de elaboração este capítulo 08/2017)</u>	1. Perfil do aluno: Papel do professor para transformação social – Intelectual Orgânico	2. Ação de linguagem para ação social, considerando seu caráter ideológico.
1. UEL	Parcialmente	Parcialmente
2. UNESPAR	Parcialmente	Parcialmente
3. UENP	Sim	Parcialmente
4. UTFPR	Parcialmente	Parcialmente
5. UEPG	Parcialmente	Parcialmente
6. UNIOESTE	Parcialmente	Não
7. UEM	Parcialmente	Parcialmente
8. UNICENTRO	Parcialmente	Parcialmente

Fonte: elaborado pela autora.

Sobre o perfil do aluno, consideramos que a maioria dos documentos apresentam parcialmente o papel do professor para transformação, devido ao fato de mencionarem os aspectos relacionados ao ensino. Seria incoerente dizer que um documento para formação e educação não aponta de forma alguma os elementos de agência do professor para transformação. Porém, destaca-se que apenas 2 instituições apresentam explicitamente esses elementos *como perfil* dos alunos. Sobre a ação de linguagem para ação social, há, na maioria dos documentos, uma definição explícita da concepção/visão de linguagem que ampara a formação do profissional de Letras: Obviamente, um profissional de linguagem deve ter um domínio amplo das diversas concepções de linguagem do *Metier*, porém, assim como os documentos da educação básica apresentam uma concepção do que seja linguagem, é importante que os cursos de formação demarcuem sua concepção.

Acreditamos que evidenciar explicitamente a consciência sobre a não neutralidade do discurso nos PP dos cursos de Letras é uma forma de demarcarmos os princípios fundamentais que guiam nossa prática como estudiosos da linguagem, uma vez que compreender o caráter ideológico do signo Linguístico é elemento essencial para formação do profissional de Letras.

Os documentos demonstram parcialmente esse aspecto, pois não

demarcam, a partir de uma descrição fundamentada, o papel fundador da linguagem como prática social. A reflexão que podemos fazer a partir desse breve exercício de descrição sócio-histórica é de que as concepções a respeito da responsabilidade social tenham, talvez, pouco espaço nos documentos prescritivos, não significando, entretanto, que não se manifestem na *práxis*.

O que apontamos é que ocupar o lugar discursivo dessa ação nos PP configura-se como um instrumento valioso para a defesa de um ensino voltado para o letramento e desenvolvimento da consciência crítica do sujeito. Tal elemento pode ser considerado significativo ao retomarmos as considerações da pedagogia crítica a respeito de que as escolhas discursivas que compõem os currículos escolares são em si um ***posicionamento político, devendo ser explicitadas a fim de demarcar o compromisso social que assumem.***

Entendemos que a formação de professores pode contemplar uma esfera significativa das ações da universidade em relação ao compromisso com a sociedade. Tendo ciência das limitações burocráticas impostas pelas superestruturas que compreendem as instituições de ensino superior, concebemos esta pesquisa com a certeza de que os desafios são diversos. Nesse sentido, retomamos as palavras de Sordi (2006, p.38), que ao refletir sobre seu papel na responsabilidade social, nos convida a um auto-debate e nos lembra de nossas próprias contradições:

Deixara de querer definir-me por oposição a outrem, queria reconhecer-me nas minhas ideias-força. Senti progressivamente a necessidade de saber como e por que acredito no que acredito, como e por que penso como penso e, no fim de contas, de reexaminar o que penso nas suas próprias raízes.

O panorama sugere que, embora os cursos de formação de professores do estado do Paraná possam certamente realizar/promover várias ações de JS, esse agir não é marcado discursivamente na maioria dos seus documentos prescritivos. A partir desta contextualização, buscamos refletir sobre os elementos que compõem uma pedagogia de JS no momento sócio-histórico atual, buscando, no decorrer desta tese, contrapor o argumento dos defensores do governo vigente, que partem de visão estereotipada, distorcida e sensacionalista de que a mobilização de determinados temas sociais (gênero, raça, classe, desigualdade, direitos humanos etc.) na educação visa doutrinar ideologicamente o indivíduo em formação.

Ressaltamos que contemplar discursivamente esses aspectos da formação nos documentos prescritivos é de extrema relevância para as ações de resistência às propostas que restrinjam a ação do professor a mera instrução:

Linguagem é ação e, portanto, é necessário configurar a ação também enquanto linguagem prescrita. A seguir, discutimos a relação entre essa discussão e a crise democrática e curricular que impactam o âmbito da formação de professores.

1.3 A CRISE CURRICULAR, DEMOCRÁTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE PESQUISA NO ÂMBITO DAS CAPACIDADES DOCENTES PARA JS

Sobre o conceito de hegemonia, as influências imperialistas, a mistura dos três poderes no Brasil e a crise democrática, iniciamos esta seção com a crítica do músico Chico Buarque de Holanda⁴². Esta canção é notadamente uma crítica à influência dos Estados Unidos da América (EUA) na sociedade brasileira. Ao remeter à língua inglesa e aos filmes de faroeste (símbolo da cultura estadunidense), o autor também critica a intersecção dos três poderes no período da ditadura militar, ao dizer “[...] agora eu era o rei. Era o bedel e era também juiz, E pela minha lei. A gente era obrigado a ser feliz [...]” (BUARQUE, 1977), remetendo ao fato de que não havia liberdade em nenhuma de suas acepções, pois pela lei “[...] a gente era obrigado a ser feliz”. Por fim, em uma interpretação livre, vemos nas palavras do músico uma nostalgia em relação ao antigo regime democrático “E você era a princesa que eu fiz coroar. E era tão linda de se admirar. Que andava nua pelo meu país” (BUARQUE, 1977).

É a partir do breve contexto que descrevemos anteriormente que situamos parte do referencial que norteia os rumos deste estudo. Considerando as reflexões tecidas, acreditamos ser necessário o desenvolvimento de CD para EJS nos cursos de Licenciaturas (nesta tese, sendo o foco o curso de Letras-Ingês). Deste modo, descrevemos o conceito de capacidade docente a partir do ISD (QUEVEDO-CAMARGO) e damos ênfase aos elementos teóricos desse constructo que inspira nossos movimentos de análise nos capítulos 4 e 5.

Como enfatizado em nossa Introdução, este estudo ancora-se nos pressupostos teóricos-metodológicos e análise de linguagem e formação de professores de línguas do ISD. Já deixamos em evidência que, para além da afinidade acadêmica com a linha teórica, ele é de extrema relevância para tratarmos de agência

⁴²“Agora eu era o herói, E o meu cavalo só falava inglês. A noiva do cowboy. Era você, além das outras três. Eu enfrentava os batalhões. Os alemães e seus canhões [...] agora eu era o rei. Era o bedel e era também juiz, E pela minha lei. A gente era obrigado a ser feliz”.

por meio da ação de linguagem de capacidades docentes. Desse modo, nesta seção destacamos os aspectos que utilizamos desse amplo referencial para contemplar os objetivos desta pesquisa.

Sobre o constructo teórico de Capacidades de Linguagem Docentes, Quevedo-Camargo⁴³ (2011, p.13), afirma:

As capacidades de linguagem docente, em permanente movimento e relação dialética, são compostas por quatro capacidades – de ação docente, discursiva docente, linguístico-discursiva docente e de autogestão profissional, e foram descritas em termos de possíveis fontes de evidência e possíveis técnicas e instrumentos de avaliação. Considera-se que essas capacidades constituem o gênero profissional professor de língua inglesa (CLOT, 2002; SOUZA-E-SILVA, 2004), e que funcionam como um conjunto de engrenagens, no qual a capacidade de autogestão ocupa a posição central, e à qual as demais capacidades estão ligadas. É a capacidade de autogestão profissional, movida por elementos do agir (MACHADO ET AL, 2009) suscitados por aspectos do contexto físico e sócio subjetivo em que se encontra o docente, que movimenta, simultaneamente, as demais capacidades de linguagem docente.

Para Quevedo-Camargo (2011) essa base de conhecimento necessária à formação do professor parte de duas grandes áreas, sendo a primeira a esfera socioprofissional e, a segunda, a esfera linguística-discursiva⁴⁴.

Neste estudo, não temos como objetivo utilizarmos o constructo teórico proposto pela autora. Nossa intenção é partir de sua teoria como base para identificar e expandir sua proposta no que diz respeito às capacidades docentes para EJS, centrando nosso olhar para esse aspecto. Nesse sentido, não analisamos todas as esferas propostas por ela, fazendo, assim, um recorte específico que seja coerente com os nossos objetivos: construir um quadro referencial que contemple elementos que possam favorecer o potencial processo de aprendizagem de saberes e capacidades docentes para educação para justiça social na formação inicial de professores de Língua Inglesa em contextos de vulnerabilidade social.

⁴³ Para uma leitura completa das Capacidades de Linguagem Docentes propostas por ela, ver: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000162790>. Acesso em: 07 jan. 2021.

⁴⁴ Conforme reiterado por Francescon (2019, p.39), “O primeiro engloba “os aspectos pedagógicos, contextuais, culturais, ético-políticos, crítico-reflexivos e relativos à formação continuada e ao trabalho em equipe”, enquanto o segundo envolve “os conhecimentos da e sobre a LI e aspectos ligados ao uso da língua (QUEVEDO-CAMARGO, 2011, p. 95).”.

Nesses propósitos, o constructo de Quevedo-Camargo nos inspira a identificar as CD para EJS na articulação das esferas socioprofissional (Mediação para EJS) e linguístico-discursiva (Ensino de LI). Acreditamos que a formação de professores para EJS, em meio a suas limitações ontológicas, pode contribuir para um currículo de caráter contra-hegemônico em meio à crise democrática que estamos vivenciando desde o golpe de 2016, corroborando a perspectiva de Szundy e Fabricio (2019) de que a ideologia é a forma de existência no mundo social e, portanto, transgredir tais aspectos hegemônicos é uma forma de resistência.

Na sequência, iniciamos o capítulo 2, que traz os subsídios que nortearam a prática investigada e busca articular referenciais teóricos do ISD e da EJS para construir a proposta de nosso objetivo geral.

CAPÍTULO 2

IDEOLOGIA: EU QUERO UMA PARA VIVER⁴⁵: EM BUSCA DE UM QUADRO REFERENCIAL PARA EDUCAÇÃO PARA JUSTIÇA SOCIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

[...] brigo pela boniteza e pela verdade que acho que tenho a dizer. Vim aqui hoje porque me acho no dever, na obrigação, de dizer coisas em que eu acredito e que, se postas em prática, podem contribuir, somadas a outras contribuições, para mudar um pouco a feiura da sociedade brasileira injusta. Se eu não estivesse convicto disso, o que me traria aqui? Nada! [...] Vim aqui para dizer isso: é possível mudar, O que vale dizer, então, que, para mim, é impossível ser professor sem o sonho da mudança permanente das pessoas, das coisas e do mundo. Paulo Freire

É possível que a educação seja apolítica? Quais são os valores que contemplam um projeto curricular de educação a partir de uma perspectiva democrática? A partir dessas indagações, buscamos, neste capítulo, refletir sobre a relação entre o ensino de língua inglesa e ideologias em um currículo voltado para Educação para Justiça Social, analisando a relação existente entre desigualdades/injustiça sociais, educacionais no contexto democrático discutido a partir da perspectiva freiriana. A partir de articulações teóricas e reflexões em torno do tema, este capítulo busca subsídios referenciais de EJS no contexto da Formação de Professores de Língua Inglesa.

Para iniciar esse debate, é importante delimitar nossa compreensão do papel da educação na esfera de um sistema social complexo que sustenta a desigualdade social. Não atribuímos à educação a responsabilidade e o poder universal de transformar o cenário a que nos remetemos. Porém, a reconhecemos como um dos pilares que sustentam o sonho de uma democracia voltada para consolidação dos princípios da JS. Isso implica em defender que o professor é apenas um dentre os muitos agentes que estão envolvidos nas relações de poder acerca deste tema.

Para debater tais questões, discutimos na próxima seção a relação entre os ideais do EDD brasileiro, o princípio da justiça social e o papel da educação em meio ao debate sobre desigualdades/injustiças sociais.

⁴⁵ "Ideologia" (CAZUZA, 1988).

2.1 NINGUÉM RESPEITA A CONSTITUIÇÃO, MAS TODOS ACREDITAM NO FUTURO DA NAÇÃO: QUE PAÍS É ESSE?⁴⁶ DEMOCRACIA REPRESENTATIVA, O PRINCÍPIO DA JS E O PAPEL DA ESCOLA COMO APARELHO HEGEMÔNICO E CONTRA-HEGEMÔNICO

Nesta seção, discutimos as diretrizes oficiais que regem a democracia brasileira e, em seguida, abordamos conceitos que nos auxiliem a compreender o porquê tais preceitos não são assegurados em sua materialidade concreta. Desse modo, refletimos, primeiramente, acerca da Democracia Representativa (MOISES, 2015) relacionando-o ao projeto de sociedade e de educação sob à égide da Constituição de 1988.

A reflexão sobre conceitos de democracia, direitos e liberdades é sensível ao passo que tais termos constituem discursos acerca da sociedade em diversas esferas da atividade humana. De fato, é muito comum que os utilizemos a partir do senso comum de seu sentido mais imediato. O que é JS a partir do ideal sob o qual se pauta a Constituição brasileira (1988), ao proclamar a nação sob o sistema de governo de EDD? Para responder esta questão, passemos primeiro à definição de democracia que subjaz aos princípios deste Estado.

Para José Afonso Silva (2005), um dos mais respeitados autores constitucionalistas brasileiros, a democracia, sob esse viés, corresponde a um processo responsável por realizar o movimento contraditório (capital x social) do mundo contemporâneo, buscando superar o Estado Capitalista para configurá-lo em um Estado promotor de JS. A democracia prima, nesse entendimento, pelos valores

[...] de convivência social numa sociedade livre, justa e solidária (art.3, I) em que o poder emana do povo, e deve ser exercido em proveito do povo, diretamente ou por representantes eleitos (art.º1, parágrafo único) participativa, porque envolve a participação crescente do povo no processo decisório e na formação dos atos de governo, pluralista, porque respeita a pluralidade de ideias, culturas e etnias e pressupõe assim o diálogo entre opiniões e pensamentos divergentes e a possibilidade de convivência de formas de organizar e interesses diferentes da sociedade; há de ser um processo de liberação da pessoa humana das formas de opressão que não depende apenas do reconhecimento formal de certos direitos individuais, políticos e sociais, mas especialmente da vigência de condições econômicas suscetíveis de favorecer o seu pleno exercício. (SILVA, 2015, p.119-120)

É a partir desses valores que o autor reflete sobre a perspectiva que a Constituição de 1988 permite, ao proclamar a República Brasileira como um EDD, realizar ações que garantam a prática de direitos sociais por meio do instrumento “[...] que oferece à cidadania e que possibilita concretizar as exigências de um Estado de

⁴⁶ Legião Urbana, “Qua país é esse?” (1987).

justiça social, fundado na dignidade da pessoa humana” (SILVA, 2015, p. 120, grifo nosso). No projeto de Estado vigente, um projeto de educação coerente com os direitos garantidos pela nossa Constituição não poderia desvincular-se desses valores. O que apontamos é que um EDD é um Estado promotor de JS, no qual a educação é um dos pilares necessários à sua consolidação.

Cury (2012) ressalta que para que a educação possa, de fato, figurar enquanto um direito social, a força interventora e reguladora do Estado é fundamental para estabelecer os aspectos de sua universalidade, qualidade e gratuidade. Entretanto, o autor enfatiza que tal intervenção foi tardia em muitos países do ocidente nos quais a educação era tida como um privilégio das elites. Além disso, mesmo com a conquista assegurada pela Constituição de 1988, a tendência neoliberal tem feito por minimizar esse acesso sob o viés de que “[...] direitos sociais exigem recursos para sua aplicação, efetivação e garantia.” (CURY, 2015, p.151).

Silva (1984, p.130) destaca, ainda, que a relação entre democracia e JS não implica pressupostos especiais, sendo apenas necessária a existência de uma sociedade, pois “seu governo emana do povo, é democrática; se não, não o é. A sociedade primitiva fora democrática. A sociedade política – estatal – passara a não ser”. Por isso, nesta “[...] a democracia pressupõe luta incessante pela justiça social.”, há de se buscar distribuir a todos instruções, cultura, educação, aperfeiçoamento, e nível de vida digna.

Retomamos, portanto, a questão já apontada anteriormente de que o texto constitucional não tem sido suficiente para prover as garantias de suas prescrições nas ações oficiais dos governos federais e estaduais à medida que reformas neoliberais, voltadas tão para somente ganhos mercantis, rompem os ideais de universalidade, qualidade e gratuidade da educação enquanto direito social. De acordo com Singh (2013), o empoderamento por meio da educação é essencial para que se busque meios de reduzir desigualdades e alcançar o compromisso de desenvolvimento global. Nessa perspectiva, para ele “[...] os princípios de justiça social e da equidade são de incessante importância como vetores das ações estatais para a completa efetivação do direito à Educação como um direito humano fundamental.” (SINGH, 2013, p.24)

Neste momento, é necessário que delimitemos alguns conceitos essenciais para desenvolver a discussão proposta, a saber: as definições de Justiça, JS e equidade, por nós adotadas nesta tese.

Justiça, Justiça Social e Equidade: Definições e Delimitação do Escopo da Pesquisa

Compreender a diferença entre os conceitos de justiça, JS, equidade e igualdade é essencial para debatermos a relação entre desigualdades/injustiças sociais e sistemas de opressão no contexto desta pesquisa. É nessa direção que retomamos Rawls (1991), ao apresentarmos a definição de justiça como equidade, uma concepção política da justiça, em seu caráter liberal. Sua definição parte de dois princípios:

1. Cada pessoa tem direito igual a um esquema plenamente adequado de direitos e liberdades básicas iguais, sendo *esse esquema* compatível com um esquema similar para todos.
2. As desigualdades sociais e econômicas devem satisfazer duas condições: primeiro, elas devem estar ligadas a cargos e posições abertos a todos em condições de justa igualdade de oportunidade; segundo, elas devem beneficiar maiormente os membros menos favorecidos da sociedade. Cada um desses princípios aplica-se a uma parte diferente da estrutura básica; ambos dizem respeito não somente aos direitos, liberdades e oportunidades básicos, mas também às demandas de igualdade; a segunda parte do segundo princípio subscreve o valor (*worth*) dessas garantias institucionais. Em conjunto, e se se dá prioridade ao primeiro, eles regulam as instituições básicas que realizam esses valores. Esses detalhes, contudo, embora importantes, não nos interessam aqui. (RAWLS, 1991, p.30).

Há aqui, uma discussão complexa em relação a uma possível contradição entre as bases ideológicas do autor e os pressupostos da pedagogia crítica freiriana. Os princípios de Rawls regulariam as instituições básicas que realizariam esses valores. Ou seja, a garantia de tais valores resultaria, nessa perspectiva, de um acordo político, como veremos mais adiante.

O que nos afasta do conceito de Rawls (1991), para os fins desta pesquisa, é seu posicionamento, pautado na crença da impossibilidade de abordá-los e resolvê-los politicamente, devendo buscar evitar questões “[...] filosóficas, bem como morais, religiosas e polêmicas. Não o fazemos porque sejam questões sem importância, ou porque as consideremos com indiferença [...]” (RAWLS, 1991, p.28), mas sim por partir, em sua perspectiva, de uma concepção de um objetivo prático de justiça⁴⁷.

⁴⁷ “Assim, o **objetivo da justiça como equidade** como uma concepção política é prático, e não metafísico ou epistemológico. Ou seja, apresenta-se não como uma concepção da justiça que é verdadeira, mas como uma concepção que pode servir- de base a um acordo político informado e voluntário entre cidadãos vistos como pessoas livres e iguais. **Quando firmemente fundado em atitudes políticas públicas e sociais, esse acordo sustenta os bens de todas as pessoas e associações num regime democrático justo.** Para assegurar esse acordo, **tentamos, tanto quanto possível, evitar questões filosóficas, bem como morais, religiosas e polêmicas. Não o fazemos porque sejam questões sem importância, ou porque as consideremos com indiferença,** mas porque as consideramos como muito importantes, e reconhecemos a impossibilidade de resolvê-las politicamente. **A única alternativa ao princípio da tolerância é a utilização autocrática do poder**

Tendo como base a ideologia de que a própria educação é um ato político, não há como aceitar, como pressuposto, o entendimento de que apenas o poder autocrático do Estado possa servir como alternativa ao princípio da tolerância. De fato, buscar “resolvê-las”, finalidade que não contempla as pretensões e possibilidades deste estudo, é um desafio que envolveria ações que mobilizam esferas de um contexto “macroestrutural”.

Por essa razão, acreditamos que as premissas que embasam esta pesquisa estão em direção contrária à concepção de Rawls (1991), pois, não compartilhamos da ideologia de que tais questões devam ser evitadas em qualquer esfera que seja. Reconhecemos, sim, que há limites para o idealismo utópico de tal intencionalidade. Porém, contrapondo o argumento de Rawls (1992), acreditamos que evitá-las na discussão desse acordo político contribuiria para reforçar o consentimento social naturalizado em um sistema de opressão.

No contexto mencionado por ele, para garantir uma base que sustentasse os ideais de igualdade e liberdade, seria necessário que se prevalecesse o papel do Estado em informar aos *cidadãos* um “acordo político”, de caráter voluntário, uma vez que ele considera que um “acordo público” sobre elementos de ordem ideológica consistiria em um desrespeito estatal às liberdades básicas. Ou seja, tendo como base uma concepção liberal de Justiça, Rawls (1992) defende que abordar tais questões, a partir de uma concepção metafísica ou epistemológica de justiça, ameaçaria o acordo compartilhado de uma concepção política da justiça que permitisse um regime justo em uma sociedade democrática. Tal concepção política não contempla as bases da Constituição da democracia brasileira⁴⁸.

Além disso, acreditamos que um Estado promotor de JS é contraditório a alguns princípios do liberalismo dos quais o autor parte. Sendo importante, porém insuficiente para nossos fins, a definição de justiça como equidade de Rawls (1991), nos ancoramos, então, na teoria de Fraser (2012, p.4), que afirma não se tratar de

do Estado. Assim, a justiça como equidade permanece deliberadamente na superfície, filosoficamente falando. Dadas as profundas diferenças de crenças e concepções do bem pelo menos desde a Reforma, temos de reconhecer que, assim como em questões de doutrina religiosa ou moral, um acordo público sobre as questões filosóficas básicas não pode ser alcançado sem o desrespeito estatal das liberdades básicas. **A filosofia como a busca da verdade a respeito de uma ordem metafísica e moral independente não pode, creio, oferecer uma base compartilhada operativa para uma concepção política da justiça numa sociedade democrática.”** (RAWLS, 1992, p.33-34, grifos do autor).

⁴⁸ Aqui, não sobreponemos qual modelo de democracia é melhor ou pior, apenas tecemos considerações sobre qual seria a coerência entre os princípios e pressupostos da pesquisa e os conceitos que melhor se aproximam desse cenário.

“[...] de postular direitos iguais a todos, mas de reivindicar a paridade da participação de todos nas relações sociais, definir o campo da justiça social como, simultaneamente, redistribuição e reconhecimento, classe e estatuto nas relações sociais”. Reconhecimento que, para nós, é essencial para tratarmos de temas de JS na formação de professores.

Desse modo, nesta tese, nosso recorte em relação à JS não tem a prepotência de creditar a responsabilidade de mobilização de todas as dimensões da transformação social à formação de professores, mas sim de reconhecer a sua importância na miríade de atores que agem para a sua efetivação. Por isso, as definições que traremos neste capítulo remetem ao processo de reflexão para contemplarmos nosso objetivo geral: construir um Quadro referencial, ao longo da tese, de elementos que favoreçam o potencial processo de desenvolvimento de saberes e capacidades docentes para educação para justiça social na formação inicial de professores de Língua Inglesa em um contexto de vulnerabilidade social.

Para que possamos refletir sobre alguns fatores que favorecem a manutenção das injustiças sociais, priorizando os interesses das classes dominantes, em um regime político cuja tipologia prima pela efetivação da JS e dos direitos sociais, faz-se necessário referenciar a questão do poder simbólico⁴⁹ a partir de Bourdieu (1991), para quem, o consenso, ou conformismo moral, está situado em uma lógica de dominação estatal.

É importante delinear que, segundo o autor, o marxismo não daria conta de justificar a manutenção do poder simbólico existente nas relações de dominação. Nesse âmbito, temos, na relação entre estado e sociedade, uma força simbólica, um poder invisível até mesmo para o próprio oprimido, o qual não encontra resistência em sua manifestação. O cerne da questão situa-se no fato de que o Estado cria as condições cognitivas sob o qual é pensado. Ou seja, o Estado não se configuraria como um reflexo da sociedade, mas “criaria” a sociedade a partir das condições que impõe, sendo a Educação um dos aparelhos hegemônicos desse microsistema.

⁴⁹ Trata-se do poder exercido na dominação legitimada de grupos em situação de desigualdade. Bourdieu (1989) utiliza o termo ao tratar das questões de conformismo e consenso em relação à concentração de capital cultural. Seria, nessa perspectiva, uma força equivalente à dominação física. Entretanto, o questionamento colocado pelo autor se dá no porquê grupos dominados não reagem à dominação: Pois há, em nossa sociedade, um poder simbólico de diversas ordens culturais que manipulam os instrumentos simbólicos de dominação

Qual seria, nesse viés, o papel do Estado na *ordem social*? Na perspectiva apresentada pelo autor, ele atua como “produtor de princípios de classificação” (BOURDIEU, 1991, p.227). O conceito de “formas simbólicas”, ou seja, os princípios de construção da realidade social, são fundamentais para entendermos essa conceituação. Temos a noção de realidade como uma convenção social construída pelo Estado em toda sua arbitrariedade.

A respeito da ordem escolar e do currículo, Bourdieu (1991) aponta também para os fundamentos políticos que os constituem. Temos todo o contexto de um *capital cultural* (conhecimento, cultura, valores de determinada comunidade) construído e selecionado a partir de interesses hegemônicos. É nessa lógica que o autor situa a questão dos interesses públicos e privados nas bases do Direito Romano, pois

[...] produzindo uma ideologia (palavra que não quer dizer muito), justificadora de sua posição, eles construíram o Estado, o pensamento de Estado, de modo de pensamento público; e esse modo de pensamento público, que correspondia a seu modo de pensamento particular, que estava conforme a seus interesses particulares até certo momento, tinha uma força particular porque, justamente, era público, republicano, de aparência universal. (BOURDIEU, 1991, p.239).

Nesse sentido, Bourdieu (1991) destaca o papel do sistema escolar na manutenção do *Habitus*. O autor reformula as dimensões que compõem o conceito, ressaltando que há estruturas pré-moldadas de conduta e de comportamento. Desse modo, a instituição escolar produz “[...] os indivíduos dotados desse sistema de esquema inconscientes (ou profundamente enraizados) que constituem a sua cultura, ou mesmo seu *Habitus*” (BOURDIEU, 1991, p.240). Importante é pensarmos no que é validado pela sociedade como *capital cultural* hegemônico. Um exemplo é o caso de determinados capitais de grupos culturais marginalizados serem considerados inferiores em relação aos produtos das elites, pensemos a produção artística e os diversos elementos que compõem as manifestações das comunidades das favelas.

É igualmente importante a perspectiva da hegemonia de Gramsci para refletirmos a respeito desse contexto. Gramsci (200, p.148) refere-se ao termo aparelho hegemônico ao mencionar as superestruturas que o consolidam no processo de construção de consensos:

O aparelho de hegemonia qualifica e precisa a hegemonia, entendida como hegemonia política e cultural das classes dominantes. Conjunto complexo de instituições, ideologias, práticas e agentes (entre os quais os ‘intelectuais’), o aparelho de hegemonia só encontra sua unificação através da análise da expansão de uma classe. Uma hegemonia não se unifica como aparelho a não ser por referência à classe que se constitui

em e através da mediação de múltiplos subsistemas: aparelho escolar (da escola à Universidade), aparelho cultural (dos museus às bibliotecas), organização da informação, do meio ambiente, do urbanismo, sem esquecer o peso específico de aparelhos eventualmente herdados de um modo de produção anterior (tipo: a Igreja e seus intelectuais) [...]

Considerando as contradições que subjazem os próprios aspectos dessa hegemonia, o Estado para Gramsci consiste em "Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção" (GRAMSCI, 2001, p.149). O papel da sociedade civil na garantia da manutenção dos interesses neoliberais em detrimento dos princípios da justiça social é central. Por exemplo, a busca pela conscientização de professores sobre o seu papel na disputa desses interesses é uma possibilidade de resistência. Sem o consentimento da sociedade civil seria impossível para uma sociedade política *não totalitária* exercer poder de dominação em um Estado democrático. Mas é claro, que essa frente de resistência não se resume nem ao professor e nem à educação. Contudo, há de se considerar que ambos são fundamentais para essa discussão, especialmente no que se refere à validação curricular das prescrições do Estado.

2.2 EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E IDEOLOGIA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA JUSTIÇA SOCIAL COMO PRÁXIS DEMOCRÁTICA

Conscientizar não significa, de modo algum, ideologizar ou propor palavras de ordem. Se a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações sociais é porque estas são componentes reais de uma situação de opressão. Paulo Freire

Para refletir acerca desses questionamentos, consideramos fundamental o papel da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) no que se refere ao direito à educação. Os princípios da DUDH contemplam a educação como um valor imprescindível à promoção dos direitos e das liberdades do Estado Democrático. Seu desenvolvimento pleno, como previsto no art.º 26 figuraria como objetivo ou potencialidade mais amplos do que a própria capacitação para o trabalho:

I) Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
II) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (DUDH, 1948, grifo)

nosso)

Benevides (2013) discute a educação para a cidadania na democracia⁵⁰ com base na cátedra da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de Educação para a Paz, a Democracia, os Direitos Humanos e a Tolerância, da Universidade de São Paulo (USP). A autora aponta três elementos sobre o papel da escola: a) a formação intelectual e a informação; b) educação moral (valores democráticos); c) a educação do comportamento (visa o *bem comum* no que se refere ao trato com a diferença e ao respeito com o outro). Nas palavras da autora, a escola é o *locus* privilegiado para a educação do cidadão. Considerando que a liberdade individual figura entre os valores fundamentais da democracia, não podemos sacrificá-la “[...] em nome de uma ideologia nacional, de uma religião, de um partido político, dos interesses de um governo” (BENEVIDES, 2013, p.2).

No Brasil, o artigo 6^o⁵¹ da Constituição Federal de 1988 insere a educação no âmbito dos direitos sociais como uma dimensão da *ordem social*, sendo dever do Estado, conforme artigo 60^o:

§ 1^o A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão assegurar, no financiamento da educação básica, a melhoria da qualidade de ensino, de forma a garantir padrão mínimo definido nacionalmente. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Durante o período da temporalidade do processo de escrita desta tese, no início de 2016, ainda sob o governo da Ex-presidenta Dilma Roussef, a constituição garantia, por meio do artigo 60^o, um sistema de financiamento que assegurava a equalização de oportunidades, conforme o disposto⁵² complementar do parágrafo primeiro. Entretanto, entre esse período e a etapa de finalização deste estudo, que ocorre na vigência do governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro, o excerto citado

⁵⁰Ao referir-se à cidadania no contexto da democracia radical, Benevides (1994) propõe o termo cidadania ativa, conceituando-a como “[...] aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas, essencialmente, criador de direitos para abrir novos espaços de participação política” (BENEVIDES, 1994, p.15). Sobre aspectos da educação, a autora questiona as bases da implementação de uma democracia participativa em um modelo no qual as desigualdades são tão marcantes, indicando a educação política como um ponto determinante nesse contexto.

⁵¹ “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” (BRASIL, 1988).

⁵² Art. 60: “[...]§ 1^o A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, **financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino** mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios”. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996). (BRASIL, 1988, grifo nosso)”

foi revogado e substituído pela emenda constitucional de nº 108 de 2020⁵³, que elimina das disposições orçamentárias a obrigatoriedade da União em fornecer uma “[...] garantia equitativa de oportunidades educacionais” de função redistributiva e supletiva.

Ou seja, temos uma alteração do texto constitucional que revoga parte da redação que sustentava princípios de um EDD promotor de JS. Consideramos, assim, que essa singela alteração da redação constitucional demonstra indícios da reflexão da premissa 1, quadro 01, da qual também parte esta tese: de que há uma crise democrática e esta ameaça à Constituição Federal de 1988 e, portanto, impacta a luta pela JS.

Quando a Constituição de 1988 erigiu a educação a um *status* de direito social⁵⁴ de cunho fundamental, conferiu-lhe, para além de uma garantia (de modo que é obrigação do Estado, e de seus componentes) dar-lhe concretude. Assim, os recursos financeiros e procedimentais, descritos no art. 60 (BRASIL, 1988), ao focalizarem a formação das políticas devem ser concentrados em prol de vias que assegurem esse direito.

É a partir desse contexto que trazemos o primeiro ponto fundamental para refletirmos sobre o papel do professor na educação brasileira: a contradição *educação sob uma perspectiva democrática X educação sob uma perspectiva neoliberal*⁵⁵. Consideramos essa discussão relevante, pois em uma educação sob uma perspectiva neoliberal as desigualdades e injustiças sociais são consentidas como parte da ordem social de modo mais explícito, ao passo que sob uma perspectiva democrática, ela seria, em tese, parte da ordem social, mesmo que possamos observar que, no Brasil, essa premissa não seja respeitada.

Consideramos central a crítica de Cury (2012) de que a necessária

⁵³ Alteração disponível em:

http://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc108.htm#art2. Acesso em 13 de jun. 2021.

⁵⁴ Não há nada novo em trazer a educação como um direito social- garantido pela constituição, e nem em apontar que figura entre os mecanismos de proteção social que garantem aspectos da dignidade humana-. Em nosso contexto, a incoerência não se reflete pela necessidade de adquirirmos a materialidade formal desse direito, mas sim de refletirmos sobre o porquê nos distanciamos tanto de sua materialidade concreta. Nesse sentido, não nos delongamos na descrição do papel da Educação em uma nação verdadeiramente democrática, o que faremos, de fato, é discutir a formação de educadores frente aos elementos que colocam esse valor em xeque.

⁵⁵ Conforme Soares (2009, p.73), “Assim, a saúde, a educação, a alimentação, o trabalho, o salário perdem sua condição de direitos – constitutivos de sujeitos coletivos – e passam a ser recursos (ou mercadorias) regulados unicamente pelo mercado. O não-acesso a eles deixa de ser um problema do Estado, torna-se um problema a ser resolvido no âmbito privado”.

alocação de recursos procedimentais (visto o ciclo de formulação, implementação e execução de políticas públicas como encadeamento não sequencial de atos decisórios) e financeiros acabaria por obstar a noção de governabilidade, de modo que a educação passaria a ser vista como um elemento mercantilizável sob os influxos capitalistas. Nessa perspectiva, temos um contexto distante daquele do Estado de bem-estar social do regime social-democrata, no qual os direitos sociais são desmercadorizados.

A educação sob uma perspectiva neoliberal visa a mercadorização do indivíduo, enquanto fator do trabalho, na relação de assalariamento, lhe impingindo a necessidade de uma educação técnica e instrumental, muitas vezes, compatibilizada com as necessidades básicas de aprendizagem. Ao privar o indivíduo de seu desenvolvimento pleno, instrumentalizando-o apenas para servir à economia e ao mercado, estabelecemos um ciclo hegemônico de dominação. A privatização da educação, desta forma, seria uma forma meritocrática e individual de desenvolvimento pessoal da plenitude intelectual, pois a educação pública serviria aos fins do Estado, e, se este é governado com, ou, em paralelo ao poder simbólico (BOURDIEU, 1991) dos grupos multinacionais, serviria também aos interesses destes, em um ciclo de exploração.

Boron (1999) contextualiza os aspectos das políticas neoliberais no que se refere à ideologia em se atender o mercado, indicando tratar-se de uma derrota das forças populares especialmente no que se refere à mercantilização de direitos, que se tornam “bens” disponíveis no mercado, perdendo o caráter de inalienabilidade de todo direito fundamental. Nas palavras do autor, o neoliberalismo foi bem-sucedido em implantar a ideologia de que não há outra saída a não ser nos conformarmos com a ordem natural da exploração capitalista. Ele afirma, também, que mesmo com seu fracasso econômico evidente, ele se legitimou. A privatização, por exemplo, representa a mudança ideológica que transfere para o mercado as garantias e direitos sociais antes providos pelo Estado. Fundamental é compreender, nesse contexto, o papel dos aparatos de comunicação de massa em difundir e implementar ideologias neoliberais, de modo simbólico, para que se legitimassem as desigualdades, que em meio às políticas sociais contemporâneas, não são mais vistos como direitos.

Os conceitos de consentimento e hegemonia são fundamentais para compreendermos a forma pela qual se constroem ideologias de conformismo e consenso em relação às injustiças sociais que resultam da legitimação política dos

interesses de determinados grupos sociais e da subordinação de outros. Considerado uma das maiores contribuições de Gramsci à teoria política, o conceito de hegemonia refere-se à capacidade do Estado em distribuir e construir consensos. Nas esferas da sociedade política e da sociedade cível, o termo passa a conceber a luta política como uma luta cultural que prevê que ideologias, visões de mundo e valores socialmente dados devem ser trabalhados constantemente (GRAMSCI, 2001, p.90). Nesse sentido, hegemonia refere-se ao “[...] predomínio ideológico dos valores e normas burguesas sobre as classes subalternas.”

São os intelectuais orgânicos⁵⁶ aqueles que conhecem, pertencem à sociedade civil que são capazes de propor transformações em seu próprio meio, resistindo e lutando contra à manutenção de uma elite hegemônica dominante. Para Gramsci, a explicação desse consentimento “[...] reside no poder da consciência e ideologia” (GRAMSCI, 2001, p.95). A construção da hegemonia é, portanto, um processo pedagógico, o que implica em dizer que o Estado educa o cidadão por meio de forças hegemônicas, permeada por frentes de resistência contra hegemônicas, conforme ele quer que a sociedade se constitua, processo efetivado sutilmente pelo Estado e não por uma força coercitiva autoritária. Dentre os vários papéis do Estado, que atua por meio de seus aparelhos hegemônicos, temos também, na perspectiva gramsciana, o de educador da consciência coletiva.

É, pois, a consciência do indivíduo, seu pensamento, o objeto da luta política ao passo que “O desenvolvimento burguês não se fez apenas através do desenvolvimento das forças de produção, mas através da hegemonia na arena da consciência” (GRAMSCI, 2001, p.103). Vemos, nessa reflexão uma inter-relação com as questões de linguagem e discurso (BAKHTIN, 2003), linguagem e desenvolvimento (VYGOTSKY, 1989), e educação e conscientização (FREIRE, 2015a), uma vez que “[...] é ao nível das ideologias que os homens se tornam conscientes de conflitos.” (GRAMSCI, 2001, p.162).

A escola como aparelho hegemônico é abordada por Apple (2006) ao discorrer a respeito de como a instituição escolar é concebida sob uma lógica hegemônica do conhecimento. Desse modo, ao selecionarmos um capital cultural

⁵⁶ Para Gramsci, há dois tipos de intelectuais: o orgânico e o tradicional. O primeiro corresponde ao indivíduo que mantém a ligação com o grupo de origem (classe dominada), configurando-se como elemento ativo capaz de proporcionar mudanças, não atendendo necessariamente ao requisito da erudição acadêmica. O segundo, o intelectual tradicional é classificado por Gramsci como aqueles que não contesta os sistemas de dominação e se adequa ao bloco dominante. (GRAMSCI, 2001).

hegemônico sob uma pretensa neutralidade ideológica, exercemos uma força simbólica que visa estabelecer um consenso na manutenção desse *habitus*. Tal lógica de dominação pode encontrar resistência no agir do educador progressista, potencialmente criando espaços para mudanças sociais e diminuição das desigualdades, exercendo o papel de intelectual orgânico.

Para Freire, o educador se conscientiza no processo de “logos e práxis”, ou seja, na transformação gradual da transitividade de sua consciência ingênua para a consciência crítica⁵⁷, desenvolvem-se capacidades de ação conscientes (pensar, deliberar, tomar decisões e fazer opções). É na reflexividade, de “logos e práxis” que processos de tomada de consciência podem acontecer.

Sobre a ideia de uma educação apolítica, concordamos que

Tal defesa ignora o fato de que o conhecimento agora presente nas escolas já é uma escolha feita a partir de um universo muito maior de conhecimento e princípios sociais disponíveis. É uma forma de capital cultural que vem de alguma parte, que frequentemente reflete as perspectivas e crenças de segmentos poderosos de nossa coletividade social. (APPLE, 2006, p. 43).

Considerando esse contexto, temos a educação como um ato político que, sob o viés burguês, teria como tarefa dar sustentação aos seus ideais burgueses (que são contraditórios a um estado promotor de JS) (FREIRE, 2015a). É nesse contexto que a EJS considera o papel da escola em desvelar “[...] a realidade enevoada pela ideologia dominante” (FREIRE, 2015a, p. 62).

Sob o ideal de um estado democrático⁵⁸, é preciso clareza política e competência científica para que educadores busquem o “[...] desvelamento do mundo opressor através do ensino de conteúdos” (FREIRE, 2015a, p. 62). Conteúdos esses que retomam questões de opressão e (in)justiças sociais, partindo de uma ação de linguagem para uma ação social.

Ao negar a neutralidade do processo educacional, Apple (2006) afirma

⁵⁷ Conforme definição do dicionário Paulo Freire, “Segundo o professor Fiori (1992, p. 68), a mudança da consciência não precede a transformação do mundo, nem a sucede. Ambas são concomitantes, porque não existe mundo sem consciência, assim como também não pode haver consciência sem mundo. A consciência transitiva crítica é engajada, ela significa o mundo num comportamento corpóreo: é “logos e práxis” transformadora “(KRONBAUER, 2008, p.139).

⁵⁸ Cabe, neste momento, conceituarmos a noção de democracia que embasa as reflexões aqui desenvolvidas. Conforme demonstra Benevides (1994), os conceitos de cidadania e democracia têm seu uso enraizado no senso comum. A autora enfatiza a importância de revisitarmos o sentido desses termos a fim de melhor situarmos nosso posicionamento. Nesse sentido, ela define democracia como um regime cujas bases centram-se na sabedoria popular, atentando-se para o “[...] respeito à regra da maioria, porém com o pleno reconhecimento dos direitos das minorias e, portanto, respeito integral aos direitos humanos.” (BENEVIDES, 1994, p.12-13)

que a natureza do ato de ensinar é por si só um ato político, esteja o professor ciente ou não disso, não podendo, portanto, desvencilhar “[...] totalmente sua atividade educacional das diferentes reações dos sistemas institucionais e das formas de consciência que dominam economias altamente industrializadas como a nossa” (APPLE, 2006, p.35).

Os valores de um projeto EJS em um estado democrático visam possibilitar que o sujeito desenvolva as capacidades/ferramentas políticas necessárias para interpretar as características estruturais da opressão e sua socialização com sistemas de opressão. Além disso, buscam criar oportunidades para que os indivíduos desenvolvam “[...] consciência, conhecimento e processos para examinar questões de justiça/injustiça em suas comunidades, instituições e na sociedade como um todo. Também busca conectar análise à ação” (BELL; ADAMS; GRIFFIN, 2016, p.37).

É a partir da perspectiva Freiriana que estudiosos (BELL; ADAMS; GRIFFIN, 2016) da área de formação de professores para justiça social compreendem a articulação e integração de objetivos de aprendizagem (metas) com processos pedagógicos que incentivam a reflexão e a ação para promover a transformação social⁵⁹. Esse processo constitui-se em uma práxis de educação para justiça social, esta essencialmente democrática.

De que forma essa práxis pode consolidar-se em meio a cultura escolar? É importante destacar, primeiramente, que valorizamos e reconhecemos o desafio do professor brasileiro que, entre tantas condições adversas, ataques e tentativas de desprofissionalização, luta por uma educação de qualidade e dedica-se à profissão com tanta coragem. Não é objetivo deste estudo, portanto, responsabilizá-lo pelos efeitos de uma gestão que não prima por uma educação pública como um direito social de qualidade e excelência. O que de fato nos propomos é incentivar a legitimação e a

⁵⁹ Conforme o dicionário Paulo Freire, transformação social consiste na “[...] mudança e contos sobre mudança, transformar é entendido como termo forte. “Implica, no mínimo, passar para o outro lado” (p.59), portanto, é mais que discurso, é uma prática. Destaca transformação social são “aqueles processos de mudança que primam pela profundidade estrutural e histórica” (p. 59). Critica a falta de cuidado com o uso da expressão ‘transformação social’ no discurso pedagógico. Defende que “educação transformadora somente poderia ser aquela marcada pela contraideologia e capaz de atingir, sobretudo o cerne da dinâmica produtiva, buscando manejar o conhecimento na direção dos excluídos”. Transformação social é muito mais que reforma.” Não se trata de reforma, mexidas superficiais, ajustes circunstanciais, mas de processo que atinja o centro do sistema e o coloque em xeque” (WEYH, 2008, p.464).

ampliação de recursos para que possa exercer com legitimidade seu agir transformador, seu papel de educador.

Compreendemos, nesse viés, a formação de educadores para justiça social como uma importante ferramenta para contribuir para redução de desigualdades dos sistemas escolares (HAWKINS, 2011). Devemos reconhecer, ainda, que o desafio de educar em meio a esse contexto demanda que o professor disponha de capacidades, saberes, estratégias e ferramentas que amparem sua prática progressista. Tal missão implica, ainda, que sua formação seja mediada considerando a natureza da responsabilidade de sua prática.

A educação progressista freiriana enfatiza a responsabilidade do educador em não impor sua ideologia ao aluno e nem o privar do direito de defender seu ponto de vista. Desse modo, o educador pode "[...] reconhecendo sua politicidade, lutar pela postura ético-democrática" (FREIRE, 2015a, p.44). O respeito aos educandos inclui o exercício ético-democrático do educador de vigiar sua própria prática, reconhecendo seus limites e buscando diminuir a incoerência entre seu discurso e sua prática.

Desse modo, algumas considerações devem ser enfatizadas (FREIRE, 2011, 2015a, 2015b): 1) justiça social não é sinônimo de caridade ou ativismo sectário, descrito por Freire (2017) como um ativismo autoritário, opressor, em que a prática é incoerente ao discurso progressista. O ativista sectário, ao contrário do radical, não está aberto ao diálogo e a transitividade da própria consciência.; 2) aspectos de justiça social não nos torna superiores ou isentos de exercer uma prática opressora. Conforme demonstra Freire (2015a), somos todos parte de uma relação de subordinação-dominação, em que se pode ter maior ou menor consciência de seu próprio papel na opressão, isso para Freire (2018) é denominado transitividade de conscientização; 3) justiça social realiza-se na natureza de sua prática e na concretização de seu princípio e não apenas na defesa verbal desse princípio. Todavia, a reflexão a respeito de sua própria incoerência (Discurso e práxis) é um valioso exercício ético em direção a uma prática voltada à justiça social; 4) o respeito ao aluno (exigência ético-democrática) inclui a responsabilidade do educador em reavaliar constantemente sua própria prática.

Podemos articular o exercício ético-democrático descrito por Freire aos

conceitos de reflexividade⁶⁰ e tomada de consciência propostos pelo ISD (BRONCKART, 2009).

Sendo o processo de reflexividade uma constante do educador, ou seja, um elemento essencial para que busque permanentemente maior coerência entre seu discurso progressista e sua prática libertadora, são necessárias, portanto, ferramentas que viabilizem oportunidades de reflexividade para sua aprendizagem: a educação libertadora não exclui a autoridade do professor, e sim seu autoritarismo. A tomada de consciência advém da reflexão sobre a prática e é mediada pelos elementos que compõem a atividade docente. Relacionamos esse conceito à proposta freiriana de transitividade ingênua e transitividade crítica do processo de conscientização

Destacamos três demandas para a formação do educador para justiça social, as necessidades de: 1) uma formação que incentive e possibilite a ação do aluno para a transformação social; 2) capacidades e estratégias que amparem seu papel como mediador do desenvolvimento de capacidades de justiça social; e 3) ferramentas que possibilitem ao educador reavaliar sua postura ético-democrática frente à responsabilidade de reconhecer o caráter político da educação.

É com o intuito de compreender como esses três aspectos podem ser contemplados na formação de educadores para justiça social que articulamos, na próxima seção, os seus princípios aos pressupostos do ISD.

Formação de Educadores para justiça social: o agir docente transformador

Considerando as necessidades elencadas a partir da discussão anterior, nos propomos, neste momento, a refletir acerca de práticas que possibilitem desenvolver uma práxis educativa voltada para o desenvolvimento de um *agir transformador* na formação de educadores. Na sequência, discutimos cada uma dessas necessidades a partir da articulação teórica proposta por esta tese, mobilizando aspectos da EJS (FREIRE, 2015a, 2015b; APPLE, 2006; HAWKINGS, 2011; BELL; ADAMS; GRIFFIN, 2016; COCHRAN-SMITH et al., 2012; SOUTO-

⁶⁰ Sobre a capacidade reflexiva, Bronckart (2008) afirma: “[...] o ator exerce um controle reflexivo sobre a atividade em curso: ele segue o fluxo dessa atividade e analisa as dimensões físicas e sociais de seu contexto; - o ator exerce uma racionalização, isto é, elabora uma compreensão “teórica” do fundamento de seu agir e dos outros (qual é a natureza do que é feito? A que intenção esse fazer corresponde?); - o ator pode, enfim, dotar-se de uma motivação, como fundamento ou desejo que justifique o desenvolvimento da atividade (BRONCKART, 2008, p. 57-8)

MANNING; SMAGORINSKY, 2010; ZEICHNER, 2011), e do ISD (BRONCKART, 2004, 2009; QUEVEDO-CAMARGO, 2011).

Enfatizamos que, sob nossa ótica, justiça e responsabilidade social são princípios indissociáveis de um mesmo processo. Isto significa dizer que refutamos a percepção de que os indivíduos (sejam os alunos da educação básica ou professores em formação inicial e continuada) constituam-se sujeitos passivos a espera de uma intervenção ou motivação para engajamento. A prática progressista e libertadora implica em necessariamente assumir e reconhecer posturas autônomas e responsáveis dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Não há prática para justiça social sem a consciência crítica do sujeito do seu papel e de sua autonomia na ação transformadora (FREIRE, 2015a, 2015b).

A relação que se estabelece entre os pares, nesse sentido, deve considerar o fato de que tanto os sujeitos quanto a prática devem ser responsáveis:

[...]no desenvolvimento de uma prática qualquer implica, de um lado, o cumprimento de deveres, de outro, o exercício de direitos. [...] Assevero astuta a dicotomia entre educação para a liberdade e educação para a responsabilidade. Desta forma, a educação para a responsabilidade seria a negação da educação para a libertação, vista então como prática irresponsável. Esta é uma apreciação incorreta. Não há educação para a libertação, cujos sujeitos atuem coerentemente, que não seja imbuída de forte senso de responsabilidade. (FREIRE, 2015b, 36).

Entendemos que a conscientização do indivíduo a respeito de sua responsabilidade pelo próprio desenvolvimento e pelo desenvolvimento do outro é fundamental para compreendermos a relação entre justiça social e formação de educadores. Quais são os desafios e necessidades para a realização de uma práxis docente progressista? Quais desafios devem ser levados em consideração ao nos propormos a promovê-la na formação de educadores? Na sequência, discorreremos sobre esses questionamentos ante a responsabilidade do educador sobre o desenvolvimento do educando (FREIRE, 2015b) a partir da perspectiva vygotskyana de desenvolvimento humano (VYGOSTKY, 1984) e do papel central da linguagem (BRONCKART, 2008) no *agir transformador*.

2.3 AÇÃO DE LINGUAGEM E AÇÃO SOCIAL: REFLEXÕES ACERCA DO ESTATUTO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO COMO PRÁXIS DIALÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA JUSTIÇA SOCIAL⁶¹

Conforme destacado anteriormente, este estudo se propõe a mobilizar dois referenciais teóricos metodológicos para compreender de que modo a formação de educadores pode ser desenvolvida para promover capacidades para justiça social (a saber, a educação para justiça social e o ISD). Entretanto, é necessário explicitar de que forma esses dois arcabouços articulam-se e convergem no que se refere ao agir para o desenvolvimento humano, destacando de que modo cada um contribui para que possamos contemplar nossos objetivos.

Partimos, primeiramente, do esclarecimento dos termos *Agir* e *Ação*. Ao percorrermos a obra de Freire (2014, 2015a, 2015b, 2017, 2018, 2019) percebemos que uma das questões centrais que embasa o ideal de uma educação libertadora⁶² é a preocupação em realizar uma pedagogia feita *com* e não *para* o oprimido, visando um agir para transformação social (Ação para transformação).

Em um de seus livros mais citados, *Pedagogia do oprimido*, Freire (2015) discute a teoria da ação dialógica e antidialógica. Partindo da compreensão de que os homens são seres de práxis, seu “*fazer é ação e reflexão* e seu “*querer fazer*”, portanto, reflexão para ação. Freire destaca o caráter não dicotômico da práxis. Uma vez que tanto a ação quanto a reflexão são processos simultâneos (FREIRE, 2015), o autor reflete sobre o significado dos conceitos de *verbalismo*, *ativismo* e *radicalismo* no movimento revolucionário. Para ele, é por meio de uma autonomia de práxis que o oprimido se torna sujeito de seu próprio fazer, não sendo reduzido a um mero executor da palavra alheia. A teoria da ação transformadora exige o compromisso do revolucionário em reconhecer o papel fundamental do oprimido na libertação

⁶¹ “A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde a dialogicidade. O pensar certo, por isso, é dialógico e não polêmico” (FREIRE, 2015a, p. 39).

⁶² “[...] é neste sentido, entre outros, que a pedagogia radical jamais pode fazer nenhuma concessão às artimanhas do “pragmatismo” neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos. Ao treinamento e não à formação. A necessária formação técnico-científica dos educandos porque se bate a pedagogia crítica não tem nada que ver com a estreiteza tecnicista e cientificista que caracteriza o mero treinamento. É por isso que o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença (FREIRE, 2000, p. 43 - 44).”

(autonomia). Somente na ação dialógica se dá o processo de engajamento com a consciência cada vez mais crítica dos sujeitos acerca de suas contradições na relação de dominação-subordinação. Para ele, a verdadeira prática revolucionária encontra sua legitimação no diálogo democrático. É, portanto, na ação dialógica, ou seja, na prática discursiva, que os sujeitos se encontram para a transformação do mundo: nossa práxis é o nosso verdadeiro discurso.

Nessa direção, tomemos, primeiramente, a noção freiriana de que práxis é discurso (e, logo, discurso é práxis), sendo sua privação (acesso a uma educação que possibilite o desenvolvimento de capitais culturais como esse) um ato de opressão e dominação. Pensemos, ainda, no exercício ético-democrático de vigiarmos constantemente a coerência entre práxis e discurso a fim de que nos aproximemos de uma práxis verdadeiramente libertadora. E, finalmente, passemos à concepção do caráter ideológico do discurso destacado pelo autor. Ação, prática, práxis, discurso, dialogia, conscientização e transformação: não há, a partir dessas reflexões, como nos distanciarmos do papel central da linguagem no agir do educador progressista.

É nesse sentido que, ao refletir sobre a formação do educador para educação para justiça social, nos amparamos na concepção bakhtiniana de linguagem (BAKHTIN, 2003) e nos estudos do ISD (BRONCKART, 2008, 2009) para compreender a articulação entre ação de linguagem e ação social para o desenvolvimento do *agir transformador*.

Assim como, para Freire (2014), não há ação para transformação social que não seja imbuída de um forte senso de empatia, o conceito é também elemento fundamental na teoria do vivenciamento humano discutida por Bakhtin (2003). Uma importante reflexão proposta pelo autor é como a ação e o mundo espacial (mundo físico) são vivenciados na autoconsciência do agente? E, ainda, como o agente vivencia a ação de outra pessoa e em que plano da consciência situa-se o seu valor estético? Para Bakhtin (2003) é apenas a partir da consciência externa (a partir do outro) que o processo de conscientização encontra independência axiológica. É a partir da relação entre o *eu* o *outro* que se rompem as barreiras da transformação: "[...] isso só é possível e interiormente justificável em face da ação de outra pessoa, quando meu horizonte lhe completa e conclui o horizonte atuante e desdobrado pelo fato objetivo coercitivo-necessário." (BAKHTIN, 2003, p.43). Assim como a ação progressista, o vivenciamento empático bakhtiniano é dialógico.

Desta forma, em que medida as concepções freirianas e bakhtinianas de

ação e discurso convergem e divergem? Para responder a esse questionamento, é preciso destacar também aspectos do caráter dialógico e ideológico do discurso (BAKHTIN, 2003). Para Bakhtin (2003) tanto a palavra quanto a oração são neutras enquanto unidade da língua. Enquanto parte do enunciado discursivo, elas ganham sentido e tornam-se parte daquilo que entendemos como discurso.

O discurso refere-se ao conjunto de enunciados que compõem as esferas de atividade humana. O enunciado é caracterizado por seu conteúdo semântico-objetual⁶³, pelos elementos expressivos (relação valorativa) e pela responsividade (silenciosa ou não) na construção de sentidos⁶⁴ sendo os seus limites determinados pela alternância de sujeitos. É a responsividade que refrata os ecos e ressonâncias de outros enunciados. Nesse viés, todo enunciado é um elo na cadeia discursiva das esferas de comunicação, e, são suas *tonalidades dialógicas*⁶⁵ que refletem o processo do discurso: “Reiteremos: o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto fora quanto de dentro, gerando atitudes responsivas diretas e ressonais dialógicas.” (BAKHTIN, 2003, p. 300). A concepção de linguagem enquanto elemento vivo é compreendida, então, como prática social, contrapondo-se à visão de sistêmica da língua enquanto expressão do pensamento, na qual a neutralidade é parte do universo discursivo.

Tendo delineado brevemente aspectos da perspectiva bakhtiniana de linguagem enquanto prática social, retomemos o questionamento acerca das similaridades e diferenças entre os referenciais discutidos nesta seção. Considerando o conceito central da obra freiriana, a conscientização, compreendemos que ambas as perspectivas reconhecem o caráter dialógico desse processo de desenvolvimento, sendo o dialogismo inerente à linguagem. Reconhecendo ainda a definição de discurso enquanto prática social ideologicamente situada, percebemos que a proposta

⁶³ “A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros do discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido. É o primeiro momento do enunciado que determina as suas peculiaridades estilístico-composicionais” (BAKHTIN, 2003, p.289).

⁶⁴ Bakhtin (2003) usa o termo *sentido* ao invés de *significado*, pois considera a dialogia intrínseca à noção de sentido, enquanto no significado não. Para ele, o significado está fora do diálogo.

⁶⁵ “A expressão do enunciado, em maior ou menor grau” responde, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro [...] Por mais monolítico que seja o enunciado (por exemplo uma obra científica, ou filosófica), por mais concentrado que esteja no seu objeto, não pode deixar de ser em certa medida também uma resposta àquilo que já foi dito sobre dado objeto, sobre dada questão, ainda que essa responsividade não tenha adquirido uma nítida expressão externa: ela ir manifestar-se na tonalidade do sentido, na tonalidade da expressão, nos matizes mais sutis da composição” (BAKHTIN, 2003, p.298).

da educação para justiça social tem como elemento fundamental a concepção de linguagem enquanto prática social. O agir linguageiro, inerente ao agir praxiológico (sendo ambos também aspectos não dicotômicos da atividade humana), é também propriedade fundamental do ser consciente.

Endossando essa premissa, elegemos o conceito de gênero do discurso, “[...] Tipos relativamente estáveis de enunciado.” (BAKHTIN, 2003, p.262), como ferramenta essencial para o agir transformador. O domínio de gêneros do discurso pertencentes às esferas de atividade humana que permitam a emancipação ético-democrática conferem a autonomia discursiva de práxis independente defendida por Freire. Tal estatuto do gênero do discurso é destacado por Bakhtin (2003, p.284-285):

Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas.[...] Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a singular comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

No quadro a seguir, apresentamos uma síntese de alguns conceitos mobilizados por nós ao propormos a reflexão sobre os elementos que podem constituir uma práxis docente e devem, portanto, ser parte do currículo do profissional de Letras.

Quadro 05 - Ação social e Ação de linguagem para um agir transformador: conceitos-chave

	Freire (2015a, 2017, 2019)	Bakhtin (2003)	Bronckart (2007, 2009)
Discurso	<p>O discurso é ideológico e configura-se como práxis. Freire nomeia a incoerência entre a prática real e o discurso verbalizado como <i>Verbalismo</i>.</p>	<p>Formas e tipos de interação de linguagem, situadas em um contexto concreto de enunciação, formadas a partir de um conjunto de enunciados que compõem as esferas da atividade humana. Para ele, todo discurso é ideológico: “Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras de outros, de um grau vários de alteridade ou assimilabilidade, de um grau vários de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo.” (BAKHTIN, 2003, p.295).</p>	<p>“[...] atividade de linguagem considerada em seu contexto social, antes de sua realização em formas textuais.” (BRONCKART, 2009, p.149). Dessa acepção mais geral descende três tipos de abordagem: as atividades de linguagem (ação de linguagem), os textos (formas comunicativas finitas, produções verbais acabadas) e os tipos de discurso (formas linguísticas identificáveis no texto, tais como línguas, linguagens e estilos) .</p>
Prática social	<p>É a atividade do sujeito. Para o autor é a prática que valida o discurso e não o oposto. Na prática educativa busca-se enquanto discurso a coerência entre a expressão verbal da opção progressista e a prática, de tal forma que esta configure-se como seu verdadeiro discurso. Ele usa o termo para demarcar também diversos papéis sociais: prática docente, prática discente, etc.</p>	<p>Atividade humana por meio dos gêneros do discurso. Sendo essas atividades inesgotáveis, os gêneros são também inesgotáveis. Linguagem é prática social e, sem ela, não há atividade humana: “Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2003, p.265)</p>	<p>A linguagem só existe a partir da prática social. Tais práticas, que também podem ser chamadas de jogos de linguagem, “[...] são heterogêneas, diversas e estão em permanente transformação. A diversidade dos jogos de linguagem é correlativa à das formas de vida.” A partir dessa conceituação, o autor as define como instrumentos de regulação do agir.(BRONCKAT, 2009, p.149.</p>

	Freire (2015a, 2017, 2019)	Bakhtin (2003)	Bronckart (2007, 2009)
Práxis	Relação não dicotômica entre reflexão e ação.	Bakhtin não utiliza o termo <i>práxis</i> ao fazer referência ao estatuto da língua. Todavia, ao compreendermos enunciado enquanto ação, é possível observar que o autor advoga para a necessidade de uma reflexão acerca de sua natureza e historicidade: “O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade, debilitam as relações da língua com a vida. [...] o Enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional”. (BAKHTIN, 2003, p.264-265).	Dimensão ativa, prática das condutas humanas e verbais. Bronckart (2007) destaca ainda o conceito de atividade de linguagem, que seria a <i>práxis</i> social traduzida em gêneros de texto.

Fonte: elaborada pela autora com base na revisão de literatura das obras de Freire (2015a, 2017, 2019), Bakhtin (2003) e Bronckart (2007, 2009).

A partir dos conceitos expostos no quadro apresentado anteriormente, podemos perceber a importante relação entre discurso, prática social e *práxis* como dimensões do mundo discursivo. Percebemos que a linguagem se configura como essência desses conceitos. Para que possamos melhor compreender essa representação, recorreremos à figura geométrica esfera por ser constituída por elementos tridimensionais e representar o caráter homogêneo que constitui o agir linguageiro. Na imagem a seguir, percebemos o discurso e as práticas sociais como elementos que englobam a relação não dicotômica entre reflexão e ação, todos constituídos pela linguagem como elemento fundador, considerando seu *status* de *instrumento de mediação* do desenvolvimento humano em Vygotsky, apontado por Oliveira (2019), contemplando todo o mundo discursivo, uma vez que o discurso constitui o indivíduo e é constituído por ele.

Para que o processo não dicotômico entre reflexão e ação se torne

práxis é necessária a *tomada de consciência*. Nesse sentido, encontramos na articulação entre os conceitos de ação de linguagem, ação social e práxis elementos que sinalizam a necessidade de se investigar o desenvolvimento da consciência no processo de ensino/aprendizagem de línguas, para, assim, estabelecermos as bases que sustentam nossa pesquisa.

Nos parece claro, a partir dos referenciais abordados neste estudo, que esta questão tem como elemento central e fundamental a compreensão do desenvolvimento da *consciência*. Esse conceito é abordado por Gramsci (2002), ao discutir o papel do Estado como educador da consciência de consentimento às injustiças sociais em Estados não totalitários, por Bakhtin (2003), ao promover o desenvolvimento da consciência ao status de desenvolvimento da linguagem para agir discursivamente, por Bourdieu (1991), ao discutir o papel da (não) consciência na manutenção do *habitus*, e pela perspectiva de Freire (2015), ao enfatizar a importância do processo de conscientização para se promover uma educação voltada para a justiça social em um EDD.

Dessa forma, esse entendimento nos direciona ao arcabouço teórico do ISD (BRONCKART, 2009), que tem suas bases epistemológicas em diversas correntes das ciências do humano. Fortemente articulado ao esquema de desenvolvimento de Vygotsky, esse quadro teórico tem a linguagem enquanto aspecto central do agir humano e visa destacar “[...] portanto, o seu papel central nas orientações explicitamente dadas para esse desenvolvimento pelas mediações educativas/formativas” (BRONCKART, 2007). A partir das bases epistemológicas de Volochinov/Bakhtin, o ISD assume “[...] uma abordagem descendente dos fatos languageiros, colocando em primeiro plano a práxis, isto é, a dimensão ativa, prática das condutas humanas em geral e das condutas verbais em particular” (BRONCKART, 2007, p.21). Tais bases epistemológicas inspiraram o projeto do ISD no que se refere às condições de constituição do pensamento humano⁶⁶ e às formas de enunciação que conceitualizam a noção de gênero do discurso.

A partir da perspectiva defendida por Bronckart (2007) de que a práxis

⁶⁶ A proposta de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTHIN/ VOLOSHINOV, 1929/1977) apresenta um quadro que tem como foco “[...] primeiro, as condições e os processos de interação social: em termo contemporâneos, as diversas redes e formas de atividade humana; depois, as “formas de enunciação”, que verbalizam semioticamente essas interações sociais no quadro de uma língua natural; enfim, a organização dos signos no interior dessas formas, que, segundo o autor, seriam constitutivos das “ideias” e do pensamento humano consciente.” (BRONCKART, 2007, p.21).

social traduz-se em gêneros de texto⁶⁷, compreendemos que a proposta do ISD contribui significativamente para as reflexões que tecemos nesta tese acerca de nosso objeto de investigação. Ademais, há de se destacar a importância do ISD enquanto quadro teórico-metodológico para análise dos textos que remetem às situações de trabalho e à formação do professor.

Pensar em desenvolvimento nessa perspectiva implica em considerar a dimensão social do conhecimento proposta por Vygotsky (1984). Conforme aponta Bronckart (2009, p.25-26):

[...] a) a natureza ou o universo é constituído de uma substância única: a matéria homogênea e em perpétua atividade; b) o físico e o psíquico são duas das múltiplas propriedades dessa substância material ativa e as únicas acessíveis à inteligência humana; c) que essa inteligência, devido as suas propriedades limitadas, não pode apreender a matérias de que se origina como uma entidade homogênea ou contínua, mas sob a forma parcial e descontínua dos fenômenos psíquicos.

A capacidade de abstração que permite ao homem a elaboração de um mundo discursivo funda-se no entendimento de que ele é capaz de desenvolver funções psicológicas superiores (ou das funções penetradas de consciência). Nesse sentido, aderir a essa perspectiva significa reconhecer o posicionamento *monista emergente*⁶⁸, que considera a autonomia funcional dos fenômenos psíquicos, ou seja, a emergência do pensamento consciente do ser humano. Para Bronckart (2009), isto implica em duas questões principais acerca das condições desse desenvolvimento, sendo a primeira referente à precipitação do comportamento em meio ao funcionamento psíquico elementar, que se refere às condições

[...] sob as quais o comportamento ativo, condicionado ao mesmo tempo pelo potencial genético e pelas restrições de sobrevivência da espécie, produz, em qualquer organismo traços internos, mais ou menos estáveis e mais ou menos eficientes, de algumas propriedades do meio. (BRONCKART, 2009, p.26)

A segunda precipitação está relacionada à determinada autonomia desse funcionamento psíquico elementar em relação às restrições genéticas comportamentais, constituindo-se, assim, como um mecanismo ativo autorreflexivo (a consciência). É, portanto, a precipitação do "[...] psíquico dependente (em relação ao

⁶⁷ “[...] os textos são produto da linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamados de gêneros de texto)” (BRONCKART, 2009, p. 137).

⁶⁸ “[...] é o que chamamos de segunda precipitação, do psíquico dependente) em relação ao comportamental) em psíquico autônomo; ou ainda, a transformação do psiquismo elementar em um psiquismo ativo (pensamento) e auto-reflexivo (consciência)” (BRONCKART, 2009, p.27).

comportamental) em psíquico autônomo; ou ainda, a transformação do psiquismo elementar em um psiquismo ativo (pensamento) e autorreflexivo (consciência)” (BRONCKART, 2009, p.26).

Conforme postulam La Taille, Oliveira e Dantas (2019, p.38), as funções elementares têm um papel importante nos estágios iniciais, sendo nos estágios seguintes a participação das funções superiores mais significativa. De acordo com os autores “[...] essa diferença genética na atividade mental tem uma correspondência na organização cortical”. Nesse sentido, é a capacidade de criação e mobilização de instrumentos mediadores, possibilitada a partir do desenvolvimento dessas capacidades comportamentais particulares, que permite ao homem a reapropriação de propriedades instrumentais e discursivas de determinado meio (denominado sócio-histórico). Para Bronckart (2009, p.27), é “[...] a condição da emergência de capacidades auto-reflexivas ou conscientes que levam a uma reestruturação do conjunto do funcionamento psicológico.”.

Para Vygotsky (1989), o indivíduo desenvolve conceitos espontâneos ou cotidianos a partir de experiências práticas e de interações sociais. Por outro lado, o desenvolvimento de conceitos científicos “[...] estão organizados num sistema e por envolver uma atitude mediada desde o início de sua construção, os conceitos científicos implicam uma atitude metacognitiva, isto é, de consciência e controle deliberado pelo indivíduo” (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2019, p. 49). Essa atitude metacognitiva (uma atividade favorável à transitividade da consciência) acerca dos conceitos constituem a noção de desenvolvimento, o qual só é possível a partir do processo de aprendizagem⁶⁹.

A fim de refletir sobre a questão do conceito científico “consciência” no agir docente, retomamos as seguintes terminologias: a) dimensão - (áreas ou conceitos mais amplos que constituem o mundo físico e social, e.g. dimensão discursiva, histórica, social, biológica); b) capacidade - mobilização de aspectos psicológicos e comportamentais da dimensão biológica e psíquica da atividade humana; e c) saberes - valores constitutivos de determinada prática social.

Sobre a capacidade docente para conscientização, pensemos o processo de conscientização da educação progressista freiriano como um conceito científico a ser aprendido pelo educador, podendo despertar o desenvolvimento de

⁶⁹ “A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas” (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2019, p.49).

determinadas funções psicológicas superiores necessárias a essa capacidade. Temos a mobilização desse conceito enquanto uma capacidade docente na mediação do desenvolvimento metacognitivo do aluno: é preciso um amplo conhecimento metacognitivo sobre aspectos do desenvolvimento e do conceito de conscientização para engajar-se em um processo de educação como prática de liberdade.

Todavia, é preciso enfatizar que sob a égide de uma relação opressão-subordinação, não basta que o indivíduo domine esses conceitos para engajar-se em uma prática progressista. A partir de todas essas reflexões, vemos a necessidade de que se desenvolva, ainda, uma metaconsciência sobre o poder do agir linguageiro para práxis. Embora existam diversas reflexões acerca do tema, o conceito de *Metaconsciencientização docente*⁷⁰, nesta pesquisa, é proposto como um processo de reflexividade sobre princípios, capacidades e saberes necessários para uma potencial promoção do processo metacognitivo de conscientização: aprender a conscientizar.

A autonomia do agir linguageiro, configura-se, portanto, como instrumento de poder e, desse modo, parte do processo de emancipação do oprimido encontra-se em sua conscientização acerca do papel da linguagem enquanto capital e poder simbólico nas esferas de dominação (BOURDIEU, 1991), ou seja, o papel da *consciência* em seu processo de *conscientização*. Essa *metaconsciência* configura-se, portanto, como um capital social⁷¹ *emancipatório*. O que queremos apontar é que estar incluído em uma cultura que nos coloca em um posicionamento favorável a uma postura aberta ao diálogo, à auto-avaliação e à autovigilância nos proporciona um recurso de regulação do próprio desenvolvimento.

É considerando, pois, nosso objeto inicial, a necessidade de uma formação que incentive e possibilite o desenvolvimento do agir do aluno para transformação social, que destacamos a *metaconsciência* sobre o papel da linguagem enquanto instrumento de poder que medeia o agir transformador como capacidade essencial, e como capital social fundamental, para a libertação defendida pela educação para justiça social. Em suma, a metaconsciência diz respeito ao

⁷⁰ Para Vygotsky (1989), corresponde à consciência extraída da consciência, por meio de um processo metacognitivo.

⁷¹ “A ideia básica de capital social é a de que as coletividades podem contar com recursos não materiais, tais como confiança, informação, envolvimento cívico, redes sociais e outros, e que tais recursos têm valor. [...] Tal capital assim constituído tem efeitos catalisadores sobre outras formas de capital (econômico, simbólico, cultural)” (DRAIBE, 2015).

posicionamento do educador em relação a si mesmo: compreender-se como um ser que faz parte do ciclo das práticas opressoras, entender suas limitações enquanto eterno aprendiz e praticar, portanto, o exercício de reflexão a respeito de sua própria conscientização no sistema de opressão.

Consideramos um desafio compreender de que forma o processo de *conscientização* pode ser elevado a uma capacidade docente na formação de educadores. Neste momento, nos propomos a realizar uma reflexão articulada acerca dos conceitos mobilizados neste capítulo. Pensar a relação entre desenvolvimento, linguagem, consciência e formação de educadores para justiça social é um desafio que demanda a mobilização de diversas áreas do conhecimento (Linguagem, Psicologia, Sociologia, Filosofia, História, entre outras).

Destacamos os desafios da criação de zona de desenvolvimento proximal entre os sujeitos envolvidos nesse processo. Para que o *agir para transformação social* possibilite momentos para exercitar/estimular o desenvolvimento da *metacsciência* e para contemplar os elementos do estatuto da *ação de linguagem* como capital social essencial ao agir transformador e emancipatório é preciso que criemos ferramentas para que tenham como objetivo criar espaços para viabilizar um agir autônomo para justiça social. Destacamos que o reconhecimento da dimensão política da educação enquanto práxis dialógica é um critério fundamental para que assumamos, enquanto coletivo docente, o lugar discursivo da formação de professores para justiça social nos documentos prescritivos que regem nossa prática.

Síntese das seções 2.1, 2.2, 2.3

Os referenciais abordados nesta seção foram mobilizados devido aos desafios sobre os quais buscamos refletir nesta pesquisa. Em um primeiro momento, apresentamos os conceitos fundamentais e justificamos a relevância deste estudo frente ao contexto político que vivenciamos na educação brasileira, destacando a relação entre currículo, ideologia e a formação de professores para justiça social como práxis democrática.

De forma a apresentar uma síntese do raciocínio desenvolvido e, na sequência, nossos encaminhamentos teóricos, retomamos neste momento os aspectos centrais de nossa articulação teórica.

Nesta seção, buscamos responder a duas questões essenciais para

definirmos nossos critérios de análise: a) Por que formação de professores para justiça social? b) De que modo a articulação teórico-metodológica proposta por este capítulo possibilita desenvolver uma *práxis* educativa (agir transformador) voltada para justiça social? Em relação à primeira questão, nos amparamos nas teorias freirianas acerca da opressão social e discorremos sobre o papel do Estado (não totalitário) como educador de consciências e mantenedor de consensos hegemônicos (GRAMSCI, 2012) que permitem que injustiças sociais sejam socialmente aceitas como parte da realidade social normatizada, anulando cada vez mais a capacidade de indignação coletiva em relação a elas. Nessa direção, discutimos o papel das instituições sociais (aparelhos hegemônicos) que auxiliam na manutenção do *habitus* de não-consciência (BOURDIEU, 2017) que endossa a apatia social ante às desigualdades sociais. O conceito de linguagem enquanto construção ideológica é abordado como aspecto central desse debate, pois reflete crenças acerca de perspectivas que têm sido debatidas no âmbito da profissionalização docente e das políticas públicas educacionais. Portanto, enfatizamos o papel dos estudos da linguagem para compreendermos de que forma o discurso, em seu estatuto ideológico, reflete as diversas formas de opressão sob uma crença hegemônica de neutralidade.

Sobre a segunda questão, destacamos que os princípios da EJS e do ISD têm como ponto convergente a prática social como meta e como processo de desenvolvimento do aluno. Ao passo que os elementos da EJS nos proporcionam subsídios que dão maior ênfase⁷² aos aspectos das capacidades para justiça social e às dimensões de design e facilitação que contemplam esses princípios; o ISD apresenta uma proposta metodológica que contempla o processo de desenvolvimento das capacidades de linguagem que concretizam a ação social por meio de uma ação de linguagem. Levando em consideração que a ênfase de cada um desses pressupostos teóricos complementa nossas necessidades metodológicas, acreditamos que a articulação de ambos em uma proposta prática pode contribuir para a formação docente do professor de línguas.

Sobre os encaminhamentos acerca do conceito de *agir docente transformador*, destacamos que, mesmo tendo realizado ampla pesquisa acerca

⁷² Não é nosso propósito afirmar que qualquer um desses referenciais deixe de contemplar os aspectos que buscamos em outras vertentes. O ponto é que cada uma das propostas tem um estudo mais direcionado para determinados aspectos, enquanto outros são abordados de modo mais sucinto. O propósito aqui é articular as contribuições das propostas mais direcionadas que cada um apresenta, visando convergir para o objetivo que têm em comum.

desses pressupostos previamente à geração de nossos dados, o processo de implementação do curso para justiça social, por nós proposto, criou espaços que nos direcionaram a buscar elementos que nos auxiliassem a refletir sobre os conflitos que emergiram dessa prática. Enquanto autora desta tese, professora-ministrante da disciplina, professora-orientadora do curso e participante da pesquisa, destaco aqueles que redirecionaram meus caminhos teórico-metodológicos ao delinear o formato deste capítulo.

Em primeiro lugar, ressalto a dificuldade em articular uma proposta prática que contemple a aprendizagem da língua inglesa e as metas e processos de uma proposta de justiça social. Ao término da implementação, ficou evidente que não conseguimos conciliar nossos objetivos com um equilíbrio coerente. Portanto, buscamos no ISD e na EJS *as contribuições de uma proposta prática que nos auxilie a articular a aprendizagem das capacidades de linguagem à ação de linguagem e ação social*.

Em segundo lugar, destaco os impactos de minhas crenças e inexperiência como formadora no processo de aprendizagem dos alunos que orientei durante o estágio curricular. A minha insegurança enquanto formadora gerou um contexto em que eu optei por dar mais autonomia aos alunos no que se refere à gerência de prazos e planejamentos. Sob a crença de que estava oferecendo um espaço para que pudessem desenvolver a tomada de consciência acerca de suas responsabilidades no processo de implementação, sinto que minhas escolhas acabaram por resultar em negligência com os alunos que estavam sob os meus cuidados durante a oficina. Dessa forma, minha segunda reflexão consiste em compreender *o equilíbrio entre liberdade e autoridade no processo de co-planejamento e o desenvolvimento da capacidade da metaconsciência docente*. Por isso, retomo os conceitos de consciência, saberes e capacidades docentes na prática educativa.

Em terceiro lugar, destaco o conflito de sentir que não contemplei minhas expectativas iniciais em oferecer um conjunto de experiências que pudessem proporcionar o desenvolvimento de um agir transformador docente durante minha prática com os alunos professores. Mesmo havendo realizado as atividades propostas, considero que obtive pouco sucesso em engajar os alunos no tema e nas atividades. Esses conflitos me levaram à seguinte indagação: a) o que é preciso para criar maior cumplicidade entre os participantes de um curso de formação para justiça

social? b) em que medida temos, enquanto mediadores⁷³ e *designers*, condições de gerar esse tipo de envolvimento, que demanda um compromisso pessoal do aluno-professor em relação à proposta? c) Que outras formas de encaminhamento poderiam gerar resultados mais satisfatórios?

Após leituras, discussões com meu grupo de pesquisa e outras diversas experiências que me proporcionaram debater essas questões com outros educadores, percebo que não há receitas ou respostas diretas para essas questões. O encaminhamento que me é possível, entretanto, é reavaliar a forma como lidei com meus obstáculos durante o processo. Enquanto educadora progressista, busco compreender os meios que me permitam aprender novos caminhos, tentar de outras formas e não aceitar me acomodar com o consenso da insatisfação. Portanto, desse conflito emerge minha preocupação em *compreender os aspectos de cumplicidade e co-responsabilidade entre alunos e professores*. Por isso, retomo os princípios da educação para justiça social na formação docente.

Deste modo, as três reflexões apresentadas direcionam a discussão proposta na sequência, que busca responder a seguinte questão central: Quais são os aspectos de um currículo de formação de professores de línguas para justiça social?

2.4 ASPECTOS DO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS PARA JUSTIÇA SOCIAL: REFLEXÕES EM TORNO DO DESENVOLVIMENTO DO AGIR TRANSFORMADOR

Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo?
Contra quem estudo?” Paulo Freire

A partir das reflexões expostas anteriormente, discutimos aspectos do currículo de formação de professores de línguas para justiça social, visando investigar os instrumentos/ferramentas que medeiam o desenvolvimento de um agir docente transformador. Nessa direção, esta seção discute as dimensões de um currículo de formação de professores para justiça social a partir dos estudos que derivam dos conceitos freirianos, apresentando elementos de grande relevância desses estudos para nossa prática específica. Na sequência, discutimos os aspectos do processo de co-planejamento e o desenvolvimento da capacidade da *metaconsciência* docente, e,

⁷³ Mediadores, pois consideramos que a ideia de professora como facilitadora apaga os conflitos e as destabilizações inerentes a processos de aprendizagem e desenvolvimento.

ainda, os desafios de se criar uma zona de desenvolvimento proximal que contemple os princípios de cumplicidade e co-responsabilidade entre alunos e professores.

Em um primeiro momento, discutiremos os aspectos práticos de cada pressuposto teórico proposto por nossa articulação teórica (EJS e ISD), a fim de investigar de que forma as ferramentas propostas por cada um podem contribuir para contemplar as necessidades de um curso de formação de professores de línguas. Nesse sentido, apresentamos os conceitos que a literatura de EJS tem utilizado para embarcar nessa jornada e buscamos articulá-los aos instrumentos de mediação de que dispomos enquanto estudiosos da linguagem. A questão central que rege esta seção é: quais são as contribuições da literatura para a compreensão das dimensões, saberes e capacidades docentes que subjazem uma prática para justiça social? Nessa direção, discutimos a articulação entre os saberes e capacidades docentes advindos da EJS e do ISD, as bases de um projeto de educação para agência e mudança a partir de diálogos sobre os impactos metacognitivos dos instrumentos de mediação de propostas centradas nos princípios da justiça social.

Conforme já mencionado na Introdução, a definição de educação para justiça social inclui "[...] tanto um paradigma conceitual interdisciplinar para analisar as múltiplas formas de opressão e suas intersecções, como também um conjunto de experiências pedagógicas, princípios e métodos/práticas [...]" (BELL, 2016, p.4, tradução nossa) e visa proporcionar oportunidades para que os sujeitos desenvolvam meios, instrumentos, ferramentas e a capacidade crítica necessárias para não apenas compreender os elementos que compõem tais sistemas, mas para perceber seu próprio papel nessa socialização (BELL, 2016). Em uma direção similar, pesquisadores ancorados nos conceitos freirianos têm buscado os princípios e saberes que compõem a *Formação de Professores para Justiça Social* (FPJS).

No trabalho de Zeichner (2011), a FPJS visa instigar um professorado mais diverso e formar todos os professores para que sejam capazes de ensinar "[...] todos os alunos que estejam no foco da atenção" (ZEICHNER, 2011, p. 289). Nas palavras do autor, para além de uma celebração da diversidade, essa formação visa preparar professores que queiram e sejam capazes de aceitar o desafio de combater às desigualdades que se manifestam tanto no sistema escolar, quanto na sociedade como um todo. Ele destaca que reconhecer as dimensões políticas e sociais dessa formação é de grande relevância para contemplar as necessidades de alunos e professores do sistema público de ensino. No quadro 06, apresentado na sequência,

destacamos as estratégias, habilidades, conhecimentos e compromissos do professor “culturalmente responsivo”, descritos na pesquisa de Villega e Luccas (2002) e retomados por Zeichner (2011).

Segundo Zeichner (2011), o professor culturalmente responsivo é aquele que atua para potencializar as oportunidades dos alunos e transformar suas vidas. O termo usado na perspectiva Freiriana para o mesmo ato é professor progressista.

Quadro 06 – Quadro referencial de Conhecimentos, Habilidades e Compromissos do professor Culturalmente responsivo

(1) “É socio-culturalmente consciente - reconhece que há múltiplas formas de perceber a realidade que é influenciada pelo lugar do indivíduo na ordem social”
(2) “Tem uma visão afirmativa dos alunos de contextos diversos, percebendo recursos de aprendizagem em todos os alunos ao invés de destacar problemas a serem superados.
(3) “Vê a si mesmo como responsável e capaz de trazer transformação educacional que irá tornar a escola responsiva a todos os alunos.”
(4) “Entende como os alunos constroem conhecimento e é capaz de promover a construção de conhecimento dos alunos”
(5) “Sabe a respeito da vida dos alunos (incluindo seus recursos de conhecimento em suas comunidades)”
(6) “Utiliza seu conhecimento sobre a vida dos alunos para desenvolver um ensino baseado naquilo que eles já sabem, ao passo que atua para ampliar para além de seu repertório”

Fonte: a autora com base em Zeichner (2011, p.309-310)

A proposta de Newfield (2011) também parte das mesmas bases de Zeichner, ao discutir, justiça social, democracia, multimodalidade e ensino de línguas nas escolas sul-africanas. Devido às semelhanças de nossos contextos (formação de professores de línguas), consideramos interessantes os pontos destacados pela autora em relação aos resultados de sua proposta de implementação, a saber: mudanças na relação de poder na sala de aula, expansão do repertório semiótico, expansão do repertório linguístico e a inclusão de aspectos locais e globais no escopo do currículo.

Especificamente sobre a formação de professores de línguas para justiça social não há como deixar de abordar o trabalho da Hawkins (2011). Em seu texto, *Determinação dialógica: construindo um discurso de justiça social na formação de professores de línguas*, a autora parte de premissas sobre como articular um foco de justiça social ao aprendizado de uma língua estrangeira. Após ampla pesquisa dos

métodos de ensino de línguas tradicionais, Hawkins (2011) implementou em seu contexto uma abordagem prática em torno do gênero *storytelling*. Embora não haja referências específicas à perspectiva de línguas por meio de gêneros textuais, destacamos a grande similaridade entre as escolhas feitas em nossas implementações pedagógicas: nos dois casos a preocupação em promover a agência dos alunos para justiça social nos levou a buscar uma ação de linguagem que viabilizasse a articulação das duas necessidades características de nossos contextos.

Em suas reflexões finais, Hawkins destaca que a proposta, todavia, não foi suficiente para contemplar seu objetivo de justiça social, pois nenhuma das práticas, “[...] usando os termos de Freire, incluíram um componente de *práxis*, não houve nenhuma ação direta para mudança social” (HAWKINS, 2011, 2.426, tradução nossa). Considerando essa crítica, ela aponta três reflexões: a importância de que essa cultura de justiça social na formação de professores parta de re-visionamento dos papéis dos professores e da comunidade em esforços colaborativos. Nas palavras da autora,

É claro que, apesar das melhores intenções, a justiça social era minha agenda e aproveitei todas as oportunidades para impor aos professores. Isso também tem sido uma crítica da teoria crítica - podemos impor eticamente uma visão de mudança social? Podemos simultaneamente impor uma visão às pessoas e capacitá-las? Podemos impor empoderamento? E nós temos o direito de? Deixado para estruturas um pouco mais equitativas dos grupos de inquérito de professores no semestre seguinte, as questões de justiça social não surgiram, para todos os efeitos, contudo, houve queixas sobre isso posteriormente. Então, como equilibramos poder, investigação e empoderamento, enquanto tentamos co-construir uma agência para a mudança? (HAWKINS, 2011, p.2.431-2.435).

Outro ponto destacado por ela é que a natureza relacional da educação quando abordamos objetivos para justiça social demanda um vínculo de confiança e respeito, os quais levam tempo para serem construídos. Sobre uma implementação colaborativa realizada em um ou dois bimestres de interação, ela questiona: “Como, em 15 semanas, podemos compreender quem são os professores, o que eles trazem consigo, construir uma comunidade de aprendizes com relações de confiança e respeito no processo de aprender novos métodos e abordagens e examinar sua prática?” (HAWKINS, 2011, p.2.440-2.443).

Desse questionamento, ela nos apresenta a reflexão de que talvez o caminho seja não termos um destino fixo de chegada e compreender que a jornada é o caminhar que oportuniza novas descobertas e construções coletivas de significado

do que vem a ser o aprendizado na EJS. Ao concluir a reflexão sobre sua prática, Hawkins (2011, p.2447-2451, tradução nossa) afirma:

[...] Professores, salas de aula, estudantes e famílias são idiossincráticos, não uniformes, assim como as comunidades e instituições em que atuam, e a educação em justiça social deve responder às situações e condições locais. O mesmo pode ser dito para a formação de professores de idiomas em justiça social; não pode ser prescritivo. Penso que o melhor que podemos fazer é arregaçar as mangas e, da maneira mais ética que podemos conceber, mergulhar no trabalho confuso de construção de comunidades para mudança social.

Nos inspirando nas reflexões de Hawkins (2011) e nos baseando em nossa própria experiência prática, partimos do princípio de que não é nossa pretensão prescrever critérios para a EJS e nem para a FPJS, e sim propor um quadro referencial para EJS. Sobre o tema, retomamos as ideias de Freire (2018, p.123), “[...] Entre nós, repita-se, a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições democráticas.” O que nos propomos aqui é descrever as experiências que têm sido realizadas e aprender com os conflitos que emergem de contextos diversos e similares aos nossos. Não há como falarmos dos valores de uma educação para justiça social sem pensarmos, portanto, a prática democrática. Buscando refletir sobre a autocrítica de Hawkins (2011), destacamos que esses valores rejeitam o ativismo sectário, descrito por Freire (2018, p.70) como o posicionamento que “[...] não respeita a opção dos outros. Pretende impor a todos a sua, que não é opção, mas fanatismo. Daí a inclinação do sectário ao ativismo, que é a ação sem vigilância. [...]. O radical, pelo contrário, rejeita o ativismo e submete sempre sua ação à sua reflexão.” É, pois, a indagação de Hawkins sobre sua postura em relação aos limites de sua agência que a aproxima de uma prática voltada para justiça social.

Como pudermos notar a partir dessa discussão, os autores da área de EJS destacam o papel ativo do professor na promoção de um ambiente de aprendizagem e na mediação do processo pelo qual o aluno pode desenvolver uma agência autônoma em direção a uma meta de justiça social. Todos as ferramentas e elementos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem são considerados elementos de mediação, incluindo o professor, os alunos e os recursos de aprendizagem. No terceiro capítulo do livro *Ensinando para a diversidade e a justiça social*, os autores Bell, Goodman e Ouellett (2016) descrevem elementos de duas dimensões do processo de mediação: a dimensão do *design* e a dimensão da facilitação.

Embora sejam elementos não dicotômicos de um mesmo processo, cada uma dessas dimensões apresenta uma ênfase determinada em relação aos seus aspectos específicos. A dimensão do design inclui os processos de planejamento, redirecionamento e avaliação desenvolvidos pelos instrutores ou facilitadores previamente, durante ou após a interação com os participantes. Embora a teoria de EJS utilize, para alguns autores, o termo *facilitadores*, esta pesquisa trata de *educadores/professores como mediadores* da prática de ensino-aprendizagem. De acordo com os autores, essa dimensão inclui, ainda,

[...] a organização de uma agenda para o curso ou workshop, a seleção de materiais de leitura e outros cursos, o planejamento de atividades e a organização das dinâmicas entre pequenos e grandes grupos para envolver ativamente os participantes. Nos cursos acadêmicos tradicionais, o *design* também inclui a construção de programas, exames e outras avaliações.” (BELL; GOODMAN; OUELLETT, 2016, p.54-55, tradução nossa).

Já a facilitação, na perspectiva da EJS, refere-se às habilidades, saberes e estratégias que os facilitadores utilizam ativamente para “[...] engajar os participantes no processo de aprendizagem, mediar interações com o grupo e guiar as dinâmicas interpessoais e coletivas que são parte do processo de aprendizagem. Ambos os aspectos são centrais para o ensino para justiça social e são complementares e interconectados.” Ambas as dimensões visam incentivar uma práxis democrática que envolva os indivíduos na prática colaborativa. Importante é a conexão mencionada por Bell (2016) em relação à natureza do desenvolvimento dos elementos de mediação desse processo. A autora afirma que os recursos derivam também do

[...] russo desenvolvimentista “histórico-cultural” Vygotsky. Ele situa o desenvolvimento cognitivo no contexto social e cultural em que a socialização ocorre - um contexto que inclui educação, vida familiar e comunitária (Cole, 1990, 1995, 1996; Moll, 1990; Rogoff, 2003; Vygotsky, 1978). Essa abordagem histórico-cultural destaca o papel da “mediação” à medida que as pessoas se envolvem entre si em sistemas informais e formais específicos de interação. Vygotsky chamou essas “zonas de desenvolvimento proximal” para transmitir a zona entre a atual faixa de desenvolvimento de uma pessoa e as oportunidades sociais providas que desafiam e ampliam o desenvolvimento além da faixa. (BELL, 2016, p.34-35, tradução nossa).

A relação entre os trabalhos de Freire e Vygotsky também é desenvolvida por Souto-Manning e Smagorinsky (2010). Os autores apontam que “Ambos começaram como professores e adotaram uma perspectiva Marxista que enfatizava o papel da mediação social no ensino e aprendizagem” (SOUTO-MANNING; SMAGORINSKY, 2010, p.23, tradução nossa). Sobre uma das diferenças

mais evidentes entre os trabalhos desses dois teóricos, os autores ressaltam que Vygotsky, ao contrário de Freire, não era um ativista do empoderamento social, ele se detinha em aspectos das influências sociais e culturais no desenvolvimento psicossocial. Uma grande contribuição da pesquisa de Souto-Manning e Smagorinsky (2010) está na importância de um currículo espiralado em torno de temas de justiça social para auxiliar os educandos a construir um conceito de JS que poderia “[...] prover a base para o tipo de *praxis* que Freire considera central para consciência crítica” (SOUTO-MANNING; SMAGORINSKY, 2010, p.28, tradução nossa).

Importante também para compreendermos a relação entre os dois autores, é o contraste complementar apontado por Souto-Manning e Smagorinsky (2010) em relação às contribuições dessas duas referências fundamentais para as reflexões tecidas nesta tese:

[...] Vygotsky reconheceu a relação recíproca entre as pessoas e suas culturas, na medida em que via que as pessoas agiam para afetar seus ambientes, mesmo quando inevitavelmente internalizavam suas estruturas, objetivos e práticas. Ele antecipou, no entanto, o processo de internalização. Freire, por outro lado, antecipou o outro extremo desse processo, a externalização, no qual as pessoas adquirem ferramentas para trabalhar e alterar seus ambientes para criar novos cenários, destinos sociais, trajetórias pessoais e grupais e meios para produzi-las. Essas ênfases contrastantes, mas complementares” são indicativas de outra diferença importante entre as duas, pelo foco em diferentes fases da vida no desenvolvimento humano. (SOUTO-MANNING; SMAGORINSKY, 2010, p.24, tradução nossa).

Assim como a EJS, o ISD tem suas bases na perspectiva vygotskyana de desenvolvimento humano. Ressaltamos que os dispositivos didáticos de interação e mediação propostos pelo ISD também têm como norte os conceitos de zona de desenvolvimento proximal⁷⁴ (ZDP), justificando a coerência da escolha de mobilizar ambos os referenciais para investigarmos nossa prática. Outro fato relevante, é que o ISD também defende uma sistematização do ensino a partir de um processo espiralado no desenvolvimento das capacidades de linguagem (DOLZ; SCHNEWULY, NOVERRAZ, 2003).

Sobre a definição de *representação*⁷⁵, na perspectiva vygotskyana⁷⁶, retomamos as palavras de Oliveira (2019, p.39), quando afirma que ao lidar com

⁷⁴ Para Vygotsky (1989), o conceito refere-se à distância do nível de desenvolvimento real, em que se realiza tarefas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, o nível das possibilidades, mediados por um par mais experiente nas interações sociais.

⁷⁵ Segundo Oliveira (2019), é importante o conceito de representação mental: a noção de que o indivíduo opera mentalmente sobre o mundo construído, que representa, em seu universo psicológico, objetos, situações, eventos do mundo real.

⁷⁶ “Central para a concepção de Vygotsky sobre as funções mentais, especialmente as funções

representações mentais, o indivíduo é capaz de fazer relações mentais que “[...] substituam o real [...] na ausência dos referentes concretos, imagine coisas jamais vivenciadas, faça planos para um tempo futuro, enfim transcenda o tempo e o espaço presente., libertando-se do mundo perceptível e pelas ações motoras abertas”.

Antes de adentrarmos nos aspectos do ISD, discutimos, na sequência, as características das dimensões de *design* e facilitação da EJS. No quadro disposto a seguir, oferecemos, primeiramente, uma síntese dos aspectos do processo de *design* que não podem ser desvinculados do processo de facilitação; entretanto, devido a questões organizacionais de exposição do conteúdo, os apresentaremos separadamente.

Quadro 07 – Quadro referencial da dimensão de design da EJS (BELL; GOODMAN; OUELLETT, 2016)

1. INSTRUTOR - QUEM SOMOS NÓS ENQUANTO INSTRUTORES?	- Diz respeito às ferramentas de autoavaliação que os professores podem usar para refletir sobre suas próprias identidades, crenças e gatilhos para reavaliar continuamente sua própria prática. Esse processo ajuda os professores a trabalhar continuamente em sua consciência em relação à sua agência.
2. ALUNOS - QUEM SÃO NOSSOS ALUNOS?	- Dinâmicas que ajudam a conhecer os participantes, quem são, quais são suas preocupações, seus interesses, se sua participação é obrigatória ou voluntária, suas expectativas, a relação entre eles (relações de poder), suas experiências prévias e conforto, acomodações e modificações necessárias. Deve ser uma atividade de baixo risco, uma vez que o objetivo é criar as bases para iniciar o curso.
3. CURRÍCULO - O QUE ENSINAMOS?	- Os autores estabeleceram três objetivos gerais: 1. Aumentar a conscientização pessoal (Quais perspectivas críticas queremos que os alunos entendam e pratiquem?); 2. Expandir o conhecimento (o que você deseja que os alunos saibam) e 3. Incentivar a ação (o que você deseja que os alunos aprendam como ou sejam capazes de fazer) . A partir desses três objetivos mais amplos, o professor pode estabelecer os resultados da aprendizagem. - Outros aspectos a serem levados em consideração na escolha dos materiais: "Quem está incluído? O que está incluído? Como está incluído? Sob a perspectiva de quem? E usando quais fontes?" (BELL, GOODMAN E OUELLETT, 2016, p.61)

mentais superiores, é o fato de que não há maneira simples de compreender nenhuma delas isoladamente. Sua verdadeira essência é serem inter-relacionadas com outras funções. Essa ênfase “na interfuncionalidade reflete-se na sua compreensão do termo consciência” (OLIVEIRA, 2019, p.117)

4. PEDAGOGIA - COMO A ENSINAMOS?	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar uma variedade de estratégias e abordagens pedagógicas apropriadas • Analisar as condições do Ambiente Físico e Logística • Estruturar as atividades • Organizar instruções e procedimentos para cada atividade e reunir equipamentos e materiais conforme necessário • Desenvolver o formato das perguntas para cada atividade. • Sequenciar atividades de aprendizado.
5. CLIMA DA SALA DE AULA E DINÂMICA DE GRUPO - COMO O CLIMA E AS INTERAÇÕES NA SALA DE AULA AFETAM O APRENDIZADO?	<p>- Desenvolver ferramentas para avaliar a dinâmica durante o processo. Algumas perguntas para guiar esta etapa são: "Todos os participantes se sentem ouvidos e respeitados? Os participantes nos veem como confiáveis e conhecedores? Os participantes são capazes de se envolver uns com os outros de maneiras que apoiam a aprendizagem? O conteúdo e a pedagogia parecem relevantes e culturalmente inclusiva?" (BELL; GOODMAN; OUELLETT, 2016, p.61)</p> <p>- Criar ferramentas de avaliação aluno / aluno e aluno / facilitador/mediador.</p>

Fonte: Elaborado por Souza-luz e Cristovão (no prelo) com base em Bell, Goodman e Ouellett, 2016 (tradução nossa).

Consideramos as contribuições dos autores de grande relevância para refletir sobre exemplos de práticas que partem dos conceitos propostos pelo trabalho de Paulo Freire ou que podem ser articulados a ele. Sua extensa produção bibliográfica tem como um de seus princípios centrais a necessidade de autovigilância do educador no processo de conscientização⁷⁷ de si e do outro acerca dos sistemas de opressão. A partir das reflexões propostas por Adam, Bell, Goodman (2016), direcionamos nossa busca por ferramentas, instrumentos e estratégias de mediação que possam potencializar as possibilidades do educador em desenvolver uma prática voltada para justiça social. A seguir, apresentamos o panorama dos aspectos de facilitação. No quadro anterior, destacamos que, como contribuição às dimensões do currículo, expandimos a proposta, em relação à expansão dos objetivos da dimensão 3: 4. *Como ensinamos?* (*Por meio de um construto metodológico de ação de linguagem que os auxilie a realizar a ação social*), contribuição discutida no capítulo 4 e na apresentação do produto final.

⁷⁷ “[...] no ato mesmo de responder aos desafios que lhe apresenta seu contexto de vida, o homem se cria, se realiza como sujeito, porque esta resposta exige dele reflexão, crítica, invenção, eleição, decisão, organização, ação.” (FREIRE, 1980, p.15).

Sobre essas dimensões, não há como não recorrermos ao trabalho de Freire (2018) em sua obra, *Educação como prática de liberdade*, que questiona: Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe?

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Não seria possível, repita-se, com uma educação assim formarmos homens para integrarem-se neste impulso de democratização. (FREIRE, 2018, p.127).

É a partir dessas reflexões que buscamos, nesta tese, recursos que nos auxiliem a pensar em um Quadro referencial que contemple elementos que possam favorecer o potencial processo de aprendizagem de saberes e capacidades docentes para educação para justiça social na formação inicial de professores de Língua Inglesa em contextos de vulnerabilidade social. As dimensões de *design* e *facilitação* são interconectadas a partir da reflexão sobre a ação que são mediadas pela práxis. Nesse sentido, recorreremos à segunda dimensão da EJS, disposta no quadro a seguir, a *facilitação* (mediação para a coerência teórica desta pesquisa).

Quadro 08 – Quadro referencial da dimensão de facilitação/mediação de cursos de EJS (BELL; GOODMAN; OUELLETT, 2016)

Estratégia	Definição	Exemplos de Estratégias demonstradas pelos autores
<p>1) Entender antes de responder</p>	<p>É importante conceber que parafrasear ou repetir em suas próprias palavras o que você ouviu alguém dizer pode ser uma estratégia poderosa. Nas palavras dos autores, refletir, questionar e, somente após Adicionar “[...] pode auxiliar os alunos a compreender que são ouvidos, garantir que o facilitador compreenda melhor o que os participantes estão dizendo e proporciona uma oportunidade para que os participantes clarifiquem as asserções que podem não representar sua intenção”</p>	<p>Perguntas de compreensão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Parece que você pensa que... (“It sounds like you think that”); - Deixe-me ser claro, parece que você acredita que... (“Let me be clear, you believe that...”) <p>Perguntas de Esclarecimento</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que te levou a acreditar nisso? (“What led you to believe that...?”) - Você pode dizer um pouco mais a respeito do porquê você pensa assim? (“Can you tell me more why you think that?”) - Você pode explicar o que você quer dizer com isso? (“Can you explain what you mean by that?”) <p>Adicionar ou corrigir</p> <ul style="list-style-type: none"> - O ponto-chave não é seguir uma prescrição rígida a todo o momento. Dar a oportunidade para que os alunos se sintam ouvidos e tenham voz é um processo que pode auxiliar a construir gradativamente a cumplicidade entre o grupo. Após as etapas de compreensão e esclarecimento, o professor pode “adicionar novas informações, corrigir informações incorretas, abrir para que outros partilhem seus pensamentos, trabalhar com o comentário para passar para outros tópicos ou, simplesmente, agradecer por terem partilhado seu ponto de vista”(BELL; GOODMAN; OUELLETT, 2016, p.71, tradução nossa)
<p>2) Distanciar-se e ganhar perspectiva</p>	<p>Em alguns momentos, a discussão pode ficar complexa ao ponto de que os facilitadores não consigam enxergar outras perspectivas (como casos de indisciplina, por exemplo). Este é o momento de usar estratégias de reflexão para compreender o que está por trás dessa interação ou da resistência, possível “agressividade” e silêncio dos alunos em participar das interações.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Prestar atenção no comportamento não verbal; - Buscar analisar as situações e conversar com co-facilitadores e a administrações sobre suas impressões.

<p>3) Partilhar suas observações de um modo não julgador</p>	<p>Incentivar os alunos a partilhar suas opiniões de modo mais respeitoso e construtivo. Desse modo, os alunos passam a ter consciência do impacto de a forma que dizem tem sobre o que dizem. Questões de linguagem corporal e tom de voz também são relevantes.</p>	<p>Alguns exemplos destacados pelos autores são:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quando Susan partilhou sua história poderosa ninguém respondeu. Me pergunto sobre como vocês se sentem a respeito disso (“When Susan shared her powerful story, no one responded. I’m wondering how people are feeling?”) - Eu notei que quando pedi que alguém partilhasse como experienciaram privilégio, muitas pessoas partilharam histórias de como tem sido marginalizada. Eu me pergunto se é mais difícil pensar sobre o próprio privilégio? (“I’ve noticed that when I ask people to share an example of how they’ve experienced privilege, several people shared stories of how they’ve been marginalized. I’m wondering if it seems harder to think about one’s privilege?”) (BELL; GOODMAN; OUELLETT, 2016, p.72, tradução nossa)
---	---	---

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bell, Goodman e Ouellett, (2016, p 71-76, tradução nossa).

Os autores apontam que essas estratégias geram, como em qualquer outra interação, reações e impactos no ambiente da sala de aula. Nunca há garantias de experiências sem conflitos ou aspectos que precisam de um olhar mais cuidadoso. É por essa razão que eles apresentam três fases de intervenção que podem auxiliar a criar um ambiente de cumplicidade entre alunos e facilitadores em relação a como os acordos de comportamento e os impactos das interações sejam mais suavizados pela construção gradativa de um clima construtivo em sala de aula. Eles apresentam três fases para a organização do *Workshop*: confirmação, contradição e continuidade.

Quadro 09 – Quadro referencial das Fases de design e facilitação/mediação de um curso de justiça social

Fases	Características comum de Design	Estratégias de Facilitação
<p>Confirmação Esta fase refere-se ao momento em que o facilitador cria as bases de um ambiente seguro para que os alunos estejam mais receptivos a tomada de riscos e à proposta de discutir nossa socialização na opressão. Neste momento, as crenças do participante são colocadas em xeque: “[...] essas crenças serão expostas a exames e questionamentos críticos, perturbando a visão de mundo “tida como certa”. Esse desafio, que inevitavelmente perturba o equilíbrio de uma pessoa, pode ser considerado ameaçador e, muitas vezes, eleva as defesas de uma pessoa.” BELL; GOODMAN; OUELLETT, 2016, p.73, tradução nossa)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentações - Objetivos de aprendizagem, - Resultados de aprendizagem, agenda/currículo e expectativas - Normas de grupo para interações respeitadas - Atividades para desenvolver um ambiente de aprendizado inclusivo e de apoio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer o tom e modo de interação; - Planejar e modelar a própria apresentação; - Reconhecer a importância dos sentimentos; - Tornar medos e preocupações nossos aliados.
<p>Contradição Nesta fase, crenças e compreensões sobre o mundo são desafiadas. Os alunos e professores têm de estar dispostos a examinar as ideologias e a repensar o porquê dispõe de certas crenças e não outras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Incluir conteúdos que aprofundem ou desafiem o status atual de aprendizagem sobre opressão; - Partilhar histórias pessoais; - Prover oportunidades para discussões mais intensas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Garantir participação da equipe e comportamentos/dinâmicas construtivos em sala de aula; - Apoiar a tomada de riscos; - Integrar humor e diversão; - Passar por múltiplas perspectivas; - Desafiar informações e percepções incorretas; - Abordar a falta de responsabilidade dos alunos; - Reduzir e mediar a resistência; - Lidar com as reações do facilitador; - Lidar com conflitos e perspectivas diferentes;

<p>Continuidade Trata-se da fase em que é necessário o fechamento dos tópicos que foram abordados e que o planejamento da agência seja mais direcionado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar ações para justiça social; - Proporcionar o fechamento do workshop; - Avaliar a aula/workshop. 	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir ações apropriadas; - Abordar a necessidade de suporte e potenciais mudanças nas relações; - Lidar com sentimentos.
---	--	---

Fonte: adaptado de Bell, Goodman e Ouellett (2016, p 71-76, tradução nossa).

Devido ao fato de que cursos de justiça social têm um propósito de criar contradições e “[...] desafiar os participantes a repensar seu entendimento de relações de poder social, as discussões podem ser intensas ao passo que os participantes se engajam em perspectivas conflitantes e conteúdos desafiadores” (BELL; GOODMAN; OUELLETT, 2016, p.79, tradução nossa), é importante discutir formas de lidar com reações e gatilhos que essas atividades podem gerar. Todavia, esses conflitos são essenciais para o processo de desenvolvimento e conscientização do indivíduo, pois embora seja uma preocupação da EJS que os alunos se sintam confortáveis e respeitados, isso não significa que o processo não envolva momentos em que eles serão desafiados. O desconforto inerente a esses desafios advém das esferas intelectuais, pois têm de lidar com novas informações e experiências que desafiam suas crenças pré-concebidas, emocionais, devido às interações e reações dos outros participantes, ou, até mesmo, físicas (aceleramento cardíaco, perda de fôlego, sintomas de ansiedade). Para os autores, essas esferas de desconforto são de grande importância para o processo de desenvolvimento do processo de conscientização. São as bases para “[...] avanços intelectuais, maior percepção pessoal e mudanças de comportamento, conscientização e ações” (BELL; GOODMAN; OUELLETT, 2016, p.80, tradução nossa).

Um papel importante que o facilitador pode desempenhar é dizer aos participantes quão construtivo esse processo de desconforto pode ser para seu desenvolvimento. Os autores chamam esses momentos de “limites de aprendizagens”. A consciência dos participantes acerca desses limites é importante, pois eles podem

[...] explorar quando estão no limite do aprendizado, em vez de se retirarem para sua zona de conforto de crenças e experiências familiares. Diferenciar “segurança” e “conforto”, e reestruturar o desconforto como um aspecto essencial da aprendizagem na educação em justiça social, ajuda os participantes a entender melhor seus sentimentos e a reformular o desconforto como uma oportunidade de aprender. Aprender a perceber os sinais de estar no limite do aprendizado é um mecanismo útil para perceber quando nos

preocupamos profundamente com algo ou enfrentamos desafios para suposições assumidas como certas. Nos cursos de educação em justiça social, essa autoconsciência é uma meta explícita do resultado da aprendizagem. No início do curso, os facilitadores podem pedir explicitamente aos alunos que considerem como eles geralmente lidam com esse tipo de desconforto e nomeiam estratégias de como eles podem permanecer envolvidos. (BELL; GOODMAN; OUELLETT, 2016, p.79, tradução nossa).

Tendo delineado aspectos das dimensões do agir docente para JS, descrevemos, na subseção seguinte, os conceitos de saberes e capacidades docentes necessários à formação do professor de línguas estrangeiras para JS.

2.5 CAPACIDADES E SABERES DOCENTES PARA JUSTIÇA SOCIAL: UM ENCONTRO ENTRE A EJS E O ISD

"What is to be taught when teaching how to teach?" Esse foi o questionamento colocado pelo professor Dirck Roosevelt em meu primeiro dia de aula como doutoranda visitante da Universidade de Columbia. Uma das grandes contribuições dos debates realizados na disciplina ministrada por ele foram as reflexões acerca dos valores que constituem o agir docente. Para além das habilidades e técnicas de ensino, duas perguntas guiam sua investigação acerca dos elementos que compõem o agir docente do educador: Que valores subjazem sua prática docente? e, sobretudo, quais consequências rejeitamos enquanto educadores?

Refletir acerca desses questionamentos não significa aderir a um manual de boas práticas e nem supor que há uma maneira específica de realizar “corretamente” a ação educativa. O que é, de fato, fundamental é reconhecer que há múltiplas maneiras de se contemplar os objetivos de ensino e aprendizagem, sendo a formação (contínua) do professor a base que permite que ele possa fazer as escolhas que julga mais ou menos adequadas para as necessidades de seu contexto, assim como também mediar os conflitos que emergem dessa interação. Nesse sentido, tratamos, nesta seção, dos saberes e das capacidades docentes que compõem dimensões do agir docente transformador.

Em um primeiro momento, apresentamos aspectos da FPJS. Em seguida, discutimos o panorama do ISD no que concerne às dimensões, capacidades, competências e saberes docentes para os estudos da linguagem. No quadro 10, disposto na sequência, descrevemos as dimensões, capacidades e competências que fazem parte do referencial teórico da EJS. Já os saberes para justiça social advêm da

obra de Freire. Incluímos, ainda, contribuições das reflexões desenvolvidas por nós nas seções anteriores.

Para Freire (2019), educar não é transferir conhecimentos, embora conteúdos sejam sim essenciais. São os valores que prezamos e consequências que rejeitamos que constituem os saberes que formam nossa prática. A experiência de formação permanente em busca desses valores é a recusa ao ensino bancário e tecnicista da agenda neoliberal.

Ao discorrer sobre consciência, Freire (2019) descreve o movimento de transitividade. Para o autor, é por meio do diálogo democrático que o homem passa de uma postura intransitiva (fechado em mitos e verdades absolutas) para uma postura transitiva. Esse movimento corresponde a um conceito dinâmico que, em um primeiro momento, corresponde a uma transitividade ingênua⁷⁸. Já a transitividade crítica parte de uma

[...] educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela submissão de explicações mágicas por princípios casuais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. [...] Esta posição transitivamente crítica implica num retorno à matriz verdadeira da democracia. (FREIRE, 2018, p.84).

São, pois, os valores de um projeto de um EDD que norteiam os saberes e capacidades necessários ao educador comprometido com um projeto de transformação progressista. Pois, para além de um ato de conhecimento, a educação é um ato político. Nas palavras de Freire (2021, p.33), é por essa razão que não existe pedagogia neutra, pois a ideologia dominante

[...] “vive” dentro de nós e também controla a sociedade fora de nós. Se essa dominação externa e interna fosse completa e definitiva, nunca poderíamos pensar na transformação social. Mas essa transformação é possível porque a consciência não é um espelho da realidade, simples reflexo, mas é *reflexiva* e *refletora* da realidade.

Ou seja, essa educação é um processo de humanização, de conscientização para aprendizagem desses valores. A fim de refletir sobre a questão do conceito científico “consciência” no agir docente, retomamos as seguintes terminologias: a) dimensão - (áreas ou conceitos mais amplos que constituem o

⁷⁸ “[...] se caracteriza pela simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. [...] Pela fragilidade na argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela prática não propriamente do diálogo, mas da polêmica.”. (FREIRE, 2018, p.84)

mundo físico e social, e.g. dimensão discursiva, histórica, social, biológica); b) capacidade - mobilização de aspectos psicológicos e comportamentais da dimensão biológica e psíquica da atividade humana; e c) saberes - valores constitutivos de determinada prática social. No quadro seguinte, discutimos a síntese das dimensões, capacidades e saberes docentes para a EJS, a partir de articulações realizadas neste capítulo.

Quadro 10 – Quadro referencial da síntese das Dimensões, Capacidades, e Saberes docentes para EJS

Dimensão do trabalho docente (Aspectos mais amplos do agir docente)	Capacidades	Saberes (Valores e conhecimentos necessários para a prática do educador)
Design e Facilitação	1) Capacidade de se reavaliar enquanto educador.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; 2. Ensinar exige estética e ética; 3. Ensinar exige corporificação das palavras pelo exemplo; 4. Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; 5. Ensinar exige o reconhecimento e a assunção das identidades e culturas; 6. Ensinar exige consciência do conhecimento inacabado; 7. Ensinar exige o conhecimento de ser condicionado; 8. Ensinar exige bom-senso; 9. Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; 10. Ensinar exige alegria e esperança; 11. Ensinar exige comprometimento;
	2) Capacidade de considerar as necessidades dos alunos.	<ol style="list-style-type: none"> 12. Ensinar exige respeito aos saber dos educandos; 13. Ensinar exige respeito à autonomia dos educandos; 14. Ensinar exige alegria e esperança 15. Ensinar exige comprometimento; 16. Ensinar exige saber escutar; 17. Ensinar exige a disponibilidade para o diálogo; 18. Ensinar exige querer bem aos educandos.

	3) Capacidade de avaliar e estabelecer os objetivos do currículo.	19. Ensinar exige a convicção de que mudar é preciso; 20. Ensinar exige curiosidade; 21. Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade; 22. Ensinar exige criatividade em relação aos objetos cognoscíveis
	4) Capacidade de planejamento pedagógico	23. Ensinar exige rigorosidade Metódica; 24. Ensinar exige tomada consciente de decisões;
	5) Capacidade de desenvolver, selecionar e mobilizar instrumentos de mediação	25. Ensinar exige pesquisa; 26. Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica; 27. Ensinar exige criticidade; 28. Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; 29. Ensinar exige apreensão da realidade; 30. Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Fonte: elaborado pela autora com base na revisão de literatura (BELL; ADAMS; OUELLET), e em especial na obra freiriana. A terceira coluna é uma síntese dos saberes elencados por Freire (2019) na obra *Pedagogia da Autonomia*.

Nas seções seguintes discutimos os instrumentos de mediação que podem contribuir para o desenvolvimento dessas dimensões. Todavia, considerando as especificidades de nosso contexto (Formação de professores de línguas) e as bases teórico-metodológicas que compõem nossas lentes de análise, consideramos importante expandir a definição dos objetivos propostos pelo item 4 (Capacidade de avaliar e estabelecer objetivos do currículo). Portanto, além dessas três perguntas, uma quarta poderia ser incluída: de que modo (ou por qual meio) os alunos serão capazes de fazer agir? Do nosso ponto de vista, não basta incentivar a ação, é também necessário preparar os alunos para desenvolvê-las: e isso só é possível por meio de e através da linguagem. Conforme os postulados da concepção de língua como prática social, para toda ação social, há, necessariamente, uma ação de linguagem. Vemos, dessa forma, os caminhos da articulação entre as dimensões da EJS e a proposta do ISD como uma possibilidade para uma das maiores preocupações que afligem os pesquisadores de nosso grupo de pesquisa: como podemos engajar os alunos-professores simultaneamente na agência para

responsabilidade social, na aprendizagem de uma língua estrangeira e no desenvolvimento de capacidades docentes?

Para destacar o objetivo dessa articulação, é necessário retomarmos os princípios do dispositivo de sequências didáticas para o aprendizado de idiomas. Nessa direção, temos o desenvolvimento de capacidades de linguagens⁷⁹ da abordagem de gêneros textuais como um processo que não apenas encoraja a ação, mas também engaja os alunos na ação social por meio da ação de linguagem.

Sobre aspectos mais específicos da pedagogia (item 4), destacamos, no quadro 11, as capacidades e saberes que contemplam a dimensão de planejamento pedagógico da JS proposta pelos autores.

Quadro 11 – Quadro Referencial da Dimensão 4: Aspectos de como ensinamos (BELL, GOODMAN; OUELLETT, 2016)

Sequenciando atividades de Aprendizagem	
Sequenciar as atividades do menor ao maior risco	Ao considerar que os alunos precisam estar seguros para participar do ZDP, os autores afirmam que “[...] as atividades no início de um curso de educação em justiça social são projetadas para ajudar os participantes a se familiarizarem, desenvolver um senso de coesão em grupo, praticar diretrizes de interação que apoiem o engajamento e o aprendizado honestos e adquiram alguns conceitos e informações básicos antes de passar para atividades que exigem uma divulgação mais arriscada de sentimentos e perspectivas. Passar da reflexão individual para as discussões em pares ou em pequenos grupos antes de iniciar discussões em todo o grupo também é uma maneira de aumentar progressivamente o nível de risco e criar apoio à medida que as discussões prosseguem.” (BELL; GOODMAN; OUELLETT, 2016, p. 65, tradução nossa)
Organizar as atividades de elementos concretos a elementos abstratos	Segundo os autores, os alunos se sentem mais à vontade e “[...] aprendem melhor quando sua compreensão da opressão está firmemente enraizada em experiências e exemplos concretos que fornecem uma base para a análise de conceitos abstratos, teoria e os vários níveis em que a opressão opera” (BELL; GOODMAN; OUELLETT, 2016, p.66, tradução nossa)

⁷⁹ "Na Escola Brasileira do ISD, Cristovão e Stutz (2011) propuseram uma expansão do conceito de capacidades de linguagem (LC) - que consistia originalmente nas capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1993) - introduzindo o conceito de capacidades de significação, que pode ser definido como representações e / ou conhecimentos que se constrói sobre práticas sociais e contextos ideológicos, históricos, socioculturais e econômicos, que formam diferentes esferas da atividade humana; atividades praxeológicas (nas quais realiza ações sociais) e conteúdo em diferentes experiências humanas (CRISTOVÃO, 2013) Essa expansão do conceito de capacidade de linguagem (CRISTOVÃO, 2013; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011) enfatizou que a dimensão contextual da análise de gênero é vista como diretamente relacionada às capacidades de ação e significação.” (ARTMEVA; CRISTOVAO, 2018, p.109, tradução nossa)

<p>Partir do pessoal para o institucional/ Cultural</p>	<p>Cada curso tem um foco institucional e cultural. Os autores mencionam que geralmente começam com um foco pessoal para que os alunos possam elaborar "suas próprias experiências e socialização, possam considerar novas informações" (BELL; GOODMAN; OUELLETT, 2016, p.66, tradução nossa)</p>
<p>Diferença para dominância (ou diversidade para justiça social)</p>	<p>O objetivo é abordar esse conjunto de perguntas na organização: O quê? E daí? O que agora? "Este princípio de sequenciamento concentra-se primeiro em ajudar os participantes a descrever e entender suas próprias experiências como membros de diferentes grupos sociais e ouvir os participantes do curso compartilharem suas experiências e perspectivas. O foco está em respeitar, entender e reconhecer as diferenças. Após essa troca, os conceitos de domínio, poder social e privilégio são introduzidos para ajudar os participantes a entender que a diferença não é neutra e que os grupos sociais são avaliados de maneira diferente e têm maior ou menor acesso a recursos e poder sociais e pessoais." (BELL, GOODMAN E OUELLETT, 2016, p.66, tradução nossa)</p>

Fonte: Souza-Luz e Cristovão (no prelo, tradução nossa)

Em referência a essa dimensão, apontamos novamente a necessidade de recorrermos aos estudos da área de formação de professores de línguas devido ao nosso foco de investigação. Há uma gama de capacidades e saberes docentes inerentes ao nosso campo de atuação que ultrapassam as especificidades apontadas pela EJS.

Por fim, é necessário destacarmos o conflito (e desafio) identificado a partir de nossa prática como educadoras: como fazer a ação ultrapassar as paredes da sala de aula? Entre muitas hipóteses para essa reflexão, destacamos o fato de que uma proposta que parte da hierarquia professor-aluno tem poucas chances de despertar uma motivação pessoal e genuína dos alunos no processo de implementação. Nesse sentido, entendemos que para que a ação do aluno-professor se configure como agência⁸⁰. Nesse sentido, discutimos a articulação entre a EJS e o ISD.

Nos ancoramos na perspectiva vygotskyana de desenvolvimento humano. Isso implica dizer que reconhecemos que cada interação pode levar a um

⁸⁰ "Em primeiro lugar, é preciso que o docente esteja pelo menos inclinado a mudar. Em segundo lugar, o docente deve ter claro qual é sua posição política. A educação é uma prática política e o docente, como qualquer outro cidadão, deve fazer sua escolha. Em terceiro lugar, é preciso que o docente comece a construir sua coerência, que diminua a distância entre seu discurso e sua ação. Como posso fazer um discurso progressista e logo assumir um comportamento sectário? [...] A primeira luta que um docente progressista deve ter é consigo mesmo. Esse é o começo da mudança." (FREIRE, 2018b, p.49).u

resultado diverso no que se refere ao processo de formação de conceitos (aprendizagem) durante seu processo de desenvolvimento. Cabe ressaltar aqui o estatuto do conceito de desenvolvimento enquanto processo. Portanto, não temos como pretensão apontar dados que comprovem a materialidade desse desenvolvimento, mas sim investigar práticas mediadoras que podem oportunizar que esse processo seja direcionado, na prática educativa, para os princípios da justiça social.

Considerando que os princípios da justiça social não são conhecimentos espontâneos, pois fazem parte do campo da abstração, levamos em conta aqui seus estatutos de conhecimento científico. Esses conhecimentos exigem práticas de mediação para que possa ocorrer o processo de aprendizagem e desenvolvimento. Sobre os aspectos de mediação e desenvolvimento no contexto de nossa pesquisa, retomamos novamente o trabalho de Souto-Manning e Smagorinsky (2010, p.28, tradução nossa):

Entre as postulações de Vygotsky em sua formulação da noção de funções mentais superiores, ou conceitos científicos, é que a capacidade de conceituar um problema fornece às pessoas as ferramentas para regular o próprio pensamento, levando, conseqüentemente, à ação. Sendo assim, a educação pode se esforçar para ajudar os jovens a desenvolver algo que se aproxime da conscientização, um estado que pode estar disponível para estudantes de diferentes idades, experiências, níveis de maturidade e outros fatores de desenvolvimento (Souto-Manning, 2009, 2010). O que eles precisam, então, é um currículo que se incline continuamente entre temas relacionados à justiça social: discriminação, responsabilidade social, saúde mental, papéis de gênero, banalidade do mal, censura, conflito cultural, imigração e assim por diante.

No que se refere aos fundamentos da implementação de um projeto cujos objetivos assemelhem-se aos nossos, de acordo com Griffiths (1998) a base deve partir da compreensão de que a práxis desenvolvida tem o propósito de nos oportunizar que aprendamos com os conflitos advindos da prática investigada. Nesse sentido, a autora menciona dois tipos de PEJS: a primeira provém da pesquisa educacional cujos resultados devem impactar ambos, a sociedade e os indivíduos em relação à JS, da escola para o mundo; a segunda, mais situada na escola, busca prover resultados para uma comunidade de aprendizagem mais restrita aos participantes da pesquisa (GRIFFITHS, 1998). Para ambas, a autora estabelece princípios base para investigação da prática, que estão resumidos no quadro 12, a seguir.

Quadro 12 – Quadro referencial dos Princípios de uma PEJS (GRIFFITHS, 1998)

Princípio	Descrição
1. Melhoria da prática em relação a compreensão de pesquisas sobre e para JS	Os resultados incluem indícios de que a prática efetivada proporcionou uma melhor compreensão sobre PEJS para os envolvidos
2. Conhecimento e aprendizagem	Objetiva-se expandir o conhecimento sobre o objeto que se a pesquisa é direcionada,
3. É possível que haja mudança radical de valores e crenças	Os participantes devem estar preparados para serem desafiados, uma vez que a mudança de perspectiva é sempre uma possibilidade. Os resultados desse processo podem trazer determinado desconforto para algum ou todos os membros do projeto.
4. Colaboração e consulta com a comunidade imediata de pesquisa	Colaboração, respeito e disposição a negociar limites e os interesses de todos envolvidos no processo, tendo em mente que inevitavelmente esse processo trará algum conflito. Esse princípio pode auxiliar a criar confiança, segurança e cumplicidade entres os membros do projeto. Porém, a autora sinaliza que em algumas condições extremas, em que as relações de poder exercem uma influência mais autoritária, seria justificável abrir mão desse princípio.
5. Abertura para uma comunidade mais ampla	Dar voz a quem quer que seja que os participantes considerem que a pesquisa seja relevante. Ela destaca que são necessárias estratégias para que possamos ouvir vozes com menos poder ou silenciadas.
6. Abertura para grupos sócio-políticos e perspectivas	Devemos buscar alianças e buscar suporte e compreensão como forma de reflexividade.
7. Reflexividade sobre o próprio ponto de vista/posicionamento e interesses.	É importante que os participantes tenham consciência que há risco de gatilhos que despertem discussões, desconforto e sentimentos durante o processo. Estabelecer normas sobre como lidar com isso, é necessário.
8. Reflexividade sobre seu conhecimento e valores pessoais	Ter consciência que nossas crenças e valores influenciam as tomadas de decisão da pesquisa.
9. Perfeição na pesquisa não é objetivo a ser conquistado.	Nas palavras da autora, “não há esperança em fazer uma pesquisa perfeita. Utopia não existe” (GRIFFITHS, 1998, p. 97). Imprevistos são inevitáveis e, ao passo que forem desenvolvendo estratégias e métodos que melhor se adequem ao contexto, outras mudanças ocorrerão. Não há controle do que surgirá, mas toda e qualquer ação deve estar aberta à crítica em busca de uma contribuição positiva.
10. Tomada de responsabilidade como parte de uma comunidade educacional mais ampla de pesquisa.	Os pesquisadores têm de estar abertos e ter a consciência de suas responsabilidades. Os avanços são sutis e, como mencionado pela autora “[...] sempre vem como na forma de um patchwork” (GRIFFITHS, 1998, p. 97). Não há como propor objetivos pretenciosos para que se alcance a justiça. Contudo, ela também enfatiza que as conquistas devem ser celebradas.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Griffiths (1998, p.96-97).

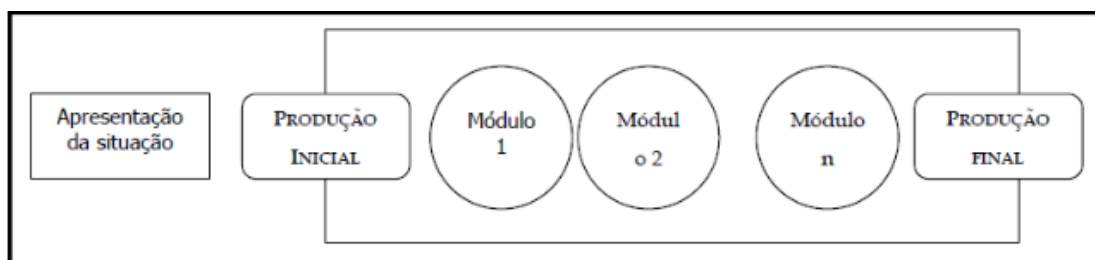
É nesse sentido que buscamos, nos referenciais articulados neste capítulo, apresentar também instrumentos de mediação que possam promover o

desenvolvimento da ação de linguagem. Devido ao potencial da articulação entre o ISD e a EJS, não podemos

deixar de incluir o esquema do constructo teórico da sequência didática como parte do quadro referencial que compõem a sequência proposta pelo objetivo geral deste estudo. Assim como já articulado por Francescon (2019, p.56), o dispositivo da SD mobiliza capacidades de linguagem, que são “[...] aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 2017 [1993]).

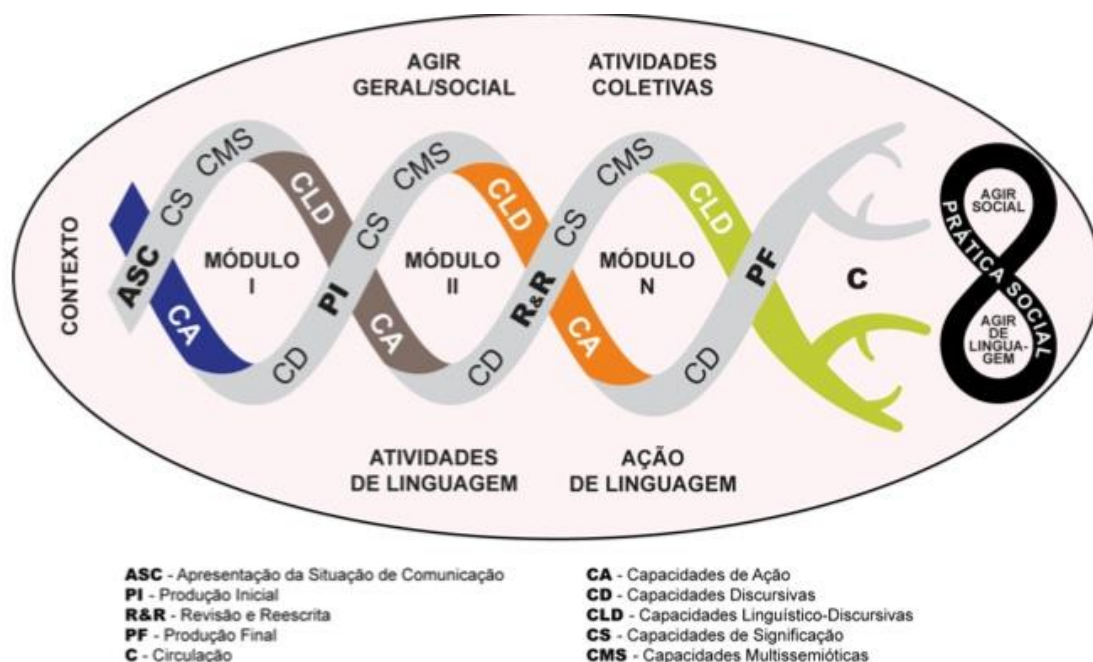
Na revisão realizada pela autora, ela retoma dois esquemas desse dispositivo. Todavia, é importante destacar que, recentemente, houve uma ressignificação do esquema apresentado por Francescon, e é essa versão que trazemos para este texto.

Figura 01 – Esquema Original da SD



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 83.

Figura 02 – 2ª Ressignificação proposta pelo Grupo de Pesquisa “Linguagem e Educação”



Fonte: Miquelante, Cristovão e Pontara (2020, p.157).

A partir da discussão de Francescon (2019), os retomamos a fim de apresentar a SD como possibilidade de instrumento de mediação que promove uma ação de linguagem para ação social a partir do desenvolvimento de capacidades de linguagem, quais sejam:

Na proposta de Dolz, Pasquier e Bronckart (2017[1993]), elas são três: capacidades de ação (CA); capacidades discursivas (CD) e capacidades linguístico-discursivas (CLD). As CA se referem à construção de conhecimentos e representações sobre o contexto de produção de um texto, contribuindo para o reconhecimento do gênero e sua adequação à situação de comunicação. As CD estão relacionadas à mobilização de conhecimentos e representações sobre a organização do conteúdo e sua apresentação em um texto. As CLD englobam conhecimentos e representações sobre as operações e recursos linguísticos utilizados para a produção e compreensão de um texto (CRISTOVÃO, 2013). Cristovão e Stutz (2011) propõem uma expansão dessas CL com a inclusão das capacidades de significação (CS), a fim de abarcar aspectos mais amplos da atividade geral. (FRANCESCON, 2019, p.57).

Ainda, de acordo com Miquelante, Cristovão e Pontara (2020), o esquema foi ressignificado, pois pode ilustrar conceitos-chave que não são explicitados pelo esquema anterior, mas são essenciais à orientação para a prática docente. Nesse sentido, temos uma representação da prática social conectada intrinsecamente ao funcionamento “[...] da linguagem, da organização e do modo de funcionamento da vida social, em que as condutas humanas se constituem em redes de atividades desenvolvidas num quadro de interações diversas, materializadas por

meio de *ações de linguagem*.” (MIQUELANTE, CRISTOVAO, PONTARA, 2020, p.167).

Nessa direção, no Quadro 13, a seguir, temos um panorama de como cada referencial poderia contribuir para esse propósito.

Quadro 13 – Contribuições para a articulação de referenciais teóricos para mobilizar os princípios propostos por Paulo freire⁸¹

EJS	ISD
<p>Os conceitos de educação para justiça social da escola americana, que se baseia no Educador brasileiro Paulo Freire, destacados neste capítulo são de importante contribuição para desenvolver a consciência crítica dos educadores no processo de projetar e facilitar a EJA. Suas propostas têm um grande impacto sobre como o educador pode fazer escolhas dos instrumentos de mediação durante o processo de planejamento e como pode melhorar sua prática por meio de estratégias de facilitação.</p>	<p>A estrutura do ISD fornece um dispositivo que pode desenvolver a consciência da linguagem e a consciência crítica em relação ao processo de atuação na sociedade. Ele não apenas fornece as capacidades de linguagem, mas funciona como ferramenta de ação através da teoria de gêneros textuais. Em relação a formação de professores, também destacamos a mobilização de conceitos da ação de linguagem da SD e dos estudos sobre mediação e capacidades docentes na FPLI, realizada por pesquisadores do ISD, de elementos da Clínica da atividade de Yves Clot (2010).</p>

Fonte: adaptado de Souza-Luz e Cristovão (no prelo, tradução nossa)

Na sequência, abordamos os elementos metodológicos que embasam as análises desta pesquisa.

⁸¹ Esta articulação é expandida a partir das análises e apresentada no capítulo 5.

CAPÍTULO 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Percebo aqui, uma tensão entre os objetos familiares e a investigação crítica incomum. Percebo outra tensão entre o currículo escolar de rotina, que obscurece a realidade, e a classe crítica, que tenta atravessar a obscuridade oficial. Há uma terceira tensão entre as experiências prévias da educação autoritária, por parte dos alunos, e a nova classe, libertadora, que propõe o diálogo e a autodisciplina. E, além do mais, há uma tensão entre a reflexão do professor libertador sobre os temas e as próprias análises dos alunos. Estas são, creio eu, as forças de desenvolvimento numa aula dialógica. Paulo Freire.

Neste capítulo, descrevemos os movimentos metodológicos desta tese. Deste modo, apresentamos um panorama geral do estudo, a descrição do contexto e dos participantes, a descrição do procedimento de geração de dados, nossa metodologia de análise, assim como as reflexões sobre como esses movimentos nos auxiliam a responder as nossas perguntas de pesquisa e, finalmente, como os resultados serão apresentados.

Conforme já destacado anteriormente, partindo da premissa de que há a necessidade de se formar professores para que mediem tópicos de justiça social no processo de ensino-aprendizagem, assim como capacidades para incentivá-los à agência em torno de tais tópicos, nossos movimentos teóricos-metodológicos amparam-se nos estudos da EJS (BELL *et al*, 2016) e nos estudos sobre formação de professores de línguas⁸², em especial a vertente do ISD⁸³ (BRONCKART, 2009; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWULY, 2004; QUEVEDO-CAMARGO, 2011), ao construir um Quadro referencial que contemple elementos que possam favorecer o potencial processo de aprendizagem de saberes e capacidades docentes para educação para justiça social na formação inicial de professores de Língua Inglesa em contextos de vulnerabilidade social.

Ao compreendermos a formação de professores como um dos instrumentos essenciais para a promoção da justiça social, consideramos que a investigação dos princípios do currículo e dos aspectos das capacidades docentes para EJS, nesse contexto, é de grande relevância inclusive para o processo de conscientização do próprio formador. Nessa direção, tomamos as palavras de Freire

⁸² Limitamos nosso escopo ao contexto da formação de professores de Línguas. Todavia, cabe ressaltar que o princípio da justiça social é, em nossa perspectiva, inseparável da prática educacional independentemente de seu viés disciplinar.

⁸³ Por tratar-se do contexto de atuação da pesquisadora no momento de geração dos dados.

(2015a) ao compreendermos o ato de ensinar como um ato político de resistência às desigualdades e às injustiças cristalizadas pela ordem social. Para o autor, as ideologias, sejam discriminatórias ou de resistência, “[...] se expressam na linguagem - na sintaxe e na semântica [...]” (FREIRE, 2015a, p.25) e em todas as formas de agir. É nessa direção que discutimos, na sequência, a natureza e os objetivos da pesquisa.

3.1 NATUREZA E OBJETIVOS DA PESQUISA

Situamos este estudo de caso, de cunho qualitativo, no âmbito da LA indisciplinar/transgressora (MOITA-LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006, FABRICIO, 2006; SZUNDY; FABRICIO, 2019) e da Pesquisa Educacional para JS (PEJS) (GRIFFITHINS, 1998), pois convergem tanto em relação aos princípios dos arcabouços teóricos mobilizados quanto em relação à possibilidade de contribuir para propor uma reconfiguração dessa proposta-piloto⁸⁴.

Nessa direção, retomamos pressupostos da PEJS ao pontuar aspectos fundamentais da pesquisa. Concebendo o princípio de que sua natureza epistemológica pressupõe a necessidade de estágios que possibilitem, ao professor, propor instrumentos que criem espaços para um potencial processo de reflexividade das ações mediadas nos contextos de geração de dados, consideramos os movimentos de análise desta tese como uma oportunidade de reconfiguração desse agir. Trata-se de uma pesquisa dialógica cujas premissas e teorias podem ajudar a abordar problemas práticos e desafios filosóficos que emergem do estudo de caso, contribuindo, nesse âmbito, para pesquisas e práticas futuras.

Deste modo, nesta seção, descrevemos os nossos objetivos de pesquisa, o contexto da geração de nossos dados, os sujeitos envolvidos nas práticas investigadas e discorremos acerca dos critérios, procedimentos de análise e dos caminhos teórico-metodológicos que percorremos ao buscar contemplar o propósito do estudo.

Para defender esta tese, tomo como premissa que seja necessário que professores tenham uma oportunidade de formação voltada para a conscientização

⁸⁴ Não tenho por pretensão afirmar que outras epistemologias não o fazem ou que não sejam válidas para esse propósito. Justifico essa escolha por me identificar com os desafios destacados pela autora em sua abordagem e por considerar que os conceitos mobilizados por esse construto-metodológico convergem com outros referenciais de que também faço uso no decorrer desta tese.

acerca de opressões sociais (FREIRE, 2015a), a partir do contexto dos espaços de experimentação, mobilizar/desenvolver de princípios, saberes e capacidades docentes para mediar tópicos de EJS e, quando possível, buscar incentivar a ação para agência e transformação social.

Esse processo de aprendizagem de valores e saberes docentes necessários ao professor para agir em direção a um processo de educação para humanização, como postulado pela perspectiva da educação libertadora (FREIRE, 2019), é complexo no que concerne às possibilidades de se avaliar os indícios de sua concretização. Após 5 anos de estudo em torno deste tema de pesquisa, tenho ciência de que se trata de uma abordagem repleta de limitações, que são, mais adiante, descritas neste capítulo.

Nessa direção, apresentamos, primeiramente, no quadro 14, disposto na sequência, o panorama geral de nossos objetivos, perguntas de pesquisa e conjuntos de dados selecionados /gerados.

Quadro 14 – Aspectos Gerais da Pesquisa

Objetivos	Pergunta de Pesquisa	Dados
Construir, ao longo da tese, um Quadro referencial de elementos que favoreçam o potencial processo de desenvolvimento de saberes e capacidades docentes para educação para justiça social na formação inicial de professores de Língua Inglesa em um contexto de vulnerabilidade social.	Quais elementos favorecem a potencial aprendizagem de saberes e capacidades docentes para educação para justiça social na formação inicial de professores de língua inglesa em contextos de vulnerabilidade social?	- Instrumentos utilizados para promover as ações desenvolvida na sequência de formação; - Articulações teóricas advindas da revisão de literatura e do processo de análise dos dados dos objetivos específicos 1 e 2.
1. Registrar e Avaliar o potencial do conjunto de instrumentos de mediação utilizados na formação inicial de professores de língua inglesa para o trabalho com capacidades docentes para EJS.	De que modo o conjunto de instrumentos de mediação utilizado na formação inicial de professores de LI potencializa o trabalho com capacidades docentes para EJS?	- Materiais utilizados para promover as ações desenvolvida na sequência de formação; - Transcrições das aulas ministradas na disciplina “Gêneros – Teoria e prática”;
2. Compreender e avaliar de que modo o contexto da intervenção didática potencializa o trabalho com capacidades docentes para EJS.	De que modo o contexto da intervenção didática potencializa o trabalho com capacidades docentes para EJS?	- Transcrições de reuniões de planejamento para implementação de uma oficina de inglês para JS no contexto da Guarda Mirim. - Instrumentos de mediação produzidos

		pelas professoras.	alunas-
--	--	-----------------------	---------

Fonte: elaborado pela autora.

Complementando o panorama dos aspectos gerais da pesquisa, apresentamos, também, o panorama dos procedimentos e categorias de análise dos objetivos específicos 1 e 2.

Quadro 15 – Panorama dos procedimentos e categorias de análise dos objetivos específicos 1 e 2

	Objetivo 1 1. Registrar e Avaliar o potencial do conjunto de instrumentos de mediação utilizados na formação inicial de professores de língua inglesa para o trabalho com capacidades docentes para EJS.	Objetivo 2 Compreender e avaliar de que modo o contexto da intervenção didática potencializa o trabalho com capacidades docentes para EJS.
Dados	- Transcrições das aulas ministradas na disciplina “Gêneros Textuais – Teoria e prática”. – Sequência Didática “What’s your stance on?”	- Transcrições de 4 reuniões de planejamento da oficina de LI com foco em JS; – Instrumentos de mediação produzidos pelas participantes
Procedimentos	1) Descrever o Plano textual global da situação de produção dos textos (contextos macro e micro); 2) Descrever os instrumentos de mediação que compõem a SD implementada; 3) Identificar Sequências de organização temática (SOT) e Sequências de Tratamento Temático (STT); 4) Recortar os episódios de mediação da PF e da responsividade dos alunos em relação aos temas de JS mobilizados para identificação das CD para EJS.	1) Descrever o Plano textual global da situação de produção dos textos (contextos macro e micro); 2) Identificar Sequências de organização temática (SOT) e Sequências de Tratamento Temático (STT) de quatro reuniões de planejamento; 3) Discutir princípios e capacidades docentes para EJS, que constituíram (ou não) a prática investigada a partir do panorama dos SOT e STT e dos instrumentos de mediação mobilizados pelos participantes em meio aos desafios/especificidades do contexto mencionado.
Categorias	1) Contexto físico (lugar e momento de produção, emissor e receptor) e do contexto sócio subjetivo (lugar social do emissor, posição social do destinatário e objetivos da interação) BRONCKART, 2009);	1) Contexto físico (lugar e momento de produção, emissor e receptor) e do contexto sócio subjetivo (lugar e social do emissor, posição social do destinatário e objetivos da interação) (BRONCKART, 2009); 2) Sequências de organização temática (SOT) e Sequências de

	2) Características de Design dos instrumentos de mediação (BELL, ADAMS, GRIFFIN, 2016) 3) SOT e STT (BRONCKART, 2009); 4) Capacidades Docentes para EJS presentes nos materiais que compõem a SF, com base na revisão de literatura do capítulo 2.	Tratamento Temático (STT). (BRONCKART, 2009); 3) Saberes e Capacidades docentes para EJS (Quadro 10); Princípios de EJS nas transcrições das reuniões de Planejamento (Quadro 12); (GRIFFITHS, 1998).
--	--	--

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 16 - Panorama dos critérios e procedimentos para contemplar o objetivo geral, a partir dos objetivos específicos 1 e 2

<p>Objetivo geral: construir, ao longo da tese, um Quadro referencial de elementos que favoreçam o potencial processo de desenvolvimento de saberes e capacidades docentes para educação para justiça social na formação inicial de professores de Língua Inglesa em um contexto de vulnerabilidade social.</p>	
<p>Crítérios</p>	<p>a. Revisão de literatura do capítulo 2; b. Resultados das Análises do objetivo específico 1; c. Resultados das Análises do objetivo específico 2;</p>
<p>Procedimentos</p>	<p>i. Articular os referenciais teóricos da EJS e do ISD para propor quadros referenciais com potencial para auxiliar no planejamento e implementação de cursos de LI em contextos de vulnerabilidade social (Capítulo 2); ii. Propor, a partir da interpretação da prática implementada, quadros referenciais com potencial de avaliar instrumentos de mediação na formação inicial de professores se orientarem/voltarem para o trabalho com capacidades docentes para EJS. (Capítulo 4) em contextos de vulnerabilidade social; iii. Propor, a partir da interpretação das reuniões de planejamento e dos instrumentos de mediação analisados, quadros referenciais com o potencial de inter-relacionar os princípios, capacidades e saberes docentes para EJS (Capítulo 5).</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Na sequência, descrevemos o contexto geral de geração de dados e os participantes do estudo.

3.1.1 Contexto da Geração de Dados e Descrição dos Participantes

A investigação foi realizada no contexto de formação de professores de Língua Inglesa em dois momentos distintos: a) o contexto de uma disciplina do currículo do curso de graduação (Gêneros textuais – teoria e prática); b) Implementação de um projeto de extensão/estágio em um contexto de vulnerabilidade social. Na sequência, descrevemos os aspectos essenciais dos dois contextos, buscando enfatizar sua importância para o processo de formação docente.

A fim de contemplar os objetivos propostos, esta pesquisa parte de dois conjuntos de dados: a) transcrições da aula da professora-formadora que remetem às ações desenvolvidas na disciplina “Gêneros Textuais – teoria e prática; b) Conjunto de transcrições das reuniões de planejamento das aulas da Guarda Mirim. Em cada momento de explanação dos conjuntos de dados, trazemos também a descrição dos respectivos participantes. Na sequência, descrevemos nosso primeiro conjunto de dados e, em seguida, justificamos nosso recorte.

Conjunto de Dados 1 – Transcrições das aulas da disciplina “*Gêneros Textuais – teoria e prática*”

A disciplina foi ministrada durante o ano letivo de 2017, no curso de Letras-Inglês em uma universidade do norte do estado do Paraná. Os encontros aconteceram semanalmente, às terças-feiras. Ao final do período letivo, foram totalizadas 60 horas de carga horária presencial.

Devido ao extenso conjunto de dados gerados para essa intervenção pedagógica, nosso recorte de investigação se dá apenas no primeiro bimestre de intervenção. Esse recorte se dá pelo fato de que essa seleção contempla a implementação de uma SD voltada para o agir transformador a partir de tópicos de JS, a SD “What’s your stance on”, descrita e analisada meticulosamente no capítulo 4, embora apresentemos uma descrição geral desse instrumento de mediação neste capítulo.

A disciplina era voltada para o segundo ano do curso de graduação em Letras-Inglês e contemplou os seguintes objetivos: “a) oportunizar a discussão de questões relevantes relativas ao ensino de língua estrangeira com uma abordagem em torno de gêneros textuais; b) discutir questões teóricas e aplicadas relacionadas a gêneros textuais, ensino e formação de professores de línguas; c) explicitar os diferentes conceitos de gêneros; d) relacionar gêneros e ensino de língua estrangeira; d) desenvolver atividades didáticas com base em uma abordagem em torno de gêneros textuais para o ensino-aprendizagem de língua inglesa; e) estabelecer relações entre estudos de gêneros e formação de professores.” (LEM-UDEL, 2017).

Um dos objetivos propostos por nossa intervenção foi envolver os participantes em uma práxis de agência transformadora, visando também criar oportunidades para refletir sobre a questão da responsabilidade social do professor.

Considerando nosso contexto de ensino, a disciplina “Gêneros de Texto - teoria e prática”, tivemos o desafio de articular o conteúdo teórico (teorias de gênero textuais) a uma proposta metodológica que pudesse promover espaços de aprendizagem de capacidades docentes para EJS e criar oportunidades de engajamento social. Desse modo, descrevemos na sequência nosso percurso em direção a esse propósito:

Quadro 17 - Conjunto de dados gerados a partir da intervenção

Conjunto 1) Aulas do primeiro bimestre da Disciplina de Gêneros textuais: Teoria e Prática	Conjunto 2) Reuniões de Orientações de Estágio com 3 alunas da disciplina “Gêneros textuais: Teoria e Prática”
- Instrumentos de mediação “Whats’s your stance on” e transcrição de 8 aulas referentes ao primeiro bimestre,	- Transcrições das reuniões de planejamento e ferramentas de planejamento proposta pelos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na sequência, apresentamos um panorama do conjunto de atividades 1.

Quadro 18 – Panorama do planejamento das aulas do primeiro bimestre da disciplina “Gêneros – Teoria e prática”

	Planejamento	Objetivo	Contornos/Mudanças no Percurso/Limitações
Aula 1	Retomada de texto teórico (MARCHUSCHI, 2003) SD – Módulo 1	Familiarizarem-se com a estrutura de uma SD e discutir tópicos de JS. Ao final, a proposta era de que os alunos agissem socialmente a partir de uma ação de linguagem (Gênero)	Em alguns momentos as discussões se delongavam em determinadas atividades e outras acabavam por tornarem-se tarefas de casa. Desse modo, nem toda mediação das atividades foi realizada em sala. Grande parte dos <i>feedbacks</i> foi passada aos alunos em reuniões individuais, em horários alternativos e não foram gravadas, portanto esses dados não aparecem em nossas transcrições
Aula 2	SD – Módulo 2		
Aula 3	SD – Módulo 3		
Aula 4	SD – Módulo 4		
Aula 5	SD – Módulo 5		
Aula 6	Feedback da produção final/ Convite para participar do projeto de implementação de uma SD para um contexto de vulnerabilidade social	Apresentar o projeto, descrever o contexto e as ações esperadas e incentivar os alunos a atuarem a partir dos princípios da RSU (RIBEIRO, 2013)	Esperava-se que pelo engajamento dos alunos durante a SD, teríamos mais de um grupo de alunos para integrar o projeto, porém apenas 4 alunos se interessaram e 1 desistiu nas primeiras atividades. Portanto de um total de 13 alunos, apenas 3 optaram por participar da proposta.

Aula 7	Discussão sobre EJS e elaboração de SD para um contexto de vulnerabilidade social	Nesse momento, o objetivo era que os alunos iniciassem suas produções de SD para um contexto de vulnerabilidade social, independentemente de sua participação no projeto, a partir dos <i>Handouts</i> produzidos e cedidos pela professora Cristóvão e da mediação da professora-formadora.	Mesmo com o processo de mediação para motivação, apenas um grupo permaneceu no contexto da proposta de implementação. Alguns alunos demonstraram interesse, porém alegaram: a) falta de afinidade com alunos que já estavam no projeto; b) falta de tempo; c) participariam caso houvesse recompensas como bolsas ou horas acadêmicas complementares.
Aula 8	Esboço de uma proposta de sequência didática para justiça social	Retomar textos sobre JS já indicados durante as aulas anteriores e incentivar os alunos a relacionarem conceitos do ISD e EJS, a partir de uma proposta que os deixassem à vontade para trazer ideias e discutir possibilidades.	Os alunos apresentaram diversas ideias e, nesse momento, a postura da professora foi propor reflexão acerca das manifestações propostas pelos alunos, evitando impor uma estrutura para que pudessem sentir-se livre para expressar suas contribuições.

Fonte: Elaborado pela autora.

Além do planejamento geral das aulas selecionadas como recorte de análise, apresentamos, também, uma breve síntese dos participantes da pesquisa.

Descrição da Professora-Formadora

A professora-formadora, em seus 28 anos de idade, à época da implementação encontrava-se em seu processo de desenvolvimento do estágio em docência devido ao seu *status* de bolsista CAPES de demanda social do curso de pós-graduação em nível de doutorado em Estudos da Linguagem. Antes da experiência de implementação, a professora já havia trabalhado como professora-formadora da mesma instituição sob o *status* de professora-temporária.

Todavia, era a primeira vez que ministrava a disciplina na qual a implementação foi realizada e, devido a conflitos pessoais, ela se considerava uma professora iniciante e inexperiente, elemento que fica evidente em seus turnos de fala nas transcrições. Tendo interesse pessoal em abordar questões de justiça social na educação, ela decidiu articular os referenciais teóricos do ISD e da EJS em sua prática durante sua participação como professora-mediadora no contexto descrito.

Desde o início do processo de *design*, a professora-formadora em formação manteve um registro de seu processo de planejamento, pretendendo

retornar a esses dados, posteriormente, para analisar e avaliar as escolhas que fez e seus resultados. Assim, a mediadora decidiu gravar todas as aulas ministradas na disciplina (60 horas) para, posteriormente, optar por qual momento de sequência de interações comporiam o recorte de seus dados.

Mesmo que muitos conflitos pessoais possam surgir desse processo de análise das transcrições de nossas próprias aulas, consideramos que ele possa levar a tomada de consciência e aprendizagem de capacidade docentes, como também pode criar oportunidades de identificar indícios de desenvolvimento profissional, como defendido por pesquisadores do ISD em muitas de suas publicações (BRONCKART, 2009; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; QUEVEDO-CAMARGO, 2011; FRANCESCON, 2019).

A investigação da própria prática pode ser considerada uma oportunidade para a conscientização do próprio educador sobre dificuldades que não eram percebidas anteriormente durante e / ou após as interações. Estar ciente do fato de que nunca estamos preparados para lidar com todas as situações que possam surgir ao mediar um curso de EJS é uma oportunidade de dar continuidade ao nosso processo de desenvolvimento como educadores/professores de cursos desse âmbito. Como postulam os autores Bell, Goodman e Ouellett (2016), trata-se de um processo permanente de autoavaliação, especialmente considerando o fato de que a JS não é apenas a meta que queremos alcançar, mas, principalmente a jornada que nos aventuramos a seguir

Para contemplar a dimensão 1⁸⁵ (BELL; GOODMAN; OUELLETT, 2016), a dimensão dos alunos, do planejamento do curso, a professora iniciante também se envolveu em pesquisas e aprendizagens sobre o tema EJS. Por meio dessa iniciativa, ela optou, previamente à implementação, por fazer uso dos instrumentos de reflexão propostos pelos autores citados em nosso referencial. No quadro a seguir, podemos ver as reflexões que surgiram do uso do questionário fornecido pelos instrumentos de *design* (BELL; GOODMAN; OUELLETT, 2016).

Quadro 19 – Quadro referencial de reflexividade da Professora-formadora em formação antes da implementação

Questões	Reflexões
----------	-----------

⁸⁵ 1. Instrutor - Quem somos nós enquanto instrutores?

1. Que tópicos relacionados à justiça social eu me sinto mais e menos à vontade para ensinar?	Não especificaria um tópico, mas acredito que me sinto menos à vontade para resolver problemas distantes do meu local de intervenção. Considerando que sou uma pessoa muito privilegiada diante das desigualdades que temos em nosso país, não me sinto à vontade em ser assertiva em questões que não me reconheço como minoria. Eu diria que me sinto um pouco mais confortável ensinando tópicos relacionados à igualdade de gênero quando sou mulher em um país ainda misógino, mas mesmo nesse tópico sou privilegiada por causa do meu contexto pessoal e local.
2. Com quais alunos me sinto mais e menos confortável?	Como não me considero uma pessoa muito assertiva, encontro dificuldades para ensinar aos alunos que apresentam mais autoridade ou posicionalidade estrita (mesmo nos tópicos em que concordamos). Os alunos que se mostram mais abertos ao diálogo geralmente contribuem para criar um ambiente em que sinto vontade de compartilhar mais de minhas perspectivas.
3. Com quais alunos eu me considero mais ou menos eficaz em ensinar?	Acredito que sou mais eficaz para ensinar adultos do que crianças.
4. Como minhas identidades sociais e posicionalidades afetam meu ensino?	Como jovem educadora branca de classe média, acredito que tenho uma visão limitada sobre perspectivas e visões de mundo. Definitivamente, este é um aspecto negativo quanto à necessidade de conhecer o contexto dos alunos. Por outro lado, essa é uma dificuldade que pode ser superada ao tentar desenvolver uma proposta com os alunos.
5. Quais comportamentos ou problemas ativam gatilhos pessoais na sala de aula?	Quando os alunos reagem expressivamente (linguagem corporal) enquanto estou abordando um assunto me sinto um pouco insegura com a minha prática como professora. Também acho difícil equilibrar autoridade e liberdade no relacionamento que construo com os alunos.
6. Como faço para lidar com conflitos? Como gerencio minhas reações ao conflito?	Eu evito lidar com conflitos. Costumo silenciar os alunos mudando o foco / assunto da discussão.
7. Como asseguro que continuo meu próprio processo de desenvolvimento como educador em justiça social? Como estou me atualizando sobre os tópicos que ensino?	Tento avaliar as escolhas que faço como professora

Fonte: respondido pela autora a partir do questionário de autoria de Bell, Goodman e Ouellett (2016).

Descrição dos alunos-professores

No momento da implementação, havia 13 alunos-professores (9 mulheres e 3 homens), na faixa etária de 18 a 22 anos, matriculados na disciplina. A participação nela ocorreu no segundo ano do programa de licenciatura e era obrigatória, uma vez que a disciplina fazia parte do currículo básico. As aulas ocorreram no período da tarde, todas terças-feiras (das 15h55 às 17h50). O material didático e as interações analisados neste trabalho foram implementados no primeiro

bimestre da disciplina, com o objetivo de proporcionar aos alunos a oportunidade de vivenciar uma sequência didática antes de estudar os aspectos teóricos do ISD e da EJS, muito embora muitos conceitos apareçam no processo de mediação.

Nas transcrições, os participantes aparecem identificados pelas siglas: PF (Professora-Formadora) e P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13⁸⁶. Destacamos que as participantes **PF, P2, P4 e P5** correspondem às alunas e a PF que optaram por participar da implementação do projeto na Guarda Mirim, embora diversas vozes surjam nas análises que buscam responder nossa primeira pergunta de pesquisa.

Tendo descrito brevemente os participantes da pesquisa, adentramos no panorama geral das transcrições das aulas ministradas na disciplina “Gênero – teoria e prática”. No quadro a seguir, temos o panorama sucinto das atividades desenvolvidas em cada aula.

Quadro 20 – Descrição geral das aulas ministradas na disciplina “Gêneros – teoria e prática”

Aula 1	No início da aula, a professora solicita que os alunos leiam e assinem, caso estejam de acordo, o Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para gravação das aulas para sua pesquisa. Ela lê o termo com os alunos e esclarece que podem, a qualquer tempo, desistir de sua participação na pesquisa. Todos os alunos assinam o termo e ela dá prosseguimento a aula. Nessa aula, os alunos terminam de discutir o texto proposto na aula anterior “Gêneros Textuais definição e funcionalidade”. Nesse momento, o objetivo era refletir sobre o significado do conceito de gêneros textuais e debater algumas impressões iniciais sobre o que seria realizado naquele bimestre. Desse modo, os alunos tiveram o primeiro contato com alguns dos conceitos centrais da disciplina e, ao final da aula, são apresentados à SD que seria trabalhada e aos objetivos do bimestre. Como fechamento da aula, a professora questiona os alunos sobre o significado de JS e propõe que tragam uma definição na aula seguinte sobre seu entendimento a respeito do termo.
Aula 2	Nessa aula, continuamos o trabalho com a SD (Módulo 1). No início da aula, a professora questiona os alunos a respeito da pesquisa solicitada como tarefa na aula anterior e propõe uma reflexão sobre a complexidade do termo. Como a maioria da turma não realizou a atividade, a professora estende o prazo. Algumas atividades da SD foram realizadas em relação à elaboração do <i>storyboard</i> do vídeo. Nessa direção, eles discutem temas controversos, como a legalização do aborto e questões tolerância religiosa. Esta aula terminou um pouco antes do previsto, pois os alunos seriam liberados para participar de um evento.
Aula 3	Novamente, a professora retoma a tarefa sobre a pesquisa acerca do conceito de JS. Dessa vez, porém, ela havia encaminhado material teórico para leitura dos alunos. Diversos textos que eles poderiam escolher quais consultar. Todavia poucos alunos realizam as leituras. A professora traz uma apresentação de

⁸⁶ Com autorização dos alunos, os nomes são identificados nos anexos completos das transcrições às quais apenas a banca de avaliação possui acesso. Entretanto, as participantes não são identificadas na versão final deste texto.

	<p>Power Point com elementos do referencial teórico de Bell (2016) e questiona os alunos acerca das definições apresentadas. Outros conceitos são mencionados, como a definição de agência, transformação. Os participantes discutem e refletem sobre os conceitos freirianos de opressão e libertação e tentam relacionar aos tópicos que estão discutindo na SD. Outros conceitos debatidos abordaram a diferença entre Equidade e Igualdade, em que os alunos são incentivados a relacionar aos vídeos apresentados na SD. No decorrer da aula, os alunos discutem as atividades propostas pela SD. Ao final da aula, alguns turnos de fala demonstram que alguns participantes discordam do posicionamento dos vídeos, mas concluem que é normal “concordar em discordar”.</p>
Aula 4	<p>Os alunos identificam os gêneros dos vídeos da SD, três vídeos são apresentados: uma <i>short narrative</i>, um <i>sketch</i> e um <i>political statement</i>. Os alunos discutem também a etiqueta de comportamento <i>online</i>, em meio a polarização política e opiniões extremistas. Outro tópico é a diferença entre opinião e ataque pessoal, discriminação. A partir dessa discussão a respeito de temas polêmicos e liberdade de opinião, os participantes compartilham histórias pessoais. Nessa direção, entramos na reflexão sobre direitos humanos e respeito à diversidade. Na sequência, surge o debate sobre como trazer as diversas perspectivas para a sala de aula de um modo respeitoso e aberto à tolerância (na perspectiva freiriana). Os participantes assistem ao vídeo sobre a história de Malala e desenvolvem as atividades da SD referente a essa etapa. Também é discutida a diferença entre <i>Ethos</i>, <i>Pathos</i> e <i>Logos</i>, ao refletirmos sobre o que é uma crença, uma opinião ou um fato. No processo de mediação da SD, são abordadas as estratégias retóricas dos vídeos. A aula é finalizada a partir da atividade sobre o tema estereótipos.</p>
Aula 5	<p>Nesse momento, os participantes iniciam a aula ao debater o fato de que muitos não haviam realizado as atividades solicitadas pela PF por e-mail. Há um momento de reflexão sobre o porquê de eles não estarem desenvolvendo as atividades e a PF busca abrir espaço para que eles exponham sua opinião sobre o andamento das aulas. Eles dizem que estão sobrecarregados e a PF solicita que tenham mais diálogo e comprometimento com os acordos da disciplina. Na sequência, retornam às atividades da SD. Alguns conceitos sobre gênero são debatidos no processo e os alunos demonstram estar um pouco perdidos sobre o que seria o propósito de uma SD. Nesse momento, a PF faz uma intervenção para elucidar alguns conceitos base. Como os alunos demonstram dificuldade de realizar a atividade em um grupo com toda a sala, a professora solicita que debatam as questões em pequenos grupos e corrijam coletivamente na aula seguinte.</p>
Aula 6	<p>Novamente há um conflito em relação ao desenvolvimento das atividades solicitadas como tarefa, a PF reserva um momento inicial para debaterem as razões e chegarem a um acordo sobre como lidar com a situação. Enfatiza que o procedimento didático da SD só tem sentido se o processo de escrita for processual e, se não realizarem as versões, ela não poderá dar os feedbacks e encaminhar as atividades como proposto pelo dispositivo didático. Os alunos respondem que os outros professores demandam demais e há um debate de se pelo fato de ser estagiária em docência e manter uma postura mais flexível, eles acabavam por optar por deixar essa disciplina em segundo plano. A professora propõe um novo cronograma com orientações individuais em horários alternativos e afirma ser a última oportunidade para entrega das atividades. Os alunos apresentam o vídeo e devido à falta de tempo para um feedback em aula, combinamos de encaminhá-lo por e-mail.</p>
Aula 7	<p>A professora inicia a aula explicando aos alunos que eles teriam a oportunidade de participar de um projeto, em conjunto com a professora Vera Cristóvão, de ensino de inglês em um contexto de vulnerabilidade social. A PF dá informações sobre o contexto, objetivos e descreve alguns aspectos da Guarda Mirim pois já</p>

	<p>havia visitado a instituição para negociar como seria o curso. São discutidos aspectos como: características de uma SD (CRISTOVAO, MIQUELANTE, PONTARA, no prelo) aspectos de um curso de EJS (ADAMS, BELL, GRIFFINS, 2016). OS alunos discutem, em grupos, ideias de como esse curso poderia ser elaborado. Debatem temas e gêneros que poderiam incluir na SD e discutem possíveis desafios, cuidados e obstáculos que poderiam encontrar. Alguns conceitos sobre concepção de linguagem são retomados para que se chegasse à noção de ação de linguagem como ação social. Nessa direção, os alunos fazem um <i>brainstorming</i> de ideias iniciais e compreendem melhor o processo do ISD. A professora explica que a SD seria elaborada coletivamente, em reuniões semanais e que, mesmo que os conceitos parecessem complexo no momento, pouco a pouco eles seriam debatidos no processo de prática.</p>
Aula 8	<p>Os participantes discutem os prazos para entrega das produções do planejamento inicial das SD. Os alunos que participariam do projeto da Guarda Mirim discutiram dois gêneros a ação social: <i>Résumes</i> e <i>job interview</i>. Pensando na perspectiva da EJS, eles enumeram aspectos críticos que poderiam abordar a partir desses gêneros, tais como desigualdade de gênero, <i>dress code</i>, opressão capitalista, direitos trabalhistas, feminismo, (in)tolerância religiosa. Questionam um pouco mais sobre o contexto e passam o restante da aula pesquisando ações sociais autênticas que pudesse compor a apresentação inicial da situação. Os outros grupos fazem o mesmo e uma reclamação surge. Um aluno diz que na aula sobre feminismo foi chamado de machista e por isso não participaria do grupo do projeto, pois era uma das participantes de lá. Ela se defende dizendo que se referia ao seu lugar de fala. A professora termina a aula dizendo que podemos elaborar estratégias para discutir esses conflitos, que são naturais do debate de ideologias e ideias divergentes.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

No decorrer das 8 aulas, diversas limitações e conflitos surgiram. Algumas didáticas e outras em relação ao processo de registro e gravação dos dados. Em relação ao aspecto didático, destacamos o fato de que as gravações foram feitas apenas em áudio, sendo uma limitação para análise de expressões e gestos didáticos. Além disso, diversas interações de reuniões individuais que foram realizadas fora do horário da aula não foram gravadas, limitando a dimensão do potencial dos dados disponíveis para análise.

Conjunto de Dados 2 – Transcrições das Reuniões de Planejamento

Nesta seção, descrevemos as participantes do conjunto de dados 2, o contexto de implementação e a síntese dos objetivos das reuniões de planejamento. Na sequência, a descrição das participantes dessa etapa da sequência de formação.

Descrição das participantes do projeto implementado na Guarda Mirim

Esse conjunto de dados contou com a participação de 3 alunas, além da professora orientadora: PF, já descrita anteriormente, **P2** (participação como voluntária, sem horas acadêmicas ou bolsa), **P4** e **P5** (estagiárias, cuja participação contava como horas de estágio obrigatório supervisionado). Com exceção de **PF**, todas eram alunas-professoras do curso de Letras-Ingês, com idade entre 19 e 22 anos. Todas as alunas-professoras se consideravam engajadas em causas sociais em seu convívio cotidiano demonstrando afinidade com o tema.

A partir de agora, descrevemos as participantes e o contexto de geração de dados das Reuniões de planejamento da implementação do projeto de ensino de LI para EJS. Do mesmo modo que o questionário de Bell, Goodman e Ouellett (2016) foi respondido pela PF, também foi solicitado que as alunas-professoras o respondessem. Porém, apenas **P2** e **P4** o fizeram. Solicitamos, por diversas vezes, que **P5** acessasse ao *link* do *google forms*, em que o questionário foi disponibilizado, e incluísse suas reflexões, porém sem sucesso. Por se tratar de uma prática de EJS, julgamos que a responsabilidade de responder deveria partir da aluna e, por isso, não houve “punições” por não responder ao questionário. Obrigá-la a essa prática seria, ao nosso ver, ir contra aos princípios de EJS.

No quadro a seguir, seguem as respostas de **P2** e **P4**.

Quadro 21 – Reflexões de P2 e P4 antes da implementação

Questões	Reflexões de P2	Reflexões de P4
1. Que tópicos relacionados à justiça social eu me sinto mais e menos à vontade para ensinar?	Acho que qualquer tópico exigiria um estudo sobre os alunos e seus contextos e interesses em relação ao tópico. Além de estudar o tópico a fundo. Acho que não me sinto a vontade para ensinar nenhum.	Sinto muito à vontade em estar ensinando aos alunos coisas relacionadas a sexualidade, racismo, gêneros, questões relacionadas a guerras e quem isso afeta, etc. de onde vem esses problemas, as causas e os causadores...
2. Com quais alunos me sinto mais e menos confortável?	Adultos e adolescentes.	Me sinto desconfortável com alunos quais tem a tendência a enfrentar o facilitador com um certo temperamento e atitudes agressivas de negação em relação a aula, as demandas etc. E me sinto confortável com maior parte dos alunos que demonstram interesse nas aulas ou que estão dispostos a encontrar o interesse mesmo depois de um tempo, geralmente estou muito mais confortável com adolescentes,

		jovens adultos e adultos onde me sinto mais liberta em relação a várias coisas.
3. Com quais alunos eu me considero mais ou menos eficaz em ensinar?	Me considero eficaz de ensinar qualquer aluno, mas em tempos diferentes.	Ainda tenho muita insegurança em relação ao meu trabalho, não sei o quão eficaz é o meu ensino, se ele é eficaz, se os alunos conseguem aprender.
4. Como minhas identidades sociais e posicionalidades afetam meu ensino?	Eu sei que afetam, mas não consigo descrever como, psicológico demais isso. Acho que afeta na maneira em como eu entendo e vejo os conflitos como eu lido com eles. No meu estágio em outros contextos por mais que as vezes eu sentia raiva de alguns comentários dos meninos eu fazia um esforço para não ser violenta de volta, pois sabia que eles não precisavam de mais violência. Me sinto mais disposta em lidar com a vítima da agressão do que com o que agrediu. Isso também pode interferir.	Me levam a um lugar em qual eu quero ajudar/agradar a todos que possam estar passando pelas mesmas coisas que eu passei/ passo. E também querer que todos vejam e desenvolvam o pensamento crítico para que eles possam ter noção do que nos afeta e quem e possam passar adiante, e quando isso não ocorre ou há um embate, acaba me levando a um lugar de decepção e ideia de insuficiência.
5. Quais comportamentos ou problemas ativam gatilhos pessoais na sala de aula?	Acho que indiferença e violência.	Vários, desde com os alunos até a equipe pedagógica que apoia os professores. Dentro da sala alguns comportamentos agressivos dos alunos, atitudes de enfrentamento contra os professores, o que podem desencadear atitudes e falas irracionais, ou pânico. e em relação a equipe de apoio, a questão de estar entrando em sala para me avaliar ou a intenção de me chamar a atenção dentro de sala de aula também.
6. Como faço para lidar com conflitos? Como gerencio minhas reações ao conflito?	Respirar fundo. Pensar. Agir com calma. Contatar autoridades. Agir em direção à conciliação e respeito.	Eu sempre tento me acalmar e observar e perceber o que está acontecendo antes de resolver.
7. Como asseguro que continuo meu próprio processo de desenvolvimento como educador em justiça social? Como estou me atualizando sobre os tópicos que ensino?	Não sinto que estou buscando isso como um objetivo, mas continuo a ler tópicos que me interessam, principalmente Paulo Freire. A prática no PSS também me humaniza cada vez mais	No estágio anterior, durante um tempo eu pedia feedback dos alunos sobre as aulas e como está o andamento delas, depois de um tempo eu acabei parando por conta da rotina. Sobre os tópicos, eu sempre estou pesquisando para ver se o que eu tenho em mente em relação a eles é realmente o que é, se está faltando algo para ser explicado etc.

Fonte: Organizado pela a autora a partir do questionário de autoria de Bell, Goodman e Ouellett (2016)

Além desse questionário, ao final do projeto, outro questionário de auto avaliação foi encaminhado às alunas para que as participantes o respondessem

anonimamente. Nessa situação, apenas 2 das três alunas responderam. As perguntas foram elaboradas por nós e o *feedback* era opcional.

Quadro 22 – Quadro referencial de reflexividade de autoavaliação da participação no projeto

Questões	Respostas anônimas 1	Respostas anônimas 2
1. Descreva suas impressões pessoais sobre o planejamento inicial do projeto I.	Sem resposta, indicado por: “...”	No começo foi um pouco assustador por conta das falácias a respeito da instituição e sobre o comportamento e personalidade dos alunos, mas eu me senti ansiosa com a ideia de me desafiar e enfrentar algo novo em relação a minha experiência em sala.
2. Quais foram os pontos que você considera positivo no andamento das atividades?	Engajamento dos alunos-participantes, interesse da professora-orientadora, planejamento conjunto das atividades no início.	o trabalho sempre em grupo, todas participando e dando uma parte de si para o projeto, e ver a evolução dos alunos e como eles aprenderam a gostar de estudar inglês.
3. Quais pontos você considera que poderiam ter sido diferentes e por quê?	Participação maior das alunas-professoras, mais exigências e prazos, mais discussões sobre o andamento das aulas.	As informações não obtidas durante o projeto em relação até onde nós como estagiária poderíamos ir, a falta de informações e comprometimento da instituição conosco, como o problema com a chamada, e outros materiais.
4. Como você avalia o comprometimento dos participantes no projeto?	Desequilibrado. Eu senti um desequilíbrio no interesse do grupo em desenvolver o projeto. Isso variou durante o ano.	Apenas uma vez na qual uma das participantes faltou e não deixou nenhum material com as outras duas estagiárias, acho que a participação de todas foi muito boa. A professora Ana, foi de grande ajuda nesse projeto nos orientando e sempre nas reuniões mesmo que por Skype.
5. Como você avalia seu próprio comprometimento?	Algumas vezes mais, outras menos. Meu esforço não parecia suficiente as vezes.	Bom, sempre fiz o meu melhor para nunca estar atrasada, não perder quaisquer <i>compromisso</i> , e estar sempre a par do que está acontecendo e cumprir com as minhas responsabilidades dentro do grupo com seja reuniões de planejamento ou apenas uma conversa. Como eu não tinha muita experiência com esse

		tipo de grupo, acho que poderia ter deixado mais clara as minhas opiniões e ter pesquisado mais ideias para o grupo.
6. Houve conflitos? Quais mais te incomodaram? Houve espaço e oportunidade para lidar com eles?	Sim, um episódio que me marcou foi dentro de sala, quando uma das professoras perdeu a paciência com os alunos e ao conversarmos no final da aula houve uma discussão não muito direcionada a reflexão da prática, mas sim sobre combate, o conflito entre professor-aluno gerou conflito entre as alunas-professoras. Não lembro se isso foi discutido com a orientadora.	Apenas uma vez da qual não foi conversado direito sobre a falta de uma das estagiárias e acabamos ficando sem o material. Mas acabamos nos resolvendo. Eu observei algumas vezes uma das estagiárias reclamando da falta de comprometimento das pessoas como se ela não tivesse errado em algo alguma vez dentro do projeto, o que eu achei meio chato, mas acabei não dizendo nada, não por falta de espaço, mas para evitar outros conflitos.
7. Você se sente satisfeita com o que se propôs a fazer? Justifique	Não, pois acho que poderia ter lido mais sobre justiça social, discutido mais sobre os conflitos em sala.	Sim, com o meu nível de experiência com instituições, acho que eu mantive uma postura compatível.
8. Quais das atividades elaboradas pelo grupo (planos, ideias, objetivos, vontades) você valoriza como potencial positivo?	As tabelas criadas	Acho que mais com o que deu errado com o que deu certo. Quando nossas ideias davam errado conseguimos entender melhor o contexto.
9. Houve contribuição do projeto em relação à prática docente para justiça social? Você pode dar um exemplo de algo que aprendeu a partir da experiência (a partir dos desafios)	Sem resposta, indicado por: "..."	Cada um tem seu tempo. Refletir é necessário, mas as vezes machuca. Precisamos ser muito sensíveis às questões dos alunos e professores e o que o ambiente para a prática da justiça social pode gerar.
10. Deixe um comentário sobre seus sentimentos em relação ao projeto, às expectativas, à atuação da Professora-formadora em formação e aos planos futuros no tema, caso tenha algum.	Sem resposta, indicado por: "..."	Acho que nós deveríamos ter tido um maior tempo para discussões em relação a teoria, como planejamento de leitura e enfim a discussão em reuniões para que nós pudessemos melhor estudar para melhorar a nossa prática. Também mais tempo de projeto com os alunos e talvez uma continuação das discussões e do projeto mesmo que em outro contexto.

Fonte: Questões e quadro elaborados pela autora, organizado com base nas respostas das alunas pelo *google forms*.

Com base no questionário de avaliação das ações dos projetos, conseguimos perceber de antemão certa dificuldade de integração do grupo e determinada insatisfação pessoal com a representação geral do conjunto de ações realizadas, embora pontos positivos tenham sido apresentados. A seguir, descrevemos o contexto de implementação do projeto.

Descrição de um curso de inglês para EJS em um contexto de vulnerabilidade social

O curso foi implementado na instituição “Guarda Mirim” na cidade de Londrina, Paraná. Os objetivos da instituição consistem em:

Missão: “Promover o direcionamento social, educacional e profissional do adolescente qualificando-o para o mercado de trabalho visando a transformação de sua realidade”

Visão: “Ser reconhecida como instituição que prepara o jovem e oferece educação profissional de qualidade”

Valores: Compromisso, respeito, disciplina, Sensibilidade, Organização, Cidadania, Credibilidade, Reconhecimento, Qualidade, Sensibilidade, Solidariedade, Honestidade, Transparência, Excelência e Comprometimento (GUARDA MIRIM, 2021, p.1).

O grupo de pesquisa do qual fazemos parte já havia implementado anteriormente outros projetos de ensino de LI nesse contexto. Desse modo, já havia um vínculo entre o grupo e a instituição; todavia, eram projetos diferentes com turmas diferentes. Em um primeiro momento, as aulas foram planejadas e direcionadas ao público-alvo das turmas de formação social para o mercado de trabalho e, portanto, nossa produção de materiais foi desenvolvida com base nesse contexto inicial.

Após reuniões com as educadoras responsáveis por supervisionar nossa participação, ficou decidido que ficaríamos responsáveis por propor a oficina a uma turma de Música. Nesse contexto, trabalharíamos conjuntamente com um maestro que estaria presente em todas as aulas. Os alunos da Guarda Mirim foram convidados e a participação não era obrigatória, pois se tratava de um curso à parte das atividades que ali desenvolviam. Desse modo, apresentamos a seguinte proposta para os responsáveis:

Quadro 23 – Objetivos da proposta da oficina aprovados pelos coordenadores do setor de aprendizagem da instituição de implementação

1. Aprender inglês por meio do gênero canção;
2. Refletir sobre a importância de práticas cidadãs na vivência em comunidade;
3. Refletir acerca de valores da perspectiva da justiça social enquanto meta e processo (Respeito, Tolerância, Empatia, Direitos e Deveres);
4. Compreender músicas em inglês, cuja temática aborde uma reflexão acerca da sociedade e das relações com o outro;
5. Aprender o gênero canção por meio de atividades lúdicas que envolvam os aspectos linguístico-discursivos e teórico-musicais;
6. Engajar nas atividades de canto de canções em língua inglesa;
7. Refletir sobre o impacto da música no que concerne a questões sociais;
8. Compreender a música enquanto arte e espaço social de manifestação de opiniões, protesto e engajamento social;
9. Agir socialmente por meio do gênero (a ser decido em deliberação com os alunos) em um contexto autêntico de participação social.

Fonte: elaborado pela autora.

Após o aceite de 17 alunos, ficou combinado que as aulas ocorreriam às terças-feiras, das 10:15 às 11:15 da manhã. Na primeira aula, levamos três propostas de agir social para que os alunos deliberassem sobre qual tópico gostariam de participar, já que com a mudança de contexto, a SD⁸⁷ que as alunas vinham produzindo não foi considerada adequada pelas participantes para o processo de implementação. São elas:

Quadro 24 – Propostas didáticas apresentadas aos alunos da Guarda Mirim

	Ação Social	Ação de Linguagem
Proposta 1	Participar do programa #shapethefuture ⁸⁸ , em que os alunos deveriam responder à questão: “How can education change my future?”. A resposta seria divulgada nos canais da instituição <i>Global Partnership for Education</i> .	Produzir um <i>social media graphic</i> (Gênero de circulação em redes sociais, que podem conter textos e imagens para passar uma mensagem), expondo uma foto de sua comunidade com o trecho de uma canção de impacto social, advogando por mudanças;
Proposta 2	Apresentar uma música em inglês em um evento na própria Guarda Mirim;	Cantar uma das músicas trabalhadas na oficina em um dos eventos da Guarda Mirim. A proposta seria em parceria com o maestro que auxiliaria os alunos a também tocarem as canções com os instrumentos musicais.
Proposta 3	Participar programa internacional “singing for change” ⁸⁹ .	Produzir um videoclipe advogando por mudanças em sua realidade pessoal.

⁸⁷ Objetivos e apresentação inicial na página XX, uma vez que a produção seria feita no processo de implementação de acordo com o diagnóstico de necessidades.

⁸⁸ Proposto pela instituição “Global partnership for education” Mais informações: < <https://www.globalpartnership.org/>> Acesso em 13 jun. 2017.

⁸⁹ No programa, os alunos enviariam um videoclipe que seria compartilhado com outras comunidades de países do mundo todo. Mais informações sobre o programa: < <https://www.singingforchange.org/>>. Acesso em 17 maio 2021.

Fonte: elaborado pela autora

Nas primeiras aulas, foram levadas atividades adaptativas em torno do gênero canção, para que tendo estabelecido um nível de cumplicidade entre alunos e professores, pudéssemos encaminhar a SD a partir da produção inicial. Os alunos optaram por encaminhar a **proposta 3**, embora tenhamos aberto espaço para que sugerissem outras opções.

No decorrer do processo, as seguintes aulas foram ministradas, porém, por diversos conflitos que são abordados no capítulo 5, essas aulas não operacionalizaram uma SD:

Quadro 25 - Plano de conteúdos e cronograma

AULA	TEMA	PANORAMA
Aula 0 (16/05)	Convite para participação do curso	- Divulgação com os alunos sobre o conteúdo do curso
Aula 1 (23/05)	Conhecer os alunos	- Dinâmica de apresentação. - Elaboração de um “contrato de sala”.
30/05	-	Paralisação devido à greve.
Aula 2 (06/06)	Diferença de opinião Engajamento dos alunos	- Refletir sobre a importância da diversidade de pensamento e opiniões a partir da compreensão da canção Hello/Goodbye do grupo The Beatles . - Compreender os aspectos linguísticos da canção (Opposites). -Compreender a estrutura de uma música (Introdução, Refrão, Melodia, Letra).
Aula 3 (13/06)	Diferença de opinião	- Cantar em coro a canção hello/Goodbye dos Beatles. - Discutir possíveis interpretações acerca da mensagem da canção. - Refletir sobre a importância do diálogo construtivo em situações de divergência de opinião. - Compreender aspectos do contexto de produção (data de lançamento, produção) - Aspectos linguístico-discursivos: Refletir sobre o vocabulário da canção (os <i>Opposites</i>) e o conceito de diversidade/ideias contrárias ou complementares?).
20/06	-	Não houve aula - Participação dos alunos em seleção de concurso musical.
Aula 4 (27/06)	- Igualdade/Equidade de - <i>Call for action</i>	- Refletir sobre questões de igualdade de direitos a partir da música “ Black or White ”, de Michael Jackson. - Compreender os aspectos linguístico-discursivos e interpretar trechos da canção que remetem à justiça social e respeito em “ Black or White ”. - Compreender noções de ritmo e rima. - Aspectos linguístico-discursivos: adjetivos
Aula 5 (04/07)	- <i>Call for action</i>	- Apresentação da situação do programa “Sing for change”.

			- Trabalho com a música “Stand up for your rights” (Título, contexto de produção, mensagem social da música).
Aula 6 (11/07)	Diferença Diferença significativa	e	- Dinâmica com a música “Born this way” (Lady gaga). - Compreender aspectos relacionados ao uso de adjetivos e o que eles significam socialmente. - Compreender a militância que é proposta por esta canção. - Compreender aspectos da linguagem não-verbal do clipe como parte da mensagem. - Aspectos linguístico-discursivos: Adjetivos
Aula 7 (18/07)	Diferença Diferença significativa	e	- Atividades de Pré-listening, Listening e Pós-Listening com a canção “born this way” - Retomada da mensagem da canção trabalhada, propondo que os alunos escrevam como se sentem em relação ao assunto. - Aspectos linguístico-discursivos: Adjetivos
Aula 8 (25/07)	-		- Não houve aula, sugestão de mudança de horário.
Aula 9 (1/08)	Diferenças (Bullying sentimento)	e	- Reconhecer diversos estilos musicais e compreender como eles impactam seus sentimentos (Pequenos trechos com música clássica, rock, música dos filmes rock e 007) – Handout com atividade. - Powerpoint com emoticons sobre reação e sentimentos; - Música e clipe da canção “I am not ok”- Handout com atividades de listening, pre-listening e post-listening;
Aula 10 (08/08)	Diferenças (Bullying sentimento)	e	- Aspectos contextuais – Quem é o provável público-alvo dessa canção? O que ela busca dizer às pessoas? Que tipo de mensagem há por trás?] - Aspectos linguístico-discursivos da canção e da produção dos alunos: substantivos (Sentimentos) e verbo <i>To be</i> .
Aula 11 (15/08)	Diferenças (Bullying sentimento)	e	- Trabalho com a canção “I am beautiful”. - Leitura das propagandas de beleza (Pré-leitura, Leitura e Pós-leitura), identificando aspectos do gênero e elementos persuasivos. - Refletir sobre aspectos de padrão de beleza e a relação do mercado na construção social desse conceito. - Início da produção dos diários dos alunos com reações sobre o tema;
Aula 12 (22/08)	Não houve aula – Alunos em atividade da Guarda Mirim		

Fonte: elaborado pela autora

Para o planejamento das aulas, as participantes criaram coletivamente o seguinte instrumento discutido posteriormente no capítulo 5:

Quadro 26 – Instrumento de planejamento elaborado pelos participantes

Grande tema de JS:				
Objetivos:				
Música seleciona:				
Etapas da aula/conteúdos a serem trabalhados	Parte 1 Tempo previsto:	Parte 2 Tempo previsto:	Parte 3 Tempo previsto:	Parte 4 Tempo previsto:
	Aspectos sócio-histórico-culturais sobre a música (CA)	Autor Vida Razões (CA)	Letra Aspectos linguístico-discursivos Teoria musical (CD e CLD)	Reflexão crítica sobre a música e seus impactos sociais (CS)
Gêneros				
Suportes teóricos				
Recursos didático-pedagógicos				
Recurso de Apoio psicológico				

Fonte: as participantes da oficina de LI para EJS.

Ao final da aula 13, o projeto foi encerrado devido a conflitos que são debatidos no capítulo 5. Desse modo, não chegamos a contemplar nosso objetivo didático da **proposta 3**. Nessa direção, na sequência, descrevemos o panorama dos objetivos das reuniões coletivas de planejamento.

Quadro 27 – Objetivos e panorama das reuniões mensais de planejamento⁹⁰

Reunião	Objetivos/Conteúdo Principal	Descrição geral da interação
Reunião 1	Conhecer o contexto da Guarda Mirim e compreender um pouco dos sobre os conceitos de EJS	Debatemos aspectos do contexto de implementação e discutimos aspectos teóricos da proposta
Reunião 2	Discutir o planejamento geral do curso e as impressões sobre a visita à Guarda Mirim	Discutimos aspectos gerais de planejamento do curso, porém a reunião caminhou mais na direção da exposição de conflitos acerca do primeiro contato das alunas com o contexto da Guarda Mirim
Reunião 3	Discutir remotamente o planejamento das aulas subsequentes, a partir da proposta do instrumento elaborado pelas participantes (Quadro 25)	Duas alunas não compareceram e não justificaram ausência. Estando apenas a PF e uma participante, a reunião caminhou na discussão de conflitos dessa participante, que expos que

⁹⁰ Todas as reuniões tinham por objetivo as ações de planejamento das aulas, porém não foi o que ocorreu. A descrição mais detalhada é apresentada a partir dos resultados dos procedimentos de análise de SOT e STT do capítulo 5.

		estava incomodada com a dinâmica de comprometimento de grupo.
Reunião 4	A partir da interação da reunião 3, o objetivo dessa reunião foi discutir conflitos recentes das últimas aulas a partir da dinâmica experienciada (Durante a aula da Prof. Souto-Manning) pela pesquisadora durante o doutorado sanduíche na Universidade de Columbia (Dizer 3 conquistas da semana, algo que aprendemos e uma meta, algo que podemos melhorar), para que pudéssemos aprimorar os laços de colaboração, comprometimento e compromisso com as ações do projeto.	O formato de encaminhamento da reunião permitiu que as participantes expusessem representações pessoais sobre o projeto e alguns de seus conflitos em relação ao processo de implementação e responsabilidades pessoal e coletiva com os desafios que enfrentávamos. Ao final da reunião, houve um momento de reconexão entre as participantes, que apresentaram ideias de adaptações necessárias para lidar com tais conflitos. Porém, após essa reunião, o projeto foi encerrado.

Fonte: elaborado pela autora

Devido ao fato de que as reuniões não eram obrigatórias a todas as participantes, por haver uma voluntária, tivemos apenas 4 reuniões com todas as participantes. Pela incompatibilidade de horário, muitas das etapas de planejamento eram realizadas via *e-mail* e interações no grupo do *whatsapp* sendo discutidas, posteriormente, nas reuniões mensais. É preciso destacar que semanalmente, como PF, estive à disposição para reuniões semanais, nas quais atendia às alunas que tinham real interesse em debater as dúvidas, ideias, conflitos ou qualquer assunto relacionado ao projeto. Porém, muito dos registros dessas interações não podem ser considerados dados oficiais.

Ética na pesquisa

Ao serem convidados para participar da pesquisa, os alunos concordaram com os termos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aceitaram que as aulas e materiais produzidos por eles fossem utilizados como dados para este estudo. O termo encontra-se disponível no **Apêndice A**, assim como os pareceres de aprovação do Colegiado, **Apêndice B** e documento de autorização da *Plataforma Brasil*⁹¹, **Apêndice C**.

Além de aspectos de ordem prescritiva e burocrática, todo o projeto foi pensado a partir de uma perspectiva de responsabilidade compartilhada da

⁹¹ Número do Parecer: 2.364.854

pesquisadora como participante responsável pelo bem-estar e acolhimento dos alunos. Desse modo, muitas reuniões pessoais e conversas individuais sobre conflitos não foram gravadas a pedido de participantes que não gostariam de, posteriormente, expor esses conflitos a outras participantes do estudo. Foram confidências respeitadas pela nossa cumplicidade, portanto, determinados momentos permaneceram na esfera da privacidade das alunas. Essa solicitação foi respeitada e, embora fossem dados enriquecedores para a investigação de atividades colaborativas em contextos de tensão, eles não contemplam o conjunto de dados gerados pela pesquisa.

Na sequência, os fundamentos metodológicos que amparam os procedimentos de análise da pesquisa.

3.2 FUNDAMENTOS DO ISD ENQUANTO QUADRO EPISTEMOLÓGICO DE ANÁLISE DE TEXTOS

Conforme já destacado, utilizamos instrumentos dos referenciais teóricos debatidos nos capítulos 1 e 2 como critérios de análise para contemplar nossos objetivos de pesquisa. Nesta seção, descrevemos mais detalhadamente quais são os critérios e procedimentos de cada referencial utilizados no processo de análise de nossos dados.

Nos ancoramos no ISD enquanto arcabouço teórico dos estudos da linguagem para compreender e desvelar os elementos da análise discursiva dos textos que compõem nossos dois conjuntos de dados. Nos fundamentamos, assim, na concepção de linguagem proposta pelo ISD, que a toma como elemento central nos aspectos do desenvolvimento humano (BRONCKART, 2009). Nesse sentido, debatemos sua importância “[...] nas orientações explicitamente dadas para esse desenvolvimento pelas mediações educativas e/ou formativas.” (BRONCKART, 2007, p. 20).

Considerando que o ISD tem sua base epistemológica apoiada em diversas outras correntes das ciências humanas (Filosofia, Psicologia, Ciências Sociais), aderindo como ponto convergente à noção de que “as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado histórico de socialização” (BRONCKART, 2006, p. 21), entendemos que a articulação desse arcabouço às correntes dos estudos de Pedagogia Crítica é de grande relevância para a proposta aqui apresentada. Com efeito, investigar os impactos sociais das atividades

linguageiras nos direciona a uma compreensão de linguagem, ensino e formação enquanto um *Agir social*, linha de raciocínio desenvolvida ao longo dos capítulos. Sob à luz dos conceitos do ISD, podemos amparar nossas análises a partir de uma perspectiva que considera o papel essencial da linguagem para compreender os elementos que subjazem o texto. Desse modo, a seguir, descrevemos brevemente alguns conceitos-chave do arcabouço teórico metodológico do ISD.

Para ambos os capítulos de análise, selecionamos dois procedimentos: a) análise do plano textual geral das condições de produção dos textos (contexto macro e micro subjacentes ao texto); identificação dos movimentos de organização temática dos textos: sequências de organização temática (SOT); sequências de Tratamento Temático (STT) (BRONCKART, 2009).

Com o intuito de delimitar o recorte dos nossos dados, optamos pelo procedimento de identificação dos SOT e STT das aulas e reuniões, procedimento esse realizado por meio do *software* de análise qualitativa de linguagem *atlas.ti*. Os resultados dessas análises são apresentados na seção de apêndice desta pesquisa, sendo apenas a identificação das capacidades de linguagem realizada a partir do recorte dos dados dispostos nos capítulos de análise.

O primeiro procedimento, descrever o plano textual global da situação de produção dos textos, permite compreender o panorama do contexto físico dos elementos referentes à produção, emissão e recepção dos textos. Além disso, nos dá subsídios para compreender, também, aspectos do contexto sócio-subjetivo desses textos, refletindo sobre o lugar, posição e objetivos sociais do emissor, do destinatário e da própria interação (BRONCKART, 2009).

Já o segundo procedimento, a análise da infraestrutura geral dos textos, parte do *plano geral* que “[...] refere-se à organização de conjunto do conteúdo temático; mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em resumo.” (BRONCKART, 2009, p.120). Nesse sentido, consideremos que a delimitação da SOT e STT nos possibilita delinear os elementos temáticos que permeiam o plano textual global. Além do mais, a partir desse procedimento, podemos estabelecer critérios substanciais para o recorte dos dados que constituem o foco mais específico de análise.

Outro referencial do ISD que inspirou os procedimentos de análise é a pesquisa de Quevedo-Camargo (2011), que aborda CLD na formação de professores de línguas, como já abordado no capítulo 1.

3.3 FUNDAMENTOS DA EJS ENQUANTO QUADRO EPISTEMOLÓGICO DE PRINCÍPIOS PARA ANÁLISE DE CURSOS VOLTADOS PARA JS

Além dos subsídios do ISD, nos amparamos também nos fundamentos da EJS no processo de análise dos dados. Nesta seção, apresentamos um breve panorama dos princípios que guiaram nossos passos teórico-metodológicos.

Tratemos, primeiramente, da proposta de Griffiths (1998), que apresenta os princípios da Pesquisa Educacional para Justiça social (PEJS). De acordo com a autora, há uma vasta série de modalidades desse tipo de pesquisa. Nesta seção, apresentamos a visão epistemológica na qual nossa prática se insere em meio a essa grande área. São princípios dessa proposta:

Quadro 28 – Princípios da EJS de acordo com Griffiths (1998)

1. Expansão do conhecimento dos alunos.
2. Aprender a partir desse novo conhecimento a partir de diversas práticas, teóricas ou empíricas.
3. Possibilidade de mudança de crenças e valores, seja a partir das surpresas ou desconforto advindos dessa prática.
4. Deve ser colaborativa e considerar a comunidade imediata de pesquisa, consultando-a quanto às suas necessidades.
5. Deve ser aberto à um espectro maior da comunidade, pais, professores, diretores, orientadores. Ou seja, diversas vozes devem compor a proposta.
6. Deve estar aberto às vozes das comunidades políticas.
7. Deve haver reflexividade sobre os próprios interesses e posicionamentos.
8. Deve haver processos de reflexividade da compreensão de seu conhecimento e valores.
9. Não é propósito encontrar a perfeição: Os conflitos e desvios são inevitáveis. As mudanças que advirem da proposta são bem-vindas, mas não podem ser garantidas e nem controladas. O que se busca é a melhoria da própria prática enquanto educador.
10. A tomada de responsabilidade deve permear todo o processo. Embora possa haver conflitos entre os participantes, o foco deve ser sobre nosso próprio papel nesse conflito, buscando avaliar a si mesmo.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Griffiths.

Além dos elementos do projeto de educação freiriano discutido no capítulo 2, tais princípios são base para o desenvolvimento dos procedimentos descritos para contemplar nosso objetivo geral.

No quadro 29, temos os fundamentos da proposta de estágios de PEJS de Griffiths (1998), que contempla o questionamento inicial que norteou processos de

práxis para delimitação/re(elaboração) dos objetivos ao longo do processo longitudinal de geração de dados. Deste modo, passemos ao panorama desse processo de geração de dados, descrevendo os cinco movimentos da pesquisadora durante o processo de intervenção (E1⁹², E2, E3, E4, E5). O propósito da apresentação desse panorama é demonstrar como as ações desenvolvidas no processo de geração de dados foram tomando forma e se transformando a partir de escolhas, decisões e imprevistos que surgiram do próprio contexto.

Quadro 29 - Panorama dos 4 estágios e passos do processo de geração de dados a partir da PEJS⁹³

Ciclo dos Estágios de Análise	E1 - O que vale a pena ser pesquisado?	E2 - O que pode ser encontrado que poderia ser relevante?	E3 - Como Farei isso?	E4 - Os procedimentos realmente me auxiliam a responder minha indagação inicial?
Reflexões sobre o objetivo de cada estágio	De que forma a articulação entre os referenciais do ISD e da EJS poderiam contribuir para conscientização dos princípios de JS na formação de professores de inglês?	Representações dos participantes a respeito do ensino de temas de EJS a partir de um agir social (gênero).	- Propondo um agir social autêntico de agência em um contexto de vulnerabilidade social. - Gravando e transcrevendo aulas e reuniões para posterior análise das transcrições.	Sim, pois apontaram limitações e conflitos a serem trabalhados na reconfiguração de novas propostas.
Escolha dos instrumentos de mediação (Antes ou durante a intervenção)	- SD "What's your stance on"? - Conceitos das prescrições da ementa da disciplina.	- Referencial da EJS.	- Inclusão dos referenciais nas aulas e nas reuniões de planejamento.	- Questionários de avaliação pré e pós o processo de implementação.
Justificativa para a	- Contemplar os objetivos da	Era necessário compreender	- Ao propor a expansão da	- Era necessário conhecer melhor as

⁹² E1- Estado inicial do conhecimento (Problematização, Objetivo pessoal, Crenças, Posicionamento pessoal, Pesquisa ação); E2 - Estado de optar pela melhor metodologia para buscar mais informações (ampliar o estado inicial de conhecimento do Pesquisador/Educador) e propor intervenções em relação à questão inicial; E3 - Decidir como coletar dados e evidências desse processo (resultados de experiências sociais - incluindo o raciocínio e sentimentos pessoais do próprio autor -; ações complementares); E4 - Utilizar a evidência coletada para ampliar o estado inicial de conhecimento (análise, conclusões, incluindo impressões sobre o conhecimento agora prático), dando continuidade ao processo de intervenção; E5 - Processo metodológico de análise do processo, buscando identificar elementos (conflitos, boas práticas, desafios) que possam subsidiar uma proposta que possa remeter ao questionamento inicial ou delimitar objetivos para reconfigurá-lo. (GRIFFITHS, 1998)

⁹³ Para Griffiths (1998), este panorama descritivo do processo de geração de dados leva ao quinto estágio, cujo questionamento consiste em responder: "De que modo o processo pode ser reconfigurado para retornar contemplar o problema apontado no E1 (podendo, inclusive, delimitar novos objetivos para abordar o problema)". Consideramos que o quinto estágio deve ser respondido nas limitações e passos posteriores das contribuições da pesquisa, após as reflexões das análises e apresentação dos resultados.

escolhas realizadas	ementa da disciplina; - Mediar a SD "What's your stance on" devido ao seu potencial em relação ao tema da JS e ao trabalho com gêneros.	mais sobre a mediação de cursos de EJS para refletir sobre a indagação inicial.	compreensão dos princípios de EJS poderia ser possível motivar uma prática mais elaborada e engajada.	participantes e refletir sobre suas impressões acerca do processo em que estávamos imersos.
Mudanças do agir: seleção ou elaboração de novas ferramentas de mediação	Inicialmente, não houve.	Pesquisa de textos, propostas e materiais que pudessem expandir conhecimento sobre o tema.	Apresentação de powerpoints com os conceitos pesquisados e mediação da SD sob a perspectiva docente.	Necessidade de um Quadro referencial para formação de professores de LI em contextos de vulnerabilidade social.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Griffiths (1998).

O quadro descreve o processo de mobilização de ferramentas que pudessem auxiliar a reflexão acerca da limitação do conhecimento inicial em relação às necessidades do contexto de geração de dados para, então, reformular as atividades inicialmente propostas, a fim de buscar contribuições para a melhoria das práticas, buscando oferecer possibilidades (propostas) para pesquisas posteriores em contextos similares.

É nesse sentido que, no processo de geração de nossos dados, seguimos os estágios propostos por Griffiths (1998) a partir da motivação/problematização inicial da autora desta pesquisa: De que forma a articulação entre os referenciais do ISD e da EJS poderiam contribuir para conscientização dos princípios de JS na formação de professores de inglês?

A partir dessa indagação inicial, justificamos, na sequência, os objetivos que compõem nosso escopo de análise em busca do nosso objetivo geral: construir, ao longo da tese, um Quadro referencial de elementos que favoreçam o potencial processo de desenvolvimento de saberes e capacidades docentes para educação para justiça social na formação inicial de professores de Língua Inglesa em um contexto de vulnerabilidade social. Considerando o fato de que, no início do estudo, a pesquisadora ainda se encontrava em fase de conhecer e ambientar-se em meio aos referenciais que se propôs a mobilizar, consideramos relevante o processo de reflexão durante a geração de dados.

As propostas de *design* e facilitação de cursos para EJS de Bell, Goodman e Ouellet (2016) também são utilizadas como critérios para identificar

capacidades docentes para EJS. Além disso, os saberes docentes, elencados a partir da obra de Paulo Freire são fundamentais no processo de interpretação desses dados. Desse modo, o capítulo 2 constitui a base teórica e metodológica para análise dos dados.

É nesse sentido que, nos capítulos 4 e 5, buscamos contemplar os objetivos específicos de pesquisa, quais sejam: 1) Registrar e Avaliar o potencial do conjunto de instrumentos de mediação utilizados na formação inicial de professores de língua inglesa para o trabalho com capacidades docentes para EJS e 2) Compreender e avaliar de que modo o contexto da intervenção didática potencializa o trabalho com capacidades docentes para EJS. Para tanto, retomamos, nesse processo, os procedimentos e fundamentos da EJS descritos no capítulo 2.

3.4 LIMITAÇÕES E DESAFIOS DO ESTUDO

Nesta seção, abordamos dois temas de grande relevância para compreensão das escolhas feitas por nós no processo de elaboração desta tese. A primeira corresponde à justificativa da (re)definição do objetivo do estudo e às decisões das escolhas terminológicas que foram sendo ressignificadas no processo de reflexão da pesquisa e, a segunda, à justificativa do recorte do conjunto total de dados gerados a partir da prática empírica.

(Re)definição do objetivo do estudo e justificativa de escolhas terminológicas

Em uma de suas várias descrições da pesquisa Griffiths (1998) nos chama a atenção para um estudo de caso cujas bases se assemelham muito a nossa. Ela menciona o trabalho da professora Melanie Walker (1995) que, ao tentar promover um curso de EJS com seus alunos no contexto de formação de professores, concluiu, em seus resultados, que a finalidade e implicações de seu propósito em mediar o desenvolvimento dos alunos a partir dos princípios elencados por ela era o de possibilitar que eles tivessem oportunidade de exercer sua agência. Nessa direção, ela levanta a questão: como caminhar do desenvolvimento pessoal para uma ação política coletiva?

A questão é que pesquisas como essa têm, comumente, como motivação a mobilização e o engajamento político dos alunos no que se refere a uma emancipação da ação: fator que não pode ser controlado pelo pesquisador para além

das possibilidades das ferramentas que possui. As condições do contexto é o grande campo que pode favorecer essa prática a partir das suas particularidades, de seus desafios. Como apontado por Freire (2021, p.21):

Portanto, quando começo um curso, não tenho como certa a motivação dos estudantes. Procuo descobrir o perfil de sua motivação – a favor do quê e contra o quê. Só posso descobrir isso observando o que os estudantes dizem, escrevem e fazem. Mas, em primeiro lugar, devo estabelecer uma atmosfera em que os estudantes concordem em dizer, e escrever, e fazer o que é autêntico para eles. Para ajudá-los a dizer mais, contendo minha própria fala inicialmente, para dar mais espaço à sua fala. Desse modo, o ponto de partida da educação do estudante em classe é o ponto de partida da minha educação. [...] Para mim, esse é o momento experimental.

Desse modo, apontamos que a agência e a conscientização são processos que não podem ser impostos aos participantes, não cabendo ao pesquisador controlar o quanto os participantes irão aderir ou não à oportunidade apresentada a partir do projeto. No entanto, é possível identificar, e possivelmente ensinar, capacidades docentes para EJS que podem ser mobilizadas por profissionais que estejam engajados nesse processo, questão que buscamos responder a partir da análise dos dados advindos dos estágios de pesquisa para JS. Por isso, nesse momento, nos encontramos no Estágio 5: Processo metodológico de análise do processo, buscando identificar elementos (conflitos, boas práticas, desafios) que possam subsidiar uma proposta capaz de remeter ao questionamento inicial ou delimitar objetivos para reconfigurá-los. (GRIFFITHS, 1998).

Enfatizo que meus objetivos do projeto de pesquisa inicial foram se transformando a partir das reflexões trazidas pela prática, nosso objetivo geral reconfigurado pelas contribuições dos membros da banca de qualificação, pelas orientações e pelo meu processo de tomada de consciência. Em um primeiro momento, em um estado ingênuo de transitividade da consciência, acreditei que pudesse “formar professores para JS” ou motivá-los na prática de agência e transformação social. Neste estágio da pesquisa, entendo que não posso controlar esse aspecto da formação, mas posso propor ferramentas para que outros pesquisadores e professores, motivados e engajados na prática de EJS, possam mobilizar capacidades para EJS em suas práticas. Concordando com Zeichner (2006, p.12), as contribuições da pesquisa podem “[...] preparar professores que queiram e sejam capazes de aceitar o desafio.”

Portanto, embora, inicialmente, falássemos em justiça social na/para formação de professores, entendemos que nossa pesquisa encontrava limitações em

atribuir indícios de agência e transformação real das participantes a partir dos dados. Assim como na pesquisa de Hawkins (2011), compreendemos que não temos o poder de “ensinar” como transformar injustiças sociais a partir dos instrumentos e processos que tínhamos a nossa disposição. Os dados também não poderiam revelar indícios dessa utopia, pois, mesmo que essa transformação ocorra por fatores influenciados ou não por essa intervenção, são elementos não observáveis em uma prática singular e pontual.

Desse modo, entendemos que abordar tópicos de EJS no ensino de LI pode contribuir para esse propósito maior, considerado aqui, uma escolha pessoal de missão de vida. O que, de fato, perante a essas limitações, é possível propor a partir do contexto de prática do nosso estudo de caso, é prover instrumentos para contribuir para a aprendizagem de capacidades docentes para EJS em cursos na FPLI em torno de tópicos de JS. Evidentemente, não desistimos dos princípios de propor uma ação social que os permita engajar-se nessa prática de reflexão sobre responsabilidade social e, possivelmente, inspirá-los naquilo que chamamos de agência.

Outra limitação, ou melhor, desafio encontrado na articulação dos estudos de EJS e os estudos de FPLI no âmbito da LA, mais especificamente o ISD, é a coerência terminológica. Portanto, justificamos aqui nosso posicionamento perante a essas contradições/incoerências. Em muitos momentos falamos de professor, educador e facilitador. Nesta pesquisa, não fazemos distinção de valores entre os termos educador e professor por entender que os dois partem da mesma missão. Em relação ao termo facilitador, utilizamos ao nos referirmos às teorias que embasam esta tese. Ocorre que, muitas dessas teorias, não se restringem ao campo da formação de professores, podendo ser o facilitador alguém cujo papel não tenha o mesmo processo de formação pedagógica que professores e educadores, que são, para nós, a partir das bases teóricas, mediadores.

Desse modo, ante ao conflito terminológico entre os termos *facilitação* e *mediação*, assumimos que cada um possui seu valor diante da teoria em cujas bases estão fundadas. Porém, partindo da LA, do ISD e, principalmente, ancoradas nos estudos Vygotskyanos, assumimos que o termo mais coerente em relação aos pressupostos que norteiam nossa pesquisa é o termo *mediação*.

Critérios iniciais de recorte dos dados e procedimentos de tratamento de dados

Na seção anterior, descrevemos brevemente os conjuntos de dados que fazem parte de nossa metodologia. Porém, é preciso enfatizar que o universo de dados gerados é muito mais amplo do que a seleção feita por nós com base em escolhas e critérios que fossem coerentes às possibilidades e limitações do estudo.

Ao final do projeto, tínhamos uma extensão de dados gerados que demandou que estabelecêssemos critérios para tomada de decisão do que selecionar para responder a nossa pergunta de pesquisa. Tendo tomado essa decisão, foi também preciso um processo de tratamento dos dados que possibilitasse um recorte coerente às perguntas de pesquisa.

Temos, no quadro a seguir, o panorama dos dados gerados nos dois anos de imersão nas atividades práticas do projeto.

Quadro 30 – Panorama dos dados de gerados pela SF

	Aulas da Disciplina	Reuniões de planejamento (coletivas e individuais)	Aulas de um curso de LI em torno de temas de EJS
Horas Totais de gravação	60 Horas (32 aulas)	4 Horas	8 horas
Justificativa para utilização (ou não) dessas informações como dados para análise	Selecionamos apenas as aulas que contemplavam a mediação da SD em torno de temas de JS e as aulas de elaboração da proposta de produção da SD pelos alunos, contemplando 8 aulas.	Selecionamos como recorte apenas as reuniões mensais e coletivas de planejamento, por contemplarem a presença de todas as participantes.	Não há perguntas de pesquisa que busquem investigar a prática das participantes nas aulas do projeto, deste modo, os dados foram descartados.

Fonte: a autora

Tendo realizado esse primeiro recorte, o procedimento de seleção dos excertos para análise foi realizado a partir da codificação da SOT e STT dos *corpora* selecionados.

Para tratamento dos dados, utilizamos os recursos do *software* de análise qualitativa *Atla.ti*⁹⁴. Ele permite que a codificação seja realizada a partir da interpretação das sequências de turno de fala e gera relatórios quantitativos desse processo. Desse modo, realizamos a codificação das SOT e STT e disponibilizamos em nossos apêndices os recortes que ilustram e amparam a interpretação dos

⁹⁴Mais informações e definições dos recursos do software, disponível em <<https://atlasti.com/product/what-is-atlas-ti/>>. Acesso em 23 maio 2021.

resultados de análise. Para cada aula, selecionados a SOT que melhor correspondia ao objetivo do momento imediato de interação, para que, assim, fosse possível contemplar cada objetivo específico.

Contribuições esperadas

A partir das limitações e possibilidades que identificamos em meio ao tratamento de dados, buscamos contribuir com a proposta de quadro referencial que contemple elementos que possam favorecer o potencial processo de aprendizagem de saberes e capacidades docentes para educação para justiça social na FPLI em contextos de vulnerabilidade social, auxiliando pesquisadores em suas práticas de elaboração e mediação de cursos de EJS. Além disso, acreditamos que os conflitos e limitações desta pesquisa podem servir como base de reflexão para novas práticas e desenvolvimento de outros instrumentos em pesquisas posteriores. Tendo descrito e apresentado elementos essenciais das limitações e contribuições de nossa prática, procedemos ao capítulo 4.

Capítulo 4

CAPACIDADES DOCENTES PARA JUSTIÇA SOCIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LINGUA INGLESA: ANÁLISE DAS AÇÕES REALIZADAS NA DISCIPLINA “GENEROS: TEORIA E PRÁTICA”

Você tenta interpretar a realidade. Assim, quanto mais me aproximo criticamente do objeto de minha observação, mais consigo perceber que esse objeto não é, porque ele está se tornando. [...] Está dialeticamente se relacionando com outros que constituem uma totalidade. Paulo Freire

Neste capítulo, adentramos à etapa de análise de dados de nossa pesquisa, buscando contemplar o objetivo específico de pesquisa de número 1: Registrar e Avaliar o potencial do conjunto de instrumentos de mediação utilizados na formação inicial de professores de língua inglesa para o trabalho com capacidades docentes para EJS. Para tanto, a partir das lentes de uma análise interpretativa, amparada nos referenciais teóricos discutidos no capítulo 2, desenvolvemos os seguintes procedimentos: **Procedimento 1** - Descrever o Plano textual global da situação de produção dos textos (contextos macro e micro); **Procedimento 2** - Descrever os instrumentos de mediação que compõem a SF implementada; **Procedimento 3** - Identificar Sequências de organização temática (SOT) e Sequências de Tratamento Temático (STT); **Procedimento 4** - Recortar os episódios de mediação da PF e da responsividade dos alunos em relação aos temas de JS mobilizados para identificação das CD para EJS.

Nesse propósito, nossos *corpora* são compostos por 8 transcrições de aulas de língua inglesa com foco em JS e pelos materiais que compõem a SF (Produção dos alunos, materiais didáticos utilizados nos recortes selecionados; questionários respondidos pelos alunos). Devido à extensão de dados, grande parte dos resultados de tratamento de dados dos procedimentos **2** e **3** encontram-se nos apêndices, contemplando no texto apenas recortes selecionados a partir de critérios específicos, que descrevemos no decorrer da análise. Na sequência, buscamos responder nossa pergunta de pesquisa: De que modo o conjunto de instrumentos de mediação utilizado na formação inicial de professores de LI potencializa o trabalho com capacidades docentes para EJS?

4.1 DESCRIÇÃO DO PLANO TEXTUAL GLOBAL: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO SUBJACENTES AOS TEXTOS

Neste momento, passamos à justificativa da escolha do recorte de dados selecionados para contemplarmos o objetivo 1. Temos como foco as aulas cujos objetivos gerais, específicos e processos de interação do trabalho realizado buscaram tanto promover espaços de mediação de temas de EJS quanto oportunizar a reflexividade sobre CD para EJS.

Para discutir as condições de produção subjacentes aos textos selecionados (BRONCKART, 2009), descrevemos, primeiramente, os aspectos contextuais macro e micro dos planos físico e social referentes a tais textos a fim de situar os momentos histórico, político e social nos quais as interações ocorreram. Na sequência, o **procedimento 1**.

Contexto macro subjacente aos textos produzidos na disciplina “Gêneros Textuais: Teoria e Prática”

A geração dos dados que compõem nossos *corpora* ocorreu entre os anos de 2017 e 2018. Nesse período, é possível dizer que o país passava por uma onda de emergência de ideologias conservadoras e reacionárias, direção contrária do movimento de políticas públicas e sociais de apoio ao desenvolvimento de temas ligados a direitos sociais que vínhamos observando na última década. Considerando que, como já mencionado no capítulo 1, no ano anterior à geração desses dados, a presidenta eleita em 2014 foi destituída do seu cargo por meio de um golpe branco, não há como deixar de ressaltar que a escolha do tema investigado remeta à reação da autora desta pesquisa enquanto professora progressista.

O cenário aqui apresentado traz inter-relações com o pensamento de Freire (2021) sobre como o medo concreto enfrentado pelo professor progressista, na busca do sonho democrático, pode levá-lo a buscar espaços, táticas e estratégias para que ele comece a atuar conforme as relações dialéticas. Sim, foi o medo do que estava por vir que fez com que buscássemos subsídios que embasassem nossos princípios para FPLI. Remetendo à Freire (2021, p.100), “[...] quanto mais você harmoniza estratégias e táticas, mais você reconhece o espaço que limita suas ações. [...] Você não acha isso nos livros! Com quem você aprende a estabelecer limites?”

Você aprende através da prática”. Ou seja, para a contemplação de nosso objetivo geral, precisávamos aprender com a experiência, adotando uma postura experimental em nossas aulas. Nesse sentido, é que traçamos, em nosso pequeno universo, intervenções que testam as circunstâncias atuais de nossas políticas (FREIRE, 2021).

Sendo assim, destacamos o contexto do movimento reacionário nacionalista e populista que colocou a educação e os professores em uma situação vulnerável pela possibilidade de um plano de governo reducionista no que se refere às políticas educacionais. Em âmbito estadual, o cenário não se diferencia. É importante destacarmos os constantes ataques que os professores do estado do Paraná vinham sofrendo por parte do ex-governador Beto Richa. Um episódio que marca tal período foi o ataque aos professores do estado por parte da polícia militar em 29 de abril de 2015⁹⁵. De acordo com a revista “Carta Capital”, durante a manifestação de professoras e professores contra a reforma da previdência social, “[...] policiais lançaram bombas de gás lacrimogêneo, balas de borracha e jatos d’água contra os manifestantes.”. A votação pretendia acessar à previdência das professoras e professores para utilização desse orçamento para outras agendas do governo do estado.

Essa breve descrição do cenário que vivenciávamos no início da pesquisa influenciou, sem dúvida, a produção dos textos que compõem nosso conjunto de dados, ao passo que professoras, professores, alunas, alunos reagiram de diversas formas à conjuntura política. Em resumo, no lugar social da educação, surgiu o interesse em empreender uma ação militante, articulando questões relacionadas à EJS no ensino e FPLI.

Contexto micro subjacente aos textos produzidos na disciplina “Gêneros Textuais: Teoria e Prática”

A prática docente investigada se deu no contexto de estágio em docência da professora-formadora, autora desta pesquisa, bolsista CAPES entre os anos de 2016-2020. Na condição de bolsista, o estágio em docência configura-se como um dos pré-requisitos a serem cumpridos pela professora-formadora em seu processo de doutoramento. Obviamente, nossa concepção de capacitação docente

⁹⁵ Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/um-dia-triste-para-os-professores-do-parana-506/>>. Acesso em 03 fev. 2021.

compreende que professores se encontram em processo contínuo e permanente de formação profissional. Entretanto, por considerar que a experiência da professora-formadora no contexto do ensino superior foi breve e pontual, consideramos que ela se encontrava, à época da pesquisa, em processo de formação e integração ao novo *metier* docente. Além disso, essa denominação parte das reflexões da própria professora em relação aos seus questionamentos e inseguranças em relação à sua identidade profissional. Por fim, enfatizamos a necessidade de marcar linguisticamente o lugar de onde fala a pesquisadora: uma profissional em seus primeiros anos de atuação no ensino superior, doravante, *professora-formadora em formação*.

Sendo, ainda, um contexto de atuação profissional desafiador, é preciso destacar que havia certo receio por parte da professora-formadora em formação de lidar com as diversas posturas relacionadas aos conflitos que surgiram no decorrer da implementação da SF. Tais conflitos tem a ver com as inseguranças da professora-formadora em formação em relação à autenticidade de seu lugar de fala, por considerar-se uma estagiária e não “[...] uma professora de verdade”, como explicitado em sua apresentação no primeiro encontro com a turma.

A partir do **Quadro referencial de Reflexividade da Professora formadora em Formação antes do processo de implementação**, Quadro 19, capítulo de metodologia, apresentamos algumas representações da PF sobre o ensino em torno de tópicos de JS no início do processo de implementação da SF. Destacamos, aqui, aspectos como: sensação de distanciamento do lugar de fala dos tópicos de JS devido a sua representação de pensamento de ocupar um lugar privilegiado na sociedade; sua dificuldade em posicionar-se em meio a um contexto de opiniões mais assertivas (ou seja, dificuldade de confrontação de opiniões em contextos de conflito); o reconhecimento da influência de seu posicionamento ideológico em sala de aula no que concerne à aprendizagem dos alunos; suas dificuldades com gatilhos emocionais que remetam a obstáculos no processo de mediação, tais como: reação dos alunos (linguagem corporal, expressão facial, opiniões); sua tendência a evitar lidar com conflitos, tendendo a evitá-los na prática educativa; sua consciência a respeito da necessidade de reflexões acerca dessas questões como desafios a sua ação como professora-formadora para JS. Um exemplo pode ser observado nos excertos do diálogo disposto a seguir (aula 1):

Sequência de Excertos 1⁹⁶ (aula 1)- PF: For example, how can I discuss everything that is behind, every assumption that is behind this sentence “Good for you, man”? And what is your personal stance on how the issues that are presented in the post?

P3: I think the exception of what it's like (inint) [00:37:35] bring controversies, even in this comment, that says we are judged by our actions, so why do we care about us at all? If the people are judged by their actions, why are you posting this? You are being a hypocrite. It has no knowledge behind the person to post it.

PF: Number two totally ignores a historical background that is behind it. Let's see, set of posts number two. What are the assumptions that are behind... so, topic number one, sociopolitical issue.

Nesse momento, a professora formadora propõe um questionamento aos alunos. Um deles reage de forma mais participativa e traz uma reflexão sobre a hipocrisia do comportamento de quem realiza ações semelhantes a debatida na atividade da SD. Devido ao fato de haver uma tensão na sala em relação ao tom usado pela aluna e a professora perceber um conflito entre essa participante e o outro que entendeu a crítica como uma indireta para ele, a professora formadora deu continuidade ao debate a respeito da questão sem busca mediar o conflito vivenciado naquela situação. Ou seja, a situação de tensão é simplesmente ignorada, ao invés de servir como oportunidade para estabelecer regras para um diálogo saudável em sala de aula.

Adams (2016), Bell, Goodman e Ouellett (2016) atentam para o fato de que esse é o princípio central do início de um curso de EJS, o qual pode ser considerado contraditório em alguns aspectos do processo de interação. É preciso estabelecer padrões de comportamento para que os alunos criem cumplicidade e sintam-se em um ambiente seguro para participar do desafio das interações em torno dos temas de JS. Percebemos que, em um primeiro momento, esse movimento não foi contemplado; atribuímos essa interpretação ao fato de que a PF, mediadora do processo formativo, ainda não possuía leituras sobre EJS para a tomada de consciência de estratégias que poderiam ter sido mobilizadas.

Outro exemplo da ausência de CD para EJS da PF se deu um pouco mais adiante quando novamente ignora o potencial do comentário do aluno com receio de trazer uma polêmica para a sala de aula, pois sabia que havia muitas divergências ideológicas a respeito do assunto em pauta. Veja no excerto a seguir:

SE 2 (aula 1) - P8: I think it's like saying that...if life, maybe, for example, the woman is there, and she is being held by the church, you can see it, it is a very strong image, the process we can connect to the church, and I connect it to the government, because the government also controls our body, and the

⁹⁶ Doravante SE

sign: “This body is not a political battleground”, so stop trying to control my body. It’s mine.

PF: And number three, global warming. What is behind this post?
(Destaque nosso)

O fato de a professora tecer tais comentários no início do processo de implementação possibilita compreender seu ponto de partida enquanto educadora. É evidente seus desafios em buscar estratégias mediadoras para proporcionar um ensino voltado para a aprendizagem de saberes e capacidades docentes para JS (inclusive para si mesma) no processo de formação. Essa reflexão pode apontar desafios iniciais da PF, auxiliando a descrever seu papel inicial como mediadora.

Nessa direção, buscamos observar em nossos procedimentos de análise como essa prática mediadora se dá nas ações propostas no âmbito da disciplina e das ações realizadas no projeto. Desse modo, passamos, na sequência ao recorte dos episódios de mediação da PF e da responsividade dos alunos em relação aos temas de JS mobilizados.

4.2 CAPACIDADES DOCENTES E ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO PARA JS: ANÁLISE INTERPRETATIVA DE UM ESTUDO DE CASO

Nesta seção, optamos pela seguinte organização: a cada subseção, realizamos o **segundo** e **terceiro** procedimentos, respectivamente a descrição dos instrumentos de mediação que compõem a SF implementada e a identificação das SOT e STT das 8 aulas. Para tanto, nossas categorias de análise são: Quadros referenciais das características de design dos instrumentos de mediação (BELL; ADAMS; GRIFFIN, 2016) (Quadros 7, 8, 9 e 11); SOT e STT (BRONCKART, 2009).

Descrição geral dos instrumentos de mediação da SD implementada

Descrevemos, na sequência, o principal material didático utilizado como instrumento de mediação para os movimentos de mediação que realizamos durante as aulas, a SD intitulada “What’s your stance on...?” (ANEXO A). Naquele momento, a partir desse material, tínhamos como intenção propiciar a oportunidade para que os alunos passassem pela vivência de uma SD, buscando mediar a discussão de temas de JS propostos e engajá-los em um agir social, por meio de um gênero textual (ação de linguagem), em torno de um dos temas mobilizados.

No quadro disposto a seguir, apresentamos os objetivos da SD implementada, descritos aqui a partir do **Quadro Referencial das dimensões do**

currículo, que inclui as propostas de Bell, Goodman e Ouellett (2016), **dimensões do currículo 1, 2 e 3**, e pela proposta do ISD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWULY, 2004), **dimensão 4** (Ação de linguagem: Como os alunos farão isso?), expansão e articulação teórica proposta por esta tese, a partir da síntese do Quadro 07 do capítulo 2. Ou seja, no quadro referencial utilizado a seguir como categoria de análise, o dispositivo da SD, proposto pelo ISD, expande as dimensões do currículo propostas pela EJS, especificamente no que concerne ao desenvolvimento das CL necessárias para a ação de linguagem necessária para concretização da ação social (dimensão 3), meta EJS.

Quadro 31 - Quadro Referencial das dimensões do currículo: dimensões da SD "What is your stance on...?"⁹⁷

Dimensão do Currículo voltado para EJS	Atividades
<p>1. Que perspectivas críticas queremos que os alunos entendam e pratiquem usando?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir e se envolver com questões sociopolíticas relevantes contemporaneamente. - Discutir como diferentes modos atuam para produzir representações parciais do mundo. - Analisar os diferentes vídeos do YouTube e as ideologias subjacentes a tais textos multimodais. - Considerar as maneiras pelas quais o contexto de um vídeo do YouTube molda sua produção e circulação. - Refletir sobre as finalidades retóricas de diferentes gêneros e seus contextos de produção e circulação.
<p>2. O que você deseja que os alunos saibam?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ler <i>posts</i> multimodais do <i>Pinterest</i> e avaliar suas estratégias retóricas. - Entender melhor o que um <i>storyboard</i> significa e reescrever o <i>storyboard</i> do grupo. - Fazer o <i>storyboard</i> da produção de um vídeo no YouTube sobre uma questão sociopolítica. - Ler sobre a história do YouTube e as questões sociais, culturais e contextos econômicos dos quais o YouTube faz parte. - Analisar e discutir os recursos discursivos linguísticos utilizados para produzir vídeos. - Analisar e discutir os diferentes recursos modais usados para produzir vídeos.
<p>3. O que você quer que os alunos sejam capazes de fazer? (ação social)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Participar socialmente através da produção de um vídeo no YouTube para apoiar uma causa local.</i>

⁹⁷ A expansão da **dimensão 4** é contribuição da articulação dos referenciais teóricos mobilizados neste estudo.

<p>4. Como os alunos farão isso? (ação de linguagem)</p>	<p>- Por meio da produção de um vídeo do YouTube (escolhendo um dos seguintes gêneros: (1) <i>Political Statement</i>; (2) Paródias ou (3) Narrativa e esboços curtos) para apoiar uma causa local, realizada a partir dos procedimentos de desenvolvimento de Capacidades de Linguagem proposto pelo dispositivo da Sequência Didática.</p>
---	--

Fonte: elaborado pela autora

De acordo com a análise interpretativa, a SD selecionada teve uma articulação muito consistente com os objetivos da dimensão curricular. Além disso, também forneceu oportunidades para os alunos desenvolverem capacidades de linguagem relacionadas aos seguintes gêneros: (1) *political statement*; (2) paródias ou (3) narrativas curtas e *sketchs*. Eles poderiam escolher o tema e o gênero preferido por eles entre as opções fornecidas na sequência didática. Consideramos esse aspecto do material analisado também uma estratégia de deliberação democrática contemplada pelos autores em sua proposta.

A partir do **Quadro Referencial de elaboração/análise de instrumentos de mediação para o ensino de línguas nas perspectivas do ISD e EJS**, proposto por nós como contribuição teórica e metodológica desta tese, analisamos a SD implementada. A partir desse panorama, descrevemos, as capacidades de linguagem potencialmente mobilizadas, os tópicos de EJS abordados, a extensão do número de atividades e os objetivos específicos de cada módulo

Quadro 32 - Quadro Referencial para análise de instrumentos de mediação para o ensino de línguas na perspectiva do ISD e da EJS: Análise da SD "What is your stance on...?"⁹⁸

Ação Social – Apoiar uma causa local através da produção de um vídeo no YouTube.					
Ação de Linguagem - Produzir um vídeo do YouTube (escolhendo um dos seguintes gêneros: (1) <i>Political Statement</i> ; (2) Paródias ou (3) Narrativa e esboços curtos) em torno de um ou mais tópicos de JS discutidos na SD.					
	CL potencialmente mobilizadas	Tópicos de JS	Extensão	Atividades/Objetivos centrais de cada módulo	Gêneros textuais em foco
Módulo 1	Capacidades de ação e significação em relação aos suportes de mídia do Youtube e Pinterest (comentários, postagens)	Racismo; Feminismo; Sustentabilidade	9 atividades	-Ler postagens multimodais do Pinterest e avaliar seus elementos retóricos.	<i>Storyboard</i>
Módulo 2	Capacidades discursivas (foco em aspectos discursivos dos gêneros): (1) <i>Political statement</i> ; (2) Paródias ou (3) Narrativa e Esboços Curtos)	Aborto; pedofilia; bullying; racismo; homofobia; desigualdade de gênero; intolerância religiosa; sexismo; desigualdade social; mudanças climáticas.	5 atividades	- Tomar uma posição sobre uma questão sociopolítica e se envolver em debates contínuos que importam localmente, regionalmente ou nacionalmente por meio da produção de mídia.	<i>Political statement</i> ; Paródias; narrativas curtas e <i>Sketchs</i>
Módulo 3	Capacidade de significação. (foco na compreensão do impacto social, impacto e finalidades retóricas dos diferentes gêneros)	Posicionalidade, diversidade de opiniões, crenças, mitos.	6 atividades	- Considerar as formas como o contexto de um vídeo do YouTube molda sua produção e circulação.	Vlog, narrativas curtas, entrevista, paródias, <i>political statement</i> .
Módulo 4	Capacidades de ação, discursiva e de	Posicionalidade, intencionalidade e	5 atividades	- Analisar um vídeo de declaração política e suas	<i>Political statement</i>

⁹⁸ Apesar de destacarmos as capacidades de linguagem e gênero focado em cada módulo do projeto, é importante considerar que em uma sequência didática todas as capacidades de linguagem são mobilizadas em todos os módulos (uma vez que a linguagem não é fragmentada) e muitos gêneros fazem parte das atividades propostas. Além disso, considerando que o inglês não é a primeira língua do aluno, o ato de se engajar na proposta contribui para o desenvolvimento de sua capacidade linguístico-discursiva ao longo do projeto.

	significação.	mobilização de recursos multimodais em uma afirmação política pela Educação.		principais características	
Módulo 5	Capacidade Linguístico - discursiva	Crenças e múltiplas vozes sobre o tema feminismo, Cultura.	6 atividades	Analisar e discutir os recursos linguísticos discursivos utilizados na produção de vídeos.	<i>Political statement</i>

Fonte: a autora a partir da articulação dos construtos teóricos do ISD e da EJS.

O Quadro 32, proposto como parte do conjunto de Quadros Referenciais, pode auxiliar o professor no planejamento inicial tanto para elaboração dos instrumentos de mediação quanto na análise para sua seleção. Ele poderá usar um ou mais instrumentos, de acordo com a avaliação das necessidades de seu contexto, incluindo aqueles que não se constituem como “materiais didáticos” tradicionais, por exemplo, instrumentos musicais, dinâmicas pedagógicas, materiais extras etc.

Na análise da SD, é possível interpretar o potencial para incentivar um agir social autêntico. Todavia, tínhamos como objetivo adicional do planejamento da PF criar um espaço para aprendizagem de CD para EJS e oportunizar momentos de reflexividade sobre esse processo. Considerando que a SD não foi produzida para essa finalidade, foi necessário complementar a dimensão do currículo com textos teóricos sobre EJS e estratégias de mediação que buscassem incentivar a reflexividade dos alunos, teoria essa já discutida e apresentada no capítulo 2.

A SD foi implementada em 8 aulas e como avaliação final os alunos tiveram que postar seus vídeos no *youtube* para garantir sua circulação. Mesmo fazendo parte dos critérios de avaliação, nem todos os alunos compartilharam seus vídeos *online*. Essa atitude em relação ao não compartilhamento social pode ser devido ao fato de que as regras básicas de avaliação não foram previamente negociadas. Sem dúvida, definir essas regras básicas pode contribuir para criar cumplicidade entre alunos e professores.

É importante deixar claro que mesmo que a SD não tenha sido concebida sob o viés teórico-metodológico da EJS, o fato de que esse instrumento foi escolhido, pela PF, para mediação desse processo implica em interpretar que, em sua avaliação inicial, a SD era coerente aos objetivos do planejamento do curso.

Enfatizamos, ainda, a reflexão de que nenhum material didático pré-selecionado servirá a todos os propósitos, especificidades e necessidades de um curso, devendo, portanto, quando necessário, ser adaptado pelo professor(a) a partir do processo de mediação e identificação contínua das necessidades dos alunos.

Na sequência, apresentamos a análise da SD a partir do **Quadro referencial da Dimensão 4: aspectos de como ensinamos** (BELL; GOODMAN; OULLET, 2016), Quadro 11 do capítulo 2.

Quadro 33 – Quadro referencial de sequenciamento de atividades em cursos para EJS⁹⁹: Análise da SD “What’s your stance on”

	Descrição geral dos critérios observados	Movimentos de Práxis e meta de Ação social: uma análise dos verbos dos objetivos de cada módulo
Sequenciar as atividades do menor ao maior risco	A SD inicia-se com atividades de reconhecimento dos gêneros e dos temas. Percebemos que no primeiro módulo, os alunos(as) ainda não são incentivados a posicionar-se em relação aos temas e nem a se exporem com atividades que incitem confrontação de opiniões. Tais aspectos podem ser observados pelos verbos utilizados nos enunciados e pelos objetivos dispostos no início de cada módulo.	Módulo 1: <i>To discuss, To read, To storyboard</i> Módulo 2: <i>To Discuss, To Analyze, To Understand.</i> Módulo 3: <i>To consider, To ponder</i> Módulo 4: <i>To analyze</i> Módulo 5: <i>To read</i> Módulo 5: <i>To analyse and discuss</i>
Organizar as atividades de elementos concretos a elementos abstratos	Considerando o sequenciamento das atividades, percebemos que elas partem de uma postura mais opinativa de reconhecimento do tema para uma proposta de tomada de decisão e reconhecimento de fatos e dados estatísticos.	Objetivo geral de todos os módulos: <i>To participate socially</i>
Partir do pessoal para o institucional /Cultural	Nos primeiros módulos, os alunos e alunas partem de uma análise de suas próprias opiniões e afinidades com tema. Na sequência, observam de forma mais geral as hierarquias que subjazem os problemas sociais e, conforme o desenvolvimento das atividades, analisam histórias e elementos culturais que ilustram e colocam novos questionamentos sobre a violência simbólica dos temas abordados. Isso é possível observar nos vídeos da história de Malala, e de relatos lidos por eles nas atividades dos módulos 3 e 4. Já, ao final eles retornam para o pessoal em nível cultural ao terem de escolher um tema relacionado a uma causa com a qual possuem afinidade.	
Diferença para dominância	Esse processo de conscientização da dominância para a diversidade é possível ser observado na SD ao passo que os alunos e alunas tem a	

⁹⁹ Embora a SD não tenha sido concebida com esse propósito, julgamos ser relevante essa análise devido ao fato de que ao ter como público-alvo alunos-professores de LI, inevitavelmente surgem momentos em que tais capacidades podem ser mobilizadas pelo material.

(ou diversidade para justiça social)	oportunidade de discutir, primeiramente, quais posicionamento estão socialmente ligados a cada tema. Eles têm, em diversos momentos, a oportunidade de refletir sobre as seguintes questões: a) a relação entre os conceitos de diferença e desigualdade e a relação entre os conceitos de diversidade e equidade. Esse movimento é contínuo e espiralado no decorrer da SD.	
---	--	--

Fonte: quadro organizado e expandido pela autora, no que se refere à análise linguística dos verbos empregados, com base nos critérios propostos por Bell, Goodman e Ouellett (2016).

Sobre tal coerência, enfatizamos que, por tratar-se de uma SD (referencial do ISD) em torno de temas de JS, interpretamos o instrumento inicialmente como muito pertinente para os objetivos de ensino-aprendizagem propostos. Vale acrescentar que a SD contempla ambas a ação social e a ação de linguagem. Podemos observar os verbos utilizados para cada objetivo, que indicam a ação para reflexão (*to discuss, to read, to storyboard*) e a reflexão para ação (*to ponder, to consider, to understand, to analyze*), retornando novamente no módulo 5 com atividades que promovam ambos reflexão e ação (*to analyze and discuss*) para promover um agir: “*participate socially*”. Esse movimento de reflexão e ação discursiva no decorrer das atividades pode ser considerado um movimento de práxis, considerando sua definição na perspectiva freiriana (2015a; 2017, 2018) como processos pedagógicos que incentivam a reflexão e a ação para promover a transformação social. Complementando a justificativa de interpretação desse movimento de práxis, retomamos sua definição, a partir da perspectiva do ISD (Quadro 05, capítulo 2), como de atividade de linguagem, que seria a práxis social traduzida em gêneros de texto (BRONCKART, 2007, 2009).

Ocorre que, a partir da interpretação da relação das fases de sequenciamento com os verbos utilizados nos objetivos, vemos que o agir social se dá a partir de um movimento espiralado de práxis (relação não dicotômica entre ação e reflexão) em direção a uma meta para EJS.

Nessa direção, ilustramos a relação entre as etapas do trabalho docente (MACHADO, 2007), os objetivos das aulas e os instrumentos de mediação selecionados, a partir do **Quadro de Reflexividade sobre os objetivos de Planejamento e o trabalho realizado**, proposto por nós, a partir do ISD e das reflexões provenientes da prática de pesquisa. Ocorre que, ao final das aulas, observou-se que os dados não eram suficientes para oportunizar a aprendizagem de CD para EJS, uma vez que, conforme os princípios de Griffiths (1998) e da perspectiva

Freiriana (2015a, 2015b, 2021), é a partir da práxis pedagógica que emergem os conflitos que podem oportunizar a aprendizagem/mobilização dessas capacidades. Ao refletir sobre os dados que tínhamos gerado, chegamos à conclusão de que a implementação do projeto era essencial para que alcançássemos nosso objetivo geral. Veja, na sequência o panorama do processo de reflexividade da PF.

Quadro 34 – Quadro referencial de reflexividade sobre os objetivos de Planejamento e o trabalho realizado: Planejamento e Interpretação do trabalho realizado nas aulas transcritas

Etapas	Objetivos	Instrumentos de mediação
Trabalho prescrito pelo contexto micro (objetivos e instrumentos propostos pelo programa da disciplina)	<ul style="list-style-type: none"> - Oportunizar a discussão de questões e conceitos relevantes relativas ao ensino de língua estrangeira com uma abordagem em torno de gêneros textuais; - Desenvolver as atividades de uma SD em torno de tópicos de JS. 	<ul style="list-style-type: none"> - Texto e Roteiro de Leitura: MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A (Orgs.). Gêneros textuais & ensino. 5ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p.19-36. (instrumento 1). - 1 Sequência didática à escolha do professor-formador (desde que estivesse alinhada aos objetivos do programa).
Trabalho planejado (Objetivos e instrumentos propostos pela professora-formadora em formação e sua supervisora)	<ul style="list-style-type: none"> - Contemplar os objetivos e elementos do trabalho prescrito, articulando ao ensino em torno de tópicos de JS. - Promover a aprendizagem de CD para EJS na FPLI. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da SD “What’s your stance on...?” - Leitura de textos teóricos sobre EJS; - CD para EJS na mediação do processo de ensino-aprendizagem (mobilizadas pela PF)
Reflexão sobre o Trabalho realizado (o que de fato foi contemplado a partir das especificidades do contexto em foco)	<ul style="list-style-type: none"> - Propor uma segunda etapa de geração de dados, na qual os alunos teriam a oportunidade de ofertar um curso de LI em um contexto de vulnerabilidade social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexão interpretativa sobre os dados transcritos; - Percepções, sentimentos pessoais sobre a prática realizada.

Fonte: a autora

Durante o planejamento das aulas e a implementação da SD, decidimos que oportunizar um projeto de ensino de LI em que os alunos-professores pudessem mobilizar/aprender capacidades docentes para EJS poderia potencializar os resultados da pesquisa. Desse modo, na última aula de implementação da SD, os alunos foram convidados a participar dessa segunda etapa e foi proposto que eles pensassem na configuração dos objetivos desse curso, dados que retomamos no capítulo seguinte.

Tendo descrito os elementos de mediação que compõem a SF implementada, passemos à identificação das SOT e STT (BRONCKART, 2009) das

aulas, nosso **terceiro procedimento** de análise. Conforme já destacado em nossa metodologia, a codificação das SOT foi realizada a partir dos recursos do software *Atlas.ti*, possibilitando o recorte dos episódios da organização temática dos dados desta pesquisa.

4.3 PANORAMA DA SOT E STT DAS TRANSCRIÇÕES DAS AULAS MINISTRADAS NA DISCIPLINA “GÊNEROS – TEORIA E PRÁTICA”

A fim de apresentar um panorama dos temas e subtemas presentes no conjunto de dados 1, descrevemos os SOT e STT do processo de mediação das aulas ministradas na disciplina “Gêneros – Teoria e Prática”. A partir desse procedimento, estabelecemos os critérios para o procedimento 4: Recortar os episódios de mediação da PF e da responsividade dos alunos em relação aos temas de JS mobilizados para identificação das CD para EJS.

Como temos um extenso conjunto de dados, resumimos os resultados do tratamento de dados das transcrições de cada aula nos quadros 34 (SOT) e 35 (STT), a seguir. O quadro completo desse processo de codificação e o relatório das sequências de excertos desses recortes encontram-se na seção de apêndices de **D a K**. Conforme os objetivos das outras aulas foram mais delineados e tiveram um foco mais específico, o número de SOT que apareceram nas análises das aulas de 2 a 8 são mais sucintos, conforme demonstrado no quadro a seguir

Quadro 35 – SOT das transcrições da disciplina “Gêneros – Teoria e Prática” Aulas 1 a 8

	SOT
Aula 1	1A. Discussão sobre a intencionalidade dos gêneros abordados na tarefa iniciada na aula anterior e retomada de conceitos já discutidos na aula introdutória. 1B. Diferença entre Gênero e tipo textual. 1C. Relação entre os conceitos debatidos e a sequência didática 1D. O trabalho com gêneros no ensino na escola pública 1E. Objetivos de ensino de uma SD 1F. Justiça social ou tópicos de justiça social nas aulas 1G. Mediação do próprio comportamento ao abordar temas de JS em sala de aula 1H. Neutralidade ideológica e artefatos de mediação. 1I. Mediação da SD 1J. Ação para transformação
Aula 2	2A. Responsabilidade com as atividades da disciplina “Gêneros – Teoria e Prática) 2B. Atividades extras para trabalhar o tema de JS. 2C. Mediação da Sequência didática 2D. Justiça social ou tópicos de justiça social nas aulas
Aula 3	3A. Responsabilidade com as atividades da disciplina 3B. Atividades extras sobre Justiça Social 3C. Mediação das atividades do módulo 2 da sequência didática “What’s you stance

	on...?" 3D. Reflexão/Debate sobre os conceitos debatidos
Aula 4	4A. Mediação das atividades do módulo 3 da sequência didática "What's your stance on...?". 4B. Reflexão/Debate sobre os conceitos debatidos 4C. Justiça Social e o papel do professor 4D. Justiça Social e desigualdade
Aula 5	5A. (Des)Comprometimento com as atividades propostas pela disciplina 5B. Mediação das atividades do módulo 2 da sequência didática "What's your stance on...?". 5C. Momento de conflito com engajamento.
Aula 6	6A. Conflito sobre entrega das atividades 6B. Mediação da sequência didática
Aula 7	7A. Mediação da Sequência Didática: "What's Your stance on?" 7B. Mudanças na ordem do programa para mediação de capacidades docentes para JS 7C. Critérios para Elaboração de uma SD para EJS 7D. Reflexão/Debate sobre os conceitos debatidos 7E. Justiça Social e desigualdade em materiais didáticos
Aula 8	8A. Critérios para Produção da SD para Guarda Mirim - Convite a todos os alunos da disciplina 8B. Responsabilidade social com o contexto de implementação. 8C. Ideias dos alunos sobre a Guarda Mirim 8D. Mediação da professora sobre a elaboração da SD para a Guarda Mirim 8E. Conflitos mais explícitos entre as ideologias dos alunos 8F. Justiça Social e o papel do professor 8G. Reflexão sobre a vida pessoal a partir das atividades

Fonte: a autora

A partir da identificação dos SOT, identificamos também os STT (BRONCKART, 2009), também apresentados nos apêndices de D a K.

Quadro 36 – STT das transcrições da disciplina “Gêneros – Teoria e Prática” Aulas 1 a 8

STT – AULA 1
<p>1A1. Gênero como agir social. 1A2. Esfera social de circulação dos gêneros. 1A3. Contexto sociodiscursivo dos textos. 1B1. Definição e exemplos de tipos textuais de acordo com o texto. 1B2. Definição Gênero textual. 1B3. Discussão sobre a complexidade da definição de gêneros textuais. 1C1. Menção dos gêneros abordados na sequência didática “What’s your stance on?” 1C2. Reflexão sobre a intencionalidade desses gêneros. 1C3. Reflexão sobre a categorização de vídeos do Youtube (gênero ou suporte). 1C4. Diferenciação entre os suportes que aparecem na SD e os gêneros que são mobilizados. 1D1. Crenças dos alunos acerca das dificuldades de se trabalhar com gêneros textuais na escola. 1D2. Esclarecimento da professora formadora sobre a diferença dos estudos da teoria de gêneros no contexto universitário e do trabalho com a SD na escola da educação básica. 1E1. Análise dos objetivos da SD “What’s your stance on...?” 1E2. Reflexão sobre o significado de participação social por meio de um gênero textual. 1F1. Reflexão sobre a categorização de vídeos do Youtube (gênero ou suporte). 1F2. Diferenciação entre os suportes que aparecem na SD e os gêneros que são mobilizados. 1F3. Responsabilidade social do professor. 1F4. A responsabilidade social do professor ao mediar questões de Justiça social. 1F5. Exemplos de experiências pessoais dos alunos ao mediar tópicos de JS em suas práticas de ensino. 1F6. Debate sobre imparcialidade e neutralidade ideológica no discurso. 1F7. Significado de justiça social. 1F6. Histórias pessoais relacionadas com o SOT 1G. 1F7. Tarefa de pesquisa sobre o tema de justiça social. 1F8. Meritocracia 1F9. Imposição de padrões dominantes da sociedade 1F10. Direitos individuais 1F11. Violação de direitos 1F12. Privilégio e Direitos Sociais 1G1. Reflexão sobre a influência dos gestos e olhares do professor na interação dos alunos. 1G2. Reflexão sobre a importância de vigiar as próprias reações. 1G3. Relação do debate sobre neutralidade ideológica com o projeto “Escola sem partido”. 1G4. Reflexões sobre os temas trabalhados na escola e a neutralidade ideológica proposta pelo projeto “Escola sem partido”. 1H1. Temas de Justiça social nos materiais didáticos 1H2. Temas de Justiça social e os documentos oficiais nacionais. 1H3. Ideologia e diversidade de pensamento na política. 1H4. Meritocracia e questões sociais. 1I1. Importância de olhar para o material enquanto professores e não apenas alunos. 1I2. Realização da atividade 1: Análise do conjunto de <i>posts</i>. 1I3. Discussão sobre temas como racismo, aborto e posicionamentos ideológicos na internet. 1I4. Identificação do gênero e do tópico sociopolítico 1I5. Discussão sobre qual é a esfera e qual é o gênero em análise 1I6. Identificação do propósito retórico do gênero 1J7. Debate das atividades 1J1. Problemas sociais 1J2. Ideologia e transformação 1J3. Agência e transformação 1J4. Paulo Freire e a ideologia de Educação para libertação 1J5. Linguagem corporal e ideologia 1J6. Imposição ideológica</p>
STT – AULA 2

<p>2A1. Discussão sobre as tarefas propostas na aula anterior;</p> <p>2A2. Importância de realizar as atividades da disciplina com responsabilidade;</p> <p>2A3. Pedir que os alunos retomem a Tarefa de pesquisa sobre o tema de justiça social.</p> <p>2B1. Desenvolvimento das atividades do <i>handout</i>;</p> <p>2B2. Apresentação do significado de Educação para Justiça social a partir de Bell (2016);</p> <p>2B3. Discussão sobre a diferença de igualdade e equidade;</p> <p>2B4. Debate sobre diversidade de opiniões.</p> <p>2C1. Retomada da explicação da atividade da SD</p> <p>2C2. Desenvolvimento das atividades da SD</p> <p>2C3. Discussão sobre o tema e intencionalidade dos gêneros abordados na SD.</p> <p>3D1. Escolha dos temas a serem trabalhados no <i>storyboard</i></p> <p>3D2. Discussão sobre meritocracia</p> <p>3D3. Opiniões sobre posicionamentos políticos</p> <p>3D4. Mediação de momentos de conflito de Temas de Justiça Social</p>
STT – AULA 3
<p>3A1. PF reitera importância de fazer as leituras e tarefas extraclasse;</p> <p>3A1. Alunos discutem em grupos menores o <i>handout</i> preparado pela professora com definições sobre JS;</p> <p>3B2. PF abre o debate para o grupo maior;</p> <p>3B3. PF medeia o debate para a compreensão de conceitos mais complexos;</p> <p>3B4. Alunos debatem se concordam ou não com os conceitos de transformação e agência;</p> <p>3B5. Conflito de opiniões sobre os conceitos;</p> <p>3B6. Reflexão sobre a diferença de doutrinação e conscientização.</p> <p>3C1. Análise das atividades que compõem um <i>storyboard</i>;</p> <p>3C2. Assistir aos vídeos que compõem a SD;</p> <p>3C3. Identificação dos gêneros dos vídeos;</p> <p>3C4. Reflexão sobre tópicos de JS presentes no conteúdo dos vídeos.</p> <p>3D1. Alunos refletem se concordam ou não com alguns conceitos políticos discutidos na aula.</p> <p>3D2. Os participantes concordam que discordar é positivo no processo de tomada de posição</p>
STT – AULA 4
<p>4A1. Análise do gênero <i>Political Statment</i></p> <p>4A2. Análise das características do gênero <i>Sketch</i></p> <p>4A3. Análise das características do gênero <i>Short narrative</i></p> <p>4A4. Análise das características do gênero <i>Parody</i></p> <p>4A5. Discussão sobre outros gêneros que os alunos conhecem cujo suporte é o vídeo do YouTube</p> <p>4A6. Reflexão acerca de como os gêneros estão conectados</p> <p>4A7. Expressão do ponto de vista de assuntos polêmicas a partir do conteúdo dos vídeos</p> <p>4A8. Discussão sobre intolerância religiosa, <i>racism</i> e <i>feminism</i></p> <p>4A9. Diferença entre Divergência de opinião, Liberdade de expressão e Discriminação</p> <p>4A10. Discussão sobre a situação política dos EUA</p> <p>4A11. Direitos humanos e a Liberdade do estudante: limites do papel do professor</p> <p>4A12. Debate e atividades sobre o <i>Political statement</i> da Malala</p> <p>4A13. Diferença entre <i>Logos</i>, <i>Ethos</i> e <i>Pathos</i></p> <p>4A14. Modos de apresentar a disciplina</p> <p>4A15. Escolha do Political issue que será a ação de linguagem dos alunos: produção do vídeo a partir de um dos gêneros</p> <p>4B1. Intolerância religiosa nos EUA e na Inglaterra</p> <p>4B2. Interesses imperialistas</p> <p>4B3. Direito à Educação</p> <p>4B4. Estratégias retóricas e de persuasão na formação de opinião.</p> <p>4C1. O professor e o Projeto Londrina sem Gênero</p> <p>4C2. O papel da família e da escola na Educação do aluno.</p> <p>4C3. A opinião do professor e a opinião do aluno: limites da mediação do letramento</p> <p>4C4. Cuidado com as palavras utilizadas no tratamento dos temas</p> <p>4D1. Homofobia</p> <p>4D2. Desigualdade de acesso à Educação</p> <p>4D3. Respeito à diversidade</p> <p>4D4. Respeito à opinião alheia</p>
STT – AULA 5
<p>5A1. Professora propõe que discutam o exercício da SD que era tarefa de casa;</p>

5A2. Alunos comentam que não fizeram (apenas 1 aluna fez)
 5A3. Professora e alunos discutem questões de responsabilidade com a disciplina e motivação
 5A4. Professora pede que os alunos deem um feedback anônimo para debaterem o que pode ser mudado para gerar mais interesse nas aulas.
 5A6. Excesso e trabalho com as outras disciplinas.
 5B1. Professora retoma a tarefa não feita e pede que os alunos façam em sala
 5B2. Participantes discutem conceitos do gênero e respondem questões de uma atividade
 5B3. Ao terminar da aula, participantes demonstram-se confusos com o conteúdo da aula.
 5C1. Professora propõe que os alunos terminem as duas atividades em grupo até o final da aula
 5C2. Professora menciona que na próxima semana eles podem debater o que fazer para gerar maior engajamento.

STT – AULA 6

6A1. Professora pede para conversar com os alunos sobre o andamento dos prazos e engajamento da turma.
 6A2. Alunos tentam justificar pelo excesso de atividades que possuem além da aula
 6A3. Discussão sobre o que poderia ser feito para achar uma solução e não procurar culpados.
 6A4. Discussão sobre importância da responsabilidade compartilhada.
 6A5. Negociação de possíveis soluções
 6A6. Aluno expõe dificuldades pessoais
 6A7. Renegociação do cronograma e acordo para maior comprometimento
 6A8. Exposição do argumento pela PF de realizar a SD enquanto processo
 6B1. Professora propõe que os alunos revisem em grupos o planejamento da produção final a partir dos critérios de avaliação
 6B2. Professora passa pelos grupos auxiliando no processo de reflexão
 6B3. Professora pede que os alunos entreguem nova versão do planejamento e diz que entregará um *feedback* por e-mail.

STT – AULA 7

7A1. Discussão sobre *feedbacks* dos vídeos dos alunos.
 7B1. Convite para os alunos participarem do projeto social.
 7B2. Proposta de mudança da ordem das atividades para que os alunos possam produzir SD para JS para um projeto em contexto de vulnerabilidade social.
 7B3. Questionamento dos alunos de quais benefícios receberiam por participar do projeto (Bolsa, Horas)
 7B4. Aceite dos alunos em mudar a ordem, porém apenas 3 alunas aceitaram participar (uma voluntária e duas com a condição de estágio).
 7C1. Os alunos deveriam se basear nos critérios de produção de SD do ISD
 7C2. Solicitação para que lessem o capítulo de Design e facilitação para Justiça social de Adams (2016) e tentassem contemplar os critérios na produção da SD
 7C3. Negociação de encontros semanais com as duplas para discutir a produção e mediar o processo de construção da SD para JS.
 7D1. Retomada dos conceitos de SD, Gêneros, Concepção de linguagem;
 7D2. Retomada das orientações dos documentos oficiais nacionais.
 7D3. Diferença entre unidade didática e sequência didática.
 7E1. Reflexões sobre o que uma SD para JS deveria ter como objetivos.
 7E2. Apresentação de materiais extras para o processo de aprendizagem de EJS (Guia do facilitador, materiais que já foram utilizados em outros contextos).

STT – AULA 8

8A1. Importância de conhecer o contexto para o qual a SD será produzida
 8A2. Importância de propor diagnóstico de necessidades com os alunos
 8A3. Agir de linguagem e agir social coerente às necessidades do contexto
 8B1. Importância do comprometimento com o projeto
 8B2. Refletir se estão dispostos a se dedicarem a um contexto de vulnerabilidade social
 8B3. Estudar as estratégias de EJS
 8C1. Propor um projeto multidisciplinar com ajuda de profissionais de outras áreas
 8C2. Considerando o contexto, propor temas como justiça social e opressão no mercado de trabalho, desigualdade salarial
 8C3. Trabalhar com o gênero *job interview*
 8C4. Trabalhar com o tema *dress code* a partir de uma perspectiva crítica.
 8C5. Trabalhar com o tema dos direitos das crianças e adolescentes
 8D1. Discussão sobre o caráter cíclico de movimentos reacionários

8D2. Respeitar as regras da instituição e negociar com os parceiros o que poderia ser feito
 8D3. Refletir sobre temas como diversidade, equidade, desigualdade e gêneros que conversem com essa teoria
 8D4. Importância de nossa conscientização enquanto docentes sobre como conscientizar os alunos e mediar conflitos
 8D5. Importância de escrever todas as ideias para definir objetivos coletivamente
 8D6. Divisão de tarefas entre os participantes do grupo
 8E1. Aluno expõe que gostaria de participar do projeto, mas não se sente à vontade com os outros participantes
 8E2. Professora sugere que busquem conversar sobre as diferenças
 8E3. Aluno reclama que na sobre o tema feminismo foi chamado de machista por uma colega
 8E4. A participante diz que não foi como ele entendeu, que ela se referiu ao lugar de fala naquele contexto
 8E5. Professora menciona que esses conflitos são parte da interação e sugere retomar alguns acordos
 8F1. Pensar na própria conscientização sobre os temas para lidar com os conflitos
 8F2. A escolha de quais valores trabalhar de acordo com o contexto
 8F3. Ler textos sobre o tema (Autores citados: Cochran-Smith; Souto-Manning)
 8G1. Alunos partilham histórias pessoais de opressão em relação à feminismo, intolerância religiosa

Fonte: a autora

As STT revelam indícios de que os instrumentos de mediação selecionados promoveram a mobilização de temas e subtemas que não estavam previstos nem no planejamento e nem nas prescrições da ementa, mas são considerados por nós de grande importância para criar um espaço de reflexividade sobre educação para justiça social. Destaca-se, no decorrer das aulas, a dificuldade de um acordo de responsabilidade e compromisso com as atividades que viriam a ser desenvolvidas. Ao final da aula 7, vemos que dois instrumentos de mediação extras foram mobilizados pela PF: a) o guia do facilitador (um *handbook* com sugestões de processos para implementar propostas dessa ordem) e b) textos teóricos cujo conteúdo trazia definição e um aparato metodológico consistente para oportunizar uma melhor compreensão do que viria a ser EJS (Explicitados nos STT **2B2**, **7E2** e **8F3**).

Percebemos que entre os movimentos do trabalho com a sequência didática, as próprias práticas de interação demandam que a PF traga para a aula textos teóricos sobre EJS e busque articular como esse trabalho poderia ser realizado na via da proposta do constructo de gêneros textuais. Essencial é o fato de percebermos a necessidade de uma literatura que os auxiliasse a compreender conceitos-chave sobre conscientização, mediação de conflitos e outros conceitos fundamentais para falar a respeito de temas relacionados com JS, tais como as definições de diversidade, equidade, justiça social. Fica em destaque, na aula 8, o STT que revela representações sobre a necessidade de se repensar o que seria

conscientizar e como mediar conflitos enquanto professores, colocando-os no lugar da docência.

Tendo apresentado o panorama geral das aulas que compõem nosso conjunto de dados, passamos na sequência à identificação das capacidades de linguagem de cada aula a partir do recorte do SOT, considerado por nós, de maior relevância¹⁰⁰ para contemplar o objetivo específico deste capítulo. Deste modo, passamos ao **procedimento 4**, recortar os episódios de mediação da PF e da responsividade dos alunos em relação aos temas de JS mobilizados para identificação das CD para EJS.

4.4 O POTENCIAL DA MOBILIZAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE MEDIAÇÃO NA FPLI PARA A ORIENTAÇÃO DE CAPACIDADES DOCENTES PARA EJS

Nesta seção, recortamos e interpretamos episódios de mediação da PF e da responsividade dos alunos em relação aos temas de JS mobilizados, buscando identificar CD para EJS. Desse modo, desenvolvemos esse processo aula a aula, justificando o recorte dos SOT que compõem o foco da análise interpretativa e ilustrando com excertos referentes a cada um deles.

Conforme demonstra o **apêndice D**, em relação à aula 1, é possível perceber que o maior número de ocorrências de interações se deu nos SOT **1F**, **1G** e **1H**¹⁰¹. Considerando os propósitos e objetivos desta pesquisa, decidimos que, em um primeiro momento, selecionaríamos os excertos referentes ao cruzamento das citações que correspondem a esses SOT como foco da análise interpretativa do potencial da mediação dos instrumentos de mediação, incluindo a PF. No entanto, para as análises das outras aulas, selecionamos apenas um SOT, cuja justificativa é explicitada conforme avançamos nesse processo. Por essa razão, informamos ao leitor que as análises referentes à aula 1 são mais extensas devido ao recorte selecionado. Além do mais, essa aula mobiliza uma vasta quantidade de SOT pela sua própria natureza de introdução ao percurso do curso.

No decorrer das análises, há, portanto, menos recortes e excertos selecionados nas aulas 2 a 8, pois interpretamos que muitos SOT codificados a partir

¹⁰⁰ Justificativas no decorrer do texto. Para leitura completa da aula, deixamos à disposição as transcrições das aulas.

¹⁰¹ Respectivamente: 1F. Justiça social ou tópicos de justiça social nas aulas ;1G. Mediação do próprio comportamento ao abordar temas de JS em sala de aula; 1H. Neutralidade ideológica e artefatos de mediação.

dessas aulas podem indicar CD para EJS já identificadas. Outro elemento que justifica a estrutura dos movimentos de análise desta seção é o fato de que as aulas seguintes possuem objetivos específicos mais definidos, sendo possível centrar a análise em momentos também mais direcionados.

É importante apontar que, percebemos no decorrer da análise de tratamento dos dados o excesso de turnos de fala da PF. Atribuímos isso ao fato de que a implementação ocorreu no início do curso, logo nas primeiras aulas, ou seja, em meio ao contexto de ambientação do vínculo de interação para que os alunos pudessem criar um ambiente de cumplicidade (BELL; GOODMAN; OUELLET, 2016). Por esse fator, julgamos não ser possível apresentar resultados consistentes de aprendizagem das CD para EJS pelos alunos, mas vislumbramos o objetivo de compreender o potencial dos instrumentos de mediação (SD e PF) na mobilização dessas CD para que os alunos, possivelmente, se orientassem para essa aprendizagem. Dessa forma, é possível que haja indícios dessa aprendizagem pelos alunos-professores, mas nossos dados, utilizados para responder à pergunta a que se direciona este capítulo, não são suficientes para asserções nessa direção.

Nos recortes selecionados, podemos observar que há a mobilização de temas sociais devido aos estímulos do instrumento de mediação utilizado (SD – What’s your stance on...). Os alunos demonstraram-se participativos e compartilharam histórias pessoais, aspectos que aparecem como etapa importante na pesquisa de Bell, Ouellet e Goodman (2016).

É possível notar que há poucos conflitos ou momentos de confrontação. Atribuímos este fato ao contexto de acolhimento inicial necessário para se estabelecer um ambiente de aprendizagem em que alunos e professores criassem um vínculo de cumplicidade. **Estabelecer um ambiente de cumplicidade (CD1)** é uma Capacidade docente¹⁰² para EJS, pois possibilita que os participantes se sintam seguros e propensos a participar da interação. Esse momento enquadra-se na fase de **confirmação** de Bell, Goodman e Ouellett, (2016), que propõe que o professor crie uma ambientação para que os alunos se preparem gradativamente para “correr riscos” e se integrem à proposta de discutir a socialização na opressão. Fase essa descrita a partir do **Quadro referencial das Fases de design e facilitação de um curso para EJS** (Quadro 09, capítulo 2).

¹⁰² Doravante CD.

Nos excertos a seguir, podemos observar que a PF propõe questões aos alunos com o propósito de incentivar a reflexão sobre as possibilidades pedagógicas do trabalho com o ensino de língua inglesa em torno de tópicos de JS, podendo ser identificada a CD para EJS: **Propor questões de situação problema em que os alunos se coloquem no papel docente ao refletir sobre o tema (CD2):**

SE3 (aula 1) - PF: But there is a point, as teachers, those subjects come up when we are at the class, and how do we deal with this? We have a social responsibility, are we prepared to talk about it? Because guys, we have a classroom, there are 40 students, each of them is going to present a different opinion, and you don't want to invade any of their personal spaces, so you must be prepared. **What's the role of the teacher when we talk about those subjects?** Social responsibility issues.

P12: **The main role is to guide.**

PF: Yes, **to provide proportional spaces so that everybody can speak up for their own**, but this is very difficult, imagine the possibilities but I don't know them all. (destaque nossos)

Tal capacidade pode ser fundamentada a partir do trabalho de Freire (2017;2019). Nas obras “Por uma pedagogia da pergunta” e “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, o autor enfatiza a reflexão crítica sobre a prática, destacando que o professor formador deve aproximar seus educandos ao máximo da prática, buscando acender uma curiosidade epistemológica (FREIRE, 2017).

Na sequência, a discussão encaminha-se para o significado de “Educar”. Nesses contextos, os participantes debatem a diferença entre neutralidade e imparcialidade e seus limites na prática educativa. É interessante que, embora seja a primeira aula sobre o tema, os alunos já demonstram suas representações sobre o fato de que não existe discurso neutro. Sobre a imparcialidade, é possível observar que os participantes reconhecem que há limites, uma vez que é impossível controlar em absoluto a linguagem corporal e o caráter ideológico presente em nossa fala. Veja os excertos a seguir:

SE4 (aula 1) P5: Mas uma coisa que tem que sempre lembrar, eu não vou lembrar o nome, do que falou isso, eu queria citar, mas por mais que a gente tente ser imparcial, a gente não consegue ser imparcial.

PF: Wonderful, we are not, **because to educate is, in itself, is a political act.** (inint) [00:24:49] discusses curriculum, and discusses how the subjects, the choices that are made **in several stages of politics are not neutral, they are political choices, when I bring the content to the classroom, it is an hegemonic or resistance choice, I must choose** if I am trying to bring a resistant position or a hegemonic position, but sometimes you don't have a choice, but this is a political act.

P12: **Até no jeito de agir, na expressão de quem está falando**, por mais que esteja só fazendo a pessoa refletir, na hora dela falar, ela pode expressar

de várias formas, ela pode chegar assim, “Gente, o que vocês acham sobre (inint) [00:25:58]”, **por mais que seja uma pergunta...** (destaques nossos)

Conforme demonstrado na sequência de excertos destacada anteriormente, os participantes expõem suas opiniões e representações sobre as dificuldades de mediar temas de JS, ou conforme mencionado por eles em determinados momentos “temas sensíveis”. É possível notar nos excertos que, embora os alunos tenham ciência da necessidade de mediação desses temas a partir de estratégias que levem em consideração sua complexidade, eles não se sentem preparados para desenvolvê-las ou não possuem, ainda, ciência de quais são essas estratégias. Isso demonstra a necessidade de intervenção para que os alunos possam não apenas conhecer e identificar quais são essas estratégias, mas vivenciá-las a fim de refletir sobre seus impactos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, elencamos como CD para EJS: **Mediar os temas de JS na aprendizagem de maneira imparcial, porém reconhecendo seu caráter ideológico (não neutralidade) (CD3)** e **Incluir/Selecionar instrumentos de mediação que tragam diferentes perspectivas sobre um mesmo tema (CD4)**, podendo a segunda ser também observada em outras sequências de excertos no apêndice. Também fundamentamos tais capacidades em Freire (2017), que reconhece o caráter político do discurso, da linguagem e da educação (CD3), porém, sem impor visões unilaterais a respeito das formas de ver e vivenciar o mundo (CD4), elementos que são interpretados a partir do **Quadro referencial da Síntese das Dimensões, Saberes e Capacidades docentes para EJS**, Quadro 10, Capítulo 2. Sobre a questão dos temas de JS nos materiais didáticos providos pelo governo, a seguinte discussão ocorre:

SE5 (aula 1) [...] P2: É igual a ditadura, meio que debaixo do tapete.
 PF: Esses livros são avaliados, eles passam por uma equipe, é claro que não é uma ditadura, mas de certa forma, ele passa por uma censura, tem certos elementos que analisamos os livros didáticos, quando eu leio pesquisas que analisam o livro didático, a gente vê “Esse livro didático traz uma visão hegemônica disso, disso, disso”, ele traz, **mas não porque a visão do autor era hegemônica, ou a visão do editor era hegemônica, mas porque quem avalia também tem a própria representação e ideologia, então são várias camadas de hierarquia que vão olhar para isso. [...] Então, até agora, claro que estamos tentando, mas tem que ficar dando aceleradas, o que não é legal, que era bom entrar em cada assunto, mas se você for fazer isso, a aula voa, perde todo o tempo e não dá tempo de passar nada. Por isso que o ensino está como está hoje, querem compactar tanta coisa.** (destaques nossos)

Na visão dos participantes, os livros didáticos trazem conteúdos de justiça social a partir de uma visão hegemônica e entendem que pode haver relações de poder

da esfera política que subjazem essa avaliação. Durante a discussão, a PF enfatiza que as diversas representações que compõem o conteúdo desses materiais partem de visões de mundo e ideologias diversas, mas seria impossível em um instrumento didático contemplar todas as ideologias. Um ponto interessante é a observação do participante sobre a falta de tempo para trabalhar a língua inglesa e tópicos relacionados à JS, refletindo as CD para EJS **Incluir/Selecionar instrumentos de mediação que tragam diferentes perspectivas sobre um mesmo tema (CD4)** e; **Equilibrar o ensino da Língua com o letramento de temas de JS (CD5)**. A CD4 pode ser interpretada a partir dos elementos da fase de **Contradição** de Bell, Goodman e Ouellet (2016). Conforme destacado no quadro 09, essa etapa desafia crenças, sendo essencial que professores e alunos busquem examinar as ideologias e a repensar o porquê de certas crenças e não outras. Já a **CD5**, é considerada por nós uma especificidade dos desafios da articulação desta pesquisa, que pode ser interpretada a partir das lentes de Freire (2021) como um desafio em prover ambos: a capacitação para o mercado de trabalho e um processo de ensino-aprendizagem a partir da educação libertadora.

Sobre o processo de mediação desses temas, destacamos a fala da PF em formação ao debater a interpretação da atividade 1 do módulo da SD “Whats your stance on...?”.

SE6- (aula 1) PF: but you are going to see it, okay, let's go, number one, let's discuss it. Guys, here, I want you to analyze, is it possible to see? **Guys, I want you to analyze this material as teachers, not students, you are teachers, feel free to express your opinions about the activities, to understand, when I have this headline, what are the capacities, the abilities that this material is trying to develop on the student. Would you do it like that, would you change it? What would you do it as a teacher to develop those questions. Feel free to express your opinion.** Number one, set of posts, number one. What is the sociopolitical issue represented?

P3: Racism.

PF: **Exactly, and what are the opinions, the perspectives that underlie this post?**

P5: On the left-hand side, that one is against racism and she says something about (inint) [00:35:33] everybody working together. This is a position like, “Let's resist”. [...]

PF: [...] We have to take this post to the classroom, from the book. **What kind of word do you develop as teachers to work with different (inint) [00:36:54] perspectives, would you take it to classroom?** For example, how can I discuss everything that is behind, every assumption that is behind this sentence “Good for you, man”? **And what is your personal stance on how the issues are presented in the post?** (destaques nossos)

Além de incentivar os alunos a interpretarem diferentes perspectivas que subjazem o texto, a PF em formação buscou incentivar os alunos a refletirem sobre o

que fariam se estivessem em situação como as mencionadas nos excertos. Nesse momento da aula, há respostas vagas e silêncio por parte dos alunos, que, provavelmente, encontram-se em processo de reflexão, ou, talvez, ainda não se sentiam seguros para expor uma resposta no grupo, reflexões já apontadas como desafios de um curso de EJS por Bell, Goodman e Ouellet (2016). Ou seja, além de perguntar a opinião dos alunos acerca das atividades, a mediação caminha no propósito de colocá-los em posição de tomada de decisão. Tal processo reflete a CD para EJS. Nessa direção, destaca-se o **SOT 1I** em que os alunos debatem o **STT 1KI** “Paulo Freire e a ideologia de Educação para libertação”:

SE7 (aula 1) - PF: [...] We have a quote from Paulo Freire, Paulo Freire is the basis of Critical Pedagogy. Have you ever read any of his books? [...] Do we have a volunteer? [00:44:45] “communication, people develop their power to perceive the way they exist in the world in which they find themselves. They come to see the world not a static reality, but as a reality in transformation.”

A Keyword to talk about Paulo Freire is Ideology. Ideology and Libertation, because he talks a lot about it. Have you ever heard any of his books, can you tell me the name of any of his books? Pedagogia do oprimido, the most famous is Pedagogia do Oprimido, but there are several others, they are all something with pedagogy, Pedagogia da Tolerância, pedagogia da libertação, pedagogia da autonomia, and so on. What is your opinion about the quote? If you want to read it again. What is your opinion? What is a problem-posing education?

P4: I think not only social, but the problems we face nowadays, how we can solve them?

PF: Exactly, there is something called **Educação Bancária e Educação Libertadora, que são as duas perspectivas que ele aborda na pedagogia do oprimido. A educação bancária seria a educação para manter a ordem das coisas como elas são, então ele fala que a educação que temos hoje no Brasil, porque ele é brasileiro, é uma educação para obedecer, uma educação para ouvir e receber. A educação libertadora, embora tenha esse nome, ela não me dá o direito, enquanto professor, de querer libertar ninguém, mas questionar as coisas que estão aqui como dadas, como verdades absolutas, eu questiono a verdade absoluta, perspectivas, eu trago possibilidades, só que não é essa ideia de “estou aqui e vou libertar esse indivíduo, eu estou liberta”.**

P1: Esse é um problema.

PF: Porque a gente pode, nas nossas certezas, querer, você acha, Paulo Freire diz que quando eu faço isso, eu inferiorizo o outro e me coloco numa posição superior, **então tratar a sua perspectiva como algo inferior, na realidade, me torna opressor, não é educação libertadora.** (destaque nosso)

Nos trechos da sequência anterior, exponho brevemente a obra de Paulo Freire e dois conceitos-chave são apresentados para iniciar o debate sobre Educação para transformação. Chamamos a atenção para o momento em que a PF descreve aspectos da obra “Pedagogia do oprimido” e tece elaborações sobre o significado dos conceitos de “educação bancária” e “educação libertadora. Em meio ao processo de mediação, os alunos e a PF discutem a importância da autocrítica em um movimento

contínuo de vigiar a própria prática (Princípio que permeia toda obra Freiriana) e é também fundamento dos princípios de Griffiths (1998), apresentado no **Quadro referencial dos Princípios de uma PEJS (GRIFFITHS, 1998)**.

Nessa direção, também amparadas por ambos os referenciais, destacamos as CD para EJS: **Conhecer a teoria de Educação para transformação (CD6)** e **Refletir sobre a tomada de decisão de quais estratégias utilizar para mediar os temas de JS (CD7)**.

A discussão aqui desenvolvida não pode deixar de partir da reflexão sobre um dos princípios fundamentais da EJS (FREIRE, 2015a; GRIFFITHS, 1998), a autocrítica, ou reflexividade (GRIFFITHS, 1998, BRONCKART, 2009), termo também cunhado tanto pelo ISD quanto pela EJS ao discutir a tomada de consciência dos alunos no processo de desenvolvimento.

SE 8 (aula 1)- PF: Eu acho que a autocrítica é a chave para isso, da questão da educação libertadora. **Eu tenho o direito de olhar para mim, e de refletir com o outro, mas não tenho o direito de impor nada ao outro. É uma atividade, ele chama de movimento contínuo, porque vou estar sempre me excedendo e refletindo sobre minha prática para me modificar. É uma coisa constante, nosso discurso, quando você fala “Você tem que...” ninguém tem que nada.** Então, seria a letra C especificamente. In which ways can language and other semiotic systems such as images, sounds, movements, allow individuals to engage critically in the world? He was saying that my face reveals much more than my speech sometimes, I am there presenting my opinion, and it reveals my perspective.

P3: I don't agree with that because I usually cross my arms when I am paying attention. I read that it means you are bored, but I sometimes do this when I am paying attention, it doesn't apply to me. (destaque nossos)

Nesse momento, entra a reflexão sobre o papel da linguagem verbal e não-verbal nas interações. Essencial é a visão trazida pela PF sobre a importância de questionar o próprio discurso ao olhar para si, buscando transformar a si mesmo, e não ao outro. Sobre a linguagem corporal no processo de expressão de opiniões, há uma divergência (ou melhor, diferentes perspectivas) sobre como ela reflete nossas ideologias e opiniões. Enquanto a PF chama a atenção à Linguagem corporal para deixar os alunos mais à vontade para se manifestarem, P3 indica que nem sempre isso representa uma percepção certa da responsividade interacional. Ele traz um exemplo pessoal para indicar que certas expressões corporais significam comportamentos e representações diferentes para cada indivíduo. Por isso, consideramos que **reconhecer a importância de refletir sobre a linguagem corporal e as expressões e entonações do mediador e dos alunos (CD8)** é uma CD para EJS, também proposta por Bell, Goodman e Ouellet (2016).

Outro ponto extremamente relevante para articulação dos referenciais teóricos mobilizados por esta pesquisa é a proposta de ensino de línguas por meio de gêneros textuais a partir da perspectiva do ISD e da EJS progressista. Sobre essa relação, destacamos os seguintes excertos:

SE9 (aula 1)- PF: When we talk about rhetorical purpose, you can pose that question, why was the video produced, what was the intention behind the video, so the rhetorical purpose of every genre is regarding its objective. If I write a letter, what is my intention? If I send you a message, even if just to say “Okay, hello, how are you, I want to talk to you, I want you to know that I like you”, that is a rhetorical purpose, my motivation for acting, expressing myself. And the views represented in the videos, the perspectives.

P9: I think it's regardless of your political position, you should care about this issue because it will affect everyone.

PF: So, it's something like a union to solve the social... now we have another video. If you want to watch it again at home. I want you to do this activity, to identify the genre or the rhetorical purpose, okay? [...]

P11: Bernie would be the best option.

P2: Between all the candidates in the beginning, Bernie Sanders, he is the cutest old man in the world.

PF: I can't say much, I am married. What is the genre? (destaques nosso)

Em determinado momento, há uma divergência sobre posicionamentos políticos na sala de aula, os alunos discutem quem seria o melhor candidato nas eleições estadunidenses, Bernie Sanders ou Hilary Clinton. Considerando ser esta a primeira aula, a PF usou da estratégia de humor para evitar posicionar-se em relação a sua opinião sobre a questão, refletindo a CD para EJS (BELL; GOODMAN; OULLET, 2016): **Utilizar o humor para criar o ambiente de cumplicidade na fase inicial do curso (CD9).**

As observações acerca da importância da mediação na identificação do propósito retórico podem ser mais bem ilustradas pela sequência de excertos que trazemos no recorte disponível no Apêndice D.

Em um primeiro momento, a PF incentiva os alunos a refletirem sobre o propósito retórico do gênero “Debate”. Inicialmente, uma aluna responde que o propósito retórico seria “[...] to reach common ground.”. Após a intervenção da PF, a própria participante faz um comentário bem interessante sobre seu próprio processo de reflexão, ao dizer “...very innocent of me to think they wanted to reach a common ground” (P6). Isso demonstra um processo de transitividade de uma conscientização ingênua para uma conscientização crítica (FREIRE, 2019). Aqui, teríamos a **Análise do propósito retórico das ações de linguagem (C10)** como uma CD para EJS, uma contribuição do ISD para a EJS.

Além disso, durante o processo de mediação, a PF incentiva os alunos a refletirem sobre outras camadas da intencionalidade do propósito retórico desse gênero, ao questioná-los: “Let’s go deeper, we have parties, two parties, democrats and republicans, what’s their objectives there? As people that are connected that are connected to a party, a logical point of view?”. Percebemos nesse trecho que, ao invés de dar uma resposta, ela tenta dar oportunidade para que os alunos possam elaborar suas representações a partir das perguntas colocadas.

É óbvio que tais perguntas induzem respostas esperadas, mas esse processo de confrontação de crenças dá a oportunidade para que discordem, apresentem novas perspectivas e elaborarem suas próprias opiniões sobre o tema. Nessa direção, consideramos a **Proposição de questionamentos adicionais de clarificação sobre as respostas mencionadas pelos alunos** também uma capacidade docente para EJS, conforme defendem também BELL, GOODMAN; OUELLET(2016) e FREIRE (2017).

Conforme o andamento da aula, os alunos vão ganhando mais confiança para engajar-se na conversa e ter uma participação mais efetiva. Conferimos esse fato ao início do estabelecimento de cumplicidade entre PF-Alunos e Alunos-Alunos. Falar sobre temas como esse requer confiança de que se está em um ambiente seguro em que não será julgado por “proposições contrárias”. Evidentemente, sempre há um julgamento de valor em relação a uma asserção feita por outrem, porém a confiança de que se está em um ambiente de respeito e cordialidade dá bases para maior participação dos alunos. Nos excertos a seguir, podemos observar maior participação deles ao exporem suas opiniões e partilharem histórias pessoais. Nessa direção, consideramos que **criar um ambiente propício para que os alunos partilhem histórias pessoais (C12)** é uma CD para JS (GRIFFITHS, 1998; FREIRE, 2015a).

Ao tratar da atividade da SD implementada, temos diversas manifestações e temas mencionados pelos alunos. Perante os diversos temas pré-selecionados para que os alunos se engajassem na atividade selecionada para o momento, percebemos que tanto a PF quanto a SD **proveram flexibilidade para que os alunos escolhessem qual tópico se familiarizassem mais para a discussão (C13)**. Consideramos esta também uma capacidade docente para EJS, presente na literatura das obras de Paulo Freire (2015a), especialmente na “Pedagogia do oprimido”, e nos princípios de Griffiths (1998).

Ao adentrar nessa discussão, surge a questão do debate sobre o lugar de fala perante a esses tópicos. Novamente retomamos a perspectiva Freiriana no que se refere a produzir com e não para o oprimido, ou seja, que não seja um processo unilateral de “libertação”.

SE10 (aula 1)- - P2: You can talk in the topic, but you can't talk about it.

P9: Tem uma diferença de falar sobre, e falar de. Eles não podem ser parte do movimento, mas podem aprender.

PF: Flexibilidade de conhecer um pouco antes de ser contra. Você estar disposto a aprender, não tem problema nenhum você falar “essa é minha opinião, aprendi, mas ainda não concordo.”

P5: E reforça tua opinião quando você aprende o outro lado, porque você vai, você considera, não tem problema você manter sua opinião antiga, porque pelo menos você considerou, agora, gente que nem ouve, é difícil.

PF: subject you chose? Let's see the subjects you've already set? There is no right answer. (destaque nosso)

Esse movimento de **refletir sobre o lugar de fala dentro de um movimento** (C14), é considerado por nós, também uma CD para EJD. Tal CD para JS é também ilustrada a partir de outros excertos que podem ser consultados no apêndice D.

Nessa sequência de excertos, os alunos(as) e a PF discutem o respeito à liberdade do outro em fazer suas próprias escolhas. A questão que se coloca aqui é: quais são os limites entre opiniões, cultura, hábitos, JS e atitudes violentas e preconceituosas. Ao debaterem o fato de que há uma dificuldade no equilíbrio de julgamentos de valores sobre o respeito à diversidade, percebemos outra capacidade de linguagem: **Respeitar a diversidade e estar aberto à diferença (C14)**, como defende Paulo Freire, em sua obra “Pedagogia da tolerância” (2014).

Ao final da aula, podemos perceber uma participação mais efetiva dos alunos em comparação aos turnos de fala da PF, que eram em maior proporção no início da interação. A partir da SD e da mediação da PF, os próprios alunos começaram a expor opiniões mais controversas. A questão do aborto deixou alguns alunos um pouco desconfortáveis, uma vez que outros estavam sendo mais incisivos em suas opiniões. Nas falas da PF, é possível perceber uma tentativa sutil, porém ainda insuficiente, de tentar trazer equilíbrio ao debate. Ao mencionar que temos de pensar também nas mulheres que querem ter o filho e de dizer que nós apenas analisamos um lado da situação, percebemos indícios da CD para EJS de **identificar gatilhos e mediar situações limítrofes (C16)**. Como no momento, a PF carecia de estratégias e preparo para encaminhar e mediar essa fase da discussão, ela encerrou

a aula, que já estava no tempo limite. Nesse sentido, acreditamos que faltou CD de mediação para lidar com esse momento. Por fim, para que o encaminhamento nas próximas aulas pudesse ser mais direcionado teoricamente, a PF solicita que os alunos realizem uma pesquisa sobre JS e o papel do professor.

Em relação à aula 2, selecionamos os excertos dos **SOT 2D**, Justiça social ou tópicos de justiça social nas aulas, recorte disponível no apêndice E, por conter STT relacionados à capacidade docente de mediação de conflitos de temas de Justiça social. Dois critérios foram estabelecidos para que selecionássemos os excertos referente a esse tópico para análise da aula dois: Em primeiro lugar, porque entendemos que os outros SOT foram amplamente debatidos na análise da aula 1, que contempla um panorama geral. Em segundo lugar, porque, após conhecer melhor os alunos e ter o momento inicial de interação, julgamos ser interessante lançar um olhar para como eles se sentiram mais ou menos à vontade para expressar opiniões em torno de Tópicos de JS em uma fase de **continuidade** (BELL; GOODMAN; OUELLET, 2016), Quadro 09 do capítulo 2.

Na sequência seguinte, a discussão sobre o tema da meritocracia exige que a PF busque mediar a compreensão do conceito de forma que não sinalizasse representações de respostas certas ou erradas. Enquanto participante da pesquisa, eu, autora, posso manifestar que no momento discordava da asserção da aluna no que se refere à comparação entre as oportunidades no Brasil e EUA:

SE1 (aula 2) P4: ...**I was actually thinking a lot about meritocracy lately**, I was talking to a student, he missed a bunch of classes because he went to an exchange in Chicago, and he really wanted to talk to me about political views in the United States, and it came **to my mind that it actually made sense for Americans being meritocratic, because they have opportunities**, everybody knows, at a restaurant, they are looking for people to work, you can actually work, get your money, you are able to succeed, **but here in Brazil, you don't have the opportunity.** (destaques nossos)

Por considerar a discussão muito complexa para o contexto naquele momento, optei por me desviar da explicitação da minha ideologia, embora ela estivesse implicada em minha representação na organização discursiva que manifestei:

SE2 (aula 2) PF: **I am trying to develop my ideology on the issue**, I didn't set my foot yet, but my ideology is something like that: At least, there, the game is open. Everybody knows that the competition is there, you have to struggle to survive and that is what happens. We are liberals, the market is going to organize how the state works, so, everything centered on the market, and we know that, but why do I believe that at least their game is very open? Because the taxes we pay, they have a different destination there than we have here. There, they know that they have to provide for health insurance,

this is not the obligation of the state, state is not responsible for taking care of your health, you must do it for yourself. **Here, we have a different ideology, the state must take care of your health insurance.** But we pay for the state and then we go and pay for the market because the state doesn't provide, so, we are paying twice. I don't agree with their system, of course, because it would be crazy to think that if you are dying, nobody has the responsibility of providing anything to you, this is crazy, but here it also happens, and we are paying for the state, we are paying for the health insurance. **But I am trying to convey something about it, it is very difficult to define an opinion. What do you think about it? About meritocracy in Brazil, meritocracy in other places, not only United States.** (destaques nossos)

Ao mediar a situação a partir de uma tentativa de modalizar meu discurso acerca da minha visão de mundo, busquei dar oportunidade para que os alunos manifestassem seus pensamentos sem se sentirem julgados por mim, devido à relação de poder que inevitavelmente influencia a interação no debate. Por tratar-se ainda de um nível superficial de cumplicidade, tive receio que os alunos se acomodassem à minha ideologia e reprimissem as suas opiniões. Então, nesse momento, não julguei ser conveniente a tomada de riscos de desafiar crenças, ação que pode ser traduzida na CD para EJS: **Avaliar momentos propícios para confrontar ideologias (CD17)**, assim como trata a pesquisa e Hawkins (2011). Isso não significa dizer que ao final da interação eu intencionava mudar a opinião dos alunos sobre o tema, mas sim que eu compreendia que era necessário modalizar meu discurso com cautela para engajá-los em um processo autônomo de reflexividade. Desse modo, um ponto de vista é apresentado, mas se abre espaço para discordância. Vemos indícios de um espaço seguro, uma vez que a aluna reafirma sua opinião sem receio, mesmo com as colocações da PF:

SE 3 (aula 3) P5: I think (inint) [00:25:31] I agree that it works in the United States because of this that she said, I have a friend that moved with her boyfriend, I think to Florida, and she was working as a (inint) [00:25:49] and he wasn't working, and within five months they got their own apartment, they did something with a loan from the government or something and they bought their own car, they have been there for one year and they have more than the people have in Brazil working their whole lives, so it is ridiculous, the people who believe that in Brazil. **Everything is hard here, if you want to buy houses it's hard, if you want to buy a car, same thing. You have the opportunity, and work. It doesn't matter how much, for how long, you just need to work.** (destaques nossos)

Essa sequência de turnos de fala leva a um debate sobre conceitos político-econômicos: o que diz nossa constituição sobre democracia? Ela é suficiente? O que é liberalismo? Quais são os aspectos e influências das ideologias de esquerda e direita no modo como pensamos e organizamos nossa sociedade. Como ilustrado pelos excertos sobre o tema, apêndice E, a PF tenta promover uma compreensão da

teoria dos conceitos que aparecem nos vídeos das atividades da SD, tais como esquerda, direita, liberalismo, socialismo, democracia social:

SE4 (aula 2) PF: Exactly, because alright, we are not going to intervene in the individual's life, but we are going to control other aspects, we are going to control the body, we are going to control the decisions, we are going to control what you must and must not do. In a liberal setting, this would not happen. Then we have the other side, we have the left, or the social democracy. Because when we talk about left, it is very difficult to try to set what it is properly, because it usually is everything that is not liberal. When we talk about the left, we may have socialism, communism, and we also may have social democracy. Do you know what is social democracy?

Consideramos que na formação de professores, é de extrema relevância, ao menos, conhecer conceitos políticos básicos para que possam ter bases para abordar esses temas, sem que seja imposta nenhuma ideologia nesse processo, conforme aponta a perspectiva freiriana. Capacidade docente que definimos a partir dos dados como: **Conhecer conceitos político-ecômicos relacionados a temas de JS (CD18)**. Oportunidade que não deve renegar os posicionamentos ideológicos dos alunos, uma vez que não temos controle sobre seus pensamentos e identidades. Veja o excerto a seguir:

SE5 (aula 2) P10: I feel like just because I am going to be teacher I have to be on the left. That's why I am so quiet sometimes. Quando eu digo qualquer coisinha vem todo mundo em cima.

PF: Today we have esquerda liberal, direita liberal, several combinations of ideologies and we try to... that's the problem, we are trying to conceptualize too much, and we are not able to understand what I am, because I am a mix of ideologies. So, when I look at those issues, the first thing that comes to my mind is that I can't set my foot in any of them, I can't decide, I don't know if I am a liberal, because I mix the concepts in my head, and then we have me. I guess we need to understand fully before setting an opinion. what is the most important is to have respect. **Let's discuss ideas and not attack people.** (destaques nossos)

No **SE5, P10** expressa uma frustração em relação a como suas perspectivas são geralmente recebidas pela turma. Nesse momento, uma intervenção da PF em formação é necessária, pois ela deve lembrar que foi acordado em aulas anteriores que as discussões partiriam de posturas de respeito às opiniões contrárias, sendo o ataque pessoal uma prática a ser evitada, conforme aprendido pela PF na pesquisa de Bell, Goodman e Ouellet (2016). Desse modo, uma capacidade docente para EJS é **Estabelecer acordos de respeito à opinião alheia nos processos de debate de ideias (CD19)**.

Passemos à aula 3. Considerando o panorama dos SOT dessa aula, optamos por lançar nosso olhar na interpretação dos dados referentes ao SOT 3B,

“Atividades extras sobre Justiça Social”, devido à observância da codificação dos STT, pois indicam uma necessidade de reformulação do planejamento inicial.

A partir da reflexão de que seria necessário que os alunos compreendessem melhor a relação entre JS e educação, a PF buscou e trouxe atividades que pudessem auxiliá-los a entender aspectos da prática docente em torno da mediação de tópicos de JS. Entendemos que o **Estudo da literatura sobre EJS (CD20)** é uma capacidade docente, pois não se trata de um dom natural ou intuitivo, deve ser aprendido a partir da relação entre teoria e prática. Essa prática de mediação gerou curiosidade e discussão sobre outros conceitos que não estavam previstos, como igualdade, equidade e agência:

SE1 (aula 3) P6: "Social justice is both a goal and a process. The goal of social justice is full and equitable participation of people from all social identity groups in a society that is mutually shaped to meet their needs. The process for attaining the goal of social justice should also be democratic and participatory, respectful of human diversity and group differences, and inclusive and affirming of human agency and capacity for working collaboratively with others to create change."

PF: So, is it close to your previous idea?

P11: It really clarifies what I thought it would be. I kind had something close, not close, but similar in my mind but I couldn't put it in words.

PF: **Does everybody understand the difference between Equality and Equity?** (destaque nosso)

Em meio à discussão desses conceitos surge um conflito entre os participantes a respeito da compreensão dos termos: *transformação* e *agência*, ilustrados nos exemplos apresentados no apêndice F. Enquanto um aluno percebe a definição a partir de uma proposta de “doutrinação”, outros participantes discordam. Nesse momento, é necessária a intervenção da PF, buscando esclarecer o significado da teoria para que os alunos refletissem sobre suas representações.

Conforme a sequência apontada a seguir, percebemos que a PF não busca convencer o aluno a mudar sua opinião, mas sim trazer elementos teóricos para que eles possam refletir sobre o ponto em debate, enfatizando que essa diversidade de posicionamento é enriquecedora para o processo. Percebemos duas capacidades docentes: **Buscar elementos na teoria para sustentar as divergências do debate (CD21)** e **Buscar criar um ambiente em que os participantes conheçam novas opiniões, mas se sentindo à vontade para discordar delas (CD22)**. Essas capacidades assemelham-se a estratégias propostas por Adams, Goodman e Ouellet (2016).

SE2 (aula 3): PF: Então vamos esclarecer alguns pontos teóricos? Acho importante. Na obra de Freire, ele não diz que a mudança tem que ser imposta. Isso seria autoritarismo. A libertação ela ocorre com o oprimido e não para. Então, esse processo de conscientização, ele tem que ter a voz, o lugar de fala do oprimido. Não seria, doutrinação a partir do meu ponto de vista como professora, por exemplo. Faz sentido?

P10: Faz, mas eu acho que fica muito perto.

PF: Pode ser, mas vamos discutindo para compreender essa teoria. Vocês não têm que concordar, mesmo porque a gente começou agora.

PF: Yes, it is really hard to fit into one box, but the thing is, if we care about the topic, we have to consider different opinions about it (individual) [00:46:20].

P1: Yes, exactly, we don't have to do it.

PF: Thanks for sharing. Why do you disagree?

P5: Because of what you said. We are not imposing, we are offering possibilities through literacy.

PF: and guys, feel free to disagree ok? You don't have to go with the theory just because I brought. We are learning together. (destaques nossos).

Nas análises das aulas 1 a 3, interpretadas até este momento, percebemos que as interações se encontram em fase de transição das fases de continuidade à fase de contradição (Quadro 09). Nesses momentos, há um elemento que a literatura sobre EJS nos proporciona, mas não foi observado na mediação da PF: **Garantir a participação equitativa da equipe (CD23) e Abordar a falta de responsividade dos alunos (CD24)**, como sugerem Bell, Goodman e Ouellet (2016) na fase de **contradição**. Tendo em mente que muitas das capacidades da literatura naturalmente não aparecem nos dados, por tratarmos de interações humanas de natureza multifacetada e não uma sistematização de regras, ao final das análises, retomamos essa teoria para discutir reflexões sobre o porquê esses elementos não aparecem em nossa prática: ausência do domínio de tais capacidades docentes pela PF.

Tendo sinalizado esse movimento, passemos à aula 4. Nosso olhar, agora, é direcionado para a fase de **contradição** no processo de mediação, por isso, escolhemos o SOT que aborda diretamente a mediação da SD “Whats your stance on?”. Nesse momento da SF, os alunos já estavam sendo desafiados pelas atividades propostas pela própria SD, desse modo, nosso recorte (Relatório disponível no apêndice G) recai no **SOT 4A (Mediação da SD “Whats’s your stance on”?)**.

Decorrendo do fato de que praticamente a aula completa gira em torno desse SOT, precisamos de critérios que melhor delimitem as SE que serão interpretadas nesta análise, são eles: momentos em que a análise do agir de linguagem e do agir social convergem na discussão sobre os gêneros; momentos em que os alunos reexaminam ideologias. Em relação ao primeiro critério, destacamos o

momento da aula sobre o *political statement* da ativista Malala, em que os alunos discutem o propósito retórico do vídeo:

SE1(aula 4) PF: Okay, guys. So, **now, let's analyze the resources they used in order to use her speech.** Who produced the video, do you know?

P5: Malala (inint) [00:33:32]?

PF: Exactly, it was the association. **Who's the video addressed to?** What is the audience?

P11: The whole world.

PF: What else? **Let's analyze the resources, because they used colorful types, children, young people, maybe. Why was the video produced? These are the questions you have to ask yourself before producing the video.**

P4: Consensualize people.

PF: To make people aware of the situation.

Na SE anterior, é possível perceber a reflexão acerca da relação entre o gênero, os recursos necessários das capacidades de linguagem para sua produção e os elementos e recursos constitutivos necessários para que se contemplasse a intencionalidade de ação social: "To make people aware of the situation". O fato é que, no momento da aula, ilustrado por esse breve excerto, os alunos foram incentivados a pensarem nos recursos de linguagem necessários para se comunicar/agir, por meio de um gênero, em direção a uma ação social. Nesse sentido, destacamos uma das maiores contribuições das CL para EJS proposta por este trabalho, a partir da articulação dos referenciais teóricos do ISD e da EJS: **Compreender que o domínio da linguagem e dos propósitos retóricos dos gêneros são essenciais para agir socialmente (CD25)**. Outro momento que reforça esse raciocínio pode ser observado no trecho a seguir:

SE2 (AULA 4) PF: Political statement, and a parody of the political statement. Exactly. Now, we are going to do the following: I want you to remember the messages that were conveyed by the videos, but before doing so, we are going to read the comments that were posted below the videos, okay? Alright, this comment, Stephanie Mendonça, does her comment refer to the real video, to the political statement, I don't like to say, "Real video", because the parody is a real video, but you know what I mean, or to the parody?

É por meio do estudo das características dos gêneros, que se propõem a noção de que o domínio desse agir languageiro exerce influências nos modos de recepção da mensagem, e logo, na forma como debatemos e reexaminamos ideologias. Sobre esse fator, ao comparar os gêneros mobilizados na SD, surge a seguinte reflexão sobre o gênero paródia:

SE3 (Aula 4) PF: Parody. In my opinion, the parody is the easiest one, because usually we are more creative when we are trying to produce it, but it depends, and the problem with the parody is because we might offend someone, it is very delicate, it is very difficult to deal with this genre. The 4th one, please?

P11: It's a form of video blogging that is presented through a first-person camera and communicates strictly to the viewer. It includes a wide spectrum of autobiography, confessions, everyday depictions, as well as product demonstrations. Another characteristic is the foregrounded focus on the creator and on the self-representative role.

Percebemos na atualidade exemplo dessa força mediadora de ideologias do gênero. Nas redes sociais temos diversos *memes* e paródias que satirizam o pensamento alheio. Devemos nos perguntar o quanto o compartilhamento desses gêneros propõe reflexões mais profundas através das ideologias difundidas ou afastam as pessoas de um diálogo democrático, por seu conteúdo irônico e, por vezes, ofensivo. Desse modo, fica evidente a relação entre gênero, ideologia e dialogia.

Ao final da mediação da SD, na Aula 5, percebemos que os fundamentos essenciais para o ensino por meio do dispositivo didático da SD foram pouco contemplados. Os alunos demonstraram pouca responsabilidade com os compromissos da disciplina e com a proposta de ação da SD. Algumas premissas podem nos auxiliar a interpretar essa percepção: a vontade de formá-los para agência partiu do pesquisador, não de um acordo com os alunos. Foi uma proposta unilateral. Nessa direção que destacamos a observação de Hawkins (2011) já discutida em nossa metodologia: não temos controle sobre o engajamento e a agência para transformação social dos alunos. Desse modo, escolhemos o seguinte **SOT 5A (Des)comprometimento com as atividades da disciplina.**

Os alunos não haviam realizado as atividades a serem entregues e a PF propõe um questionamento, ilustrado na SE a seguir:

(SE1 – Aula 5) PF: So guys, Did you read the text I gave you as homework?

P3: I started

PF: Has anybody read it?

{...} Silêncio

PF: Guys, I have a question for you to reflect upon. **How do you expect engagement from your students if you don't commit to the activities? What is the issue? Are you demotivated?**

PF: be honest, this is just a talk. Let's discuss to see if we can change or adjust the dynamic. This is the time for you to speak up.

P3: Teacher, to be honest I love the classes, but we are overwhelmed with so much work. All the subjects have a lot of readings, homework, seminars. We are tired....I am.

PF: I understand it's tough, how are you handling that with the other subjects.

P5: I don't want you to misunderstand it but the other teachers are more.... more difficult to handle.

PF: So, because I give you some space you feel like you can leave it for later or something like that?

P5: that's not it...but you are more understandable.

PF: Guys, it's not because I give you some freedom that I don't expect responsibility from you. It's absolutely the opposite. I also think that if you are not doing the activities, maybe the classes are not reaching your expectations.

P7: I do all the homework. I really like the proposal.

PF: I think we have to take shared responsibility and think about what we could change in order to reach our goals.

Ao perceber que o prazo estabelecido estava se aproximando e os alunos não estavam seguindo o cronograma e entregando as atividades para feedback, como combinado, a PF abriu espaço para abordar abertamente a questão. Um dos pontos interessantes é que, nesse momento, um dos alunos justifica que os outros professores são mais "rígidos" em relação a prazos. Vemos aqui uma questão muito delicada. Interpretamos que o fato de a PF ter tentado dar mais liberdade aos alunos, para criar um ambiente de cumplicidade, possa ter, de certo modo, aberto espaço para que os alunos deixassem de lado as responsabilidades com a disciplina em questão. Nos perguntamos, até onde se encontram os limites entre a liberdade de negociação com os educandos e a responsabilidade do professor em não negligenciar seu papel performativo por não exercer autoridade alguma. Nesse conflito, retomamos Freire (2015b), ao reafirmar que é preciso liberdade para que não vire autoritarismo e autoridade para que não se torne libertinagem, equilíbrio que deve ser buscado na responsabilidade compartilhada com os educandos. Desse modo, temos as CD para EJS: **Equilibrar liberdade e autoridade na responsabilidade com a aprendizagem dos educandos (CD26) e Estabelecer um vínculo de responsabilidade compartilhada pelos desafios e obstáculos (CD27).**

O mesmo ocorreu na aula 6 em que embora a PF acreditasse ter aberto espaço para mediar esse conflito, o problema permaneceu. Nesse momento, ela precisou ser um pouco mais incisiva com os alunos a respeito dos temas que contemplam esse mesmo SOT. Veja, na SE (aula 6), a seguir:

PF: Pessoal, eu sei que vocês têm muitas atribuições na disciplina, eu sei que a vida universitária exige muito. Mas eu vou falar o que eu sinto e vocês podem me interromper a qualquer momento, tá? Eu acho que como vocês estão atribulados com as outras disciplinas com carga de leitura muita pesada e essa também exige muito, o fato de eu tentar ter sido mais maleável na negociação dos prazos não foi positivo para vocês. **Eu acho que minha postura acabou abrindo espaço para que vocês fossem deixando para depois.** Só dois grupos entregaram o storyboard. Guys, **SD é um processo, eu preciso dar os feedbacks. Não dá para entregar tudo de uma vez.**

P5: oh Gosh, I'll talk. **Teacher, I know my flaws and I confess I am not the most dedicated student in this subject. But I swear it's not because I don't like what we are doing. The problem is that the other teachers demand a lot.**

PF: **That's not the issue. Eu não quero achar culpados, eu quero que a gente reconheça o que está acontecendo e tente achar soluções viáveis.** O que a gente pode fazer para melhorar? Eu trouxe um cronograma

aqui no PP e tenho algumas propostas. Mas eu não quero que ninguém fique chateado com essa conversa, **é porque eu sinto que eu estou fingindo que estou dando aula e a gente finge que está funcionando.** (destaques nossos).

A ausência das CD para EJS CD26 e CD27 culminou em um resultado avaliado como insatisfatório pela PF. Em diversos momentos da transcrição, é possível ver que os alunos assumem sua parte na responsabilidade desse conflito. Porém, o fato foi abordado tardiamente para que pudéssemos ter a oportunidade de rever ações, posturas e refletir sobre a práxis. Desse modo, propomos mais uma CD para EJS: **Avaliar os momentos necessários de intervenção e criar ferramentas para reflexão sobre o comprometimento do grupo (CD28).** Outro exemplo nos dados, que indicam a necessidade dessa capacidade para tentar continuamente promover o processo dialógico com os educandos (FREIRE, 2021):

SE2 (Aula 6) P3: **Teacher, acho que agora é com a gente. Sinceramente eu sei que o que eu não fiz foi por minha causa, então eu tenho que fazer. Não acho que a gente tenha que mudar a metodologia.**

PF: E se alguém quiser conversar em particular, that's ok? I am here.

PF: Everything is going to be all right. No need to be anxious. It's just a matter of organizing your routine. But now, about the SD. YOU chose the issues, finished the handouts. I want you to tell me, as students and teachers, how was the process for you?

P7: aí teacher, n começo eu achei bem confuso, mas eu to empolgada com a produção do meu Sketch.

Talvez a fala de P3, indique indícios de tomada de consciência sobre sua responsabilidade (BRONCKART, 2009), porém um excerto não é suficiente para trazermos essa afirmação. De toda forma, acreditamos ser fundamental desenvolver as ferramentas para que os alunos tenham mais espaço para reflexividade sobre a responsabilidade social e comprometimento pessoal com as atividades,

Passemos à aula 7, momento do processo que o trabalho com a SD se encontrava em processo de finalização e os alunos precisavam apresentar suas produções finais para *feedback*. Além disso, como continuidade da SF, nossa intenção era que, a partir da experiência de discutir tópicos de JS por meio da SD, os alunos fossem motivados para agir socialmente em um contexto de ensino de LI para JS. Dessa maneira, nessa aula, apresentamos a proposta do projeto e convidamos os alunos a produzir uma SD para a Guarda Mirim. Conforme já descrito na metodologia, o convite foi feito e 4 alunos aceitaram, inicialmente, fazer parte do projeto. Esse momento do curso foi o nosso convite à agência para e em torno de temas de EJS em um contexto autêntico. Desse modo, o SOT selecionado para análise foi o **7B, Mudanças na ordem do programa para mediação de capacidades docentes para**

JS. A escolha se deu, especialmente pelo STT em que a professora evidencia o porquê de se articular as duas teorias no projeto. Além disso, podemos observar também a responsividade dos alunos em participar da proposta:

SE1 (AULA 7) PF– Ok. *We discuss in the end of class. No problem. // Por quê?* Esse projeto social não é obrigatório, vocês estão convidados. Quem quiser implementar o material que vocês vão produzir, vão receber certificados de ministrante, então é um convite /

P3 – É um projeto social. Só uma pergunta assim, meio assim... vale hora?

PF – Vale horas.

P3 – Obrigada.

PF – [...] Então, nós... é, vou explicar. Eu e a professora orientadora, nós estamos tentando desenvolver, isso ainda tá em fase de planejamento, tentando desenvolver um projeto social na Guarda Mirim e no Centro Cultural de Londrina. Então, a ideia é que a gente crie cursos de inglês pra diversos públicos, não sabemos ainda quais projetos vão aceitar o nosso convite, quais projetos precisam dessa implementação, então nós vamos fazer o convite às ONGs e verificar quem tem interesse e quais são os locais que a gente vai poder atuar. A ideia é que vocês tenham a oportunidade de dar aulas de inglês com as sequências que vocês produzirem na disciplina para esses contextos, então vocês vão produzir o material aqui e dar aula lá, mas é uma coisa a parte da disciplina para quem tiver interesse, né? Terá certificado, horas, é um projeto, currículo, o certificado vem como ministrante. Aí vocês conversam comigo porque é um projeto a parte, certo? Vai ser o material produzido aqui, mas, né? Não é obrigatório. *Not mandatory.*

P4 – Legal.

Interessante observar nesse excerto é que a primeira preocupação dos alunos com o convite e apresentação do contexto do projeto é com a recompensa que teriam. É claro que esse é um fator importante, mas também uma reflexão sobre o universo de razões que fazem com que decidam ou não por se envolver em um projeto social. Obviamente, o gerenciamento de seu tempo em relação às suas atividades próprias é tão importante quanto seu ativismo, envolvimento para agência. É preciso que se analise com responsabilidade as possibilidades de contribuição. Porém, devemos refletir o quanto o fator recompensa representa uma ideologia capitalista no engajamento pessoal de cada um. Essa reflexão não representa um julgamento sobre o fato de que sim, enquanto professores, merecemos e devemos reivindicar reconhecimento de nosso trabalho. Mas é um desafio pensar nos motivos que fazem com que professores se proponham a aceitar esse desafio, pois esses motivos exercem grande influência em seu comprometimento com a causa aderida.

Talvez, no momento, não seja o caso de apontar uma capacidade, mas, sim uma necessidade da categoria profissional: EJS não é caridade e faz parte de uma esfera profissional que deve ser reconhecida e valorizada como tal. Há, por parte da cultura de ensino, representações de que professores têm missões ou “trabalham

por amor”. Duas palavras que merecem atenção, sim, na maioria dos casos é o amor à profissão que nos traz até aqui; mas ainda assim, falamos de trabalho, cuja essência está ligada à dignidade do ser humano. Nosso trabalho, esse, repleto de utopias, vontades e amor, merece respeito e reconhecimento de sua profissionalização.

Outro tema que nos traz à articulação teórica aqui proposta também se encontra nos STT desse mesmo SOT: porque gêneros e JS em um curso de ensino de LI em um contexto de vulnerabilidade social. A SE, disposta a seguir, demonstra que mesmo no início do projeto, já reconhecíamos elementos das contribuições dessa articulação (ISD e EJS).

SE 2 (Aula 7) PF – Vamos pensar no trabalho que faríamos com a guarda. Por que gêneros em um curso de línguas voltado para justiça social? Sim, então, essa diversidade de gêneros textuais possibilita que o meu letramento considere o aspecto sócio-histórico da linguagem, que o meu letramento considere o conceito de língua como prática social – é o terceiro conceito. E é esse conceito que eu quero fique marcado em vocês hoje pra que a gente proceda as análises, as leituras do texto. Faço língua como prática social enquanto professor? Claro que em muitos contextos nós nem podemos. Não temos nem permissão pra isso. Há documentos prescritivos. Há hierarquia nas escolas que a gente trabalha. Não é simples assim. Eu não vou chegar na escola de idiomas que eu trabalho e falar que eu aprendi que é assim... Não! Não dá. Infelizmente. Entretanto, tem muita coisa que a gente consegue incluir na nossa prática. Eu espero, né, que, nas nossas atividades de análise de produção, a gente consiga realmente atingir esse desafio porque quando eu digo, quando eu digo que eu preciso, certo?, trabalhar, alargar a compreensão, procedimentos interpretativos alternativos no processo de construção de significados, parece muito mais fácil do que é. **Construir significado a partir da minha prática? Como nós vamos desenvolver isso? Não é? Então, não é simplesmente implementar uma fórmula – não tem uma fórmula. A gente precisa sempre tá estudando e considerando principalmente o seu público alvo, seus alunos. Porque eles que vão dar esse insumo do que a gente tem que realmente transformar na nossa prática pra poder transformar a prática do outro. Então, é uma atividade mútua de transformação; porque se você não se engajou na minha atividade, foi porque falhei também em algum momento de produzir esse elemento motivador. **E isso, infelizmente, a gente só percebe no final.** Aí é tarde pra retomar. Por isso que essa// Pode falar.**

P13 – Um filme, acho, que mostra muito isso, que é um dos meus favoritos, é “Sociedade dos Poetas Mortos”. [...]

P13 – Ele tenta fazer justamente esse lance prática social numa escola que não permitia, né. E aí... [...] (destaques nossos)

Uma diversidade de elementos pode ser interpretada nessa SE. Em primeiro lugar, damos destaque ao reconhecimento das limitações dessa proposta logo no início do planejamento do projeto. Reconhecer que não é uma equação ou fórmula a ser executada é também um elemento de valor. É interessante que, na fala de PF, há um destaque ao fato de que é preciso transformar a própria prática para a

motivação do outro. No momento da interação, ainda nos encontrávamos no início dos sonhos dos passos posteriores de implementação da SF, reconhecendo a complexidade das relações e dos elementos necessários para a motivação que inspira o processo de transformação. Interessante é o fato de a PF mencionar que “[...] isso, infelizmente, a gente só percebe no final. Aí é tarde *pra* retomar.” e, mesmo tendo ciência dessa reflexão, a sensação de falha nesse quesito permanece.

Finalizamos a análise e interpretação dos resultados da aula 7, com uma SE que demonstra claramente o quanto linguagem (letramento) e EJS estão interligados:

SE3 (Aula 7) PF – Que é o que tá acontecendo agora, então, porque que eu, particularmente, sou contra Escola Sem Partido? – Porque a gente tá ignorando o próprio conceito de língua, o próprio conceito de texto. Não significa chegar lá e falar: “Quero abordar todos esses temas com os meus alunos”; mas, eu preciso prepará-los para a leitura resistente desses textos, ensiná-los que ler é resistir à informação sem aderir completamente a ela. Eu preciso pesquisar, eu preciso ter consciência antes de aderir cegamente a um discurso, eu preciso duvidar desse discurso, eu preciso compreender o aspecto social, o aspecto histórico do meu discurso, né? E isso vai contra a proposta. Então, a proposta vai contra a ideia de letramento em sala de aula. É esse o meu ponto. Realmente, concordo que doutrinação é algo que não deve existir em nenhum âmbito da educação escolar. Mas, considerar o discurso como neutro é doutrinação.

P14 – É. Eles estão querendo tirar a doutrinação, doutrinando! E isso já acontece, né? Eles querem fazer uma lei, mas [...] na minha escola, a professora colocava um versículo da Bíblia...

PF – O Michael Apple, que é da pedagogia crítica, da perspectiva freiriana, ele vai dizer que a própria escolha de conteúdos que estão na escola, esses conteúdos hegemônicos, fazem parte de uma doutrinação – porque eu fiz uma seleção hegemônica (não que alguma/a seleção tenha de ser feita), mas tento ter consciência que foi escolhido porque faz parte de uma elite dominando, e essa elite dominante determina os conteúdos que estão em sala de aula. É uma consciência.

É aqui que notamos o quanto o conteúdo das aulas foi mobilizado pela PF a partir da ideia de que **mediar práticas de letramento que tenha como visão de língua uma perspectiva de prática social pode ser um caminho para o processo de conscientização da opressão e da injustiça social (CD29)**, capacidade docente para EJS que consideramos uma contribuição desta pesquisa. Na SE, anteriormente apresentada, percebemos a mobilização dos conceitos de nossa revisão de literatura, tais como *conscientização, hegemonia, currículo, doutrinação*.

Por fim, na última aula do bimestre, os alunos se dedicaram à produção de SD em torno de temas de EJS. Produção que tinha por pretensão ser utilizada em contextos de vulnerabilidade social autênticos. Anteriormente à aula, a PF visitou o

projeto para poder levar dados aos alunos para que iniciassem sua produção. Talvez, essa ação tenha sido um dos motivos pelos quais a SD proposta não condizia com a realidade encontrada por eles ao iniciarem suas aulas: eles deveriam fazer parte desse processo inicial de escolha do contexto de implementação, contexto escolhido e imposto, de certa maneira, pela PF.

O recorte para a análise das atividades desenvolvidas na aula 8 é um pouco mais complexo, pois exigiu que tomássemos uma decisão do que é mais relevante para respondermos a nossa pergunta de pesquisa. Não que os outros movimentos de análise não o fossem, porém, o conteúdo desta aula se apresenta como um panorama de temas e capacidades fundamentais para o fechamento da disciplina. Todavia, pensando na continuidade da pergunta do capítulo seguinte, que diz respeito à implementação do projeto na instituição da Guarda Mirim, focamos no SOT 8D (Mediação da professora sobre a elaboração da SD para a Guarda Mirim).

Em um primeiro momento os alunos pesquisaram sobre a Guarda Mirim e procuraram conhecer as regras da instituição para que pudessem ter em mente elementos relevantes para o contexto-alvo. Na sequência, eles refletiram sobre quais gêneros, coerentes às necessidades do contexto dos educandos, poderiam mobilizar temas como diversidade, equidade, desigualdade:

SE1 (AULA 8) PF: Agora vamos pensar numa situação em que eles poderiam usar o gênero, mesmo que não fosse o *job interview* como produção, mas uma situação em que eles pudessem usar a linguagem numa situação autêntica. Pode ser uma situação em que eles partilhem isso de alguma forma, que eles divulguem isso de alguma maneira. Talvez um relato de experiência de uma entrevista de emprego, se a gente pensar nessas questões de coisas que aconteceram comigo em entrevistas de emprego, e que eu acho que foram inadequadas. Eles poderiam trazer relatos, eles poderiam produzir textos

Por tratar-se de um projeto que integra jovens ao mercado de trabalho, a professora sugere o gênero *job interview* a partir de uma perspectiva mais crítica. Nessa direção, ela questiona sobre como fariam isso e eles interagem com a sugestão:

SE2 (AULA 8)

P5: Ex-presidiários

PF: **É, ex-presidiários, por exemplo...tem coisas que não se pode perguntar numa entrevista de emprego porque é uma ofensa ao seu direito. Por exemplo, qual é sua religião? Me perguntaram na minha entrevista: “você pretende engravidar?”.**

P5: **me perguntaram qual é minha religião, eles falaram: “você é cristã ou outro? Se for outro, especifique”.**

P4: Tá louco.

Várias vozes: (inint) [00:17:13].

PF: **Quanta questão de direitos, quanta questão de coisas realmente relevantes a gente pode trazer para essa job interview ao invés de: “meu nome é tal, eu tenho tantos anos”, e você tem que fingir que você é assim para você conseguir o emprego.** Acho que a gente pode levar no direcionamento crítico dessa maneira. Que nem eu falei que me perguntaram na minha entrevista do se eu pretendia engravidar. Não interessa, eu engravidar a hora que eu quiser. Então são esses abusos nas entrevistas que a gente tem que levar em consideração na reflexão. A questão do dress code, o que é um dress code, quem define? O que pode ser definido como algo inadequado? Palavra né? Qual o sentido? Então a gente pode preparar o material nesse sentido.

P5: Eu acho que faz super sentido. Mas vamos ser expulsos pela guarda.

PF: Mas eu acho que tudo isso também de uma maneira respeitosa. A gente não vai colocar fogo numa revolta, mas trabalhar com respeito, tolerância, diversidade, essas coisas, quando são trabalhadas com responsabilidade, elas não se tornam questões, questões polêmicas, então vamos colocar isso no papel. Podem ir anotando. Acho que a gente pode começar a produção, pensando em primeiro lugar, qual vai ser a nossa prática social? O que os alunos vão ter que fazer a partir dessa prática. A gente não vai só trabalhar esse tema, a gente precisa fazer alguma coisa com esse tema, proporcionar alguma coisa.

Das muitas capacidades que podem ser encontradas no vasto e extenso conjunto de dados, damos destaque a um movimento interessante realizado pelo grupo: partir de um gênero relevante aos alunos para o mapeamento dos temas de JS que poderiam ser mobilizados por meio desse gênero no planejamento da SD. Desse processo, propõe-se que, a partir disso, pensássemos na prática social que os alunos teriam de engajar-se a partir da produção desses gêneros. Esse pequeno excerto ilustra outra contribuição de CD para EJS desta pesquisa: **Identificar a relação dos gêneros, temas de EJS e prática social autêntica para planejamento do material (CD30).**

No quadro a seguir, temos o panorama das CD para EJS identificadas nos excertos selecionados. Apontamos que muitas já aparecerem na literatura do capítulo 3, porém destacamos as que trazem a relação entre EJS e letramento, inovações que advém da articulação de nosso referencial teórico.

Quadro 37 – Quadro Referencial de Capacidades docentes para EJS¹⁰³ identificadas a partir das análises

Capacidades docentes para EJS
<p>CD1. Estabelecer um ambiente de cumplicidade</p> <p>CD2. Propor questões de situação problema em que os alunos se coloquem no papel docente ao refletir sobre o tema</p> <p>CD3. Mediar os temas de aprendizagem JS de maneira imparcial, porém reconhecendo seu caráter ideológico (não neutralidade)</p> <p>CD4. Incluir/Selecionar instrumentos de mediação que tragam diferentes perspectivas sobre um mesmo tema</p> <p>CD5. Equilibrar o ensino da Língua com o letramento de temas de JS</p> <p>CD6. Conhecer a teoria de Educação para transformação</p> <p>CD7. Refletir sobre a tomada de decisão de quais estratégias utilizar para mediar os temas de JS</p> <p>CD8. Reconhecer a importância da linguagem corporal nesse processo, assim como as expressões e entonações do mediador e dos alunos</p> <p>CD9. Utilizar estratégias de humor para criar um ambiente de cumplicidade na fase inicial do curso.</p> <p>CD10. Analisar o propósito retórico das ações de linguagem</p> <p>C11. Propor de questionamentos adicionais de clarificação sobre as respostas mencionadas pelos alunos</p> <p>C12. Criar um ambiente propício para que os alunos compartilhem histórias pessoais</p> <p>C13. Prover flexibilidade para que os alunos escolhessem qual tópico se familiarizassem mais para a discussão</p> <p>C14. Refletir sobre o lugar de fala dentro de um movimento social</p> <p>C15. Respeitar a diversidade e estar aberto à diferença</p> <p>C16. Identificar gatilhos e mediar situações limítrofes</p> <p>CD17. Avaliar momentos propícios para confrontar ideologias</p> <p>CD18. Conhecer conceitos político-econômicos relacionados a temas de JS.</p> <p>CD19. Estabelecer acordos de respeito à opinião alheia nos processos de debate de ideias</p> <p>CD20. Estudar a literatura sobre EJS</p> <p>CD21. Buscar elementos na teoria para sustentar as divergências do debate</p> <p>CD22. Buscar criar um ambiente em que os participantes conheçam novas opiniões, mas sintam-se à vontade para discordar delas</p> <p>CD23. Garantir a participação equitativa da equipe</p> <p>CD24. Abordar a falta de responsividade dos alunos</p> <p>CD25. Compreender que o domínio da linguagem e dos propósitos retóricos dos gêneros são essenciais para agir socialmente</p> <p>CD26. Equilibrar liberdade e autoridade na responsabilidade com a aprendizagem dos educandos</p> <p>CD27. Estabelecer um vínculo de responsabilidade compartilhada pelos desafios e obstáculos</p> <p>CD28. Avaliar os momentos necessários de intervenção e criar ferramentas para reflexão sobre o comprometimento do grupo</p> <p>CD29. Mediar práticas de letramento que tenham como visão de língua uma perspectiva de prática social pode ser um caminho para o processo de conscientização da opressão e da injustiça social</p> <p>CD30. Identificar a relação dos gêneros, temas de EJS e prática social autêntica para planejamento do material</p>

Fonte: a autora com base nas análises, ancorada na revisão de literatura dos referenciais do ISD e da EJS.

Por fim, enfatizamos que há capacidades docentes para JS que não foram observadas nos excertos. Isso pode advir dos fatos: de que os recortes

¹⁰³ Elencadas a partir da análise dos SOT e da interpretação dos trechos realizada na sequência. Embora estejam organizadas a partir da identificação da análise cronológica das aulas, isso não significa que as capacidades do quadro completo não sejam mobilizadas em outros momentos cujos recortes não foram selecionados para análise. Em negrito, encontram-se as capacidades que emergiram dos dados, sendo o restante sustentada pela literatura.

selecionados não possibilitaram sua interpretação ou que, de fato, não foram mobilizadas pela PF no processo de ensino-aprendizagem proposto a partir das 8 aulas que analisamos. É fato que, estando em processo inicial de conscientização e aprendizagem de princípios, saberes e capacidades docentes para EJS, não esperamos apresentar resultados heroicos do papel da PF no processo de mediação. Muito mais do que aquilo que foi identificado a partir dessas análises, representa o que não é observado: as condições que não foram atendidas, reflexão complexa e contraditória para os fins de nosso objetivo.

Nesse sentido, nossos resultados buscam responder ao objetivo específico 1: Registrar e Avaliar o potencial do conjunto de instrumentos de mediação utilizados na formação inicial de professores de língua inglesa para o trabalho com capacidades docentes para EJS.

Pois bem, no **Quadro Referencial de Capacidades docentes para EJS** identificamos diversas capacidades que podem ser mobilizadas pelo PF no processo de formação inicial. Porém, buscando responder a essa pergunta damos destaque às capacidades que articulam conhecimentos sobre práticas de letramento e elementos de mediação de temas em torno de EJS. É imprescindível que os professores que se propõem a essa prática busquem expandir conhecimento sobre formas de abordá-los considerando as necessidades específicas do contexto.

Buscando responder a nossa pergunta de pesquisa, “De que modo o conjunto de instrumentos de mediação utilizado na formação inicial de professores de LI potencializa o trabalho com capacidades docentes para EJS?”, o que, de fato interpretamos e apresentamos como resultado das análises é que a PF mediadora promove oportunidade, cria espaços de reflexividade e disponibiliza instrumentos com potencial para que os alunos se orientem para essa prática. Entretanto, identificar a aprendizagem dessas capacidades pelos alunos-professores demandaria uma pesquisa longitudinal que contemplasse o acompanhamento do papel mediador desses alunos-professores na prática docente, dados não contemplados nesta pesquisa, embora tenhamos gravado as aulas das alunas durante a atuação no projeto. Como explicitado na metodologia, há uma limitação em relação à extensão dos dados que podemos contemplar e de possibilidades de encaminhamento que sejam coerentes com nosso objetivo geral. Na sequência, passamos ao segundo movimento, contemplando nosso segundo objetivo de pesquisa: Compreender e

avaliar de que modo o contexto da intervenção didática potencializa o trabalho com capacidades docentes para EJS.

Capítulo 5

CD para JS no ensino de LI em um contexto de vulnerabilidade social: Desafios e contribuições do processo de implementação de uma SF

Ira shor: [...] um ponto muito importante para os professores porque, se você experimenta uma transição na direção da educação libertadora, talvez você precise de constantes êxitos para se convencer de que tomou a decisão correta.

Paulo (*rindo*): Muito bom! A ideologia tradicional é tão poderosa que precisamos de êxitos para sentir que estamos certos, sobretudo os jovens professores. Paulo Freire

Neste capítulo, nos propomos a responder à segunda pergunta de pesquisa, “De que modo o contexto da intervenção didática potencializa o trabalho com capacidades docentes para EJS?”. Justificamos a proposição dessa pergunta pelo fato de que, como apontado nos resultados das análises realizadas no capítulo 4, julgamos ser necessária uma proposta que oportunizasse às participantes um espaço de mobilização dos princípios e capacidades docentes para EJS.

Desse modo, acreditamos que os resultados advindos dos procedimentos de análise do objetivo 2, “Compreender e avaliar de que modo o contexto da intervenção didática potencializa o trabalho com capacidades docentes para EJS”, podem contribuir para que propostas similares possam ser reelaboradas com intuito de estabelecer princípios para nossas práticas futuras. Ou seja, a escrita deste capítulo é, também, um processo de reflexividade sobre a prática. É claro que, como participante atuante no projeto, parto de algumas premissas sobre os resultados da intervenção no contexto-alvo, considerando que presenciei e mediei diversos conflitos durante o processo. Para discutir tais premissas, é necessária a interpretação dos dados concretos por meio de procedimentos de análise que nos permitam Compreender e avaliar de que modo o contexto da intervenção didática potencializa o trabalho com capacidades docentes para EJS.

Os procedimentos são: **procedimento 1** - descrever o Plano textual global da situação de produção dos textos (contextos macro e micro); **procedimento 2**: identificar os SOT e STT de 4 reuniões de planejamento e; **procedimento 3**: discutir princípios e capacidades docentes para EJS, que constituíram (ou não) a prática investigada.

Na seção seguinte, contemplamos o primeiro procedimento de análise.

5.1 DESCRIÇÃO DO PLANO TEXTUAL GLOBAL: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO SUBJACENTES AOS TEXTOS

Nesta seção, descrevemos o plano textual global (BRONCKART, 2009) subjacente à produção dos textos que compõem o conjunto de dados desta pesquisa. Tendo esclarecido, no capítulo 4, parte do contexto micro e macro em que os alunos estavam imersos, nesta seção não damos ênfase à descrição de aspectos já comentados, procedendo, assim, à descrição de elementos que concernem mais especificamente ao contexto de participação na Guarda Mirim.

Ocorre que, tratando-se de uma SF cujas etapas aconteceram no mesmo momento sócio-histórico mais amplo, poucos elementos diferem-se em relação ao contexto macro, sendo a descrição do contexto micro apresentada com mais detalhes. Desse modo, a seção seguinte complementa a descrição do contexto macro já iniciada na seção 4.1 do capítulo 4.

Contexto Macro subjacente à produção dos textos

Ainda imersas nos impactos de um contexto pós-golpe, sob um novo projeto de educação decorrente das mudanças promovidas pelo Estado (a reformulação do ensino médio; a elaboração da BNCC; as alterações no processo de avaliação dos livros do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD-, que passaria a contar com uma equipe de supervisão indicada pelo governo), nos encontrávamos sob o medo e a incerteza do que poderia estar pela frente enquanto diretrizes e prescrições para o ensino nesse momento de transição da estrutura da presidência.

Como já comentado anteriormente, estávamos sob a eminência da incerteza da aprovação do projeto “Escola sem Partido”, cujas bases partiam de crenças opostas aos princípios que guiavam nossa prática. Além disso, as constantes ameaças de aprovação do projeto “Londrina sem gênero”, proposta, à época, pelo então vereador da cidade de Londrina Felipe Barros, nos deixava apreensivas em relação a quais seriam nossos limites no âmbito das prescrições municipais para a cidade de Londrina, contexto do lugar físico da emissão dos textos.

A discussão sobre a proibição de conteúdos que adotassem a chamada “ideologia de gênero” iniciou-se antes de que seu proponente se tornasse vereador do Município de Londrina, porém, a partir de sua ascensão ao cargo de vereador, a câmara municipal aprovou, na data de 14 de setembro de 2018, sua proposta de

alteração do artigo 165-A da Lei Fundamental do município de Londrina (PR), com o propósito de proibir a adoção de conteúdos educacionais que adotassem a chamada “ideologia de gênero”, estabelecendo:

Art. 1º A Lei Orgânica do Município de Londrina passa vigorar acrescida do artigo 165-A, com a seguinte redação: “Art. 165-A. Ficam vedadas em todas as dependências das instituições da Rede Municipal de Ensino a adoção, divulgação, realização ou organização de políticas de ensino, currículo escolar, disciplina obrigatória, complementar ou facultativa, ou ainda atividades culturais que tendam a aplicar a ideologia de gênero e/ou o conceito de gênero estipulado pelos Princípios de Yogyakarta.

Art. 2º Esta Emenda entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. (LONDRINA, 2018, p.1)

À época da aprovação dessa emenda, ainda nos encontrávamos no processo de implementação do curso de LI para EJS na Guarda Mirim. Todavia, a emenda foi suspensa em setembro de 2019 pelo Supremo Tribunal Federal (STF), sob diversas alegações de inconstitucionalidade¹⁰⁴. Em sua decisão, o Ministro Barroso aborda a fragilidade dos educandos frente a temas relacionados à discriminação e direitos fundamentais, assumindo um posicionamento que preze pela proteção da criança pelo Estado, representada nesse contexto pela escola e seus professores:

Em virtude da condição de fragilidade e de vulnerabilidade das crianças, dos adolescentes e dos jovens, a Constituição sujeita-os a um regime especial de proteção, para que possam se estruturar como pessoas e verdadeiramente exercer a sua autonomia **[14]**. Educar jovens sobre gênero integra tal regime especial de proteção porque é fundamental para permitir que se desenvolvam plenamente como seres humanos. Por óbvio, tratar de tais temas não implica pretender influenciar os alunos ou praticar doutrinação sobre o assunto. Significa ajudá-los a compreender a sexualidade, as distintas identidades e protegê-los contra a discriminação e a violência. (BARROSO, 2019, p.11).

Gostaríamos de poder afirmar que ações como essa se deram por encerradas a partir da decisão do STF, porém, recentemente, novos movimentos para aprovação de projetos orientado por ideologias similares estão sendo retomados pela vereadora Jéssica Ramos Moreno (PP), que pretende, em projeto já apresentado à câmara municipal de Londrina, proibir:

[...] instituições de ensino e bancas examinadoras de seleções de concursos públicos do uso da chamada linguagem neutra – que não se expresse diretamente ao sexo masculino ou feminino. Como punição, a proposta prevê sanções aos servidores que usem os conteúdos. Para as instituições privadas, advertência e, em caso de reincidência, a suspensão do alvará de funcionamento do estabelecimento. (MORENO, 2021, p.1)¹⁰⁵.

¹⁰⁴ Ver decisão completa em < <https://www.conjur.com.br/dl/barroso-suspende-lei-proibia-conteudo.pdf>>. Acesso em 18 maio 2021.

¹⁰⁵ Disponível em: < <https://www.paiquere.com.br/vereadora-quer-proibir-genero-neutro-e-flexibilizar-horario-do-comercio/>>. Acesso em 27 maio 2021.

Ambos os casos refletem o desconhecimento da Ciência e dos estudos sobre o tema e, ainda, a ignorância do conteúdo acadêmico dos Estudos da Linguagem sobre o caráter social da língua, que, sob a perspectiva bakhtiana é “viva” e não uma mera expressão sistêmica, como reflete o comentário da vereadora: “*Não consigo concordar que a gente passe essa vergonha com o nosso português, com a gramática*”. É claro que há limites para que se determine a norma padrão em discursos de esferas sociais como a mencionada, mas a discussão sobre o tema é, por si só, um possível conteúdo da sociolinguística na esfera de avaliação da disciplina de Língua Portuguesa. Além disso, apoiada por Felipe Barros e pelo atual Presidente da República Jair Bolsonaro, é possível interpretar as ideologias reacionárias que embasam os projetos apresentados por ela em seu mandato.

É a partir desse contexto, que justificamos a relevância da prática realizada a partir da SF e buscamos, em nossos dados e análises, ferramentas que nos possibilite caminhar em direção à conscientização da importância de investigarmos CD para EJS no ensino de línguas. Defendemos o potencial da articulação dos Estudos da Linguagem e dos Estudos sobre EJS como forma de resistência às ações reacionárias, como as descritas nesta seção.

Contexto Micro subjacente à produção dos textos

Conforme já mencionado em nossa metodologia, esse conjunto de dados compõem a segunda etapa de uma SF de alunos-professores do curso de Letras de uma universidade do Norte do Paraná, no município de Londrina. Durante o desenvolvimento das atividades concernentes ao conjunto de dados 1, era nossa intenção que mais alunos se envolvem-se no projeto. Porém, apenas 4 alunas se interessaram e um deles desistiu logo no início do projeto, restando como participantes a **PF, P2, P4 e P5**.

P2 e **P4**¹⁰⁶ responderam questionários sobre suas expectativas e representações sobre EJS no início do curso e sobre sua avaliação das atividades desenvolvidas ao término das atividades, disponíveis no capítulo 4. Enquanto **P2** teve

¹⁰⁶ Embora houvesse diversas solicitações, P5 não respondeu ao questionário.

sua participação como voluntária, sem certificado de horas de participação, **P4** e **P5** atuavam no projeto como parte de seu estágio curricular obrigatório.

Como professora-formadora, busquei equilibrar um espaço de autonomia para que as alunas pudessem exercer uma prática experimental de suas ideias, a partir do que já haviam discutido na disciplina anteriormente, mas buscava sugerir materiais e encaminhamentos durante as reuniões de planejamento, muitos desses encaminhamentos partiram dos quadros referenciais discutidos no capítulo 2 e contribuíram para a expansão de alguns deles.

É necessário explicitar alguns conflitos gerais para a discussão que procedemos nas seções seguintes. Embora a Instituição de implementação, Guarda Mirim, tenha aberto as portas para que propuséssemos o curso de LI a partir de temas de EJS, não tínhamos um espaço oficial para o curso de inglês na programação da instituição. Esse *status* não oficial do curso trouxe diversos conflitos na interação com a administração, trazendo consequências para o processo de planejamento das aulas, pois havia constante mudança de horário, interferindo na disponibilidade das alunas, que tinham de readequar seu cronograma para não abandonar o projeto.

Além disso, também destacamos que, muito embora estivéssemos acolhidas por um contexto de valores e missões compatíveis às nossas representações de ensino, ainda se tratava de uma instituição de ideologia com aspectos de uma pedagogia militar. Havia diversas regras e sanções que deveríamos aplicar aos educandos caso não “obedecessem” ou respeitassem o Pacto de Convivência Social (PCS) (ANEXO C) para estarem ali na oportunidade de bolsistas.

Inicialmente, visitamos os alunos para conhecer o contexto para o qual as aulas seriam ministradas. Porém, houve uma mudança de contexto de implementação: o material foi planejado para um grupo de estudantes, que havia participado de dinâmicas para que pudséssemos planejar e escolher os conteúdos. Posteriormente, o público-alvo mudou a partir da sugestão da Guarda Mirim de trabalharmos com a turma que compunha o grupo da banda marcial. Além disso, ao chegar à etapa da prática, o material que começamos a produzir foi considerado por nós muito complexo em relação ao conhecimento linguístico-discursivo do qual os alunos partiam para que conseguíssemos dar continuidade.

Por isso, diversas alterações foram sendo desenvolvidas no decorrer do processo, sempre tentando superar dificuldades: de estabelecer uma relação de colaboração com os membros da instituição (educadores, supervisores), de vínculo

de cumplicidade com os alunos e, principalmente, de conhecimento pessoal e capacidades docentes no que concerne ao equilíbrio entre o ensino de LI e questões de EJS, um desafio já apontado como capacidade docente para EJS no capítulo 4.

A turma que ficamos responsáveis por ensinar era um grupo cujo objetivo principal consistia em aprender música para compor a banda marcial da Guarda Mirim, além de participar dos outros projetos multidisciplinares do contexto. Desse modo, ocupávamos o horário que lhes era reservado para esse propósito, fato que incomodou muitos alunos que não queriam “desperdiçar” o tempo reservado a essa tarefa para aprender inglês. Outros, nem queriam participar das aulas de LI em nenhum horário, fato que, sob os princípios da EJS, deveria ser respeitado por nós, mas com o cuidado de buscar uma forma de motivá-los a aproveitar a oportunidade.

Foi acordado que, nas primeiras semanas, todos participariam das aulas com a finalidade de conhecer a proposta e, logo que possível, a administração da Guarda Mirim incluiria outras atividades para os alunos que não optassem por estar na aula de inglês. Semana a semana, os alunos que não tinham interesse nas aulas nos cobravam do cumprimento desse acordo, que era sempre postergado para ser resolvido na semana seguinte pela administração, conflito que nunca foi resolvido. Tal conflito pode ser ilustrado por um excerto dos registros que consideramos informações contextuais, neste caso, as aulas das alunas na Guarda Mirim. No trecho a seguir, temos o momento em que os alunos demandam o direito de não participar das aulas:

Educadora: Eu sei que não é para todos, porém a Educadora não direcionou para onde os alunos que não querem participar vão desenvolver atividades.

Aluno1: É, sempre esquece de *nois*.

Educadora: Não é esquecer. A questão é dar oportunidade para que todos estejam participando. Ou seja, 100%. Para hoje, vocês ficam na sala para o inglês e aí na semana que vem nós vamos tomar providências com relação a isso.

Aluno 2: Toda semana é isso, faz tempo. Totalitarismo aí já não tem como confiar não.

Educadora: É compromisso meu.

Aluno 2: Tá bom, então...semana que vem se não tiver resposta.

Educadora: Eu venho falar com vocês amanhã.

Aluno 3: Já faz três semanas já, mano.

Ou seja, em um curso sob os princípios de EJS, quebramos o acordo e nossa palavra com alunos, que tiveram de participar, contra sua vontade, de modo quase obrigatório das atividades do curso de LI. Porém, como “forasteiros” que éramos, minha percepção enquanto participante, é de que tínhamos pouca voz em relação às regras que já estavam estabelecidas antes de nossa chegada. Estávamos em um contexto de autonomia limitada para estabelecer acordos de comportamento

e atender as demandas sem negociação com a supervisão. Sentindo uma rejeição de alguns alunos a nossa presença, perguntamos a eles o porquê não queriam participar. Na realidade, o assunto foi levantado inicialmente por um dos alunos que estava disposto a permanecer:

Aluno 4: Mas e aí, qual é a dificuldade de vocês? A tá sendo chata, o que? Eu to curtindo *véi*.

Aluno 1: Não to entendendo nada.

PF: Gente, podem falar. É importante você falar.

Educadora: É importante você falar isso porque eu perdi uma oportunidade de trabalho porque eu não sabia o básico inglês.

Aluno 2: Libera *parça*...aí é perdeu playboy. [...]

PF: Pessoal, ter dificuldade em uma coisa nova é absolutamente normal. Então, essas primeiras aulas podem parecer mais difíceis, mas a ideia é com o tempo essas dificuldades vão diminuindo. E o que X falou é muito importante, porque se vocês não estiverem dando o feedback...

Aluno 3: Falar bem a verdade professora...

PF: Não está ficando mais tranquilo, professora. Precisa mudar um pouco. Está muito difícil ainda. A gente não vai saber que não está funcionando para vocês. Mas esse é um processo que a gente constrói junto. Mas aprender inglês é um processo.

Educadora: Gente, quanto está custando um curso de inglês, por volta?

Aluno 5: eu não lembro quanto eu pagava no Sebrae.

P4: Na minha escola 370.

Educadora: Se eu pudesse, eu ia sentar aqui e fazer o curso de inglês também.

Conforme o andamento dessa discussão, o clima em sala melhorou e os alunos começaram a mencionar algumas palavras que já haviam aprendido, demonstrando que, de certa forma, se lembravam e acompanhavam o conteúdo das aulas. Até mesmo aqueles que não pretendiam participar, estavam brincando e concordaram em participar daquela aula, mesmo a PF formadora dando a sugestão de deixar que os alunos que não quisessem participar pudessem se reunir para outra atividade na sala, desde respeitassem também o espaço do restante da turma que estava interessada. Ao final da aula, o maestro, que ministrava a disciplina conosco, fez o seguinte relato:

Maestro: Inclusive, eu acho que não é nem com vocês essa situação aqui. Então eu só pedi para eles, estarem fazendo isso em outras aulas também. Porque a parte de música passou da hora de começar a produzir. Porque se não pegar os instrumentos eles vão perder esse curso. Eles vão perder mesmo. Agora, toda vez que a gente começa querer pegar instrumento e trazer aqui, tá vindo pessoal da psicologia, depois uma professora X, segunda-feira do CRES e vocês do inglês. A musicalização é segunda, quarta e sexta e eles não estão tendo. Vocês tão vendo, elas estão aqui perguntando...quem não falar vai ter que aceitar o que for imposto para gente. Eu não to ouvindo ninguém falar. Só o *aluno X* que falou 10 vezes. E vocês recebem para estar aqui né? Então, elas tão dispostas a mudar o horário delas cara. Aproveita para falar. Porque no nosso trabalho não é assim não, a gente não faz o que a gente quer, mandam e a gente obedece. Vocês têm bolsa, isso aqui é um trabalho.

No contexto, o próprio Maestro traz exemplo da relação de trabalho e opressão, destacando a oportunidade dos alunos de negociar, de expor sua voz no planejamento do curso. A PF inclusive pergunta o que eles gostariam de ver/mudar/estudar nesse curso, caso mudasse de horário novamente. Nesse momento, um aluno diz: “Na verdade eu queria entender a proposta de vocês, porque até agora eu não entendi” (Aluno 6). A PF responde:

PF: Eu acho uma pergunta excelente. Vou explicar novamente a nossa proposta. A gente quer ensinar inglês para vocês, sim. Mas ensinar inglês articulado à música, à valores. Então, a gente está tentando desenvolver uma metodologia para que a gente entenda a mensagem social que ela passa, a organização dela, do refrão por exemplo, que vocês vão aprender a produzir. Mas isso não é de uma hora para outra. E a gente tentou nas primeiras aulas conhecer vocês, para entender que tipo de música vocês gostam, que tema interessa mais. [...] Então queríamos conhecer vocês para preparar as atividades. E a proposta é a que vocês escolheram, chegar a conseguir a parte do canto em inglês, com a ajuda do maestro. Ele faz a parte de instrumentalização e musicalização e a gente a parte da língua. Alguém tem alguma outra proposta para trazer para gente? “Professora eu gostaria de aprender diferente, desse jeito eu não quero”?

No restante da conversa, os alunos concordam e manter a proposta e se mostram empolgados em participar das aulas. Contudo, somente sob à condição de as aulas serem ministradas em outro momento que não aquele reservado para a instrumentalização. Passamos uma lista para que eles pudessem se inscrever novamente. Um fato importante é que, nessas condições, todos concordaram em participar. No entanto, tal mudança de horário não ocorreu e constituiu-se como uma promessa constantemente postergada. Talvez, a frustração da quebra de confiança do contexto explicitado tenha desmotivado alguns alunos, que estavam ali com outro propósito principal.

Essa situação reforçou a contradição dos princípios de EJS, pois embora tivéssemos considerado o público-alvo, falhamos com o combinado com os alunos. Além disso, deveríamos respeitar orientações que também contradiziam alguns princípios da EJS, por exemplo: se um aluno desobedecesse a uma regra, receberia uma advertência. Após um certo número de advertências, receberiam suspensão. Em caso de recorrência, eram desligados do programa. Dentre nossos deveres, assinado no documento de **orientações gerais aos professores e acadêmicos advindos de parcerias** (Anexo B), tínhamos de reportar¹⁰⁷ todo e qualquer comportamento que

¹⁰⁷ Item X – Realizar registros e advertências dos educandos na secretaria de acompanhamento da pedagoga assumindo um compromisso com mudança com o educando frente suas dificuldades e as regras da entidade. (Anexo B)

quebrasse o PCS da Guarda Mirim para com os alunos. Também nos era proibido tomar decisões que prejudicassem o processo pedagógico estabelecido pela da Guarda Mirim, avaliado pelo grupo como rígido e consideravelmente autoritário. Tais contradições entre a EJS e as regras da instituição tornaram-se obstáculos a muitos dos princípios que subjaziam nossa proposta.

É claro que muitos valores convergiam, afinal a proposta da instituição era o desenvolvimento dos alunos a partir de valores como respeito à diversidade, às diferenças, dentre outros já descrito na seção de metodologia. Porém, no quesito da relação de hierarquia entre educadores e educandos, havia maior rigidez no que era colocado pela Guarda Mirim enquanto princípio pedagógico.

Em nossa visita inicial, desconhecíamos a existência desse documento e entregamos aos alunos uma atividade para que escrevessem que valores deveriam estar presentes no curso a partir da perspectiva deles, para que tivéssemos um pacto social específico para o curso.

Vemos, nos exemplos do anexo D, valores como paciência, afeto, amor ao próximo, espaço, liberdade, tolerância, fidelidade, ética, respeito e, finalmente: “Aprender a cantar em *Englês*¹⁰⁸”, item 9. Em outras respostas, muitos valores se repetem, e, outros, também são evidenciados: “Eu pretendo aprender para um futuro melhor”. Esse valor surge em diversas produções entregues nessa atividade de investigação do contexto. Ou seja, por si só, a oportunidade de aprender a língua inglesa era considerada por eles uma chance de um futuro melhor. Para nós, isso também é JS. Ainda assim, encontramos resistência em criar cumplicidade com parte dos alunos, resistência que foi diminuindo conforme o passar das aulas.

Nessa direção, elaboramos atividades que buscassem contemplar os princípios da EJS articulando ao ensino de LI, articulação cujos resultados foram considerados pelas participantes como insatisfatórios nas reuniões de planejamento, que discutimos na sequência. Percebíamos, por meio da reflexividade sobre a prática, que alguns desafios eram mais complexos do que imaginávamos e tentávamos propor mudanças para lidar com eles.

Tendo descrito brevemente o contexto do curso para o qual as reuniões de planejamento eram direcionadas, discutimos, na seção seguinte, a partir dos

¹⁰⁸ Mantivemos o erro ortográfico da aluna por considerar a necessidade de apresentar os dados na forma como foram produzidos, especialmente tratando-se da discussão sobre um contexto de vulnerabilidade social de pré-adolescentes e adolescentes já alfabetizados.

panoramas de SOT e STT das reuniões de planejamento e de exemplos dos planos de aulas elaborados pelas alunas, as capacidades docentes e princípios para EJS que constituíram (ou não) a prática investigada.

5.2 SABERES, CAPACIDADES DOCENTES E PRINCÍPIOS PARA EJS: DESAFIOS E CONFLITOS DA IMPLEMENTAÇÃO DE UM CURSO LI EM UM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

A partir da codificação dos SOT e STT¹⁰⁹ de quatro reuniões de planejamento e reflexividade sobre a prática na Guarda Mirim, discutimos, nesta seção, de que modo o contexto da intervenção didática potencializa o trabalho com capacidades docentes para EJS na proposta de um curso de LI em um contexto de vulnerabilidade social.

Para tanto, nos amparamos em critérios¹¹⁰ dos quadros referenciais apresentados nos capítulos anteriores: Quadros 10 e 12. Dessa forma, esta seção é organizada da seguinte maneira. Ao lançarmos nosso olhar para o panorama dos SOT e STT de cada reunião, interpretamos as ações de planejamento e discutimos conflitos a partir dos Saberes e Capacidades docentes para EJS (Quadro 10) e de Princípios de EJS (Quadro 12) nas transcrições das reuniões. Primeiramente, procedemos a uma discussão do panorama dos SOT das quatro reuniões, interpretando-o e trazendo elementos desses quadros para discussão. Ao final, retomamos tais quadros para desenvolver uma reflexão sobre esse panorama.

Após o processo de codificação das 4 reuniões, **procedimento dois**, foi possível perceber que, com exceção da reunião 1, as outras três reuniões têm sua temática mais centrada nos conflitos vivenciados do que em tomada de decisões de planejamento. Ocorre que, a discussão sobre os critérios de elaboração dos materiais e dos planos de aula acabaram por acontecer de forma mais efetiva por meio de interações on-line, com divisões de tarefas sobre a contribuição de cada participante por meio de reuniões individuais¹¹¹ (que não foram consideradas dados desta tese),

¹⁰⁹ Para diferenciar a codificação dos SOT das aulas e das Reuniões, decidimos indicar o número do SOT (1), o indicativo de que conjunto de dados se trata (Reunião 1 – R1) e a qual reunião nos referimos (1). Desse modo, temos como exemplo o SOT 1R1.1. Para a codificação dos STT, adicionamos as letras do alfabeto a cada categoria de SOT: 1R1.1A, por exemplo.

¹¹⁰ Isso não significa que os preencheremos à risca durante o processo de análise e sim que consultaremos critérios teóricos e informações advindas de alguns deles para desenvolver a discussão e interpretação dos dados do procedimento 3.

¹¹¹ Em determinados momentos informais, algumas participantes buscaram a orientação da PF (que utilizava a sala do projeto de pesquisa para realização das atividades de seu doutorado, permanecendo na universidade, em grande parte dos dias da semana, durante o período vespertino) para debater

devido à dificuldade de se estabelecer horários em comum para reunir todas as participantes na frequência necessária.

Considerando essa limitação do processo de geração dos dados, trazemos exemplos dos planos de aula e atividades propostas pelas participantes a fim de discutir de que modo o contexto da intervenção didática potencializa o trabalho com capacidades docentes para EJS.

No quadro a seguir, temos o panorama dos SOT e STT da **Reunião 1**, que tinha por objetivo conhecer o contexto da Guarda Mirim e compreender um pouco dos conceitos de EJS.

Quadro 38 - SOT e STT das Reunião de Planejamento coletivo 1¹¹²

SOT	STT
R1.1 Importância de Comparecimento nas Reuniões Coletivas	R1.1A P3 e P5 relatam que quase cancelaram a reunião por não estarem dispostas naquele dia. R1.1B PF comenta que elas têm a liberdade de decisão, porém propõe a reflexão sobre comprometimento com os colegas e com o projeto. R1.1C P2 disse que comentou com as alunas que não era possível iniciar a produção do material sem estudar o contexto da Guarda Mirim.
R1.2 Reconhecimento dos valores do contexto da Guarda Mirim	R1.2 A quatro participantes estudam o contexto da Guarda Mirim por meio do site e discutem expectativas.
R1.3 Importância de articulação de Gênero e Justiça Social	R1.3A As participantes discutem conceitos e ideias sobre como ambos os referenciais podem convergir na proposta. R1.3B Relação entre gênero e prática social autêntica. R1.3C Relação entre prática social autêntica e Justiça social no contexto investigado. R1.3D Menção em relação à preocupação de ensinar a Língua inglesa nessa proposta. R1.3E Importância de que a ação social os motive para além da percepção das atividades enquanto tarefa.
R1.4 Vontade das participantes de expandir a proposta com elementos da pedagogia deliberativa	R1.4A Participantes falam da importância de não impor uma “Apresentação da situação inicial” e sim “Levar opções se Ação Social”. R2.4B Participantes mencionam que na perspectiva Freiriana, os alunos participariam dessa decisão e que o caminho da <i>Framework da Kettering Foundation</i> poderia ser uma opção.
R1.5 Conflitos de Disponibilidade dos Participantes	R1.5A Dificuldade de encontrar um horário em comum para as aulas e para as reuniões planejamento, uma vez que o projeto contava com uma voluntária e duas estagiárias.
R1.6 Preocupação das participantes em como agir em um contexto de	R1.6A Preocupação das participantes com o comportamento delas em relação aos alunos sob a perspectiva de uma educação não autoritária.

suas ideias, propostas e angústias. Esses encontros não foram agendados com antecedência e nem planejados como parte do conjunto de dados, portanto, não há registro das interações sobre as ações de planejamento que ocorreram nesses momentos.

¹¹² Para diferenciar a codificação dos SOT das aulas e das Reuniões, decidimos indicar o número do SOT (1), o indicativo de que conjunto de dados se trata (Reunião 1 – R1) e a qual reunião nos referimos (1). Desse modo, temos como exemplo o SOT 1R1.1. Para a codificação dos STT, adicionados as letras do alfabeto a cada categoria de SOT: 1R1.1A, por exemplo.

vulnerabilidade social	<p>R1.6B Sugestão da professora de lerem sobre o tema. Sugestão dos artigos de autoria de Anne Lee Bell (2016).</p> <p>R1.6C Sugestão de leitura dos textos da professora Vera Lúcia Lopes Cristovão e do professor Lucas Anjos dos Santos.</p> <p>R1.6D Discussão sobre palavras-chave para buscar materiais de apoio: Inclusão social, Vulnerabilidade social, <i>Advocacy</i>.</p>
<p>1R1.7 Interação sobre elementos teóricos e práticos do planejamento das aulas</p>	<p>R1.7A Como estabelecer objetivos para as aulas.</p> <p>R1.7B. Dinâmica de organização das tarefas das participantes.</p> <p>R1.7C. Referenciais teóricos que guiarão a prática de planejamento.</p> <p>R1.7D Necessidade de criar ferramentas para articular os princípios da prática</p> <p>R1.7E Retomada de elementos teóricos necessários para elaboração dessas ferramentas.</p> <p>1R1.7F Divisão de tarefas de definição de possibilidades de ação social e gêneros.</p>

Fonte: a autora

Ao interpretarmos o panorama da reunião, é possível observar dois pontos fundamentais. Logo no início da reunião, duas alunas relatam que quase cancelaram, pois estavam cansadas e esse encontro não fazia parte, ainda, de suas atividades obrigatórias. Como mencionamos no capítulo de metodologia, duas das alunas entraram no projeto para cumprir parte de seu estágio obrigatório, que inclui um espaço oficial na grade curricular para orientações e reuniões de planejamento. Contudo, as reuniões começaram como atividades voluntárias, antes do início oficial de sua participação sob o *status* de estagiárias. Tal fato ocorreu devido à seguinte situação: a disciplina foi ministrada no segundo ano letivo do curso e o processo de implementação foi adiado para ocorrer no terceiro ano letivo, ano em que elas iriam cumprir as atividades do estágio obrigatório.

Esclarecendo melhor, algumas das reuniões, a primeira e a segunda, ocorreram por meio de uma proposta voluntária, não obrigatória pelos requerimentos curriculares para conclusão do curso. Já a terceira e a quarta, aconteceram no ano seguinte, na vigência do terceiro ano letivo e sob *status* oficial de estágio para P3 e P5 e voluntário à P2. Portanto, quando nos encontramos, previamente ao início da implementação, para conhecer o contexto de implementação e redefinir a proposta pedagógica da proposta de elaboração da SD que elas haviam produzido durante a disciplina, no segundo período da grade curricular, a participação era absolutamente voluntária. No excerto a seguir, podemos perceber representações das participantes sobre o comprometimento com as atividades,

(SOT 1R1) P3: A gente está chutando o balde hoje, professora.

P5: A gente nem ia vir para a reunião, para começo de conversa. Eu deitei no sofá dela e falei: “eu não vou para a reunião, não é aula”.

PF: You know... shouldn't say that, but...
 P3: A gente até inventou desculpas.
 P5: É, a gente ia falar que a gente estava com cólicas...
 PF: Todas? It's not necessary to make up excuses. The day you don't feel like you want to come, you just say: "I'm not okay today, I need some space". Even when it comes to classes. You are granted with the right of not coming when you have an issue, just pay attention to your attendance rates and to your personal commitment to the group. Do you feel ok not coming when somebody is waiting for you?
 P5: I need a mental health space. (joking)
 PF: "I Need some time to myself) - (joking)
 P5: This relationship is going too fast. (joking) [...]
 P3: It's not you, it's me. (joking)
 PF: It's something I wish I could say when I am overwhelmed as well...but we all have responsibilities, don't we?
 P5: A P4 perguntou se era mesmo importante.
 P2: Aí, eu disse, ai tem que acessar o contexto da guarda...não dá para fazer nada da SD depois sem isso.

Trazemos o excerto anterior não por se tratar do primeiro tema de ordem cronológica das interações ocorridas nas reuniões, mas sim por sinalizar indícios de um dos conflitos que interpretamos como um desafio para contemplar alguns princípios de uma PEJS. A partir das representações das alunas-professoras neste excerto, trazemos premissas de que poderia haver dificuldades em estabelecer as pontes para contemplar o princípio 4 “colaboração e consulta com a comunidade imediata de pesquisa” (GRIFFITHS, 1998), quadro 12. Isto é, no panorama da reunião não houve uma negociação mais clara sobre o papel fundamental desse princípio, apesar de ser mencionada a necessidade de comprometimento.

No STT do SOT 1R1.2 fica evidente que, durante o planejamento, reconhecíamos a necessidade de se estudar o contexto-alvo antes da elaboração do instrumento de mediação, cujo formato, à época, seria sob o construto teórico da SD. Para tanto, foi planejada uma dinâmica com o objetivo de conhecer melhor os alunos e buscar estabelecer um vínculo de cumplicidade com eles (**Anexo D**). A proposta dessa atividade introdutória sugere uma interrelação do *princípio do ISD para o planejamento de SD*, a análise de contexto (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEULY, 2004) com a *capacidade docente para EJS* de se considerar as necessidades dos alunos, base da pedagogia freiriana (Quadro 10) e da *fase de confirmação do sequenciamento de atividades* (Quadro 09), que pode incluir dinâmicas que ajudem a conhecer os alunos da Guarda Mirim, quem são, quais são suas preocupações, seus interesses, se sua participação é obrigatória ou voluntária, suas expectativas, a relação entre eles (relações de poder), suas experiências prévias, assim como considerar a ambientação: o conforto, as acomodações e as modificações

necessárias. Deve ser uma atividade de baixo risco, uma vez que o objetivo é criar as bases para iniciar o curso (BELL; GOODMAN; OUELLET, 2016).

A proposta dessa atividade aponta indícios de que as alunas-professoras tinham a preocupação de propor instrumentos de mediação que contemplassem os princípios da EJS. Nessa reunião, foi discutido também a importância de se considerar a voz dos alunos, princípio de Griffiths (1998), e de apresentar três propostas de ação social e ação de linguagem para os alunos, que de fato foi contemplado, como descrito na metodologia. Não houve uma sistematização organizacional para que os alunos fizessem essa escolha de forma consciente e reflexiva, por isso indicamos a necessidade de uma proposta referencial que auxilie a contemplar esse princípio em práticas futuras.

(SOT 1R1.4) P5: Que que eu falei né? Dinâmicas... mas aí é aplicação. O que eles produziram? Eu pensei em uma estrutura de cartaz para protesto, uma coisa assim.

PF: Ah, sim

P2: Por exemplo, eles vão protestar por esse direito, que eles acham interessante, aí tem que fazer cartaz.

P4: Uhum, tem outros inclusive, talvez, que a gente possa pensar com essa ação.

P2: Eu pensei de pesquisas, considerando o contexto, uma pesquisa sobre questão social, sobre questão econômica.

P4: Vídeos que conscientizem sobre algo que os incomodam na realidade deles, levando para a internet.

PF: O que vocês acham que merece ser abordado, que eles podem escolher algo em meio a tudo isso...[...]

P4: Vocês dizem como na proposta da democracia deliberativa...que é perto do viés do Freire, né. De fazer com e não para.

PF: Eu acho legal essa postura de vocês de que a gente os deixe decidir quais são as questões que eles vão trabalhar. Se eu já chegar com essa postura de: "o seu problema é esse" ...

No excerto anterior, há indícios de representação da identificação da necessidade de conhecer e mobilizar um constructo que auxilie na mediação da escolha da prática social e da ação de linguagem pelos alunos. Conforme o quadro 10, tal reflexão refletiria indícios de reflexividade sobre a as capacidades 2, Capacidade de se considerar as necessidades dos alunos.

Nos SOT seguintes, temos o panorama de como as participantes expuseram como essa ação poderia nortear a articulação da proposta de gêneros e dos elementos da EJS. Como a professora formadora já havia participado de uma formação sobre a proposta da pedagogia deliberativa¹¹³, ela havia passado leituras

¹¹³ Referencial não contemplado por nossa tese, mas que aparece nas discussões das reuniões de forma contextual. Por isso apenas o citamos como contexto dos excertos e não como aparato teórico.

sobre os trabalhos da fundação às alunas, por isso a menção nos excertos. Por isso, as participantes discutem opções para os alunos. Em meio a essas opções, as participantes discutiram os objetivos de planejamento, buscando articular EJS e a proposta de ensino de inglês por meio de gêneros.

(1R1.7) PF: uma coisa legal para pensar é a motivação, a situação inicial. O que impulsiona? Como a gente engaja eles? Como eles podem querer participar da atividade e aprender inglês ao mesmo tempo? Saber o que eles esperam.

P4: Aí eu peguei esses dois artigos, eu peguei só a parte em que eles estavam falando de advocacy.

P5: Nós selecionamos os dez textos sobre gêneros de advocacy que o handout pede. Acho que a gente tem que partir do tema de Advocacy e ver quais gêneros se encaixam nesse propósito de JS.

PF: Isso, "To advocate é a ação social". Mas pelo que? e como?

P4: Pelo gênero ué... [...]

PF: Exatamente, aí a gente pensa na discussão das capacidades de linguagem. Imagina como a capacidade de ação pode ser mobilizada por meio desse gênero? Que tipo de perguntas, textos? Atividades? O que você faria de uma maneira mais prática para desenvolver esses conceitos? [...] De onde parte a sequência didática? Lá naquele esqueminha do Bronckat?

P2: Da apresentação da situação.

P4: Exatamente. Mas pelo nosso contexto, nós podemos mudar. Não precisar ser apresentação da situação. Pode ser da Escolha da Situação inicial, desde que fui para dayton eu tenho pensado nisso.

Várias vozes: (inint) [00:31:47]. [00:31:56] A gente não precisa levar a situação de ação social escolhida, mas dar a liberdade para que eles pensem nos valores, nos *drawbacks*. Para que eles possam refletir sobre o que estão escolhendo em cada uma.

Embora as considerações do excerto anterior tenham feito parte do *brainstorming* de ideias das participantes sobre o desenho de elaboração do curso, percebemos no plano de propostas (Anexo E) uma ausência de coerência aos construtos mencionados pelas alunas, pois não contemplavam os elementos de uma opção que proporcionasse aos alunos uma escolha mais situada. O processo de discussão acerca dos benefícios de cada proposta não foi realizado e o máximo que conseguimos contemplar foi apresentar algumas opções para que os alunos pudessem escolher a ação social e a ação de linguagem que gostariam de participar. Sobre o 1R1.7, descrevemos a partir do excerto seguinte, o panorama dos critérios para o planejamento das aulas, que partiam da articulação teórica em foco. Nesse momento, refletíamos sobre como trabalhar temas e ações sociais de EJS, Língua Inglesa e a proposta da SD:

Essa oportunidade de conhecer a pedagogia deliberativo adveio do vínculo e participação da Professora Dr. Telma Gimenez com a fundação Kettering. Seria interessante se tivéssemos conseguido mobilizar ou articular a proposta em algum momento, porém isso não foi feito. Para mais informações sobre a ação da fundação kettering, acessar: <https://www.kettering.org/shared-learning/ddi> . Acesso em 21 de junho de 2021.

1R1.7 P4: Vinha o vocabulário da lição, vamos supor, se fosse *Respect*.
 PF: Que gêneros vem desse valor? Vocês já falaram de *Respect* e *Advocacy*.
 P5: Nossa, teacher tanta coisa.
 PF: É essa pesquisa que eu quero que vocês façam. Quais gêneros dentro de tema e que valores são importantes. [...]
 P4: Vamos pensar em outro gênero. (inint) [00:34:56] o que foi feito para que ele tenha voz, talvez um gênero, documentário sobre cultura.
 PF: Mas precisamos pensar nas condições. Não estou querendo desanimar, mas vamos pensar nos nossos alunos. É complicado, eu fico em um conflito em achar que a gente subestima, mas também não dá crédito. Trabalhar com a compreensão, primeiramente? Talvez a SD pode ter um gênero de produção final e mobilizar vários para explorar as habilidades. Documentário pode ser um dos gêneros que englobam as atividades, os objetivos. [...] Sim, mas nós estamos com dois eixos aqui: O Gênero e a Justiça social. E sinceramente, nós estamos aprendendo juntos o que é a relação disso tudo. Por isso os textos de justiça social são importantes. Não é só chegar lá e falar do tema que a gente acha que está certo. Tem um paradigma, tem uma definição, propostas. Tudo que precisamos aprender.

Nesse momento da reunião, são discutidas possibilidades de interrelação entre os referenciais que nortearam a pesquisa e os objetivos de planejamento, incentivada por meio da interferência da professora-mediadora, para o contexto-alvo. Entendemos que, a partir das práticas e mediação, nessa primeira reunião de planejamento, é possível observar indício de que as participantes pretendiam elaborar instrumentos de mediação que contemplassem os critérios discutidos. Contudo, é preciso que analisemos o que fato as alunas-professoras produziram a fim de refletir sobre elementos dessa transposição didática.

Na reunião seguinte, as participantes discutem suas percepções acerca da visita à Guarda Mirim e conflitos sobre a dinâmica de interação. Com base nesses conflitos, elas buscam delinear aspectos mais objetivos desse planejamento. No quadro 38, o SOT e o STT da Reunião de Planejamento coletivo 2.

Quadro 39 - SOT e STT das Reunião de Planejamento coletivo 2

SOT	STT
1R2.1 Conflitos das participantes sobre o contexto	R2.1 P2 inicia reunião expondo desconforto com duas situações que ocorreram na visita à Guarda Mirim: um sobre gatilhos no processo de mediação e outro sobre a colaboração com as participantes da instituição. R2.1B Professora medeia o processo e sugere ações R2.1C Participantes comentam sobre a necessidade de um apoio multidisciplinar no cuidado com temas e gatilhos
1R2.2 Planejamento das aulas	R2.2A Participantes tentam definir o tema geral da aula R2.2B As participantes dividem tarefas em relação à definição da ação social e em relação ao foco em cada capacidade de linguagem cada uma deveria encaminhar atividades para a PF.

Fonte: a autora

Em nossa interpretação, os conflitos discutidos articulam-se muito à decisão da escolha do tema geral do tópico de JS, em torno do qual as alunas-professoras elaborariam atividades. Logo no início da reunião, P2 relatou uma angústia em relação à dinâmica realizada (Anexo D), chamando a atenção para uma necessidade pessoal de apoio multidisciplinar no projeto, princípios que são propostos no quadro 12 (GRIFFITHS, 1998), os princípios 5 e 6. Esses princípios indicam a mobilização das capacidades 2, Capacidade de considerar as necessidades dos alunos, e 3, Capacidade de avaliar e estabelecer os objetivos do currículo, devido aos indícios dos saberes que estão implicados nessas Representações (Quadro 12)¹¹⁴. Vejamos o excerto referente ao SOT 1R2.1:

P2: Eu to um pouco angustiada, posso falar? Eu acho muita responsabilidade. Eu fiquei um pouco assustada com a turma. Não é medo...é assim. É muita responsabilidade. Aqueles rostos, eu acho que a gente tem que tomar muito cuidado com o que fala, com a forma que fala...a P4 por exemplo, disse um negócio lá uma hora que eu não achei legal. Na dinâmica um aluno desenhou a maconha e na hora de comentar o desenho dele ela foi levando e repetiu o que ele disse. Eu não sei se a gente pode fazer isso.

P4: Mas foi ele que desenhou, eu só comentei porque a dinâmica era *pra* eles falarem do que gostam.

P2: Mas a gente pode reforçar?

P5: É complicado, a gente vai ignorar também?

P2: Eu acho que tinha que ter alguém da psicologia no projeto. Eu tenho amigos que podiam ajudar, ser interdisciplinar. Porque vai aparecer muita coisa sensível e eu tenho medo de mexer com a cabeça deles. Ativar gatilhos....eu falo porque eu faço terapia há muitos anos, minha mãe trabalha com isso e eu acho que tem de prestar mais atenção no que fala.

PF: Eu acho muito importante P2 o que você está trazendo aqui, o que você está sentindo. É mesmo muita responsabilidade. Vocês leram o texto que fala sobre as fases, né? Eles não conhecem a gente, entra educador e sai educador, por que eles vão confiar na gente?

Entretanto, como a implementação seria feita a partir da prática de estágio e da atividade voluntária de uma das alunas, esbarramos em barreiras burocráticas para formalizar um grupo que pudesse contribuir na direção mencionada. Além dos princípios de Griffiths (1998), vemos a preocupação com gatilhos e risco de afetar negativamente os alunos durante o processo. Por isso, na aula seguinte, as participantes propuseram um instrumento de mediação chamado “caixa de sentimentos”, um espaço em que os alunos poderiam escrever notas e deixar

¹¹⁴1. Ensinar exige respeito aos saber dos educandos; 2 Ensinar exige respeito à autonomia dos educandos; 3 Ensinar exige alegria e esperança; 4 Ensinar exige comprometimento; 5. Ensinar exige saber escutar; 6. Ensinar exige a disponibilidade para o diálogo; 7. Ensinar exige querer bem aos educandos. 8. Ensinar exige a convicção de que mudar é preciso; 8. Ensinar exige curiosidade; 9. Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade; 10. Ensinar exige criatividade em relação aos objetos cognoscíveis

anonimamente ou não algo que gostariam de relatar. Essa ação didática contempla elementos da pesquisa de Bell, Goodman e Adams (2016) no que se refere à preocupação com gatilhos.

Em outro excerto, temos um conflito sobre as impressões em relação à visita que aborda questões sobre a ambientação didática observada no contexto-alvo, princípio 4. As dificuldades de criar um vínculo harmonioso dentro do próprio grupo surge também no **SOT 1R21**:

P5: eu fiquei de cara quando a Educadora falou para tomar cuidado com eles que eles enganam. É bizarro que nem os educadores confiam neles, como eles vão, vão confiar em alguém?

P4: Uma coisa que me incomodou muito foi a hora que eles estavam naquela zona e ela foi chamar a atenção deles. Até ela dizer que era oportunidade de eles aprenderem inglês, tava tudo certo...,mas teve uma hora que ela disse alguma coisa...

P5: foi

P4: do tipo, vocês merecem estar aqui?

P2: Mas foi no sentido de aproveitar a oportunidade.

P5: Mas mesmo assim, esses alunos são questionados a vida inteira. Desprivilegiados e o professor pergunta se eles acham que merecem estar ali.

PF: Nossa, calma. Um ponto por vez. No caso da situação da maconha, a gente tem que entender o que a Educadora conversou com a gente antes da visita, né? De que eles vão testar nossa territorialidade...vão testar a gente, nossos limites, o espaço. Tem muito sobre isso na literatura. E a orientação dela em casos como trazer coisas da comunidade....na verdade não da comunidade né, ela disse....

P2: é, quando for ilícito...crimes, coisas que a gente não deve dar.... tipo "aprovar".

PF: Isso, a orientação dela foi para gente ignorar e não demonstrar reação. O que vocês acham disso?

P2: puts, totalmente contra tudo que a gente leu e discutiu até agora. Não a parte de aprovar, mas ignorar.... a gente vai então ignorar a realidade deles?

No excerto anterior, percebemos o conflito das alunas em relação ao fato de que não sabiam exatamente como proceder em relação a uma situação delicada. Há uma reflexão sobre a representação meritocrática por parte da educadora sobre o merecimento de pertencimento desses alunos à oportunidade que estava sendo ofertada, assunto que foi discutido nas aulas da disciplina anteriormente (STT 1GH - meritocracia e 1H4 - Meritocracia e questões sociais). Partindo de suas representações de que deveriam achar uma forma de mediar situações como a relatada, havia também orientações hierárquicas que iam de encontro a essas crenças. Interpretamos a fala final de P2 (puts, totalmente contra tudo que a gente leu e discutiu até agora. Não a parte de aprovar, mas ignorar.... a gente vai então ignorar a realidade deles) como uma evidência de "movimento" na ZDP, como o desencadeamento de um raciocínio de que o ponto de partida da educação do

estudante em classe é o ponto de partida da educação da aluna em um momento experimental.

Em meio a essa discussão, a PF propõe o seguinte encaminhamento:

PF: Pois é, aí tem duas coisas que a gente tem que ter muito cuidado. Entender o que fazer quando esses temas surgirem. No caso da maconha, ele tentou ver se chocava a gente falando de drogas, eu acho...tipo ver nossa reação. Eu acho que a gente precisa estudar mais sobre o que fazer nessas horas, como não aprovar e nem ignorar...é a realidade deles. Mas vamos com calma, acho que tem que sim considerar as orientações da Guarda, porque afinal é uma questão de hierarquia né? A gente não pode entrar lá e fazer o que quer, mas de repente apresentar uma opção para aprovação deles, explicar nosso ponto de vista. Só que para isso precisa ter um, ter algo mais concreto.

P4: (risos) é, não dá para chegar lá e dizer, não gostamos.

PF: E a segunda coisa que eu queria falar é que a gente tem que entender que eles têm uma ideologia de como manter a disciplina, nós estamos chegando com uma ideia diferente. Acho que aos poucos se a gente conseguir ir construindo com a instituição, dá para articular...ganhar espaço

Na mediação da PF, há uma tentativa de promover uma ambientação para que as alunas se sentissem confortáveis no contexto em que iriam atuar. A fim de evitar temas muito controversos nesse primeiro momento, foi decidido que trabalharíamos com atividades introdutórias em torno de temas de justiça social com o gênero música, mas ainda não com a proposta da SD. Essa decisão foi tomada a fim de tentar conquistar, aos poucos, espaço dentro da Guarda Mirim e, também, para motivá-los com dinâmicas que incluíssem instrumentos musicais e um primeiro contato com a língua estrangeira. Devido à complexidade do gênero escolhido (videoclipe), optamos por contextualizar gradativamente o tema para propor, no momento oportuno, a produção inicial. Desse modo, as alunas decidem o tema “Diferenças de opinião”, buscando abordar aspectos de reflexão sobre esse tópico por meio da música “Hello/Goodbye”, de autoria do grupo musical Beatles. Foram preparadas atividades que envolviam a compreensão das capacidades linguístico-discursivas e discursivas, além de trazer questionamentos sobre a interpretação da música. Um momento importante dessa aula, foi o momento em que os alunos cantaram a música com a ajuda das professoras e com a mediação de P5 tocando a melodia no violão.

Nas atividades seguintes, as alunas foram construindo um instrumento que buscasse articular gêneros, língua inglesa e tópicos de EJS, antes de propor a produção do clipe. Um exemplo de um plano de aula que teria uma produção final sob esses princípios pode ser encontrado no anexo F. Conforme as dificuldades surgiam

no processo de implementação, o instrumento de planejamento era repensado e aprimorado. Uma pequena parte desse processo pode ser interpretada a partir dos exemplos apresentados nos anexos E e F (que é mais completo nos quesitos das considerações de planejamento, incluindo sempre uma produção final, mesmo que não fosse a produção final da proposta da SD que pretendíamos implementar). Já o Anexo G demonstra um exemplo de atividade implementada e respondida por um dos alunos. Como vemos nessa atividade, as reflexões sempre eram respondidas em português, demonstrando a dificuldade de nosso grupo em propor atividades que trabalhassem as capacidades linguístico-discursivas. É por isso que vislumbramos a SD, em práticas futuras, como uma possibilidade de contemplar a capacidade docente de equilibrar a aprendizagem da língua aos valores da EJS.

Essencial é salientar que a proposta desse instrumento de planejamento não se deu pelo fato de que acreditamos que a SD não funciona em níveis iniciais ou que os alunos precisam de conhecimento linguístico-discursivo avançado para desenvolver a proposta. Atribuímos essa proposta de contextualização por considerarmos que fomos pretensiosos na escolha de um gênero cuja produção final e encaminhamentos didáticos propostos eram demasiadamente complexos em níveis linguísticos para o público-alvo, não eram apropriados para aquele contexto (ANEXO H). Desse modo, como contribuição de transposição didática dessa proposta, a ser utilizada como instrumento de contextualização antes do planejamento e implementação da SD em contextos que os professores julguem ser conveniente. Sugerimos, portanto, a partir da interpretação dos dados, o seguinte quadro referencial:

Quadro 40 – Quadro Referencial de planejamento de atividades de contextualização de atividades desenvolvidas antes do início do o trabalho com a SD.

THEME:	DURATION:
MAIN GOAL:	
RESOURCES:	
SOCIAL ACTION:	
LANGUAGE ACTION:	

CONTENT/ TIME	PROCEDURES/ SCRIPT	SPECIFIC OBJECTIVES	POSSIBLE CONFLICTS AND ACTIONS	GENRES EXPLORED
WARM UP				
DEVELOPME NT				
SOCIAL CULTURAL ASPECTS				
LANGUAGE CAPACITIES (FOCUS IN THE LESSON)				
SUPPPORT TO THE STUDENTS' TRIGGERS				
FINAL PRODUCTION:				

Fonte: Elaborado pelas alunas-professoras e PF.

Conforme relatado em nossa metodologia, o intuito da reunião 3 era proceder com o planejamento das atividades do curso. Porém, como P4 e P5 faltaram à reunião sem nos informar, talvez P2 tenha se sentido mais à vontade para expor suas angústias e conflitos, como vemos no panorama da reunião três:

Quadro 41- SOT e STT das Reunião de Planejamento coletivo 3

SOT	STT
R3.1 Conflito de uma participante sobre o engajamento das outras alunas	R3.1A PF e P2 aguardam as outras alunas R3.1B As participantes presentes decidem começar, pois as alunas já haviam ultrapassado a tolerância de 15 minutos de atraso para entrar na reunião (<i>online</i>) R3.1C P2 Relata o que ocorreu na última aula e sua preocupação com a qualidade do material que estão desenvolvendo, por considerar que há negligência do grupo como um todo em relação ao prazo de elaboração de instrumentos de avaliação; R3.1D P2 Expõem sua insatisfação com outras participantes e se diz sobrecarregada R3.1E P2 Relata as dificuldades de conciliar suas atividades fora do projeto, com suas atividades da graduação e as leituras para iniciar sua pesquisa de iniciação científica. R3.1F P2 relata o conflito entre permanecer ou não no projeto sob essas condições R3.1G P2 relata aspectos positivos da aula.

Fonte: a autora

Nesse momento do projeto, eu já não estava mais atuando como participante das aulas, pois havia tido de me afastar para iniciar os estudos do doutorado sanduíche na Universidade de Columbia, mas orientava os alunos em relação ao planejamento e continuava nas reuniões mensais e discussão dos planos de aula. Um aluno de mestrado que estava desenvolvendo sua pesquisa no mesmo contexto, passou a acompanhar as alunas-professoras nas aulas, como supervisor. Vejamos o excerto a seguir do SOT R3.1:

P2: Então, a aula foi muito boa. Isso aqui foi outro colega que criou, a última também foi ele que criou. Porque assim, professora... Eu Mandei um recado pra ele oferecendo ajuda, também, semana passada, aí ele falou que já tinha algo em mente, só que aí eu acho que a gente pode, né, que a gente tem que participar com eu vou mandar de novo, esse recado.

P2: Então, na verdade, assim, no final da aula... a professora veio conversar comigo... Tá me ouvindo?

PF: Tô, pode falar!

P2: Normal, né? E ele... E ela falou que o projeto dela, que os projetos dela estão encerrando aí se eu quisesse, poderia começa minha IC em fevereiro, né? Em fevereiro do ano que vem.

PF: Nossa, que legal!

P2: E aí eu falei ok, né? O outro aluno não consegue sozinho, né? A P5 não foi porque não estava se sentindo bem.

PF: Urrum.

P2: Ele precisa de mim, ou de alguém aí. P4 já faz dois... duas terças que não aparece. Né? Por motivos de saúde... Eu tava com a garganta... ontem e fui, mas isso sou eu, né? Eu sou assim.

PF: E aí... E aí foi isso, no final da reunião a Professora veio me falar isso, falar ah, professora, preciso ter um tempo da GUARDA pra ter terça de manhã livre pra conseguir ler os artigos que a PF me mandou [...] aí a gente conversou e marcou pra ela olhar todo o material, que a gente já fez, que a

gente já trabalhou pra ver se tem uma sequência e começar a pensar a partir daí.

É interessante que, mesmo diante do conflito, P2 demonstra preocupação com o colega que estava disponibilizando seu tempo e dedicação para ajudá-las com o encaminhamento do projeto. Ao relatar que P4 e P5 não compareceram nas últimas aulas, ela demonstra princípios de colaboração (GRIFFITHS, 1998) mesmo em meio às dificuldades de suas próprias questões pessoais, optando por manter o compromisso que assumiu. Um outro ponto de grande relevância é o excerto que demonstra indícios de reflexividade sobre sua própria dedicação ao projeto e indícios de tomada de consciência sobre suas próprias falhas nas representações de PF e P2.

P2: Eu falei, ah, professora, eu não sei se você viu, **mas a gente tá fazendo as coisas em cima da hora e tal, ela falou: não não, tá muito legal, mas a gente tem que pensar e focar mais neles pra a gente conseguir, porque tá desenvolvendo, tá...estamos construindo aos poucos.**

PF: Estamos a passos de... É, eu acho que a gente já saiu de um lugar muito tenebroso que estávamos há um tempo, mas a gente precisa, a gente precisa potencializar isso.

Vemos, nesse excerto, uma preocupação com a responsabilidade de ter mais compromisso com o planejamento dos instrumentos, ao confessar que estavam fazendo “em cima da hora”, demonstrando a representação dos saberes de Freire (Quadro 10) sobre a consciência do rigor que o ensino exige. Temos nesse panorama a interrelação da reflexividade, tomada de consciência e saberes docentes necessários à prática autônoma, conceitos que convergem em (BRONCKART, 2009 e GRIFFITHS, 1998, FREIRE, 2019). Considerando o princípio de Griffiths (1998) de que a perfeição é uma utopia, vemos como positivo essa avaliação das participantes de que, diante dos conflitos, discutiam formas de melhorar a própria prática (Princípio 1). Sobre o contexto dessa aula, ela exaltou pontos positivos:

PF: E teve um joguinho no começo na de ontem que todo mundo se engajou, mas uns ficaram sentados, aí quem tava sentado também jogou do mesmo jeito. Difícil fazer eles se engajarem, mas no final eles se engajam, entendeu? Até um aluno que fica muito na defensiva, fica muito, ele fica muito na defensiva, né? Ele, eu não sei qual que é muito o contexto dele, mas...

PF: Demora

P2: Ele é um pouco violento, ele é um pouco, ele fica um pouco na defensiva assim, sabe? E como descrever, né? Mas ele participou e quando o aluno de mestrado trouxe, então assim, o aluno de mestrado trabalhou com 3 gêneros, muito legal, ele trouxe os clipes que a gente já tinha visto, então, *another brick in the wall* e o *Dirty Harry* que é o da guerra. Eu trouxe notícia.

PF: Bacana vocês estarem relacionando assim cada um contribuindo. Precisamos discutir a atuação das outras Professoras.

P2: Teacher, sinceramente...tá puxado para mim. Não sei se consigo continuar nesses termos. Mas não me sinto bem em largar.
 PF: Eu vou tentar trazer isso na próxima reunião.

A reunião continuou no sentido dos relatos sobre a proximidade que estava sendo gradativamente construída entre alunos e professores. É essencial a observação de que quanto mais as alunas se aproximavam da comunidade e do contexto de experiência sociocultural dos alunos, mais as articulações começavam a tomar um formato mais favorável à proposta.

P2: **E aí, aí ele trouxe dois projetos de ensino que tavam acontecendo e um foi aqui em Londrina, que foi os professores indo nas escolas, nas casas dos alunos, né, então, professores de escolas da periferia, tiraram um dia de um treinamento pedagógico pra ir nas casa dos alunos, conhecer o (inint) [00:08:08] conhecer o espaço pra que eles conhecem, *sabessem* da onde os alunos deles vêm, *né?* Porque dentro da sala tá todo mundo ali sentado. [...] **Quando isso aconteceu, foram vários bairros, por exemplo, um dos bairros eu fiquei tipo, chocada, assim, eu fiquei tipo, meu, que incrível isso. Quando apareceu a foto do bairro, o aluno X, que legal, é o União, União da Vitória, eu já morei lá, e não sei o quê.****

PF: Nossa, aí rolou uma identificação

P2: Eles começaram a gritar, não, é o um, é o dois, é o três, não, não, eu sei, ele disse ah, pode crer e não sei o quê. E o professor tipo, gente, calma, depois a gente conversa sobre tal, tal, tal. **Só que rolou uma identificação muito forte, sabe?**

As representações da reunião três traz indícios de que P2 refletia sobre os saberes que compõem a capacidade 1, **de se reavaliar enquanto educador**, 2, **Capacidade de se considerar as necessidades dos alunos**, 3 **Capacidade de avaliar e estabelecer os objetivos do currículo**, 4 **Capacidade de planejamento pedagógico**. Nessa direção, em relação à capacidade 5, **Capacidade de desenvolver, selecionar e mobilizar instrumentos de mediação**, nossos dados nos permitem também observar pequenos avanços, mas não nos possibilita afirmar que, até esse ponto do projeto, todos os saberes necessários contemplados nessa capacidade são mobilizados no processo-formativo das alunas-professoras.

Antes de adentrarmos à Reunião 4, que consistiu em uma reunião de reflexividade sobre os conflitos do projeto, é importante discutir os elementos que nos levam a observar indícios de reflexividade sobre esses saberes e mobilização de tais capacidades. Para tanto, a seguir, realizo uma discussão sobre essa prática, buscando, na sequência avaliar as possíveis razões para os resultados interpretados.

A partir do panorama das reuniões e dos exemplos das atividades desenvolvidas, identificamos indícios de que houve pouco potencial de mobilização

de três capacidades: 1) capacidade de se reavaliar enquanto educador; 4) Capacidade de planejamento pedagógico, uma vez que os objetivos gerais não foram contemplados; e 5) a capacidade de desenvolver e mobilizar instrumentos de mediação, considerando que não conseguimos desenvolver a SD planejada. Porém, não atribuímos essa interpretação à falta de saberes dos alunos ou de conhecimento dos processos de design e facilitação, referencial que foi muito debatido nas capacidades 2 e 3 (respectivamente a capacidade de se considerar as necessidades dos alunos e a capacidade de avaliar e estabelecer os objetivos do currículo), mas sim a uma falta de planejamento e comprometimento que desfavoreceu a mobilização/aprendizagem desses saberes. Acredito que, como grupo, poderíamos ter nos propostos a nos avaliarmos constantemente enquanto educadores (Capacidade 1), movimento que ocorreu apenas na última reunião, cujo panorama de SOT e STT é apresentado na sequência

Quadro 42 - SOT e STT das Reunião de Planejamento coletivo 4

SOT	STT
R4.1 PF propõe uma dinâmica inspirada na experiência da aula da Professora Souto-Manning, na Universidade de Columbia	R4.1A PF propõe realizar uma dinâmica para discutir certos conflitos que o grupo vinha vivenciando. R4.1B PF propõe que cada participante exponha suas representações sobre três aspectos: Mencionar suas conquistas da semana, algo que aprendemos/uma dificuldade e uma meta (algo que podemos melhorar). R4.1C PF explica que eles têm liberdade para se expressar, porém há apenas uma regra: sem julgamentos, sem comparações e sem rigidez na autocrítica.
R4.2 Desenvolvimento da dinâmica para mediação dos conflitos	R4.2A Há certa dificuldade em celebrar as próprias conquistas e a professora incentiva, dizendo que pode ser algo de qualquer esfera, pessoal ou profissional. R4.2B Participantes relatam suas conquistas e a PF formadora menciona que esse momento de autocuidado é importante, pois algumas vezes colocamos um excesso de autocrítica sobre nós mesmos. R4.2C A respeito da segunda pergunta, as respostas são evasivas e PF toma o risco de expor seu conflito, dizendo que sente que tem sido negligente no processo de orientação e que chegou o momento de sua tomada de responsabilidade sobre esse fato. R4.2D Há divergência entre os participantes sobre essa colocação, enquanto uma concorda dizendo que esse era o projeto da professora, outras participantes discordam e dizem que todos ali tem sido negligente com o projeto. R4.2E Há um momento de reflexão sobre todos os problemas e sentimentos que cada um tem guardado para si, constituindo-se em um momento de partilha de mágoas, angústias. R4. 2F A partir desse momento, a PF pede que repensem sua segunda resposta e reflitam sobre seu comprometimento com o projeto. R4. 2G A PF Menciona que não é propósito apresentar culpados e sim buscar meios de superar esses conflitos para que melhoremos enquanto grupo, meta exposta por ela como terceiro passo da dinâmica. R4. 2H as participantes assumem o que consideram responsabilidade delas nos conflitos discutidos.
R4.3 Conflitos dos participantes sobre o contexto	R4. 3A as participantes atribuem parte dos obstáculos aos desafios encontrados com a administração do contexto de implementação. R4. 3B Fica decidido pedir intervenção da Professora Coordenadora junto à instituição acerca desses conflitos.
R4.4 Participantes discutem os conflitos e decidem continuar no projeto	R4. 4A As participantes discutem como poderiam melhorar e contribuir para que houvesse continuidade do projeto. R4. 4B São discutidas ideias de ordem metodológica, de dinâmica de planejamento e compromisso com as atividades, além de um acordo de trazer os conflitos para as reuniões sempre que considerassem necessário. R4.4C A partir dessa discussão, a PF convida as participantes a continuarem no projeto. Elas admitem que foram à reunião para desistência, mas que agora queriam continuar.

Fonte: a autora

Após essa reunião, o projeto cessou. É importante destacar que essa dinâmica foi mobilizada com o intuito de mediar conflitos e instigar a reflexividade, a

reavaliação de nosso papel para que possivelmente, houvesse um momento de tomada de consciência, princípio ancorado no ISD (BRONCKART, 2009), e de tomada de responsabilidade como parte de uma comunidade educacional mais ampla de pesquisa (GRIFFITHS, 1998).

Embora a reunião esteja repleta de momentos de tensões e exposição de conflitos, dois excertos ilustram esse argumento. O primeiro é a fala da PF nos STT do SOT R4.1:

P2: I am reading Paulo Freire. The book I borrowed from you and it made me think a lot about myself.

PF: So nice, This book...It's all about self analysis. I love it. Yes. And it's specially on your own actions, not other people's actions. That's what I like about the book because Paulo Freire talks about it all the time how the only person that I can watch, I mean, vigilate is myself...because this...Well, I am also part of the chain. And it's how we have to...Oh, I love the way he he says that we have keep an eye on ourselves like... all the time. I don't remember what what were his exact words about it. But it's a great book, I brought my book with me I have them all of them with me here. So, now me...because of P2's Link. So I learned that I have to be more responsible, right? That was something that I learned and that that I want to set my goals on trying to do it. Especially about like the feedback that I have to give you, for example I Should have example, regarding your situation for the presentation. I really apologize because when you told me when I was leaving Brazil, I should have I should have talked to somebody and realized what you were supposed to do earlier. So you wouldn't be that worried now and had to deal with all of those issues right now. So that was something that I learned and I do apologize for it. So I wanted you to know that ladies and swelling, okay, because I read, I, I'm sorry. I'm really sorry. And I promise that I'll try to make it better from now on that that's a goal. And that's, that's the purpose. The next the next slides is what can I do better next week. So I think that I can do better at being an advisor. And I'll try to do it. Right. So I'm here for whatever you need you when, when I'm not efficient, you can please let me know. You don't have to let me know because I already know but you can emphasize that.

A partir do ato de assumir sua responsabilidade sobre os desafios enfrentados e a exposição de conflitos evitados pelas participantes, a PF abriu um espaço, oportunizando um momento de partilha e crítica construtiva. Buscando contemplar os princípios de Griffiths (1998) para a elaboração de uma parceria colaborativa em PEJS, ela tomou a frente para instigar um processo em que pudéssemos reconstruir as pontes de nossa relação enquanto grupo. Duas participantes concordaram com a fala de PF sobre sua ausência e falhas como professora-orientadora, mas, em contrapartida, compartilharam dessa responsabilidade como uma característica da falta de compromisso de todas ali presentes, com exceção de P5, que expôs:

(S2) P5: That's ok...but I am kind of glad you brought the issue because I was really bothered with your absence. I mean. **It's your project, your idea and you haven't been really here.**

P2: Actually she has, she's always been. It's been three weeks she went to New York. I think we have to consider you are adjusting and the problems we had are not only related to you teacher. Since we have the space, it's about the group.

PF: I absolutely respect and share your perspective, P5. **The only...the only point I disagree is that I don't consider it to be My project, it's OUR project. So, yes, I have responsibilities here. Some are different from yours, girls. But we all do. I believe in shared responsibility when it comes to working together, especially in those contexts.** So, I learned that I have to be more responsible, right? That was something that I learned and that that I want to set my goals on trying to do it. Especially about like the feedback that I have to give you And I promise that I'll try to make it better from now on that that's a goal. And that's, that's the purpose. The next the next slides are what can I do better next week. So, I think that I can do better at being an advisor. And I'll try to do it. Right. So, I'm here for whatever you need you when, when I'm not efficient, you can please let me know. You don't have to let me know because I already know but you can emphasize that you can put that on the on the road because I think it is important. So, you have to feel comfortable to, to ask the information you need. [...]

É possível interpretar, a partir da fala de P5, que ela não se sentia como parte de uma comunidade com compromissos e responsabilidades que vão além da perspectiva bancária de educação. Para que o projeto pudesse apresentar resultados melhores era necessário comprometimento, responsabilidade compartilhada, colaboração, reflexividade. Processos, que, é claro, demandam mediação e a contemplação dos princípios. Nesse momento destacamos que, é possível que se o projeto tivesse continuado, poderíamos ter superado alguns desses desafios. Amparadas no princípio 1 e 9 de Griffiths (quadro 12), entendemos que o objetivo é aprender com a prática, cuja jornada nunca encontrará a perfeição. Ao final da reunião, a perspectiva de continuidade era positiva:

P5: Teacher, I confess I came here to give up. But I wanna stay.

P2: I'll continue.

P4: I want to keep going, I believe in the project.

PF: Oh, that's awesome. I'm really, glad to hear that. I'm really ...but you have the right to have an opinion. No. Yes but those issues sometimes we are saying not giving up but sometimes you are also demotivated out as the students are and how do you have to be motivated in order to do something good. So, we have to be aware of our self-care of our relationship as a group, okay? So, feel comfortable to bring the issues that you think that you should bring. Because it unless we do it, we will never be able to build something good together, because we are group. So, I think it is important, right? And we can do it like, we can build something based on a constant constructive criticism. We are all grown-ups. So, tell me, I think can take it. I've been I've had some experience with criticism.

No excerto anterior, temos, um momento que considere, à época, de reconexão entre o grupo a partir da partilha e do processo de reflexividade.

Continuamos produzindo atividades, mas, na mesma semana, as alunas migraram para outro contexto de estágio. Há diversas suposições que poderiam exemplificar razões que levaram a esse cenário: a) o novo projeto previa bolsas; b) as dificuldades encontradas durante os dois anos de planejamento desmotivaram as alunas devido a sensação do não alcance do êxito esperado, como idealizado a partir da ideologia tradicional c) O desgaste entre nós, participantes, trouxe desconfortos que não conseguimos contornar. Veja bem, não pretendo imputar apenas às participantes a responsabilidade da quebra de expectativas ou das frustrações em relação aos resultados que almejávamos. São muitos os elementos que subjazem às interações e influenciam os resultados do projeto, sendo um destaque os desafios de se estabelecer uma ZDP em um contexto de vulnerabilidade social.

Porém, ousamos interpretar que as representações das participantes, incluindo a PF, nas reuniões não condizia, em determinados aspectos, com a realidade do envolvimento e engajamento com a prática de planejamento, conforme observado nos exemplos dos instrumentos de mediação planejados, assim como na avaliação geral dos resultados do projeto. Interpretamos que isso ocorreu não por uma terem uma postura contrária à proposta ou por não desejarem alcançar as metas estabelecidas, mas sim por se tratar de um processo que demanda muito mais do que a “vontade de fazer”: demanda capacidades e saberes que só podem ser construídos gradativamente a partir da experiência em uma comunidade que partilhe de princípios em comum, muito embora tenhamos consciência de que divergências surgirão. O fato é que há condições que foram favoráveis para que certo progresso ocorresse e, outras, que desfavoreceram o potencial da ZDP que tentamos estabelecer. Condições essas advindas de diversos elementos desse contexto: o de implementação, o do relacionamento com a comunidade, o relacionamento entre o grupo, a frustração das tentativas de motivar os alunos a quererem aprender inglês, entre inúmeros aspectos que compõem essa macroestrutura de experimentação.

No que se refere aos saberes e capacidades necessários à prática, destacamos alguns um princípio que, para nós, ao não ser contemplado, gerou conflitos que desfavoreceram a mobilização desses saberes e capacidades. Em alguns excertos das reuniões, vemos relatos de que: havia grande distanciamento entre a instituição e o grupo proponente (o fato de os separarmos nessa proposição já indica que não éramos uma comunidade); as atividades não eram elaboradas com antecedência ou entregues no prazo; algumas alunas não compareciam às aulas sem

comunicar previamente o grupo e a PF cobrava pouco em relação a esses conflitos de descomprometimento. Nessa direção, buscamos no quadro, a seguir, ilustrar algumas capacidades e saberes que foram desfavorecidos pela ausência de um princípio essencial para propostas de implementação de cursos de EJS, o princípio de tomada de responsabilidade como parte de uma prática educacional mais ampla:

Quadro 43 – Relação entre os Princípios 4 e 10 (GRIFFITHS, 1998) e as Capacidades e Saberes para EJS: conflitos que desfavoreceram os resultados do projeto

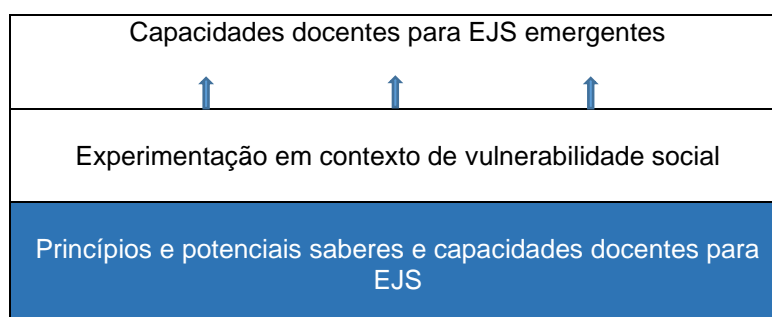
Princípios (GRIFFITHS)	Capacidades	Saberes	Conflitos
<p>4. Colaboração e consulta com a comunidade imediata de pesquisa</p> <p>10. Tomada de responsabilidade como parte de uma comunidade educacional mais ampla de pesquisa.</p>	<p>1) Capacidade de se reavaliar enquanto educador</p> <hr/> <p>4) Capacidade de planejamento pedagógico</p>	<p>11. Ensinar exige comprometimento;</p> <p>23. Ensinar exige rigorosidade Metódica;</p> <p>24. Ensinar exige tomada consciente de decisões;</p>	<p>- Ausência de um vínculo de acolhimento e cumplicidade entre os proponentes do curso e a instituição de implementação;</p> <p>- Indícios de que, embora houvesse tentativas, as participantes não se sentiam parte de uma comunidade mais ampla;</p> <p>- Indícios de ausência de certo rigor quanto aos elementos de cuidado com o planejamento, levando a uma prática guiada por um processo aleatório de tomada de decisões.</p>

O quadro 43 busca ilustrar como a ausência mais marcante de dois princípios de interação do grupo afetou diretamente a mobilização de saberes e capacidades para EJS específicas, conseqüentemente, revelando conflitos. Entendo que, embora a prática tenha contribuído para avanços na formação dos participantes, trazendo uma aproximação entre discurso e prática, as inter-relações entre os princípios, capacidades e saberes docentes para EJS e os instrumentos de mediação contribuíram sutilmente para os propósitos da intervenção didática, resultado esse que não contradiz os princípios da PEJS, pois, retomando Griffiths (1998, p.97), “[...] não há esperança em fazer uma pesquisa perfeita. Utopia não existe”, sendo o principal

objetivo expandir, despretensiosamente, o conhecimento sobre o objeto ao qual pesquisa é direcionada.

Sobre os princípios, saberes e capacidades docentes para EJS mobilizados pelas alunas, temos algumas reflexões fundamentais para compreender essa interrelação. Partimos do princípio de que, como se trata de um processo em que esses elementos se entrelaçam, pois a interação é uma atividade “viva”, em constante transformação, permeada pela reflexividade (explicitada ou não nas representações dos participantes), há um determinado potencial de mobilização das capacidades e saberes docentes para EJS na participação de todos os participantes do projeto, seja em maior ou menor intensidade, em relação às necessidades da prática. A questão é que os impactos dessa reflexividade não se limitam aos dados e nem ao tempo de duração da pesquisa. Percebemos, a partir das análises que os princípios potencializam a mobilização desses eixos que embasam, a partir do que emerge do contexto de experimentação, esse agir docente: os saberes e as capacidades para EJS. Ou seja, em nossa interpretação, a quebra, a ausência, ou a pouca presença de alguns desses princípios desfavorecem a aprendizagem e o potencial desses eixos, mediadas por todos os elementos desse contexto. Veja, na figura 3, uma representação de como percebemos esse processo.

Figura 03 – Processo de mobilização de princípios, saberes e capacidades docentes para EJS, mediados pela práxis



Fonte: Elaborada pela autora.

A figura busca representar a noção de uma relação amparada pelos princípios que potencializam os outros dois eixos, dos saberes e as capacidades a partir do processo de experimentação no contexto de vulnerabilidade social. Por essa razão, apontamos que o fortalecimento desses princípios sustentaria as bases para consolidação de uma ZDP que poderia favorecer a

aprendizagem/mobilização/desenvolvimento de saberes e capacidades docentes. Isso não significa que o processo se dê por “falido” por esse fator, mas que a reflexividade poderia ser movimento de reconstrução dessas relações, sendo um contínuo processo de reavaliação das necessidades do grupo e reconfiguração do agir, especificamente por se tratar de um contexto de vulnerabilidade social

Retornando à pergunta em foco, acreditamos que o contexto da intervenção didática potencializou o trabalho com capacidades docentes para EJS na medida que proporcionou aos participantes expandir conhecimento sobre os princípios de EJS, engajar-se em processos de reflexividade docente acerca de seu próprio papel como mediadoras e oportunizaram espaços para que tais capacidades fossem exploradas, tanto pelas alunas em formação inicial quanto pela PF. Acrescentamos, ainda, que as participantes mobilizaram novas capacidades devido, justamente, às necessidades desse contexto. Nos parece que o contexto de vulnerabilidade social (os alunos da Guarda-Mirim, a educadora, o maestro, a supervisora, as regras pré-estabelecidas) medeia o desenvolvimento das capacidades docentes para EJS ao passo que desafia as professoras em formação a questionarem como os princípios da EJS poderiam ser atendidos, ainda que não tenham encontrado respostas. Ou seja, houve desafios advindos do contexto que desafiaram as professoras em formação a buscarem meios de lidar com a realidade em sua complexidade (por exemplo, o excerto que demonstra o interesse e experiência dos alunos com o tema drogas; a complexidade do trabalho entre colegas professores em formação), provocando reflexividade sobre comprometimento profissional. Assim como, exemplificado pelos dados, desafiou as representações sobre o projeto, incitando a reflexão da necessidade de se estudar mais.

A partir dessas contribuições, vemos a necessidade de um aprofundamento teórico acerca dos princípios, saberes e capacidades docentes para JS, a fim de que pesquisadores e professores interessados na prática tenham recursos e subsídios para lidar com os desafios dessa jornada. Mas para que essa interrelação atinja esse potencial é preciso fortalecer princípios a partir da reflexividade.

Ou seja, o pouco potencial de mobilização dos princípios para EJS foi um fator impactante para os conflitos, desafios e frustrações em relação aos resultados: em uma reconfiguração com princípios mais fortalecidos, ousamos interpretar que teríamos mais chance de intensificar a ZPD. O que ocorreu e deve ser

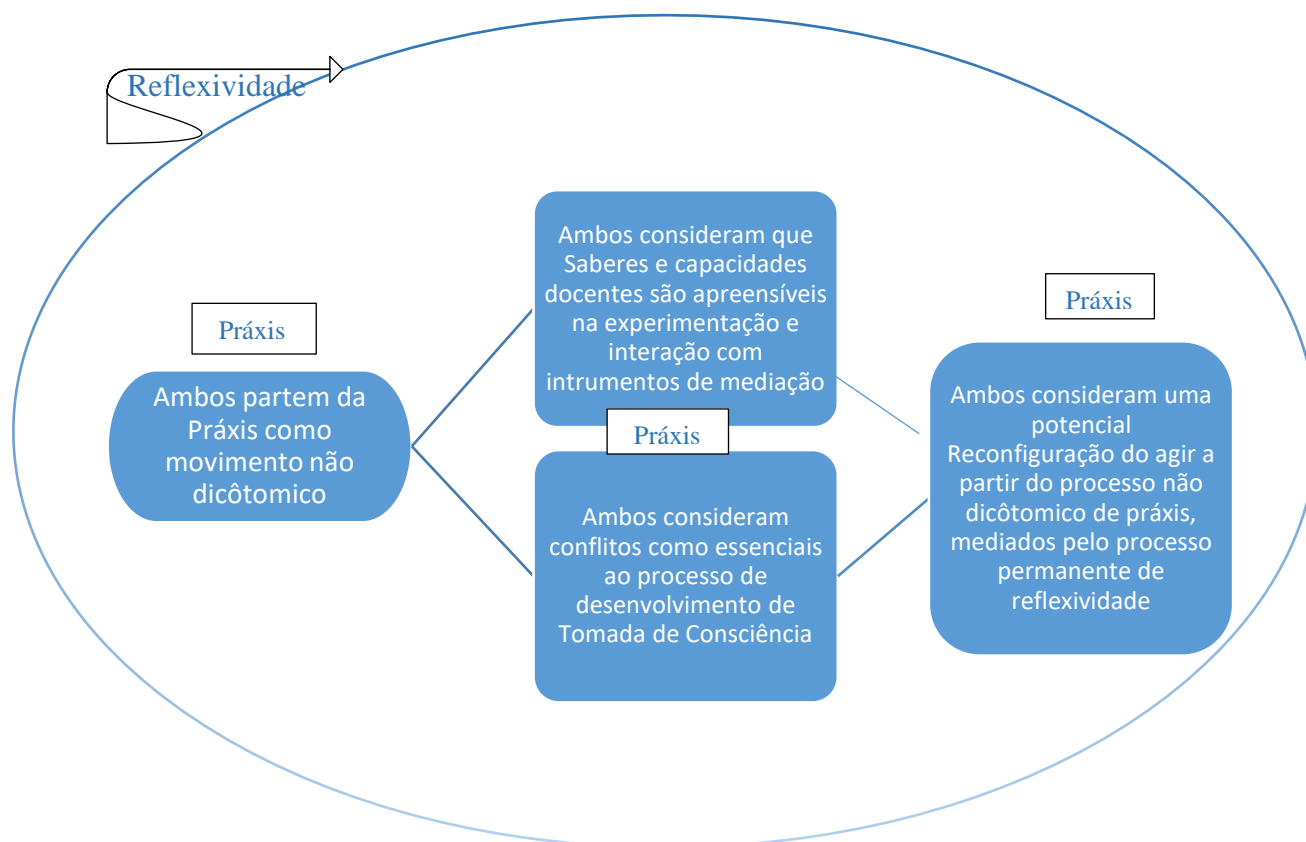
ênfâtizado é que os participantes se lançaram, com os recursos que tinham, em uma ZDP, mas, devido ao fato de que alguns princípios não foram contemplados na consolidação do grupo enquanto uma comunidade de pesquisadoras, certos obstáculos tornaram-se mais resistentes para que se atingissem os objetivos de implementação. Espaço de desenvolvimento que poderia ser favorecido por diversas condições relacionadas a todos os outros elementos dos contextos. Todavia, é claro, dando como certo o fator de imprevisibilidade.

É por isso, que a partir desta tese, propomos, a articulação e expansão teórica entre os referenciais que nortearam nosso percurso, uma contribuição para práticas similares: construir um Quadro referencial que contemple elementos que possam favorecer o potencial processo de aprendizagem de saberes e capacidades docentes para educação para justiça social na formação inicial de professores de língua inglesa em contextos de vulnerabilidade social

5.3 A INTERRELAÇÃO ENTRE OS PRINCÍPIOS, CAPACIDADES E SABERES DOCENTES PARA EJS: REFLEXÕES SOBRE O POTENCIAL FAVORECIMENTO DAS CONDIÇÕES NECESSÁRIAS AO DESENVOLVIMENTO DOCENTE

Como pode ser observado no percurso teórico desta tese, há uma série de diretrizes, orientações, recursos e quadros referenciais que buscam subsidiar o agir docente para EJS. Para que possamos contemplar nosso objetivo geral, retomaremos na figura a seguir, conceitos que, a partir de nossa revisão de literatura, convergem na relação entre o ISD e a EJS, partindo da noção de que o processo de reflexividade é o movimento que mobiliza e é mobilizado por esses elementos em uma ZDP.

Figura 04 – Interrelação do Processo contínuo de Reflexividade para EJS e ISD



Fonte: elaborado pela autora.

Vejamos, na natureza da perspectiva vygotskyana, não há como determinarmos quais saberes ou capacidades são necessários como elementares para o desenvolvimento a partir da interação por meio de instrumentos de mediação. É a natureza de aprendizagem que ocorre na ZDP, os processos de aprendizagem ou desenvolvimento podem ocorrer a partir da relação do indivíduo com o meio em um processo de reflexividade a partir da práxis. Como vemos na figura 4, é um processo cíclico e permanente da formação do sujeito que objetiva melhorar a própria prática.

Ao olharmos para os nossos dados, percebemos conceitos que favorecem esse processo de experimentação de formação docente: Os princípios para pesquisa educacional para justiça social. Não porque eles evitam conflitos, mas porque estabelecem reflexões ou parâmetros que partem da noção de que esses inevitavelmente ocorrerão e, portanto, é preciso de subsídios para o fortalecimento entre o vínculo da comunidade e do grupo de pesquisadores que fazem parte da proposta. Desse modo, acreditamos que a ausência da construção desses princípios, seja previamente a apresentação da proposta ou durante sua implementação, são

desfavoráveis para os possíveis impactos positivos no contexto. Essa reflexão traz a contradição de que, ao mesmo tempo, é essa ausência que evidencia conflitos que possam levar os participantes ao processo de tomada de consciência.

Para exemplificar nosso ponto de vista, retomemos o STT R4.4B, quarta reunião, em que as participantes renegociam seus compromissos de participação. Falamos das necessidades dos alunos, de nossos sentimentos pessoais e de como poderíamos propor mudanças para nos adequarmos às condições que tínhamos:

PF: we had that we had the conversation with them when they decided not have the classes anymore. And during that conversation **I think that what what I understood from the conversation we had with them is that the problem was ...was not the course, they said that the problem was that it was taking their time. It was happening during their music study time. So, it was ...that they were they weren't happy because we were like, in the place of something more important to them, that's what I got from that conversation.** But apparently, **that's not the problem.** Yes, exactly. So that's not the problem. The problem is that we are not being able to understand their, the methodology or the purpose or something that motivates them. What I think that we could try and that's that's the issue here. **I think that this is a challenge.** We can either give up or we can try to come up with something better. And I would, I would really like that we could leave this experience knowing that we did the best we could in order to overcome those challenges. Maybe I have a maybe an option that I want to give you. I see that the only way of making it happen is working with the music teacher in the Music Room like by actually playing songs by actually working on the reason why they're there. [...] We could talk to the administration and say, guys, we don't want to give up. We know that we are able to make something happen here. How can you collaborate with us? How can we make it happen? Would it be your.... of your interest to develop a project like like this, like, work working with the teacher, like on workshops that were maybe planned to teach a song in English.... by playing the song and singing the song and acting on it?

P5: I totally agree...but I don't see that happening.

P4: And we should talk to the students, give them options. Let the students decide.

No excerto anterior, há uma tentativa de lidar com as questões a partir de um posicionamento de tomada de responsabilidade e reflexões sobre como mudar, mais uma vez, para nos aproximarmos do contexto dos alunos e nos reafirmarmos enquanto grupo. Há mais uma tentativa de incentivar o compromisso:

PF: So, here it goes, right. First goal talk to bed. Yes, we have that covered. Second: creating the options. **Can we all compromise in working hard on these proposals by next Tuesday?** Actually, not by next Tuesday? It has to be done before that. But right? Yes, yes, that's okay. I can start right now. I can frame something, send it to you, and we can figure out what is the best way of working together. Maybe. How do you prefer to do it? How would you like to do it?

P4: We could find a platform to work together.

PF: Yes, share with us and share it with the coordinator as well. I'm going to send you her email, and we can work on it, creating, creating all of the three, the three options, let's make it happen. I don't want us to give up or to just say, okay, it didn't work. **So, I hope that we can try to make something different**

until we can make something out of it. [...] But what I want to to you to understand is that every time we try to reframe it every time every time, every time that we try to rearrange what we've been doing, at least we are doing something. So, if it is not that, then what? Okay, we shouldn't just say, okay, bye. Unless you are also have the right to do it. I wouldn't judge you, you know, at all, at all. But if you are willing to try one more time, I would love to make the best to help you. Is there something you like to say?

Tal abertura, evidenciou representações das alunas-professoras sobre o papel da PF, que busca respeitar o ponto de vista das alunas e refletir sobre como também estava se dedicando às atividades a partir de mais assertividade na mediação dos prazos:

P5: I do. Well, I know you have your personal justifications. But I wish you were more present with us even though you are abroad. Because you inspired us into the project, and you are inspiring us in continuing in the project. **So, I hope you be more present.**

PF: I'm aware of that I've been thinking about it and I want try, just find it with my personal reasons because that's that shouldn't be an issue. Like, I have to leave my personal justifications for my mistakes, because they just don't justify my mistakes. **I have responsibilities and my responsibilities are my responsibilities, I should be able to cover them. So I, I apologize, and I will try to... to be better.**

P5: I don't mean it i a bad way, you have been doing a lot while you were here. **But I Expect more deadlines....I don't now**

PF: No, yeah, no, but that's something that I want. Exactly, yes. Yes. That's part of my process. So that's why I brought it today. But I work on it. Another issue?

Ao passo que P5 revela que sente falta de mais cobrança em relação aos prazos e espera uma postura diferente da PF em relação a essa organização, P2 expõe que se sente excluída do grupo. A PF justifica que demanda menos dela devido ao fato de que avalia que ela já contempla sua parte e, por ter um *status* diferente de dedicação de horas ao projeto, por ser voluntária e não estagiária, não queria sobrecarregá-la. Realmente uma situação controversa, uma vez que todas deveríamos ter responsabilidades compartilhadas independentemente de nosso *status* de participação.

P2: **I don't feel included in the project.**

PF: Oh, you feel like out of the project. Like not you don't feel part of the project.

P2: Maybe because it's not my internship, but I don't feel included in the meetings.

PF: Yes, I see your point and maybe that because You had a different status, we maybe we didn't realize I didn't realize, right that you could be feeling like that. And we I could be making some choices. Maybe I didn't want to overload you because this was not your internship, but it was never my intention to let you out of it. I'm so sorry. Yeah.

P3: I am not saying there is someone to be blamed or it was on purpose. It's just the way I feel. Sorry about saying it.

PF: Yeah. Yes, exactly. That nobody's fault. That's important. As not, but you should say because if you feel like like that if you feel this way, we should care

about it. It doesn't matter whose fault it is or what happened. **But it has to be something that we have to take into consideration as a group. And we have to work on our relationship as a group that produces a collaborative and that cares for each members feelings'**, And each teachers feelings because that's what we were supposed to be doing. So, I yes **let's work on that let's work on how you feel about the project or own how you feel about yourselves. And I really want you to know that you can bring issues into this group.** Okay you can bring your issues and we can try to solve them in the way that we believe that they can be solved or that at least they should be but let's make it happen and I'm sorry P2 if you're feeling like that, and **I'll try to work on our relationship as a joint group, a unite group ...[...]**

Pois bem, a partir dos dados analisados, salientamos pontos centrais. O potencial de nossas ações das dimensões de elaboração (*design*) e mediação do curso foram desfavorecidos:

- a) pela ausência de um ambiente de cumplicidade e espaço de acolhimento na instituição;
- b) pelo pouco desenvolvimento de princípios como compromisso e responsabilidade compartilhada;
- c) pela dificuldade de se estabelecer um vínculo de tomada de responsabilidade entre as participantes;
- d) pelos sentimentos de (não) pertencimento ao princípio maior da prática de EJS;
- e) pela negligência do rigor metodológico de todos os participantes, incluindo a PF, autora desta tese.
- f) dificuldades em mobilizar a capacidade docente para EJS de elaboração de instrumentos de mediação que equilibrassem o ensino da LI e outros aspectos da EJS na SF.

Porém, a partir da reunião 4, na busca pelo fortalecimento do princípio 10, tomada de responsabilidade, entre outros como o engajamento, o senso de pertencimento, a corresponsabilidade, há indícios de potencialização da mobilização da capacidade 1: a Capacidade de se reavaliar enquanto educador. Essa interpretação nos leva à articulação do pensamento de Freire (2021) de que quando propomos uma pedagogia distante daquilo que entendemos como *rigoroso*, talvez passe à impressão a alguns estudantes de que isso significa estar distante da responsabilidade. E, concordando com o autor, rigor não é sinônimo de autoritarismo, mas a proposta da educação libertadora é, absolutamente, rigorosa em relação ao compromisso com “amor, com paixão” pelo que se faz. Esse é um princípio indispensável.

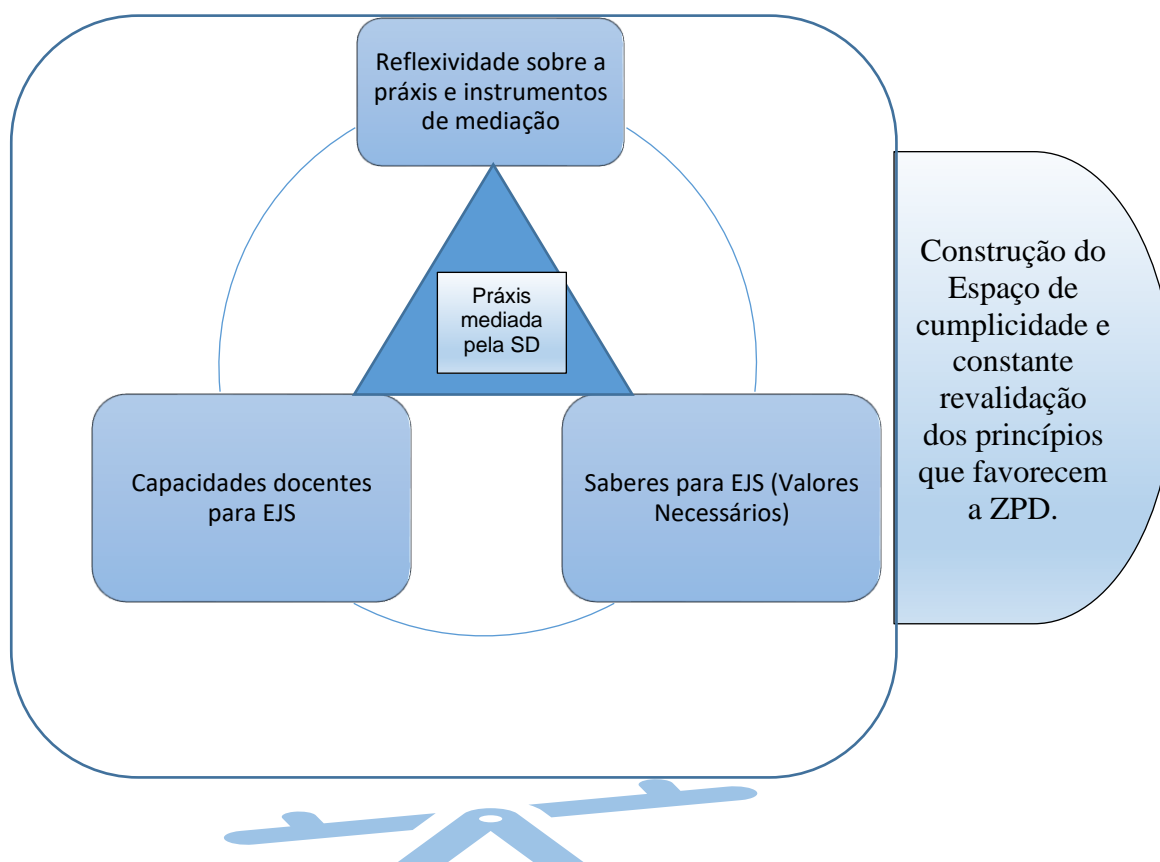
Ainda em relação às contribuições dessa interrelação, não seria justo deixamos de mencionar a interpretação de resultados considerados positivos. Há princípios que favoreceram a mobilização dessas capacidades e saberes para

almejarmos o objetivo central, que era contemplar as necessidades da comunidade em que implementamos nosso projeto. Como exemplo, citamos a busca pela vinculação dos conteúdos das aulas preparadas às necessidades e às temáticas que eram relevantes para o contexto, priorizando criticidade ao ensino tradicional de línguas. Foi um processo em função desse elemento de letramento crítico para justiça social, favorecido pelos princípios de buscar melhorar a própria prática, expandir conhecimento, dar voz à comunidade de pesquisa.

Deste modo, além de todos os elementos já citados neste capítulo, complementamos a resposta de nossa segunda pergunta de pesquisa, apresentando a contribuição de nosso objetivo geral: construir um Quadro referencial de elementos que favoreçam o potencial processo de desenvolvimento de saberes e capacidades docentes para educação para justiça social na formação inicial de professores de Língua Inglesa em um contexto de vulnerabilidade social.

Nessa direção, retomando a pergunta de pesquisa concernente a esse objetivo geral, “quais elementos favorecem a potencial aprendizagem de saberes e capacidades docentes para educação para justiça social na formação inicial de professores de língua inglesa em contextos de vulnerabilidade social?”, compreendemos que os princípios mencionados, elementos que sustenta os eixos de capacidades e saberes docentes para EJS, favorecerem o fortalecimento de uma ZDP que mobilize de forma espiralada, entrelaçada o processo de reflexividade e a mobilização de saberes e capacidades docentes no processo não dicotômico de práxis. Nesse sentido, apresentamos a seguinte ilustração da proposta de nosso quadro referencial.

Figura 05 – Quadro referencial do processo de mobilização de princípios, saberes e capacidades docentes para EJS, mediados pela práxis a partir do equilíbrio dos desafios do contexto de experimentação.



Necessidades e demandas do contexto de vulnerabilidade social que mediam a mobilização de saberes, princípios e capacidades a partir da reflexividade sobre a práxis

Fonte: Elaborado pela autora

Na representação anterior, buscamos conectar os elementos de modo não hierárquico: não há como definir hierarquia entre o processo de mobilização de saberes e capacidades, sustentados pelos princípios. Todos esses processos dependem de um espaço de cumplicidade e construção gradativa dos princípios que os subsidiam, favorecendo as condições da ZPD. A práxis é o elemento que oportuniza esse espaço de mediação, que para nós, tem a SD como construto teórico-metodológico escolhido para articulação ao ensino de línguas. Finalmente, temos a gangorra para reafirmar que a rede de colaboração é essencial para amparar o potencial desse processo, principalmente pelo equilíbrio necessário ao contexto de vulnerabilidade social: quando um se levanta e se abstém dessa rede, o outro cai e tem de buscar formas de restabelecer a conexão e fortalecimento dos princípios entre

os pares, pois se trata de um processo em rede, com foco a partir de/para o contexto da práxis.

Não há como separar o processo de reflexividade e a práxis do processo contínuo de aprendizagem de saberes e capacidades docentes. Acreditamos que esse processo possa ser favorecido por princípios que fortaleçam o potencial da ZPD a partir de um ambiente de acolhimento e cumplicidade das comunidades de pesquisa envolvidas. Quanto mais esses princípios forem sendo construídos pelo grupo na consolidação desse espaço de desenvolvimento da práxis, mais chances de interpretações de “sucesso” ou “êxito”. É claro, que os desafios e conflitos sempre farão parte desse processo, mas a mudança dos educadores ocorre, geralmente, a partir de nossa história.

A proposta de Quadro referencial é uma contribuição que visa compartilhar o que aprendemos como potencial nesse capítulo de nossa história, amparada pelos recursos utilizados, consultados, expandidos e propostos no decorrer desta tese: não como uma forma de engessar essa prática tão singular. A partir da prática empírica e dos procedimentos de análise, em especial, os procedimentos que evidenciaram os elementos que favoreceram a e desapareceram na *práxis* (ou seja, o fortalecimento dos princípios para EJS), buscamos retratar como os recursos mobilizados no decorrer da pesquisa poderiam contribuir para o potencial dessa interrelação, um potencial de experimentação para aprendizagem.

Destacamos que esse contexto de experimentação fez emergir capacidades docentes de motivação dos alunos, de adequação ao contexto, uma busca em construir com e não para, mesmo com todos os desafios.

A questão também recai na discussão já introduzida em nossa revisão de literatura: precisamos aprender a posição em que está o limite. Como saber onde estão esses limites? Como afirmado por Freire (2021), isso não está nos livros: aprendemos na experiência, aprendemos na prática. É preciso aceitar e refletir sobre os limites dentro dos quais atuamos, buscando construir algo concreto sobre o que pode ser alcançado no contexto que atuamos.

Na sequência, passamos às nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Sol se reparte em crimes. Espaçonaves, guerrilhas, em cardinales bonitas. Eu vou. Em caras de presidentes, em grandes beijos de amor, em dentes, pernas, bandeiras, bomba e Brigitte Bardot. O Sol nas bancas de revista me enche de alegria e preguiça. Quem lê tanta notícia? Eu vou! Por entre fotos e nomes. Os olhos cheios de cores. O peito cheio de amores vãos. Eu vou! Sem lenço, sem documento. Nada no bolso ou nas mãos. Eu quero seguir vivendo, amor. Eu vou! Por que não? Caetano Veloso

Considero esta pesquisa muito mais do que um trabalho acadêmico. Como participante, foi um processo de auto-confrontação com minha identidade docente, considerando que essas identidades são múltiplas e fluídas e que, naturalmente, em uma perspectiva indisciplinar/transgressiva de LA a concepção de identidade também é questionada e problematizada: tive de me olhar no espelho a partir de lentes que causavam desconforto a partir da imagem refletida. Esse processo, doloroso, porém que hoje considerado uma trajetória de transformação pessoal, contou com limitações, obstáculos, práticas positivas e, outras, não tão satisfatórias. Mas acredito que sejam muitas as contribuições para meu desenvolvimento.

Minha indagação inicial era como articular a EJS e o ensino de inglês em um contexto de vulnerabilidade social. Para tanto, ingressei em um processo de dois anos de geração de dados que envolveu: a) aulas na graduação em torno do tema; b) uma prática experimental cuja meta era oportunizar esse processo de aprendizagem, tanto da LI quando dos aspectos da EJS. Como propósito do papel de formadora, havia, ainda, a busca por subsídios que possibilitassem a aprendizagem/mobilização de saberes e capacidades docentes para EJS.

A partir do processo de investigação de minha própria prática, desenvolvi procedimentos e movimentos teórico-metodológicos para contemplar meu objetivo geral: construir um Quadro referencial, *ao longo da tese*, de elementos que favoreçam o potencial processo de desenvolvimento de saberes e capacidades docentes para educação para justiça social na formação inicial de professores de Língua Inglesa em um contexto de vulnerabilidade social.

Nesse processo, retomei a revisão de literatura sobre formação de professores para EJS (BELL, A. L.; ADAMS; GRIFFIN, 2016, GRIFFITHS, 1998) e a pedagogia crítica Freireana, buscando compreender as dimensões, princípios, saberes e capacidades docentes para EJS que poderiam contribuir para o objetivo

geral. Sentindo, também, necessidade de um construto teórico-metodológico que pudesse auxiliar na articulação desse propósito de ensino, que tinha como meta e processo a ação social, nos ancoramos no ISD como referencial que subsidiou recursos didáticos e conceituais que pudessem proporcionar as bases para o desenvolvimento desse agir de linguagem e logo, do desenvolvimento de capacidades de linguagem que contemplassem os objetivos de ensino da LI (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEWULY, 2004; BRONCKART, 2009; MIQUELANTE; PONTARA; CRISTOVAO, 2020).

Por meio das articulações teóricas desenvolvidas ao longo da tese, confrontei meus conflitos e reconheço que a prática poderia ser aprimorada. Um exemplo desse aprendizado foi o próprio processo de escrita, o qual não contemplou uma característica que tem muito significado para o tema: a demarcação de gêneros, tão usado por Paulo Freire em suas obras. Professoras e Professores, Educadoras e Educadores. É uma tomada de consciência que assumo a partir daqui.

Tendo como dados as transcrições das aulas ministradas na disciplina “Gêneros Textuais – Teoria e prática” e a Sequência Didática “What’s your stance on?”, nosso objetivo específico 1 buscou registrar e Avaliar o potencial do conjunto de instrumentos de mediação utilizados na formação inicial de professores de língua inglesa para o trabalho com capacidades docentes para EJS, ao almejar responder de que modo o conjunto de instrumentos de mediação utilizado na formação inicial de professores de LI potencializou o trabalho com capacidades docentes para EJS.

Como procedimentos para responder a essa pergunta, contemplamos: 1) Descrição do Plano textual global da situação de produção dos textos (contextos macro e micro); 2) Descrição dos instrumentos de mediação que compõem a SD implementada (A SD e a prática da própria PF); 3) Identificação das Sequências de organização temática (SOT) e Sequências de Tratamento Temático (STT); 4) e o recorte dos episódios de mediação da PF e da responsividade dos alunos em relação aos temas de JS mobilizados para identificação das CD para EJS. Para tanto, nossas categorias foram: o Contexto físico (lugar e momento de produção, emissor e receptor) e do contexto sócio subjetivo (lugar e social do emissor, posição social do destinatário e objetivos da interação) BRONCKART, 2009); as Características de *Design* dos instrumentos de mediação (BELL; ADAMS; GRIFFIN, 2016); SOT e STT (BRONCKART, 2009); Capacidades Docentes para EJS presentes nos materiais que compõem a SF, com base na revisão de literatura do capítulo 2.

Os resultados apontaram que, embora não fosse possível identificar desenvolvimento dos alunos-professores a partir dos dados que tínhamos, fomos capazes de concluir que essa experiência foi valorosa em promover oportunidades, criar espaços de reflexividade e disponibilizar instrumentos com potencial para que os alunos se orientassem para o ensino de LI a partir da perspectiva da EJS. Como resultados, trouxemos também as capacidades docentes para JS identificadas a partir dos excertos. Ressaltamos: esse processo analítico não é uma tentativa de demonstrar o grande sucesso da prática da PF, pois os próprios dados demonstram que muitas capacidades docentes para EJS não foram mobilizadas.

Algumas limitações não nos permitiram avançar nos resultados do objetivo 1. Sendo os excertos centrados na grande maioria na fala da professora formadora em formação, não havia como sugerir que essa mediação provocou aprendizagem ou desenvolvimento a partir dos instrumentos. Todavia, lembremos: é um processo de aprendizagem também ao formador, processo esse em que a reflexão desta tese permite propor encaminhamentos para avanços futuros sobre como agiria a partir da reflexividade que esta tese me proporcionou.

Em relação ao objetivo específico 2, os dados contemplavam transcrições de quatro reuniões de planejamento da oficina de LI com foco em JS e instrumentos de mediação produzidos pelos participantes. No propósito de Compreender e avaliar de que modo o contexto da intervenção didática potencializa o trabalho com capacidades docentes para EJS: 1) descrevemos o Plano textual global da situação de produção dos textos (contextos macro e micro); 2) Identificamos Sequências de organização temática (SOT) e Sequências de Tratamento Temático (STT) de quatro reuniões de planejamento; e 3) Discutimos princípios e capacidades docentes para EJS, que constituíram (ou não) a prática investigada a partir do panorama dos SOT e STT e de exemplos de planos de aula e instrumentos de mediação mobilizados pelos participantes. Nossas categorias foram: 1) Contexto físico (lugar e momento de produção, emissor e receptor) e do contexto sócio subjetivo (lugar e social do emissor, posição social do destinatário e objetivos da interação) (BRONCKART, 2009); 2) Sequências de organização temática (SOT) e Sequências de Tratamento Temático (STT) (BRONCKART, 2009); 3) Saberes e Capacidades docentes para EJS (Quadro 10); Princípios de EJS nas transcrições das reuniões de Planejamento (Quadro 12); (GRIFFITHS, 1998).

Nessa direção, ao buscar compreender de que modo o contexto da intervenção didática potencializa o trabalho com capacidades docentes para EJS, os resultados sugeriram que a proposta contou com pontos favoráveis e desfavoráveis ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos participantes, indícios a partir dos quais podemos apenas indicar razões potenciais para refletir sobre essa sensação de fracasso e frustração com o compromisso com os alunos da comunidade pela qual estávamos responsáveis. Percebemos que as dificuldades em superar os desafios apontados em contemplar princípios para um projeto de EJS desfavoreceram a sensação de “sucesso” dessa prática permeada pelas exigências e necessidades do contexto de experimentação, um contexto, diga-se de vulnerabilidade social. Para maiores contribuições advindas desse processo, era preciso que conseguíssemos estabelecer uma rede de colaboração muito mais unida do que realmente foi, como exemplos, citamos os princípios: de engajamento, de senso de pertencimento, de corresponsabilidade e de tomada de responsabilidade. Um ponto importante para refletirmos é a de que: seria, talvez, contraditório buscar uma “sensação de sucesso” em práticas voltadas para EJS, pois seriam os conflitos, as desestabilizações e desaprendizagens advindos desse processo o foco que movimentam a ZDP.

Em relação aos princípios que favoreceram à prática, destacamos a disposição em buscar vincular os conteúdos das aulas às necessidades e às temáticas consideradas relevantes para o contexto e a mobilização pelas participantes da capacidade de buscar se adaptar e integrar às condições desse contexto. Exemplo disso são as diversas tentativas de compreender quais eram essas necessidades. Ou seja, procuramos priorizar a criticidade a uma abordagem tradicional e sistêmica de ensino de línguas. Foi um processo em função de aspectos da educação para justiça social, entre tentativas, permanências e rupturas: houve esforço e saímos da nossa zona de conforto. Em determinado momento houve a mobilização da capacidade docente de motivação dos alunos em querer aprender inglês.

Entre nossas limitações, citamos a falta de acolhimento do contexto de implementação e as limitações do que nossos dados poderiam revelar como indícios de desenvolvimento. Dentre muitas outras já referidas no parágrafo anterior. Em segundo lugar, tínhamos um conjunto de dados muito extenso que demandou tomada de decisões sobre as lentes que usaríamos para buscar resultados para nossas perguntas. Um exemplo, é que seria enriquecedor se como continuidade olhássemos para a transcrição das aulas das participantes no contexto de implementação.

É nesse sentido que consideramos que processos de desenvolvimento de saberes, capacidades e princípios para EJS só podem ser construídos a partir da imersão na ZPD, da práxis, da experimentação e da reflexividade. Quanto mais mergulhamos nesse processo, mais limitações podem ser superadas a partir da reconfiguração desse agir. Um exemplo é que, possivelmente, em práticas futuras daríamos mais atenção ao vínculo entre as comunidades participantes e as capacidades e saberes que nos permitisse uma aproximação do encaminhamento do objetivo proposto: ensinar inglês a partir da EJS. É a partir dessa reflexão que propomos, ao longo do texto da tese e dos quadros referenciais, o Quadro referencial que contempla nosso objetivo geral, ilustrado e representado pela figura 05.

Interpretamos que o contexto de vulnerabilidade (todos participantes diretos e indiretos, recursos, aspectos) teve um papel essencial como ponto de partida da mediação, assim afirmado na pedagogia crítica freiriana (Freire, 2021). Ao estarmos lá, houve novas mediações que acentuaram novas capacidades, potencializando o cuidado com as demandas do contexto ao desencadear questionamentos de como poderíamos reformular a própria prática para buscar lidar com os conflitos que emergiram dos elementos dessa situação de vulnerabilidade. A práxis nos educou, pois o próprio contexto fez emergir a necessidade de capacidades específicas para aquele espaço, um espaço vulnerável.

Não era suficiente que só a universidade, ou só a guarda, ou só os participantes estivessem comprometidos. A formação, a constituição dessa comunidade de aprendizagem nesse contexto de vulnerabilidade é condição para favorecer a mobilização dessas capacidades.

Vemos como contribuições as expansões teóricas, metodológicas e uma proposta de articulação de referenciais teóricos que pode prover subsídios para que professores formadores criem espaços de experimentação, planejamento e mediação de cursos de inglês para EJS, ou seja, para que favoreçam as condições de desenvolvimento de uma zona de desenvolvimento proximal que contemple princípios que possam potencializar a aprendizagem de saberes e capacidades docentes para EJS.

Desse modo, **nossa tese defende**, a partir do Quadro referencial e quadros referenciais mobilizados ao longo do texto, espaços de experimentação como uma oportunidade de elaborar/mobilizar/propor coletivamente recursos que favoreçam, a partir das necessidades e demandas desse contexto de vulnerabilidade,

a experimentação, a construção coletiva e gradativa dos princípios para EJS e a mobilização/aprendizagem/desenvolvimento de saberes e capacidades docentes no processo de formação de professoras e professores de inglês para educação para justiça social. É sob a perspectiva crítica freiriana que entendemos que o ensino libertador não pode ser padronizado: trata-se de um agir criativo, situado em um contexto experimental, que cria as condições para uma possível reconfiguração do agir, uma possível transformação, testando esses meios: ela está potencialmente disponível ao contrário de uma metodologia tradicional prescritiva. E é isso que nossos dados revelam.

Não considero este trabalho como uma missão amplamente contemplada: é um passo em direção a um posicionamento político como educadora. Trata-se de um manifesto epistemológico do que acredito, da minha paixão, do que defendo. Sendo esta tese permeada por elementos da música em vários aspectos, eu afirmo que ser uma educadora, sob esses princípios, implica em “[...] viver e não ter a vergonha de ser feliz. Cantar e cantar e cantar. *A beleza de ser um eterno aprendiz*” (GONZAGUINHA, 1982). Gonzaguinha também reagia a um contexto político tenso e tinha apenas uma certeza: sua voz era seu único instrumento, poderia fazer aquilo que sabia, Cantar. A partir desse gancho, trago minha voz de resistência em meio a esse período trágico das perdas que estamos vivendo. É preciso que busquemos aprender, é preciso que cantemos, é preciso buscar formas de agir. Nada traz de volta os quase 600 milhões de brasileiros que pagaram pela imprudência de outros. Mas isso não significa que desistiremos.

Como mencionado, os passos posteriores desta pesquisa consistem na contribuição em propor, a partir desse quadro referencial, **uma organização didática dos quadros referenciais utilizados**. Apresentando, portanto, recursos a formadores que tenham como intuito pesquisar ações no âmbito da EJS no contexto da FPLI. Como já apontado no capítulo anterior, não como uma tentativa de prescrever um guia ou um manual de “como fazê-lo”, mas como uma contribuição advinda do potencial da nossa experiência, dos nossos desafios e dos recursos que podem ou não colaborar para processos de experimentação similares.

Para finalizar, retomo minha epígrafe inicial. Uma foto de uma professora observando a arte do brasileiro Eduardo Kobra em Nova York, no dia das eleições para a presidência que resultou na ascensão do Presidente Jair Bolsonaro ao cargo. Estava lá pela oportunidade de ter sido contemplada com bolsa do doutorado-

sanduíche pelo edital da CAPES e, em meio ao processo de aprendizagem e trocas na participação das discussões sobre formação de educadores e educadoras para justiça transformativa na Universidade de Columbia, Teacher's College. Ali, naquele momento refleti sobre a imagem do futuro de nossa juventude e tive a certeza de que a luta seria grande. Com meus recursos, meus pequenos recursos, eu dedico este trabalho a essa luta. É a missão que escolhi para minha vida e os convido a partilhar de

Com meus respeitos, um manifesto à obra de Paulo Freire. A luta continua, eu vou!

REFERÊNCIAS

- ABREU, I. de S.; GONCALVES, L. C. S. O estado de exceção e as decisões do supremo tribunal federal nas questões morais: uma análise das teorias de Agamben e Dworkin. *Revista de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, Valparaíso, n. 41, p. 395-407, dic. 2013. Disponível em <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-68512013000200012&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 05 jan. 2020.
- ADAMS, M. Pedagogical Foundations for Social Justice Education. BELL, A. L.; ADAMS, M.; GRIFFIN, P. *Teaching for diversity and social justice*. New York, 2016.
- AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In: BUCHETON, Dominique; DEZUTTER, Olivier (Org.). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelas: De Boeck, 2008. p. 83-105.
- APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 288p.
- _____. *A educação pode mudar a sociedade?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1978/2006.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes. 2003
- BEATO-CANATO, A. P. M.; MARTINEZ, J.Z; FERNANDES, A. C. Desafios no ensino de línguas na contemporaneidade: da bncc ao escola sem partido. **Revista X**, [S.l.], v. 15, n. 5, p. 46-73, nov. 2020. ISSN 1980-0614. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/77461/41876>>. Acesso em: 11 maio 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i5.77461>.
- BEATO-CANATO, A. P. M.; BRITO, C. N. A produção textual no vestibular Unicamp 2019: liberdade de cátedra e direitos humanos em xeque. In: NASCIMENTO, E. L.; CRISTOVÃO, V. L. L.; LOUSADA, E. *Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios*. Pontes: Campinas, p. 211-242, 2019.
- BARBÉ, C. "Golpe de Estado". In: _____. BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. V. 1. Tradução de Carmen Varriale et al. Brasília: UnB, 2010.
- BELL, L. A.; Theoretical Foundations for Social Justice Education. In: *Teaching for diversity and social justice*. New York, 2016.
- _____.; ADAMS, M.; GRIFFIN, P. *Teaching for diversity and social justice*. New York, 2016.
- _____.; GOODMAN, D. J.; OUELLETT, M. L. Design and facilitation., p. 55-93. IN: _____. A.; ADAMS, M.; GRIFFIN, P. *Teaching for diversity and social justice*, 2016.
- BENEVIDES, M. V. de M. Cidadania e democracia. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, n. 33, p. 5-16, 1994
- _____. *V. Cidadania e Direitos Humanos*. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2013.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- _____. *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

BRONCKART, J. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano* mercado de letras, 2009.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de letras, 2008.

BORÓN, A. Os “novos Leviatãs” e a pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. IN: *Pós – neoliberalismo II: que Estado para que democracia?* SADER, Emir ; GENTILI, Pablo(orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1999

BOURDIEU, Pierre. “Sobre o poder simbólico” (cap. 1). “A força do direito. Elementos para uma sociologia do campo jurídico” (cap. 8). In: BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. *P. Language and symbolic power*. Harvard University Press, 1991.

CALDERON, A. Responsabilidade social universitária: contribuições para o fortalecimento do debate no Brasil. *Revista da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior (ESTUDOS)*. Ano 24, no 36, jun/2006, p. 8-22

COCHRAN-SMITH, M. et al. Learning to teach for social justice as a cross cultural concept: findings from three countries. *Journal of Educational Research*, v. 1, n. 2, p. 171-198, 2012

CRISTOVAO, V.L.L; ARTMEMEVA, N. Towards a hybrid approach to genre teaching: comparing the swiss and brazilian schools of socio-discursive interactionism and rhetorical genre studies. *Diálogo das letras, pau dos ferros*, v. 7, n. 2, p. 101 - 120, maio/ago. 2018

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação como direito social. Dicionário de políticas públicas. Barbacena: EdUEMG, p. 148-51, 2012.

DE LA TAILLE, Y.; DE OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H.. *PIAGET, VIGOTSKI, WALLON: Teorias psicogenéticas em discussão*. Summus editorial, 2019

DINIZ-PEREIRA, J.; ZEICHNER, K. *Justiça Social*. Desafio para a formação de professores, Editora Autêntica. Belo Horizonte, 2008.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Rio de Janeiro: UNIC, 2009 [1948]. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>> Acesso em: 5 mar. 2016.

DOLZ, J.; GAGNON, R. (Dir.). *Former à enseigner la production écrite*. Lille/França: Presses Universitaires du Septentrion, 2018.

_____.; NOVERRAZ, M.; SCHNEWULY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCH- NEWULY, B & DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FABRICIO, B.F. Lingüística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

FRANCESCON, Paula Kracker. *Desenvolvimento de saberes e capacidades docentes na formação inicial de professores de Língua Inglesa: experiência de uma Sequência de Formação*. 2019. 333f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

FRASER, Nancy. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. *Lua Nova: revista de cultura e política*, n. 77, p. 11-39, 2004/2009.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979/1980.

_____. *Pedagogia da tolerância*. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2014.

- _____. *Pedagogia do oprimido*. 56. ed. Ver. E atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.
- _____. *Política e Educação*. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2015b.
- _____. *Educação como prática de Liberdade*. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018a.
- _____. *Pedagogia do Compromisso: America Latina e Educação popular*. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018b.
- _____. *Educação e mudança: America Latina e Educação popular*. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018c.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- _____. FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*, vol. 4, edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.
- GRAÇA, L.; PEREIRA, L. A.; DOLZ, J. Resistências e obstáculos na formação contínua de professores: um estudo de caso sobre o ensino de escrita em diferentes disciplinas. *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, v.10, Edições Colibri/CLUNI, Lisboa, p. 263-282, 2015.
- GRIFFITHS, M. *Educational research for social justice: Getting off the fence*. London: McGraw-Hill Education, 1998.
- HAWKINS, M. *Social Justice Language Teacher Education*. Bristol: Channel View Publications, 2011.
- KRONBAUER, L. Consciência (Intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica) In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. rev. e amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 139
- LADSON-BILLINGS, G.J. Social Justice in Education Award.Lecture. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ofB_t1oTYhl>. Acesso em 21 jan. 2021.
- LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L.; MAZZILLO, T. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. in: GUIMARÃES, A. et al. (orgs.). *o interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: mercado de letras, 2007. pp.237- 256.
- MACHADO, A.R. (org). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.
- _____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia. (Orgs). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. P. 77- 97.
- _____. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. in: CRISTOVÃO, V.; ABREU-TARDELLI, L. (org.) *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. campinas: mercado das letras, 2009. p. 79-99.
- MIQUELANTE, M. A., CRISTOVÃO, V. L. L., PONTARA, C. L. (2020). Agir social e dimensão (inter)cultural: desafios à proposta de produção de sequências didáticas. *Revista Da Anpoll*, 51(2), 153–174. <https://doi.org/10.18309/anp.v51i2.1404>
- MOISES, J, A. Democracia In: DI GIOVANNI, G; NOGUEIRA, M.A. *Dicionário de políticas públicas*. 2. Ed. São Paulo: UNESP/FUNDAP. 2015, 1.012p.

- MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85- 107.
- NEWFIELD, D. Multimodality, Social Justice and Becoming a really South African: Case studies from language classrooms. In: HAWKINS, M. *Social Justice Language Teacher Education*. Bristol: Channel View Publications, 2011.
- OLIVEIRA, M.K. Vigotski e o processo de formação de conceitos. DE LA TAILLE, Y.; DE OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H.. *PIAGET, VIGOTSKI, WALLON: Teorias psicogenéticas em discussão*. Summus editorial, 2019
- PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.
- QUEVEDO-CAMARGO, G. *Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa: elementos para um construto*. 2011. 364 f. Diss. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) -Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2011.
- RAWLS, John. *Uma Teoria da Justiça*. Brasília: Universidade de Brasília, 1981.
- _____. Justiça como equidade: uma concepção política, não metafísica. *Lua Nova*, São Paulo, n. 25, p. 25-59, Apr. 1992.
- RIBEIRO, R. M. C. *Responsabilidade social universitária e a formação cidadã*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS. 2013.
- SAVIANI, D. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei. O golpe de 2016 e a educação no Brasil. *Uberlândia: Navegando Publicações*, 2018.
- SCHMITZ, John Robert. Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. *Rev. bras. linguist. apl.*, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 235-250, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982008000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso 09 maio 2021.
- SILVA, J.A. Curso de direito constitucional positivo. *Revista dos Tribunais*, 2005.
- SOARES. L. T. R. *Ajuste Neoliberal e desajuste Social na América Latina*. Vozes. Petrópolis: 2009.
- SORDI, M.R.L. A responsabilidade social como valor agregados do projeto político dos cursos de graduação: o confronto entre formar e instruir. *Revista da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior (ESTUDOS)*. Ano 24, no 36, jun/2006, p. 29-38.
- SZUNDY, P. T. C.; FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada e indisciplinaridade no Brasil: promovendo diálogos, dissipando brumas e projetando desafios. In SZUNDY, P. T. .C; TÍLIO, R.; MELO, G. C. V. (Orgs.). *Inovações e desafios epistemológicos em Linguística Aplicada: perspectivas sul-americanas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 63-89.
- SOUTO-MANNING, M.; SMAGORINSKY, P. Freire, Vygotsky, and social justice theories in English education. *Change matters: Critical essays on moving social justice research from theory to policy*, p. 41-51, 2010.
- TIKLY, L. P.; BARRETT, A. M. Education Quality and Social Justice in the Global South: Challenges for policy, practice and research. In *Education Quality and Social Justice in the Global South: Challenges for policy, practice and research*. Routledge, 2012.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WEYH, C. In: *Mudança e Transformação social*. Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

ZEICHNER, K. Teacher education for social justice. In: HAWKINS, M. Social Justice Language Teacher Education. Bristol: Channel View Publications, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

"POLÍTICAS DE RESPONSABILIDADE SOCIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES"

Prezado/a Senhor/a:

Estou desenvolvendo pesquisa intitulada "POLÍTICAS DE RESPONSABILIDADE SOCIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES". O objetivo geral da pesquisa consiste em investigar como as Políticas de RSU podem contribuir para formação de professores de línguas. Para tanto, nossos objetivos específicos consistem em: a) Mapear as ações de Promoção Social no curso de Letras - Inglês das universidades públicas do Paraná; b) Investigar a participação e responsabilidade sociais promovidas por meio da implementação de uma sequência didática que vise abordar promoção social; c) Investigar a formação inicial e continuada de professores no âmbito das ações realizadas na disciplina intitulada "Gêneros Textuais - Teoria e Prática", promovida pelo curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina (UEL); d) Investigar aprendizagem de capacidades docentes dos participantes no processo de produção de sequências didáticas (SD) acerca de gêneros textuais relacionados à responsabilidade social. Gostaria de convidá-lo(a) a participar. Sua participação é muito importante e se dará por meio de participação nas reuniões do grupo e das atividades propostas e na condução de aulas, que serão gravadas em vídeo para acesso posterior.

Esclareço que sua participação é totalmente voluntária, podendo o/a senhor/a: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclareço, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e publicações dela decorrentes. As transcrições dos dados gravados serão por mim armazenadas em base computacional privada, restrita a meu acesso. Também são garantidos direito de sigilo e confidencialidade, sendo que seus nomes e imagens não serão divulgadas pela pesquisa.

Esclareço ainda, que o/a senhor/a não terá despesas, e não pagará e nem será remunerado/a por sua participação.

Entre benefícios esperados estão possível desenvolvimento profissional decorrente de sua participação neste projeto de formação docente. Quanto aos riscos, não é possível prever quais de ordem psicológica ou moral podem advir deste estudo, no entanto, caso sinta desconforto durante a realização da pesquisa, coloco-me aberta ao diálogo e a sua desistência voluntária.

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Caso o/a senhor/a tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, poderá me contatar (Ana Cláudia Cury Calia de Souza, residente à rua Luiz Lercó, 455, ap. 304, torre1, pelo telefone (43) 996133590, ou e-mail anaclaudiacury@hotmail.com), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Uma vez esclarecido sobre os termos de realização desta pesquisa, o/a senhor/a, após assiná-lo, fica com uma via de igual teor e forma.

Londrina, ____ de _____ de 20 ____.

ANA CLAUDIA CURY CALIA DE SOUZA

Pesquisadora Responsável

RG: 43478966-5

<p>_____ (NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DE PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.</p> <p>Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____</p> <p>Data: _____</p>

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

APÊNDICE B
AUTORIZAÇÃO DO COLEGIADO



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

Londrina, 12 de julho de 2017.

Ilm^ª Sr^ª Prof^ª Dr^ª Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli,
Coordenadora do CEP/UEL

Prezada Senhora,

A Coordenação do Colegiado de Cursos de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) está de acordo com a condução do projeto de pesquisa de doutorado intitulado "POLÍTICAS DE RESPONSABILIDADE SOCIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES", a ser executado pela estudante ANA CLAUDIA CURY CALIA DE SOUZA LUZ, nas dependências do Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH), sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Vera Lúcia Lopes Cristovão, docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (CEP-UEL).

Estamos cientes de que os participantes a serem recrutados são estudantes vinculados ao curso de Letras Estrangeiras Modernas (Inglês), os quais serão beneficiados com possível desenvolvimento profissional decorrente de sua participação neste projeto de formação docente. Quanto aos riscos, embora não possam ser totalmente previstos, caso haja desconforto durante a realização da pesquisa, a pesquisadora se coloca aberta ao diálogo. Por fim, o Colegiado LEM fica na expectativa do compromisso da pesquisadora em retornar a esta instituição seus resultados e conclusões.

Estamos cientes de que o trabalho em tela deve seguir os ditames das Resoluções CNS nº 466/2012, nº 510/2016 e complementares.

Atenciosamente,

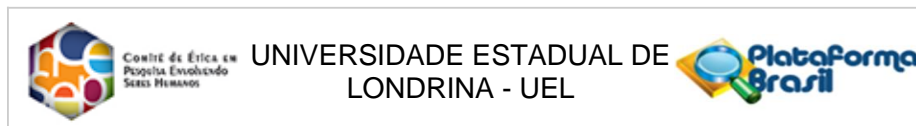
ciate
feis

Prof. Dr. Juliana Kecher Assunção Tonelli
Chefe do Depto. de Letras Estrangeiras
Modernas - CLCH

[Assinatura]
Prof. Dr. Otávio Goes de Andrade

Prof. Dr. Otávio Goes de Andrade
Coord. Colegiado Depto. LEM-CLCH

APÊNDICE C
APROVAÇÃO PLATAFORMA BRASIL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLITICAS DE RESPONSABILIDADE SOCIAL NA FORMACAO DE PROFESSORES

Pesquisador: ANA CLAUDIA CURY CALIA DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 73555417.5.0000.5231

Instituição Proponente: CLCH - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem - PPGEL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.364.854

Apresentação do Projeto:

Aulas de formação teórica e prática com alunos professores de lingua inglesa, incluindo atividades de producao, implementacao e avaliacao de sequencias didaticas (Materiais Didáticos). O trabalho docente desses alunos professores sera descrito a partir de sua participação nas aulas e dos resultados apresentados em suas atividades didáticas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Temos como objetivo geral investigar como as Políticas de RSU podem contribuir para formação de professores de línguas.

Objetivo Secundário:

- a) Mapear as ações de Promoção Social no curso de Letras - Inglês das universidades públicas do Paraná;
- b) Investigar a participação e responsabilidade sociais promovidas por meio da implementação de uma sequência didática que vise abordar promoção social;
- c) Investigar a formação inicial e continuada de professores no âmbito das ações realizadas na disciplina intitulada "Gêneros Textuais - Teoria e Prática", promovida pelo curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina (UEL);
- d) Investigar aprendizagem de capacidades docentes dos participantes no processo de produção de sequências didáticas (SD) acerca de gêneros textuais relacionados à responsabilidade social.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

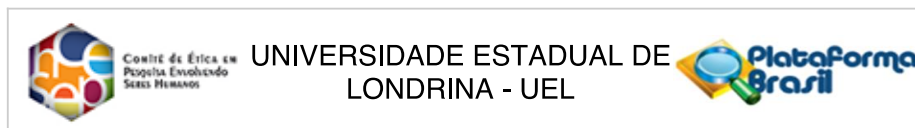
UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 2.364.854

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Com as correções solicitadas na primeira versão, a redação está clara e precisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Com as correções solicitadas na primeira versão, a redação está clara e precisa.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Com as correções solicitadas na primeira versão, não há mais pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado (a) Pesquisador (a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade imprimi-lo para apresentação aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Coordenação CEP/UEL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_958266.pdf	25/10/2017 13:54:32		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Pesquisa_Doutorado.docx	25/10/2017 13:45:33	ANA CLAUDIA CURY CALIA DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	25/10/2017 12:56:47	ANA CLAUDIA CURY CALIA DE SOUZA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_colegiado.pdf	14/08/2017 16:14:43	ANA CLAUDIA CURY CALIA DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	14/08/2017 16:13:34	ANA CLAUDIA CURY CALIA DE SOUZA	Aceito

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Comitê de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Seres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 2.364.854

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 05 de Novembro de 2017

Assinado por:

**Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
(Coordenador)**

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br

APENDICE D

SOT E STT¹¹⁵ AULA 1
SOT e STT das Transcrições das aulas da disciplina “Gêneros textuais – teoria e prática” – Aula 1¹¹⁶

SOT	STT
1A. Discussão sobre a intencionalidade dos gêneros abordados na tarefa iniciada na aula anterior e retomada de conceitos já discutidos na aula introdutória.	1A1. Gênero como agir social. 1A2. Esfera social de circulação dos gêneros. 1A3. Contexto sociodiscursivo dos textos.
1B. Diferença entre Gênero e tipo textual.	1B1. Definição e exemplos de tipos textuais de acordo com o texto. 1B2. Definição Gênero textual. 1B3. Discussão sobre a complexidade da definição de gêneros textuais.
1C. Relação entre os conceitos debatidos e a sequência didática	1C1. Menção dos gêneros abordados na sequência didática “What’s your stance on?” 1C2. Reflexão sobre a intencionalidade desses gêneros. 1C3. Reflexão sobre a categorização de vídeos do Youtube (gênero ou suporte). 1C4. Diferenciação entre os suportes que aparecem na SD e os gêneros que são mobilizados.
1D. O trabalho com gêneros no ensino na escola pública	1D1. Crenças dos alunos acerca das dificuldades de se trabalhar com gêneros textuais na escola. 1D2. Esclarecimento da professora formadora sobre a diferença dos estudos da teoria de gêneros no contexto universitário e do trabalho com a SD na escola da educação básica.
1E. Objetivos de ensino de uma SD	1E1. Análise dos objetivos da SD “What’s your stance on...?” 1E2. Reflexão sobre o significado de participação social por meio de um gênero textual.
1F. Justiça social ou tópicos de justiça social nas aulas	1F1. Responsabilidade social do professor. 1F2. A responsabilidade social do professor ao mediar questões de Justiça social. 1F3. Exemplos de experiências pessoais dos alunos ao mediar tópicos de JS em suas práticas de ensino. 1F4. Debate sobre imparcialidade e neutralidade

¹¹⁵ As categorizações metodológicas desses dados (Organização de SOT e STT) foram baseadas na proposta por Francescon (2019, p.74): “Nossas análises estão apresentadas por meio de quadros. As reuniões realizadas durante a SF conduzida nesta pesquisa totalizam 17, sendo numeradas por ordem cronológica. Assim, os SOT e STT têm a numeração referente à reunião em que foram mobilizados (por exemplo, o SOT 1A é o primeiro tema abordado na reunião 1, e seus STT são determinados pelo acréscimo de numeral romano, sendo 1AI, 1AII, 1AIII, etc.)”

¹¹⁶ Consideramos haver uma disparidade entre a categorização da aula 1 do restante das outras 7 aulas, pois na aula 1 foi apresentado um panorama do tema e do que seria feito na disciplina. Desse modo, diversos focos foram mobilizados.

	<p>ideológica no discurso. 1F5. Significado de justiça social. 1F6. Histórias pessoais relacionadas com o SOT 1G. 1F7 – Tarefa de pesquisa sobre o tema de justiça social. 1G8. Meritocracia 1F9. Imposição de padrões dominantes da sociedade 1F10. Direitos individuais 1F11. Violação de direitos 1F12. Privilégio e Direitos Sociais</p>
1G. Mediação do próprio comportamento ao abordar temas de JS em sala de aula	<p>1G1. Reflexão sobre a influência dos gestos e olhares do professor na interação dos alunos. 1G2. Reflexão sobre a importância de vigiar as próprias reações. 1G3. Relação do debate sobre neutralidade ideológica com o projeto “Escola sem partido”. 1G4. Reflexões sobre os temas trabalhados na escola e a neutralidade ideológica proposta pelo projeto “Escola sem partido”.</p>
1H. Neutralidade ideológica e artefatos de mediação.	<p>1H1. Temas de Justiça social nos materiais didáticos 1H2. Temas de Justiça social e os documentos oficiais nacionais. 1H3. Ideologia e diversidade de pensamento na política. 1H4. Meritocracia e questões sociais.</p>
1I. Mediação da Sequência didática	<p>1L1. Importância de olhar para o material enquanto professores e não apenas alunos. 1L2. Realização da atividade 1: Análise do conjunto de <i>posts</i>. 1L3. Discussão sobre temas como racismo, aborto e posicionamentos ideológicos na internet. 1L4. Identificação do gênero e do tópico sociopolítico 1L5. Discussão sobre qual é a esfera e qual é o gênero em análise 1L6. Identificação do propósito retórico do gênero 1L7. Debate das atividades</p>
1J. Ação para transformação	<p>1J1. Problemas sociais 1J2. Ideologia e transformação 1J3. Agência e transformação 1J4. Paulo Freire e a ideologia de Educação para libertação 1J5. Linguagem corporal e ideologia 1J6. Imposição ideológica</p>

Fonte: a autora

Relatório dos excertos dos SOT selecionados de acordo com a análise qualitativa do software *Atlas.ti* – Aula 1¹¹⁷

Exemplos de Recorte dos SOT 1E, 1G e 1K¹¹⁸.

Sequência de Turnos de fala1

P12: Tem uma série, que se chama “Lie to me” um cara especialista em ler microexpressões faciais, e ele fala que expressão corporal mudam de cultura para cultura, então, cruzar o braço no Brasil tem um significado diferente de cruzar o braço no Japão, por exemplo, mas tem certas coisas que são biológicas, não culturais, então tem sinais no nosso rosto que a gente não controla, que enquanto estamos recebendo informação, é involuntário, então esses sinais, cruzar o braço, normal, é seu jeito de prestar atenção, então isso é uma coisa variável, mas tem coisa que no rosto, que teoricamente, segundo a ciência, é igual para todo mundo, em todo lugar. PF: This is a very interesting field of study; I'd like to read something about it. So, guys, now we have two videos about those subjects, let's see it. The first one is (inint) [00:52:31].

Sequência de Turnos de fala 2

PF: Anything else? P3: I remembered the different kinds of religious intolerance, here in Brazil we have religious intolerance, but it is not so much about literally killing people, but sometimes things that people say or how they look at someone, judgments in general. Then, if you go to middle east, and a region like North Africa, Syria, those places where nowadays the (inint) [01:23:45] state is really strong, you see literally killing people because they don't agree with what they do, so those are different kinds of intolerance, but they both hurt. PF: The root is the same. What is your name? I have to ask, because it takes me some time to memorize. P13: Eu quero falar sobre o handout em que sentido a gente deve responder, que estou um pouco confuso. PF: Você vai falar sobre a questão econômica? P13: Isso. PF: Sobre várias perspectivas, uma seria a meritocracia, tem gente que acredita que a questão social não importa, porque na realidade todo mundo tem a mesma oportunidade de se esforçar e conseguir chegar no mesmo lugar que outro que tem uma situação econômica melhor, mas seria uma perspectiva, tem gente que acredita que não, a questão social é determinante, então deveria haver parâmetros, políticas de equidade, equidade seria, “Nós temos situações diferentes mas o estado proporciona meios para que você parta com mais justiça social” então seria basicamente isso, proporcionar meios para que eu consiga ter as mesmas oportunidades que o outro que tem mais do que eu no ponto de partida. Então, você pode trazer outras perspectivas. P13: The Sociopolitical condition is important in every sphere because if you draw an area where you have to prepare your future, you have a condition to grow up in your career and everything, you get married because (inint) [01:26:32]. You can't have babies because it is too expensive. P4: That is an interesting perspective, because some people believe that if you are poor, you don't have the right to choose to have a lot of children, because that is irresponsible. That is disrespectful. P3: Every human (inint) [01:27:16] but don't look at their own reality, so this is (inint) [01:27:28]. If you don't look at the mirror... you can never realize the real condition of what I can't be. PF: Especially if you are a person that lives in a privileged position. When we have privilege, we think that the others have the same privilege as us. P3: Exactly. P4: So, I just thought about one instance of abortion, some people that are against it, they are like “This is (inint) [01:28:46]” but some of those people are in favor of abortion for victims of rape. But it is contradictory, because aren't you taking a life (inint) [01:29:07]. PF: My husband usually says that, because he is a lawyer, he is against it, but he says: “I don't understand how the law can provide abortion in this case, because it doesn't make sense, the killing is the same”, it is interesting how the result is the same, but we are justifying it in this case. P4: Like you're blaming the woman in the other case. PF: Because then we are analyzing the responsibility of the mother and not the fact. Are you responsible for this pregnancy? P13: Eles acham que é a única salvação para esse caso, porque por exemplo, não é só porque a mulher não abortou

¹¹⁷ Consideramos inviável encaminhar neste arquivo, o Relatório completo do processo de tratamento dados de cada aula. Por exemplo, o relatório da aula 1, gerou um arquivo com 145 páginas de agrupamento dos códigos, resultada da análise e codificação qualitativa dos dados. Sendo nosso escopo de dados extenso, encaminhamos o relatório exemplar da Aula 1 à banca, juntamente com o conjunto dos arquivos de transcrição. Por essa razão, decidimos inserir no apêndice apenas os excertos ilustrativos de cada processo de tratamento de dados.

¹¹⁸ Respectivamente: 1F. Justiça social ou tópicos de justiça social nas aulas ;1G. Mediação do próprio comportamento ao abordar temas de JS em sala de aula; 1H. Neutralidade ideológica e artefatos de mediação.

que o filho ganhou o mundo, vai ter o futuro garantido, porque às vezes a mesma mulher que pensou em não ter aquele filho, ela se conhece, ela sabe que não vai ter nenhuma condição de dar nenhuma condição de vida... PF: ...sim, pois é, a gente não sabe se vai dar ou não. Mas não é só uma questão econômica. P13: E outra, a mulher não quer ter, e obrigam ela a ter, de repente ela vai fazer coisas piores com o menino vivo, a menina viva, do que se ela não tivesse. PF: Por isso que eu achei o projeto do Uruguai muito legal. Discute a complexidade do assunto. É interessante, esse apoio do estado em entender um tema antes de deliberar. Se você quer, te dão condição de estar segura. E seu tempo para decidir, para não precisar decidir na hora. P4: Ou talvez poderia ter assim, a mulher não querer o filho, beleza, mas dê suporte a ela para ela pelo menos ter, e o governo depois que cuide desse filho, dê preparo para esse filho, não obrigar a mulher a cuidar do filho. Justiça social ou tópicos de justiça social nas aulas

PF: Wonderful, we are not, because to educate is, in itself, is a political tact. (inint) [00:24:49] discusses curriculum, and discusses how the subjects, the choices that are made in several stages of politics are not neutral, they are political choices, when I bring the content to the classroom, it is an hegemonic or resistance choice, I must choose if I am trying to bring a resistant position or a hegemonic position, but sometimes you don't have a choice, but this is a political act. This is the basis of my paper, my thesis. P12: Até no jeito de agir, na expressão de quem está falando, por mais que esteja só fazendo a pessoa refletir, na hora dela falar, ela pode expressar de várias formas, ela pode chegar assim, "Gente, o que vocês acham sobre (inint) [00:25:58]", por mais que seja uma pergunta... PF: ...o modo como eu entorto a boca, como eu direciono as perguntas. P4: A forma como ela se empolga, "Gente, o que vocês acham sobre o feminismo?" Já passa outra ideia

APÊNDICE E

SOT E STT AULA 2

SOT e STT das Transcrições das aulas da disciplina “Gêneros textuais – teoria e prática” –
Aula 2¹¹⁹

SOT	STT
2A. Responsabilidade com as atividades da disciplina “Gêneros – Teoria e Prática)	2B1. Discussão sobre as tarefas propostas na aula anterior; 2B2. Importância de realizar as atividades da disciplina com responsabilidade; 3B3. Pedir que os alunos retomem a Tarefa de pesquisa sobre o tema de justiça social.
2B. Atividades extras para trabalhar o tema de JS.	2B1. Desenvolvimento das atividades do handout; 2B2. Apresentação do significado de Educação para Justiça social a partir de Bell (2016); 2B3. Discussão sobre a diferença de igualdade e equidade; 2B4. Debate sobre diversidade de opiniões.
2C. Mediação da Sequência didática	2C1. Retomada da explicação da atividade da SD 2C2. Desenvolvimento das atividades da SD 2C3. Discussão sobre o tema e intencionalidade dos gêneros abordados na SD.
3D. Justiça social ou tópicos de justiça social nas aulas	3D1. Escolha dos temas a serem trabalhados no storyboard 3D2. Discussão sobre meritocracia 3D3. Opiniões sobre posicionamentos políticos 3D4. Mediação de momentos de conflito de Temas de Justiça Social

Fonte: a autora

¹¹⁹ Essa aula teve seu horário reduzido, pois os alunos teriam de participar de atividades propostas pelo colegiado, por isso, seu tempo de duração é menor em relação às outras e, logo, o número de SOT e STT identificados também é menor.

**Relatório dos excertos dos SOT selecionados de acordo com a análise qualitativa do software
Atlas.ti – Aula 2**

Recorte do SOT 2 - Justiça social ou tópicos de justiça social nas aulas

Sequência de turnos de fala 1

PF: Were you already able to choose your social issue? PF: Yes? I want to know, I am curious. What are them? P3: We are going to talk about Drag Queens. PF: Interesting. [...] P13: Chauvinism. P2: (inint) [00:05:08] as one, the presentation. P7: Religious intolerance. PF: Wonderful, and you, which one? P12: I am still thinking. PR: You have to decide that this week, okay? Take your time, but don't take too much time. What about you? P11: I didn't decide yet, because I was not here last class.

[...]

Sequência de turnos de fala 2

P4: ...I was actually thinking a lot about meritocracy lately, I was talking to a student, he missed a bunch of classes because he went to an exchange in Chicago, and he really wanted to talk to me about political views in the United States, and it came to my mind that it actually made sense for Americans being meritocratic, because they have opportunities, everybody knows, at a restaurant, they are looking for people to work, you can actually work, get your money, you are able to succeed, but here in Brazil, you don't have the opportunity.

PF: I am trying to develop my ideology on the issue, I didn't set my foot yet, but my ideology is something like that: At least, there, the game is open. Everybody knows that the competition is there, you have to struggle to survive and that is what happens. We are liberals, the market is going to organize how the state works, so, everything centered on the market and we know that, but why do I believe that at least their game is very open? Because the taxes we pay, they have a different destination there than we have here. There, they know that they have to provide for health insurance, this is not the obligation of the state, state is not responsible for taking care of your health, you must do it for yourself. Here, we have a different ideology, the state must take care of your health insurance. But, we pay for the state and then we go and pay for the market because the state doesn't provide, so, we are paying twice. I don't agree with their system, of course, because it would be crazy to think that if you are dying, nobody has the responsibility of providing anything to you, this is crazy, but here it also happens, and we are paying for the state, we are paying for the health insurance. But I am trying to convey something about it, it is very difficult to define an opinion. What do you think about it? About meritocracy in Brazil, meritocracy in other places, not only United States.

P5: It is a ridiculous concept for Brazil, it doesn't work.

Pf: Go on.

P5: I think (inint) [00:25:31] I agree that it works in the United States because of this that she said, I have a friend that moved with her boyfriend, I think to Florida, and she was working as a (inint) [00:25:49] and he wasn't working, and within five months they got their own apartment, they did something with a loan from the government or something and they bought their own car, they have been there for one year and they have more than the people have in Brazil working their whole lives, so it is ridiculous, the people who believe that in Brazil. Everything is hard here, if you want to buy houses it's hard, if you want to buy a car, same thing. You have the opportunity, and work. It doesn't matter how much, for how long, you just need to work.

P3: (inint) [00:26:37] e eu fiquei, gente, não, é impossível.

PF: Forever, don't stop, not even when you are...

P3: Não pare nem para pensar, porque se pensar, você vai ver que é um sistema falho que não funciona, vai ficar deprimida e vai se matar, então não pense, trabalhe.

PF: And here, we have a constitution that states that we have a democratic system, but we have an economy that is based on a liberal perspective, we are liberals, we follow American economy, the concepts, the idealization of American economy, the liberalism. Do you have any idea what is liberalism? It is very important to understand this discussion. When we talk about democracy, politics, we welfare state, all those issues that are usually in the media, we usually don't understand what the concept is about. What is liberalism?

P3: It is a free market and normally, like you said, the market controls the state, so it gives the independence to the market, so it can do whatever it wants.

PF: The market is totally independent, there is no state intervention. Why? Because the work has to regulate itself, state must not intervene because everything is going to be okay. If you are able to control social economy, everything is going to be fine, it is an economy based on the market. Let's understand a little bit about the contribution that happens here in Brazilian politics. It doesn't matter if we are liberals, if we are democrats, if we are on the right or left, it doesn't matter, let's just understand the contributions, because in Brazil, something that is very interesting is that, "Eu sou de direita, eu sou de esquerda". But

we don't have direita ou esquerda. There is no direita, there is no esquerda here. This is an idealization. Why? Because the right, a direita brasileira, would fit here. What is the contribution that I am trying to bring. No intervention of the state on the individual's life. What is the contribution?

P3: Conservatism.

PF: Exactly, because alright, we are not going to intervene in the individual's life, but we are going to control other aspects, we are going to control the body, we are going to control the decisions, we are going to control what you must and must not do. In a liberal setting, this would not happen. Then we have the other side, we have the left, or the social democracy. Because when we talk about left, it is very difficult to try to set what it is properly, because it usually is everything that is not liberal. When we talk about the left, we may have socialism, communism, and we also may have social democracy. Do you know what is social democracy?

P5: Where people decide or are supposed to?

PF: The majority decides, the state intervention is very strong, because the state is responsible for the wealth of the individual, so here we would have a wealthier state in which you are provided with everything you need, you are provided with security, access to education, social rights, this would be social democracy.

P3: Sweden is like this?

P5: Exactly.

PF: They say it works there. I don't have the data.

PF: The Scandinavian countries. They have a desirable place to live, it is wonderful. I was checking the data regarding the actions that they develop regarding social security, and they are amazing. For example, when you have a child, the mother and the father, they take a whole year off, not the mother, the couple, because they must be responsible, to be there, in the first year of the child, and the state pays for it.

P4: And it works.

PF: To my mind, We don't have people saying "I am paying so you can stay at home", and mother and father, because both are responsible for that.

P3: It's beyond reason that here only the mother gets this.

PF: The father deserves to be there too, it's unfair.

P6: Licença-maternidade são quatro meses.

P5: I thought it was six.

P6: Costumava ser seis, eu não consigo acompanhar esse governo.

P7: And maternity leave is a week.

P6: Five days.

PF: So, there you are, struggling to help your wife, to see your baby and have to work, it is not fair. Help is not the word I wanna use, but you understand. But this would be an ideal model, the social democracy. In a social democracy, they are able, we are talking about theories, reality is totally different, I know, we are talking about theories and idealizations. In social democracy, the state must intervene in every decision that the citizen makes, so decisions regarding morality, they are an agreement between the population, the majority decides what the agreement is going to be, but the interesting thing there is that they listen to the population. If we have an election to decide an issue, this is going to be respected, the majority decided, we don't have a board, a corporate board deciding for you. Here in Brazil, we tried to implement a type of democracy, but it is representative, we don't have participation, so our voice is usually silenced, regarding the issues that the population should be consulted, they are not. Okay, just in order to understand what we are trying to say when we talk about those concepts.

P5: But there are (inint) [00:35:09] concept, there are five types.

PF: There are a lots, it's because they can handle them, there are lots.

P11: We saw in the television, center, right-center, left-center, far right and far left.

P10: I feel like just because I am going to be teacher I have to be on the left. That's why I am so quiet sometimes. Quando eu digo qualquer coisinha vem todo mundo em cima.

PF: Today we have esquerda liberal, direita liberal, several combinations of ideologies and we try to... that's the problem, we are trying to conceptualize too much, and we are not able to understand what am I, because I am a mix of ideologies. So when I look at those issues, the first thing that comes to my mind is that I can't set my foot in any of them, I can't decide, I don't know if I am a liberal, because I mix the concepts in my head, and then we have me. I guess we need to understand fully before setting an opinion. what is the most important is to have respect. Let's discuss ideas and not attack people.

APÊNDICE F

SOT e STT das Transcrições das aulas da disciplina “Gêneros textuais – teoria e prática” – Aula 3

SOT	STT
3A. Responsabilidade com as atividades da disciplina	3B1. PF reitera importância de fazer as leituras e tarefas extraclasse;
3B. Atividades extras sobre Justiça Social	<p>3B1. Alunos discutem em grupos menores o <i>handout</i> preparado pela professora com definições sobre JS;</p> <p>3B2. PF abre o debate para o grupo maior;</p> <p>3B3. PF medeia o debate para a compreensão de conceitos mais complexos;</p> <p>3B4. Alunos debatem se concordam ou não com os conceitos de transformação e agência;</p> <p>3B5. Conflito de opiniões sobre os conceitos;</p> <p>3B6. Reflexão sobre a diferença de doutrinação e conscientização.</p>
3C. Mediação das atividades do módulo 2 da sequência didática “What’s you stance on...?”	<p>3C1. Análise das atividades que compõem um storyboard;</p> <p>3C2. Assistir aos vídeos que compõem a SD;</p> <p>3C3. Identificação dos gêneros dos vídeos;</p> <p>3C4. Reflexão sobre tópicos de JS presentes no conteúdo dos vídeos.</p>
3D. Reflexão/Debate sobre os conceitos debatidos	<p>3D1. Alunos refletem se concordam ou não com alguns conceitos políticos discutidos na aula.</p> <p>3D2. Os participantes concordam que discordar é positivo no processo de tomada de posição.</p>

Fonte: a autora

Relatório dos excertos dos SOT selecionados de acordo com a análise qualitativa do software Atlas.ti – Aula 3

Recorte do SOT 3B - Atividades extras sobre Justiça Social

Sequência de Turnos de Fala:

PF: So, I brought a definition in the handout I gave you. It is about a very interesting book called "Teaching for diversity and social Justice". I want you to read it and I will give you 10 minutes to discuss the definition in groups, ok?

P8: Ok teacher, do you have an extra one? I don't have one because I arrived late.

PF: sure

- **Os alunos fazem a atividade em grupos durante os próximos 15 minutos.**

PF: Ready? Let's go? Can anybody read Bell's definition? Lorrana?

P6: "Social justice is both a goal and a process. The goal of social justice is full and equitable participation of people from all social identity groups in a society that is mutually shaped to meet their needs. The process for attaining the goal of social justice should also be democratic and participatory, respectful of human diversity and group differences, and inclusive and affirming of human agency and capacity for working collaboratively with others to create change."

PF: So, is it close to your previous idea?

P11: It really clarifies what I taught it would be. I kind had something close, not close, but similar in my mind but I couldn't put it in words.

PF: Does everybody understand the difference between Equality and Equity?

P5: one is when we consider everybody is equal (risos). You know what I mean, and the second is when we take into consideration that people are different, have different needs, so they need different condition to reach a certain point.

PF: Very good. What about the agency and the goal of creating change. How do you relate it to...to...to you role as teachers. Is it possible to create change? If so, what kind of change? Do we have the right to have this as a goal? Sorry to many questions.

P1: What is the first one again?

PF: your opinion about agency and creating change.

P10: I am not sure if we have the right to decide what change and impor o que eles tem que mudar, sorry. Portuguese.

PF: Don't worry, use your own words. Why?

P10: Because then we (are) deciding how...people deveriam ser? É doutrinador.

P5: ai

P11: é minha opinião.

P5: Mas não tem a ver com o que a gente está falando.

Pf: Guys, take it easy. Could you explain better your point of view?

P11: Eu vou falar em português porque eu não consigo em inglês. Eu acho que o professor não tem direito de mudar a opinião do aluno para ele.

PF: Mas você acha que a definição propõe isso? Vamos ler de novo?

P11: OK. Só um minuto teacher.

PF: Ok

P11: acho que não é só isso, mas eu fico confuso.

PF: Então vamos esclarecer alguns pontos teóricos? Acho importante. Na obra de Freire, ele não diz que a mudança tem que ser imposta. Isso seria autoritarismo. A libertação ela ocorre com o oprimido e não para. Então, esse processo de conscientização, ele tem que ter a voz, o lugar de fala do oprimido. Não seria, doutrinação a partir do meu ponto de vista como professora, por exemplo. Faz sentido?

P11: Faz, mas eu acho que fica muito perto.

PF: Pode ser, mas vamos discutindo para compreender essa teoria. Vocês não tem que concordar, mesmo porque a gente começou agora.

PF: Yes, it is really hard to fit into one box, but the thing is, if we care about the topic, we have to consider different opinons about it (individual) [00:46:20].

P1: Yes, exactly, we don't have to do it.

PF: Thanks for sharing, *students*, why do you disagree?

P5: Because of what you said. We are not imposing, we are offering possibilities trough literacy.

PF: and guys, feel free to disagree ok? You don't have to go with the theory just because I brought. We are learning together.

P3: Yes, this, this and that going together makes is more (inint) [00:46:31]. I still have a lot of question.

PF: Maybe it is extremely positive to have this diversity of thoughts inside of you.

P5: I decided that I wouldn't care about this when I was trying to understand sexuality, because it is really difficult, and then I came to the conclusion that I don't have a sexuality.

PF: There is a name for it. Tentando contextualizar. I give up, because there is a name for it, I forgot.

P5: I think it is if you feel, when you feel attraction to a person's personality, and it doesn't matter if it's trans, or cis. You care about people.

PF: If you feel an emotional attraction, then you are physically attracted.

P11: What about pansexual?

P5: Pansexual is when you don't limit yourself to cis people, you also date trans people, non-binary people, everything in-between. There are so many names.

PF: Okay, this discussion is very interesting, but let's connect to the activity. Let's see the assumptions that underlie how the topic is presented, what are the assumptions? Everything that we discussed, so, video number one, we would have assumptions, maybe something like equality. Equality and equity, what is the difference between equality and equity according to the video now.

P4: Ok. One is when you give the same amount to everyone, and the other is when you give a fair amount, considering different situations. I saw an example, if there is a fence...

PF: ...yes, I know this picture.

P3: There is a fence up here, there is a person that can see the fence, and two that cannot. Equality is when you give one stool for each people, but even with the stool, the other two can't see over the fence.

P4: Because everybody is different, we have to consider diversity.

P13: Equity is when you give enough stools for the people to see over and you don't give any stools to the other one, because the other one doesn't need it.

PF: Exactly, it would be something like that. I analyze your conditions. Here I have the rival point, everybody must get here, must arrive here, but you have different conditions. Equality would be "Go ahead, you have equal opportunities, come, I want to reach this point", but I don't take into consideration that everybody will have the same conditions to do so. Equity would be my intervention in order to help the ones that do not have those conditions yet, I provide those conditions in order to have a fair...

P12: ...everyone has the same finishing point but not everyone has the same starting point.

PF: Exactly, you may start there and you may start here, you have to get here and you will arrive first, this is not fair, you have to find the middle ground. It'd be something like that.

P13: We don't have it in Brazil.

PF: Equity is the opposite of meritocracy, basically. The first video is talking about equity, social democracy, number two is talking about liberalism, meritocracy. Any questions about the issue? Is that too confusing? Sometimes I make myself very confusing, I am sorry, I understand but I don't know how to put out those issues. Letter B, discuss in groups. I will give you some time to discuss in pairs, letter B. Actually, I think we have already discussed. We've already done that. Letter A, we have not, I didn't hear any of you, I am here, talking, and you didn't talk, you haven't talked. Which representation do you agree with the most? The one in video A or video B? Feel free to agree with whatever you want to agree, don't be stuck, you don't have to agree with any ideology.

P12: I don't agree with either.

P8: Me neither.

P11: (inint) [00:42:18]

PF: That is an option too.

PF: What about you girls?

P5: I didn't watch the second one.

P4: I don't remember.

P7: No problem, what about you girls?

P2: I agree with video A.

PF: Why?

P2: Because, for me, I think I think it is obvious that rich people take all the (inint) [00:53:03].

PF: You don't think it's fair.

P5: You just said that the rich gets all the money, and then you say that you want to be rich.

P1: Yes, because I want all your money.

P5: Thay hypocrite

PF: Didn't we decide we were going discuss ideas and not attacking people? Let's try to remember our contract.

PF: Paulo Freire has a sentence for that, what is the sentence? You know the sentence, I was your teacher in Leitura the other year. This is about the video now, not about you guys, ok? A educação

não é libertadora quando o sonho do oprimido é se tornar o opressor. Just kidding, esse não é seu sonho. That's not your dream, but it is very interesting, when I analyze those graphs, this data, I obviously want to be here with the rich people, I don't want to be there, I want money.

P11: As I watched the video, I remember my (inint) [00:44:15] talking to me, "We are at the 1% of the American families", and I was just... you are married to (inint) [00:44:30].

PF: For example, my mother, what is the problem with my mother? Don't dare defend the worker, vai defender o trabalhador, vai defender o proletariado. Eu falei "You are the worker, you are not rich, you are poor. She doesn't see herself as part of the population, she believes that she is above it.

P3: We are not above it, we are part of it.

P5: It's the same thing with my brother.

PF: Just because you pay Victor Hugo purse em 15 parcelas, it doesn't mean you are rich, we are just trying to make an effort to have the things we want but we are not rich, so I was explaining that to her.

P9 : If you were rich, you wouldn't buy it here in Brazil.

PF: Você compra um Jaguar no Débito? Se você não compra um Jaguar no débito, you are not rich. That's it. But it is interesting.

P3: Brazilians are so poor, because in the US, this doesn't even exist. Installments, if you don't have the money, don't buy it. (inint) [00:46:21] spends all the money to buy the tickets and the food that I was going to need there, and then I went to the store and saw all the interesting stuff that I wanted to buy and I asked, "How many installments", and they went "we don't do that, you either have the money to buy it, or you don't".

P#: This is the reality, they don't buy television, clothes, it would be crazy to buy a blouse and pay in three installments.

P4: I don't have a credit card and it is not I am rich, it is exactly because I am not rich. If I have the money, I will buy it, if I don't, I have to save until I go buy it. I can't go "This dress is so beautiful", you can pay it in 6 times.

PF: I don't know if I am going to have a job in 6 months. Does anybody else agree with video number one, video number two? You are allowed, no problem. Nobody feels like "Oh, I pay taxes", I agree a little bit, but I reflect a little bit on the issue, not in the way the video is presented, because the video was very arrogant, but for example, I really believe that small businesses, the middle-ground companies, they pay too much taxes and they maintain the greater ones, and it is also a problem because those people are also struggling to survive, so there are points that deserve our attention, our time of reflection. We don't have to agree with it entirely, but it would be important for us to reflect about it, because tax distribution is really unfair, for us. We pay lots of taxes.

P10: Uma coisinha, vou falar em português. É que assim, falou das taxas, mas vou citar outro negócio que acontece. Normalmente, quem não tem condições de pagar algo muito caro à vista acaba pagando o dobro de quem tinha, por exemplo, se o produto custa 2 mil reais à vista, a pessoa tem condições, vai lá, 2 mil. A pessoa que não tem, ela parcela em 200 vezes, ou seja, vai acabar pagando 3 do mesmo produto, ela vai acabar gastando 6 mil reais no final das contas.

P4: Mas daí você compra sem juros.

PF: There is a famous sentence, this is a trap. I am talking about my reality, I did that, but I didn't have money to pay for the credit card bill, and then the interests came, they appeared, because I was unable to control my expenses.

F: 12 vezes, mas tem que ter dinheiro para pagar as 12 parcelas, senão só vai pagar juros.

P10: Porque essa (inint) [00:50:20] está tudo embutido, está tudo ali dentro. Aquele negócio de Black Friday, o produto ficou lá durante muito tempo, 1200 reais, aí uns 3 meses antes, eles sobem para 1700, e depois deixam 1200 de novo.

P4: Eu já passei pela situação, estava na loja, fui ver uma roupa, estava a etiqueta da promoção, e era o mesmo preço, não tinha promoção.

P11: Você viu quando eles (inint) [1:01:01] eu já vi, não sei se era erro de digitação, mas eu vi produto que na promoção estava mais cara.

P5: Brazil being Brazil.

P10: (inint) [01:01:22] tivesse um cartão lá, pagava (inint) [01:01:25], se não tivesse, (inint) [00:51:29].

PF: So, guys, let's see. Here, letter C, we have an incomplete storyboard. This is an example of a storyboard, the storyboard is the text you are supposed to do. Let's try to do it together. Can you read letter C, please, what is your name?

APÊNDICE G

SOT E STT AULA 4

SOT e STT das Transcrições das aulas da disciplina “Gêneros textuais – teoria e prática” – Aula 4

SOT	STT
4A. Mediação das atividades do módulo 3 da sequência didática “What’s your stance on...?”.	4A1. Análise do gênero <i>Political Statement</i> 4A2. Análise das características do gênero Sketch 4A3. Análise das características do gênero Short narrative 4A4. Análise das características do gênero Parody 4A5. Discussão sobre outros gêneros que os alunos conhecem cujo suporte é o vídeo do YouTube 4A6. Reflexão acerca de como os gêneros estão conectados 4A7. Expressão do ponto de vista de assuntos polêmicas a partir do conteúdo dos vídeos 4A8. Discussão sobre intolerância religiosa, <i>racism</i> e <i>feminism</i> 4A9. Diferença entre Divergência de opinião, Liberdade de expressão e Discriminação 4A10. Discussão sobre a situação política dos EUA 4A11. Direitos humanos e a Liberdade do estudante: limites do papel do professor 4A12. Debate e atividades sobre o <i>Political statement</i> da Malala 4A13. Diferença entre Logos, Ethos e Pathos 4A14. Modos de apresentar a disciplina 4A15. Escolha do <i>Political issue</i> que será a ação de linguagem dos alunos: produção do vídeo a partir de um dos gêneros
4B. Reflexão/Debate sobre os conceitos debatidos	4B1. Intolerância religiosa nos EUA e na Inglaterra 4B2. Interesses imperialistas 4B3. Direito à Educação 4B4. Estratégias retóricas e de persuasão na formação de opinião.
4C. Justiça Social e o papel do professor	4C1. O professor e o Projeto Londrina sem Gênero 4C2. O papel da família e da escola na Educação do aluno. 4C3. A opinião do professor e a opinião do aluno: limites da mediação do letramento 4C4. Cuidado com as palavras utilizadas no tratamento dos temas
4D. Justiça Social e desigualdade	4D1. Homofobia 4D2. Desigualdade de acesso à Educação 4D3. Respeito à diversidade 4D4. Respeito à opinião alheia

Fonte: a autora

**Relatório dos excertos dos SOT selecionados de acordo com a análise qualitativa do software
Atlas.ti – Aula 4**

Recorte do SOT 4A – Mediação da Sequência didática “what’s your stance on”?

Sequência de Turnos de Fala 1:

PF: Ok. Where is this... calma aí, (inint) [00:00:59] (assistiram) [00:00:58] o video?

P3: Yes, just a definition.

PF: (The term one is two) [00:01:04]?

P4: Sorry?

P5: The term one... (inint) [00:01:10], the term, definition, is number two. Number four is writing (inint) [00:01:20].

PF: So, let’s read the definition together. Please, can you read number one? How many PX do we have here today? Actually, I was referring to you.

P7: Me? I am P8.

PF: She’s not a P5, okay. I take some time to memorize your names. Once I do it, I remember for life. I remember my students’ last names. I memorize it like that: “Julia...” then I memorize it for life. Please, Maria Paula.

P7: Number one?

PF: Yes, the first definition.

P5: This category is identified through its (inint) [00:02:19] content type to (inint) [00:02:23]. The video integrated (inint) [00:02:26] art innovations through (inint) [00:02:27]. In this category, the (inint) [00:02:30] present in the videos but can also be visible in front of the camera.

PF: Okay. So, this one? Obvious, right? The political statement. Guys, the thing about political statements that you have to remember is that you don’t have to necessarily bring someone, to bring a (legitimate) [00:02:55] voice, or to bring someone that is related to politics. You can bring data, you can bring just signs or images, you can bring whatever you want, if you are able to make a political point, okay? If you are able to make a political point, and this point is connected to a political issue, if you are putting yourself out there and saying: “I believe that...” and this is related to a political issue, to the society, to aspects of your context, this is a political statement. Sometimes, you are able to do it just by using images, just by using sounds, you don’t have to bring people into the video in order to do it. But we are going to see some examples, alright? Number two, please.

P6: This category to the (inint) [00:04:02] stage sketches, played by actors or by creators playing a fictional role.

PF: Okay, so, which one is this?

P7: The last one?

PF: The last one, sketch or short narrative. Here, I may have a role-play, I may have a short narrative that produces a political statement, okay? This is possible. This one can be transformed into a political statement, but not necessarily. Third one, Chris.

P11: The video (inint) [00:04:49] is similar to the short narrative, but different in terms of their preference to other tenses, which they imitate. This category also includes humorous comments, in the form of video responses, involving the (inint) [00:05:05], travesty and the caricature.

PF: Okay, so, which one is this? .

P11: Parody.

PF: Parody. In my opinion, the parody is the easiest one, because usually we are more creative when we are trying to produce it, but it depends, and the problem with the parody is because we might offend someone, it is very delicate, it is very difficult to deal with this genre. The 4th one, please?

P11: It’s a form of video blogging that is presented through a first-person camera, and communicates strictly to the viewer. It includes a wide spectrum of autobiography, confessions, everyday depictions, as well as product demonstrations. Another characteristic is the foregrounded focus on the creator and on the self-representative role.

PF: Which one is this?

P5: Vlogs.

PF: Vlogs. Do you watch vlogs, do you like them?

P2: I used to.

PF: Now it is not on trend anymore. I’ve just learned what is a vlog these days.

P8: I still watch it.

PF: I loved the “Charlie goes like”, do you know it? He is a teenager.

PF: I don’t know many of them. Julia, can you read number five?

P2: This category has resemblance to the vlogs, but it is different since the focus is not necessarily on the creator of the video, but just as much on the surroundings, other people and events. This category is also identified for its (reportage) [00:07:22] style, often handheld, instead of the first-person camera.

PF: Exactly, so this is the interview, alright? The interview doesn't have to be presented necessarily like Bial show, okay? It doesn't have to be like that. You may have something like Profissão Repórter, or other productions that include several interviews. And now, I want you to think about the video that we watched at the end of the last class. Do you remember what was the title of the video? The title of the video was "You are not alone", so, we watched two genres, what were they?

P7: Political...

P11: ...and parody.

PF: Political statement, and a parody of the political statement. Exactly. Now, we are going to do the following: I want you to remember the messages that were conveyed by the videos, but before doing so, we are going to read the comments that were posted below the videos, okay? Alright, this comment, Stephanie Mendonça, does her comment refer to the real video, to the political statement, I don't like to say "Real video", because the parody is a real video, but you know what I mean, or to the parody?

P11 The parody.

PF: Yes? So, can you read it, please?

P11: (This is kind of mean) [00:09:30]. So, if someone doesn't share your views, it makes them ignorant? Everybody is entitled to believe in something, to have some sort of moral code, I just wish people would stop thinking it's okay to bash someone for being or thinking differently, whether you're for marriage or not, everybody just needs to get along (inint) [00:09:57].

PF: That is a real polemical issue, because we are facing, nowadays, the problematic that we don't know how to deal with people online. Do you usually fight on the internet, and do you argue, or do you prefer to not get involved?

P3: I don't even read them.

PF: Yes, I avoid reading the comments sometimes.

P5: When I was reading, actually. Eu estava lendo o comentário Americano sobre a Gal Gadot, que faz a Mulher Maravilha, ser judaica, e ter lutado no exército israelense.

PF: And the comments about the movies are so cruel.

P5: Gente, estavam falando que ela vai incitar a morte de palestino, porque ela era chefe do exército israelense, por isso que ela estava no filme, porque os Americanos queriam matar os palestinos.

P4: Gente, tudo a ver.

PF: People are creative.

P3: Estavam falando mal do filme, meu Deus do céu. E ninguém antes do filme sabia que ela era israelense.

PF: I had no idea.

P5: Mas ela é chefe do exército israelense.

P3: I thought she was latina.

P5: Não, ela é israelense. Ela fez um filme, estava 5 meses grávida.

PF: Really?

P5: Sim, ela escondeu. Depois que ela terminou, ela postou uma foto dela.

PF: I am amazed.

P5: Ela fez todas aquelas cenas de luta.

Sequência de Turnos de Fala 2:

PF: Once they want something, they do everything they can to get it. So, since we are talking about it, alright, since we are talking about this subject, do you know this girl?

P4: Malala.

PF: Exactly. Let's remember a little bit about her situation, what happened to Malala?

P5: She was going to school and there was an attack, (inint) [00:30:25] and then he shot her, and her friends, I think, I don't know.

PF: Malala and her father, they fought for women education. Then she survived and got asylum in England, and won a Nobel Prize. A Nobel Prize, and here, we have her discourse at the United Nations, have you ever heard it?

F4: Yes.

PF: So, we are going to see an example of a political statement, somebody produced this political statement, they didn't want to appear, but they chose to use their voice in order to produce the video, this is something that you are able to do as well, so you can choose a discourse, another voice, choose other images, in order to bring it together to send a message, let's see how they produce this political statement.

Malala: Dear friends, in the night of October 2012, the Taliban shot me on the left side of my forehead. They shot my friends too. They thought that the bullet would silence us, but they failed. And out of that silence came thousands of voices. The terrorists thought they would change my aims and stop my ambitions. But nothing changed in my life except this: weakness, fear and hopelessness died. Strength, power and courage was born. I am the same Malala. My ambitions are the same. My hopes are the same. And my dreams are the same. I am here to speak for the right of education for every child. One teacher, one book, and one pen can change the world. Education is the only solution, Education first. Thank you.

PF: Okay, guys. So, now, let's analyze the resources they used in order to use her speech. Who produced the video, do you know?

F5: Malala (inint) [00:33:32]?

PF: Exactly, it was the association. Who's the video addressed to? What is the audience?

P11: The whole world.

Pf: What else? Let's analyze the resources, because they used colorful types, children, young people, maybe. Why was the video produced? These are the questions you have to ask yourself before producing the video.

F4: Consensualize people.

PF: To make people aware of the situation.

P11: When I went to Japan, I have seen (inint) [00:34:31] education, because every student uses something to write, to highlight and call the attention to the world to education first.

Pf: Alright, and how was the video produced?

P5: Muito dificilmente, com um computador muito ruim.

PF: If it were me, do you know WordArt from word? Coloridinho no fundo, Ana Cláudia, it'd be something like that.

PF: If people have the computer, you can do it, the computer. The computer can, porque meu computador tem todos os programas, quem disse que meu computador roda os programas? Ele fica, parece uma moto.

P11: They produced this video with so (inint) [00:35:45] that extraordinarily, parece que foi produzido com grandes problemas, às vezes por ela ter sido tão criativa.

PF: Foi muito simples, não é? So, let's see. These are the characteristics of a political statement. First, opening video through greeting? Not always, but this is a possibility. You have to address the people you are talking to. Who are you talking to? So you have to find a way to address those people, it doesn't have to be explicitly. Introduction of a personal narrative anchor, let's see how she does it. Number one, opening video through a greeting, which one is this? Do you have it there?

P8: What is that?

PF: It is in the sequence.

P4: (inint) [00:37:00] vídeo aqui ou resposta?

PF: Sorry?

P4: Nós temos o vídeo?

PF: You have the exercise, the activity in the middle of the sequence. This one, this page.

P4: Não está paginado, é um problema, se você perde o lugar...

PF: That is something we have to adjust. Sorry

P4: Estava totalmente errada.

PF: So, opening the video through a greeting, which one is this?

P4: One book?

PF: One book?

P6: Dear friends.

PF: Dear friends, exactly. Introduction of a personal narrative anchor.

P5: "Dear friends, on the 9th of October 2012..."

PF: Exactly, she is telling her story, number 2. What about number 3? Exposing the implications of the personal narrative, why do you have to listen to my story, why is it important?

F4: For the right of education for every child.

PF: Which one, can you repeat? For the right of education, are you sure?

F4: Yes.

PF: Yes, it can be, there is more than one possibility here, we are going to see why. Number four, introducing who is speaking.

P4: I am the same.

PF: "I'm the same, I'm Malala", and she goes on. Stating clearly the main purpose of the video.

P5: Education first.

PF: Education first. Expanding the main purpose, proposing a solution and calling for action, that is why I said there's more than one possibility. Which one? One book, one pen, one teacher. That is why I prefer books, that is why I don't like to use technological resources because I can't deal with them, I can't. Go? Wonderful. Let me try again. Yes, exactly, one book, one pen, exactly. The other one, closing the video through gratitude. "Thank you, I am so grateful", gratitude. This is the feeling, okay?

P3: Education first, thank you.

PF: Alright. And then, providing extra website for more info. Malala.org, ok? So, this is one possibility that you have.

PF: Let me put the order there to you because I have it here, organized, so you can follow. Toda vez que eu mudo isso aqui, ele tira a ordem que eu coloco de aparecer a mesma coisinha para mim e para vocês, ele não me obedece.

Sequência de Turnos de Fala 3:

PF: Here. So, guys, number six, number three, this is a possibility, but there are other possibilities. Number six, number three, number five, eight, one, seven, four, two. Okay? Okay guys, so here we have some rhetorical strategies that were used in order to convey the message. Do we have a volunteer, please?

P3: Professora, sobe ali rapidinho, porque eu mapeei tudo errado.

PF: No, but it is not wrong, it is because you have more than one possibility. Aí, está vendo, se eu puxo mais para cá, para ficar mais adequado.

P11: No cantinho, lá em cima, tem o logo da Apple, clica lá.

PF: Yes.

P11: Mas não apareceu nada.

PF: Só aparece aqui.

P11: Display, monitores, organização, espelhar telas. Acho que agora foi, não é?

PF: Yes, wonderful. Now I can use my computer, thank you very much. You've changed my life, wonderful. Okay, guys, so, as I told you, there's more than one possibility, so if you don't agree, no problem, because this is just an example, okay? Is everybody finished with this part, yes? So, let's see, what rhetorical strategies are used in the video? Here we have three types of strategies, do we have a volunteer? Please.

P5: There are three types of rhetorical views or persuasive strategies, using arguments to support claims in response of (inint) [00:45:49], a good argument will generally use a combination of all three appeals to make its case.

PF: Exactly, so this is something from advertisement, they study this a lot, and we brought something here in order to try to understand how they design advertisement, how they create those logos, so the first one.

P7: Logos, logos are the picture (inint) [00:46:20] logos often depend on the use of inductive or deductive reasoning.

PF: This is the main idea that you are trying to convey, you are appealing, advocating for that, so you have to induce your viewer to believe you, create a path in which your viewer is going to agree with you, or at least to reflect on the issue. Ethos.

PF: Ethos or the ethical (inint) [00:46:58] based on the character's credibility or reliability of the (inint) [00:47:03].

PF: Exactly, how are you presenting this perspective? What is the credibility that you are presenting there regarding your information? Because everybody can create videos in the internet today, but yours must have something different, it must have something that appeals. Pathos.

P5: Pathos or emotional appeal appears to (inint) [00:47:33] sensibility.

PF: So, this is the main idea, here we have the rhetorical strategy for the video: Need for education, everybody needs education, this is logical. Ethos, how they did it, what has legitimized the appeal? The personal narrative, they used the story of a real girl who has faced lots of difficulties, so pathos, personal values, what they believe. And we have, now, let her be, please.

P5: There are five different (inint) [00:48:27] modes dominant in the video. Oral, written language, visual language, music, and (inint) [00:48:36]. This (inint) [00:48:37] groups how each mode is used to create empathy in the viewer in relation to the topic being used.

PF: So, let's discuss it together. The author, auto. The producer of the video chose to use Malala's original voice and speech at UN instead of using his/her, to give viewers a more authentic experience. Because I could just use another voice, but by using her original voice, the emotional appeal is different. It is different, written language, highlight parts of the speech, I create impact, I can impact the message if I highlight specific parts of the speech, education, then a teacher goes wider. Visual language. Bullets crossing the words, so it creates an emotional appeal. Music, it follows the intensity of her speech, so as she goes on, and as her speech grows, the music gets more intense. Color, delicate colors, blue and pink, because they want to create an idea of gender, so, this is a decision that they make. Here we have another example, we have the same message, but we are going to see some of the differences regarding the genre. Okay, this one.

F3: "Dear brothers and sisters, we must not forget that millions of people are suffering from poverty, injustice and ignorance. Must not forget that millions of children are out of their schools. We must not forget that our sisters and brothers are fighting for a bright, peaceful future. So, let us wage a glorious struggle against illiteracy, poverty and terrorism. Let us speak up with our books and our pens, they are our most powerful weapons. One child, one teacher, one book, and one pen can change the world, education is the only solution, education first, thank you."

PF: Da parte que vocês conseguiram acompanhar, dos momentos que vocês conseguiram ver, que gênero que era esse?

P6: Sketch?

PF: Esse era um sketch, uma short narrative. Qual que é a diferença da intencionalidade desse vídeo para o outro vídeo que nós assistimos, do political statement? Que o primeiro era o political statement.

P7: This one focuses on her, Malala.

PF: The airplane, you haven't seen this part but she goes to the United Nations, and then there's her presenting her speech. This is her telling her story, this is not a political statement. They are just giving us information about Malala, that's the difference between the short narrative, the sketch, and the political statement. In the first video, they want a response, they want something from you, and that is what the political statement does, it is not exactly about how you do it, but what you do, you want a response, if you want a response, it is a political statement, you are making a point. If you just want to present a story, if you just want to present your opinion, maybe on a subject that is not related to the other person's behavior, then it is not a political statement. Do you have any idea about the genre you are going to choose? Because you know the topic, you've talked a little bit about the topic. Do you know the genre?

P11: My genre is political.

PF: Political statement. What about you?

P3: Political statement.

PF: Yes, what about you? No idea yet?

P2: Political statement.

P12: I missed some classes so I am not sure.

PF: You have to produce a video, okay? This is your task for this bimester, and you have to choose a genre, it can be any genre from the ones we are studying, parody, political statement, it can be a vlog, you can choose and you have to choose a topic, socio-political issue. If you have to choose a socio-political issue, you can't run away from political statement.

P12: We have to choose a political issue?

PF: Yes, it can be any issue that is more interesting to you. Bullying, feminism, whatever comes to your mind, we have seen some examples. But you have the sequence there with you, yes? Quem tiver junta com quem tem, porque aqui... it's not going to happen, so sorry.

P5: Teacher, for the color, (inint) [00:56:43].

P12: Blue and pink.

PF: Blue and pink to represent gender issues. So now, in the exercise that is above this one, regarding the comment, remember, that we were talking about the video "Not alone"? I want you to write a comment that you would post on the internet, regarding one of the videos, or both. The "Not alone", or the parody. I want you to write your comment on the video, as if you were going to post it on the internet.

P5: Here?

PF: It can be. Feel free to choose, okay? The parody or "Not Alone". You have to react to the video, the "Not Alone" one, not the Malala one. Remember? "You're not alone, speak truth with love", or the parody, you have to react to either of them, up to you. This is the exercise. It is a draft of a comment that you would post. Come on, tem até uma maneira informal, que nem existe uma maneira informal de escrever 'cause, que você põe o apóstrofo, mas a expressão original seria come on.

P11: 'cause seria a abreviação de because.

P12: C'mon?

PF: This exercise, choose one of the videos and draft a comment you would post. Share your draft with a friend and ask for feedback. I am not cold anymore, I am not. One more minute.

{...}

PF: Okay, who's done? Right, do you want to share? If you don't want to share, no problem.

P5: I made it for the first one, "Not Alone". Take care of your own business or marriage, and be altruistic.

PF: Okay, what about yours?

P3: The funny thing is that they are talking like straight marriage is going to get (inint) [01:04:13] marriage, because they are so desperate.

PF: You are allowed to have straight marriage.

P3: They won't forbid you, don't worry.

Pf: If you want to share it just with me, no problem.

P6: Eu fiz para o Segundo, Malala. "Malala is one of the few people that could have a (inint) [01:04:48] that could be an example for future generations."

PF: Who else has finished? MariaPaula? I know your name now.

P11: Malala inspires not necessarily (inint) [01:05:16] words.

PF: Okay.

P7: I think that everybody should respect (inint) [01:05:24] opinion, no matter if you agree or disagree, if you want to be married or not, just listen and respect, you can (inint) [01:05:31].

PF: Great. You are so respectful, it is beautiful, it is nice. Now, has anybody else finished? Do you have it? Please.

P2: Unless someone asks me to marry him, I (inint) [01:05:57] acknowledge.

PF: Do you have one?

P12: I didn't watch the videos.

PF: Oh, yes, you were not here, exactly. This is an interesting activity, you don't have this problem because you are all grown-ups and you are teachers, but when we are dealing with students, don't you have the feeling that they don't have limits regarding the information they post on the internet, and this is a problem, because sometimes they are not mature enough in order to decide what is a good - I'll actually not use words like good or bad - but a wise behavior on the internet, because you are exposing yourself, you are sometimes harming people because words can harm, so, usually you have to be careful regarding our students' behavior on the internet, so this is one activity we can do in order to see how they would behave. What time is it?

P4: 03:19.

PF: So, we have one more activity, then I will let you go, this is an activity about stereotypes, we have to be very careful about stereotypes. We have six different people, Eduardo Cunha, a five-year-old kid, a catholic, Simone de Beauvoir, a man who has already assaulted women, a middle-aged businessman. In your opinion, let's see how we are dealing with our own stereotype. This is not to evaluate you, but to evaluate ourselves, to see how we deal when we mobilize these stereotypes. In your opinion, what would be these people's opinion regarding feminism. Number one, what would Eduardo Cunha say about feminism.

P5: I have no idea.

P11: Bullshit.

PF: We don't need it. Number two, a catholic or protestant priest.

P7: That depends a lot on what extent that person understands, I mean, how they deal with being a catholic or protestant, at least protestants, I know many different kinds of opinions...

PF: ...let's think just of the priest or the father.

P3: Yes, but the priests, they have very different opinions, a priest from one church and another, so I don't know.

PF: Have you seen the pope's opinion?

P5: Yes.

PF: He supports. Have you seen the pope's opinion? He supports, I was surprised. A man who has already assaulted women.

P12: Another one I think it's bullshit.

P5: Maybe he might support it just to assault more.

PF: A five-year-old kid?

P11: Feminis-what?

PF: It depends, usually it depends on how fathers and mothers deal with the subject at home, because when we are young, we usually take our parents' opinions, so it depends. The ideology there is very connected to the family's opinion. Simone de Beauvoir, French Philosopher.

P3: She supports it.

PF: But in what manner does she support feminism, what is her behavior regarding feminism?

P3: Existencialismo, ela é da corrente do existencialismo.

PF: Exatamente, a partir das experiências vividas.

P11: Foi ela que escreveu "O segundo sexo"?

PF: Ela que escreveu segundo sexo. Yes, exactly. O que ela acredita? Ela acredita que gênero é uma concepção social. Por que eu trouxe ela em relação ao feminismo? Porque ela está na primeira onda do feminismo, então, a primeira onda tinha um pouco de pautas políticas, a segunda onda é existencialista. Qual é a diferença para o existencialismo? No existencialismo, as feministas tinham a noção de que a experiência vivida era determinante para definir o que era ou não mulher, então ser mulher dependia do que eu entendo por ser mulher. Na segunda onda, quando eles começam com uma análise psicológica da essência, criou-se no feminismo uma noção de que para você conseguir rebater o machismo, você tinha que abandonar sua feminilidade ao máximo, você não podia ser feminina, então é uma onda mais de resistência. A terceira onda, que chega com a Júlia Cristeva, ela tenta pegar o melhor das duas ondas e aí na terceira onda é assim, faça o que você... a mulher deve fazer da sua vida o que ela quiser, se ela quiser ser feminina, ela vai ser feminina, se ela quiser usar um laço na cabeça, ela vai usar um laço na cabeça, ninguém vai dizer que isso é errado porque é um respeito à individualidade, já tem uma outra visão da maternidade, a maternidade não é mais vista com culpa nem como castigo. Essa terceira onda, em 1981 já tinham artigos que abordavam o assunto, mas veio mesmo na década de 90. E é a onda até o momento. Quando a gente fala de feminismo, mesmo que você esteja falando de uma feminista, what is the perspective? Which feminism are we talking about? A middle-aged businessman.

F8: What middle-aged businessman?

PF: Wonderful answer. That's it. That is a wonderful answer, it depends, we don't know, anything is possible, we shouldn't create stereotypes on people, because this perspective doesn't define how I act in society, and I must be free from this stereotype in order to be open to the other, this is something that we have to deal with every day because it is not easy. Okay guys, for our next class that I don't know when it is going to be, let's see. So, on the 16th we don't have classes. On the 23rd we do. No, why? On the 30th?

P5: Greve geral.

P7: Só no próximo mês.

P5: Só no dia 7.

PF: Okay, so here's what I...o que eu vou propor para vocês, vamos ver se funciona. Vocês vão precisar de mais, eu tinha planejado dar mais orientação para o vídeo, então eu acho que é insuficiente até onde a gente conseguiu chegar com a sequência para vocês produzirem o vídeo, não porque vocês não consigam, vocês fazem coisas muito mais além, mas apenas para que eu consiga dar uma orientação em relação ao que a sequência estava pedindo, para que depois quando a gente for para a teoria sobre sequência didática, vocês teriam uma perspectiva maior de como é a proposta metodológica em sala de aula, para gente conseguir racionalizar a respeito dessa proposta metodológica, não estou tão preocupada com o produto, porque o produto vocês dão conta mais do que qualquer professor que planejou essa sequência, mas em relação à materialização dessa proposta metodológica, eu queria conversar, então vou fazer o seguinte, eu vou marcar a entrega desse vídeo, Vocês sabem exatamente quando que é o último dia do bimestre? Let's see. Graduação. Porque daí eu deixo vocês entregarem até o último dia, não tem problema. Ele vai terminar...

P5: ...eu acho que é em junho, dia 19 ou 20 de junho.

PF: Junho, término, 22. Ok. Da semana do dia 30, então se vocês me entregarem até o dia 22, tudo bem, que dia 22 eu entrego todos e...

P10: ...que formato você deseja o vídeo?

PF: O vídeo? O que eu vou propor? Como a gente não vai ter aulas até lá, talvez fosse interessante a gente ter reuniões individuais com os grupos, podemos fazer assim? A gente marca horários comigo.

P12: Só tem um problema, eu não tenho grupo, eu vou fazer sozinho.

PF: Não tem problema, daí você marca um horário comigo, a gente marca por e-mail. Na hora que vocês estiverem, eu estou aqui todo dia, antes da aula de vocês, ou depois da aula.

P5: Teacher, the storyboard, when do you want it?

PF: The Storyboard, as soon as possible, because then I have time to give a feedback, as soon as possible, but take your time, this is not part of your evaluation, but it is part of the process. As soon as possible, please, try to draft something and send me, and the video for the 20 seconds, not a problem, daí eu passo as notas do vídeo no dia 22. Me mandem e-mail, então, para gente marcar as reuniões durante as semanas, individuais, com os grupos, para discutir a produção [...]

APÊNDICE H

SOT e STT das Transcrições das aulas da disciplina “Gêneros textuais – teoria e prática” – Aula5¹²⁰

SOT	STT
5A. (Des)Comprometimento com as atividades propostas pela disciplina	5A1. Professora propõe que discutam o exercício da SD que era tarefa de casa; 5A2. Alunos comentam que não fizeram (apenas 1 aluna fez) 5A3. Professora e alunos discutem questões de responsabilidade com a disciplina e motivação 5A4. Professora pede que os alunos deem um feedback anônimo para debaterem o que pode ser mudado para gerar mais interesse nas aulas. 5A6. Excesso e trabalho com as outras disciplinas.
5B. Mediação das atividades do módulo 2 da sequência didática “What’s you stance on...?”.	5B1. Professora retoma a tarefa não feita e pede que os alunos façam em sala 5B2. Participantes discutem conceitos do gênero e respondem questões de uma atividade 5B3. Ao terminar da aula, participantes demonstram-se confusos com o conteúdo da aula.
5C. Momento de conflito com engajamento.	5C1. Professora propõe que os alunos terminem as duas atividades em grupo até o final da aula 5C2. Professora menciona que na próxima semana eles podem debater o que fazer para gerar maior engajamento.

Fonte: a autora

¹²⁰ Os alunos desenvolveram várias atividades em grupo, silenciosamente, durante esta aula.

Relatório dos excertos dos SOT selecionados de acordo com a análise qualitativa do software *Atlas.ti* – Aula 5

Recorte do SOT 5A. (Des)Comprometimento com as atividades propostas pela disciplina

Sequência de Excertos 1:

PF: So guys, Did you read the text I gave you as homework?

P3: I started

PF: Has anybody read it?

{...} Silência

Pf: Guys, I have a question for you to reflect upon. How do you expect engagement from your students if you don't commit to the activities? What is the issue? Are you demotivated?

PF: be honest, this is just a talk. Let's discuss to see if we can change or adjust the dynamic. This is the time for you to speak up.

P3: Teacher, to be honest I love the classes, but we are overwhelmed with so much work. All the subjects have a lot of readings, homeworks, seminars. We are tired....I am.

PF: I understand it's tough, how are you handling that with the other subjects.

P5: I don't want you to misunderstand it but the other teachers are more....more difficult to handle.

PF: So, because I give you some space you feel like you can leave it for later or something like that?

P5: that's not it...but you are more understandable.

PF: Guys, it's not because I give you some freedom that I don't expect responsibility from you. It's absolutely the opposite. I also think that if you are not doing the activities, maybe the classes are not reaching your expectations.

P7: I do all the homework. I really like the proposal.

PF: I think we have to take shared responsibility and think about what we could change in order to reach our goals.

P8: Yeah, maybe we could discuss the deadlines and the amount of homework we have.

Pf: Sure, we can always negotiate. Let's do the following: I will give you 10 minutes to write down your feelings and give it to me. Don't write your names if don't want to. If want to say "I don't like the classes", ok. But Let's try to build something together. I want you to trust me and I want to trust you. Ok?

P3: I liked that teacher. Now? Yes, now.

(os alunos levam 15 minutos para descrever suas emoções e entregam à professora)

P11: Mine has my name, I don't mind (inint)

PF: Okay, has everybody finished? Don't worry. You won't be judged. I just want to understand what's happening through your perspective. I'll read at home and we discuss it next class, ok?

P7: Ok, teacher, we are going to try to improve. It's really not your fault,

PF: I don't believe in situations like these there is somebody to be blamed. We are a group. So, let's go on! Since you didn't read the text, I will give you some time to read. Ten minutes and then we discuss the activities, ok? We had skipped this activity because it was a homework and now we have left it behind. So let's complete it.

(Os alunos levam 12 minutos e 14 segundos para terminar a leitura da atividade e refletir sobre as respostas).

PF: has everybody finished?

P8: Yes

Sequência de excertos 2

P3: F: Eu li um texto que (inint) [00:55:27] de motivação, (inint) [00:55:31] que ele não vai ser capaz de fazer porque é um objetivo muito alto, que você sabe que não tem condições.

PF: Aí eu não posso falar nada disso, eu tenho que mudar o discurso por causa do (inint) [00:53:41]. A gênero aula depende do lugar social do emissor. Olha como é importante analisar o lugar social do gênero. Essa produção aula, ela seria diferente se tivesse outra configuração hierárquica. Então essa produção inicial, ela deve ter em vista motivar, e não desmotivar. Os meus módulos, eles devem contribuir. Se eles não estão contribuindo porque o meu aluno já chegou em nível que eu estou subestimando, (inint) [00:54:24] precisa disso, ele não precisa, ele já atingiu. Por isso eu preciso me reconfigurar o tempo todo. Eu preciso olhar (inint) [00:54:31] o tempo todo. Porque os alunos, eles podem produzir muito mais do que o professor acha que ele pode, e às vezes o contrário, às vezes eu superestimo. Eu acho que o aluno está num nível, e aí a minha atividade está num nível tão alto, que ela também impede esse processo de desenvolvimento, porque eu superestimo. Eu preciso achar a partir desses módulos o equilíbrio entre esse processo de subestimar e superestimar o público-alvo. É difícil, porque eu tenho que rever a todo momento a minha prática. Eu preciso analisar. Eu estou colocando minhas atividades num nível tão alto que eu estou impedindo que ele desenvolva, e num

nível tão baixo que eu estou impedindo que ele desenvolva? Do que ele precisa? Primordial para a sequência didática é a análise do aluno.

P4: That's confusing. To perdida.

APÊNDICE I

SOT e STT das Transcrições das aulas da disciplina “Gêneros textuais – teoria e prática” – Aula 6

SOT	STT
6A. Conflito sobre entrega das atividades	6A1. Professora pede para conversar com os alunos sobre o andamento dos prazos e engajamento da turma. 6A2. Alunos tentam justificar pelo excesso de atividades que possuem além da aula 6A3. Discussão sobre o que poderia ser feito para achar uma solução e não procurar culpados. 6A4. Discussão sobre importância da responsabilidade compartilhada. 6A5. Negociação de possíveis soluções 6A6. Aluno expõe dificuldades pessoais 6A7. Renegociação do cronograma e acordo para maior comprometimento 6A8. Exposição do argumento pela PF de realizar a SD enquanto processo
6B. Mediação da sequência didática	6B1. Professora propõe que os alunos revisem em grupos o planejamento da produção final a partir dos critérios de avaliação 6B2. Professora passa pelos grupos auxiliando no processo de reflexão 6B3. Professora pede que os alunos entreguem nova versão do planejamento e diz que entregará um feedback por e-mail.

Fonte: a autora

Relatório dos excertos dos SOT selecionados de acordo com a análise qualitativa do software *Atlas.ti* – Aula 6

Recorte do SOT 6A. Conflito sobre a entrega das atividades

Sequência de excertos 1:

PF: Pessoal, eu sei que vocês têm muitas atribuições na disciplina, eu sei que a vida universitária exige muito. Mas eu vou falar o que eu sinto e vocês podem me interromper a qualquer momento, tá? Eu acho que como vocês estão atribulados com as outras disciplinas com carga de leitura muita pesada e essa também exige muito, o fato de eu tentar ter sido mais maleável na negociação dos prazos não foi positivo para vocês. Eu acho que minha postura acabou abrindo espaço para que vocês fossem deixando para depois. Só dois grupos entregaram o storyboard. Guys, SD é um processo, eu preciso dar os feedbacks. Não dá para entregar tudo de uma vez.

P5: oh Gosh, I'll talk. Teacher, I know my flaws and I confess I am not the most dedicated student in this subject. But I swear it's not because I don't like what we are doing. The problem is that the other teachers demand a lot.

PF: That's not the issue. Eu não quero achar culpados, eu quero que a gente reconheça o que está acontecendo e tente achar soluções viáveis. O que a gente pode fazer para melhorar? Eu trouxe um cronograma aqui no PP e tenho algumas propostas. Mas eu não quero que ninguém fique chateado com essa conversa, é porque eu sinto que eu estou fingindo que estou dando aula e a gente finge que está funcionando.

P7: Teacher, eu posso falar por mim. Eu participo do Paraná Fala Inglês e eu tenho aprendido tanto sobre Sequência didáticas na orientações individuais que você dá sobre meu vídeo.

PF: I am glad to hear that.

P3: E tem outra coisa, as vezes a gente não demonstra, mas a gente usa o que a gente aprende aqui em tanto lugar. Você responde os e-mails, dá material extra que eu sempre tenho a intenção de ler às vezes acabo não dando conta.

PF: Bom, let's start over? With the deadlines I mean.

P5: Quanto tempo vocês precisam para me entregar o storyboard que seria para hoje? Domingo funciona? Eu não dou aula na segunda, consigo preparar os feedbacks e vocês tem o fim de semana para fazer. Mas essa é a última oportunidade, porque nós temos poucas aulas para a produção final. Não dá para pular essa etapa.

P3: I think it Works.

P10: Teacher, eu não sei se eu consigo. Olha, professora, eu queria conversar com você, posso? Eu tenho um problema, nossa, esse ano foi... nossa, só sei que assim. Em consideração, sua aula é excelente, tá? Não me confunda. Fui eu que nessa matéria acabei que deixei de lado, não me dediquei, eu não consigo [...]. Então, eu queria saber como que tá a situação, porque, na verdade, eu não sei. Na verdade, eu tô bem perdido nessa matéria. [...]

PF: Sabe, não é o prazo pelo prazo. Qual era o propósito de elaborar o storyboard e mandar para a sala? Você estava responsável por um draft. Quando você não mandou, os seus colegas do grupo estavam contando com sua a tua contribuição. Aí todos fizeram. Acho que é uma questão coletiva. Essas etapas são guias de construção coletiva. Entende o processo? Agora, eu acredito que a gente combinou de discutir critérios de avaliação juntos. Posso, te dar duas opções e você escolhe a que você fica mais à vontade.

P10: O que poderia ser feito?

PF: você ainda tem chance de tirar parte da nota entregando tudo, ou a gente pode conversar com a turma e rever se eles entendem sua situação e aceitem que você entregue sua parte, até no máximo amanhã. Mas não vai valer a mesma nota que valeu para eles.

P10– É que eu... [...] porque... saiu uma nota do trabalho da *professora X*, que é justamente esse negócio de material didático. Eu tenho milhões de ideias, mas na hora de colocar no papel... sabe? Trava. Não passa, trava, não passa. Você faz o rascunho, mas não passa dessa etapa. Tipo, ainda bem que eu tentei, mas mesmo assim eu preciso fazer a minha parte. [...]

PF - Sim, é natural. Você precisa me pedir ajuda, P10. Se você tá com dificuldade você tem que pedir ajuda. Tem que sentar, conversar...

P10– Imagina, ano passado eu perdi 20 e poucos pontos, tirei só 26 na *Reading*. Professora, agora eu já tô despreocupado com a gramática, né? Agora eu já posso gastar essa energia...porque eu tenho dificuldade com tudo.

F1– Olha, você não me entregou nada. Caso você queira entregar, ela não pode valer ainda os 10, mas aí eu posso considerar valendo menos porque se a turma concordar [...]. Entregar tem uma data,

não é assim, uma falta de boa vontade da minha parte, é mais uma questão do acordo de sala, que fizemos lá no início da disciplina. Se eu pudesse, eu não seria tão rígida.

P10 – É, eu vou tentar, né? A gente pode conversar com a sala?

PF - É. A professora Viviane, inclusive, me falou que essa semana, ela vai portar todas as notas. Ela disse que ela postará, então prestem atenção, mas eu tenho todas aqui.

P10 – Esse storyboard é que eu... essa parte que eu tô inteirado, agora, essa parte aqui eu tô meio perdido sobre o que isso difere.

PF– Vamos fazer o seguinte? Vamos marcar um horário eu e você e a gente tira dúvidas, conversa melhor? É. Eu até tinha mandado um e-mail pra vocês, eu mandei no e-mail da sala, sugerindo que você entrasse em algum grupo, lembra? Eu falei: procura um grupo. Licenciados em inglês: cronograma. Tem um cronograma aqui. *Just a second*. Aqui: “veja em qual grupo você vai entrar”, você não entrou em nenhum,

P10 - Então, pode ser que eu tenha recebido, mas é tanta coisa...

PF- Ah, então... então você dá uma olhada no seu e-mail.

P10 – Tá. Não é desculpa, não, eu sei que eu não fiz nada. Mas assim, é que, professora, esse ano... nossa, tipo assim, eu meio que falhei na hora de distribuir energia pra cada etapa.

PF: Vamos discutir uma solução no fim da aula, ok?

Sequência de excertos 2:

P3: Teacher, acho que agora é com a gente. Sinceramente eu sei que o que eu não fiz foi por minha causa, então eu tenho que fazer. Não acho que a gente tenha que mudar a metodologia.

PF: E se alguém quiser conversar em particular, that's ok? I am here.

PF: Everything is going to be all right. No need to be anxious. It's just a matter of organizing your routine. But now, about the SD. YOU chose the issues, finished the handouts. I want you to tell me, as students and teachers, how was the process for you?

P7: aí teacher, n começo eu achei bem confuso, mas eu to empolgada com a produção do meu Sketch.

P3: I am still a little confused, but that's because I didn't take my time to really go deep in the production.

PF: So I want you to get the script and the storyboard planning and compare to the criteria you have in the vídeo rubric handout ok? I'll be walking around the groups to help you out.

(Várias vezes enquanto alunos discutem as atividades)

PF: Guys, we are running out of time. So five what you produced and I will send a feedback by email, ok? Have a great weekend.

APÊNDICE J

SOT e STT das Transcrições das aulas da disciplina “Gêneros textuais – teoria e prática” – Aula 7

SOT	STT
7A. Mediação da Sequência Didática: Whats’s Your stance on?	7A1. Discussão sobre Feedbacks dos vídeos dos alunos.
7B. Mudanças na ordem do programa para mediação de capacidades docentes para JS	7B1. Convite para os alunos participarem do projeto social. 7B2. Proposta de mudança da ordem das atividades para que os alunos possam produzir SD para JS para um projeto em contexto de vulnerabilidade social. 7B3. Questionamento dos alunos de quais benefícios receberiam por participar do projeto (Bolsa, Horas) 7B4. Aceite dos alunos em mudar a ordem, porém apenas 3 alunas aceitaram participar (uma voluntária e duas com a condição de estágio). 7B5. Porque gêneros e tópicos de justiça social.
7C. Critérios para Elaboração de SD para JS	7C1. Os alunos deveriam se basear nos critérios de produção de SD do ISD 7C2. Solicitação para que lessem o capítulo de Design e facilitação para Justiça social de Adams (2016) e tentassem contemplar os critérios na produção da SD 7C3. Negociação de encontros semanais com as duplas para discutir a produção e mediar o processo de construção da SD para JS.
7D. Reflexão/Debate sobre os conceitos debatidos	7D1. Retomada dos conceitos de SD, Gêneros, Concepção de linguagem; 7D2. Retomada das orientações dos documentos oficiais nacionais. 7D3. Diferença entre unidade didática e sequência didática.
7E. Justiça Social e desigualdade em materiais didáticos	7E1. Reflexões sobre o que uma SD para JS deveria ter como objetivos. 7E2. Apresentação de materiais extras para o processo de aprendizagem de EJS (Guia do facilitador, materiais que já foram utilizados em outros contextos).

Fonte: a autora

Relatório dos excertos dos SOT selecionados de acordo com a análise qualitativa do software Atlas.ti – Aula 7

Recorte do SOT 7B. Mudanças na ordem do programa para mediação de capacidades docentes para JS

Sequência de excertos 1:

P3 – To the 2nd bimester?

PF – 2nd bimester. 2nd bimester. According to the program, this is what we have to do. Actually, I would like to change it. If you don't mind.

PF – Why? I'm going to explain why. Because according to the program we were supposed to study the text, the theoretical texts, in order to discuss some issues about didactic sequences, genre. But in the 3rd bimester we were supposed to study Analysis and Evaluation of Didactic Materials. Actually, I wanted to do that now – to discuss those issues, for evaluation and analysis so we could, in the 3rd bimester, produce our material. Why? Why are we going to do that? Because there is an opportunity of you/for you to implement those materials in a social project – the ones who want to do it. // Come in.

P4 – Meu pé tá inchado.

PF – *Too cold!* Meu Deus do céu, assim você vai congelar,

P2 2 – Professora, deixa eu falar uma coisa rapidinho. Eu tentei enviar e não deu, eu só consegui trazer num *pendrive*. Ficou muito grande.

PF– Ok. *We discuss in the end of class. No problem.* // Por que? Esse projeto social não é obrigatório, vocês estão convidados. Quem quiser implementar o material que vocês vão produzir, vão receber certificados de ministrante, então é um convite /

P3 – É um projeto social. Só uma pergunta assim, meio assim... vale hora?

PF – Vale horas.

P3 – Obrigada.

PF – [...] Então, nós... é, vou explicar. Eu e a professora, nós estamos tentando desenvolver, isso ainda tá em fase de planejamento, tentando desenvolver um projeto social na Guarda Mirim e no Centro Cultural de Londrina. Então, a ideia é que a gente crie cursos de inglês pra diversos públicos, não sabemos ainda quais projetos vão aceitar o nosso convite, quais projetos precisam dessa implementação, então nós vamos fazer o convite às ONGs e verificar quem tem interesse e quais são os locais que a gente vai poder atuar. A ideia é que vocês tenham a oportunidade de dar aulas de inglês com as sequências que vocês produzirem na disciplina pra esses contextos, então vocês vão produzir o material aqui e dar aula lá, mas é uma coisa a parte da disciplina pra quem tiver interesse, né? Terá certificado, horas, é um projeto, currículo, o certificado vem como ministrante. Aí vocês conversam comigo porque é um projeto a parte, certo? Vai ser o material produzido aqui, mas, né? Não é obrigatório. *Not mandatory.*

P4 – Legal.

PF – Por isso a inversão, por quê? Porque se a gente discutisse agora os parâmetros teóricos do campo da sequência didática, nós vamos discutir alguns, eu já vou explicar quais, né? Porque não tem como vocês produzirem sequências didáticas sem passar por esse processo, mas se nós fizéssemos isso agora, nós não teríamos tempo hábil de fazer essa implementação até o fim do ano. No quarto bimestre seria em janeiro, a Guarda Mirim, geralmente, já tá com as atividades em recesso, então não seria possível. Por isso, agora nós trabalharíamos com os pressupostos de análise e avaliação de materiais didáticos, né? Nós vamos trabalhar com esses critérios, que isso estava previsto pro terceiro bimestre e não pro segundo, para no terceiro bimestre trabalhar com a produção de sequência didática. E aí, no quarto bimestre faríamos aqui... faremos o que faríamos no segundo, mas isso se vocês concordarem. Yeah? Do you agree? Ok?

Sequência de excertos 2:

PF – Vamos pensar no trabalho que faríamos com a guarda. Por que gêneros em um curso de línguas voltado para justiça social? Sim, então, essa diversidade de gêneros textuais possibilita que o meu letramento considere o aspecto sócio-histórico da linguagem, que o meu letramento considere o conceito de língua como prática social – é o terceiro conceito. E é esse conceito que eu quero fique marcado em vocês hoje pra que a gente proceda as análises, as leituras do texto. Faço língua como prática social enquanto professor? Claro que em muitos contextos nós nem podemos. Não temos nem permissão pra isso. Há documentos prescritivos. Há hierarquia nas escolas que a gente trabalha. Não é simples assim. Eu não vou chegar na escola de idiomas que eu trabalho e falar que eu aprendi que

é assim... Não! Não dá. Infelizmente. Entretanto, tem muita coisa que a gente consegue incluir na nossa prática. Eu espero, né, que, nas nossas atividades de análise de produção, a gente consiga realmente atingir esse desafio porque quando eu digo, quando eu digo que eu preciso, certo?, trabalhar, alargar a compreensão, procedimentos interpretativos alternativos no processo de construção de significados, parece muito mais fácil do que é. Construir significado a partir da minha prática? Como nós vamos desenvolver isso? Não é? Então, não é simplesmente implementar uma fórmula – não tem uma fórmula. A gente precisa sempre tá estudando e considerando principalmente o seu público alvo, seus alunos. Porque eles que vão dar esse insumo do que a gente tem que realmente transformar na nossa prática pra poder transformar a prática do outro. Então, é uma atividade mútua de transformação; porque se você não se engajou na minha atividade, foi porque falhei também em algum momento de produzir esse elemento motivador. E isso, infelizmente, a gente só percebe no final. Aí é tarde pra retomar. Por isso que essa// Pode falar.

P13 – Um filme, acho, que mostra muito isso, que é um dos meus favoritos, é “Sociedade dos Poetas Mortos”. [...]

PF – Sim. [...]

P13 – Ele tenta fazer justamente esse lance prática social numa escola que não permitia, né. E aí... [...]

PF – Que é o que tá acontecendo agora, então, porque que eu, particularmente, sou contra Escola Sem Partido? – Porque a gente tá ignorando o próprio conceito de língua, o próprio conceito de texto. Não significa chegar lá e falar: “Quero abordar todos esses temas com os meus alunos”; mas, eu preciso prepará-los pra leitura resistente desses textos, ensiná-los que ler é resistir à informação sem aderir completamente a ela. Eu preciso pesquisar, eu preciso ter consciência antes de aderir cegamente a um discurso, eu preciso duvidar desse discurso, eu preciso compreender o aspecto social, o aspecto histórico do meu discurso, né? E isso vai contra a proposta. Então, a proposta vai contra a ideia de letramento em sala de aula. É esse o meu ponto. Realmente, concordo que doutrinação é algo que não deve existir em nenhum âmbito da educação escolar. Mas, considerar o discurso como neutro é doutrinação.

P13 – [...]

PF – É essa a questão.

P14 – É. Eles estão querendo tirar a doutrinação, doutrinando! E isso já acontece, né? Eles querem fazer uma lei, mas [...] na minha escola, a professora colocava um versículo da Bíblia...

PF – O Michael Apple, que é da pedagogia crítica, da perspectiva freiriana, ele vai dizer que a própria escolha de conteúdos que estão na escola, esses conteúdos hegemônicos, fazem parte de uma doutrinação – porque eu fiz uma seleção hegemônica (não que alguma/a seleção tenha de ser feita), mas tento ter consciência que foi escolhido porque faz parte de uma elite dominando, e essa elite dominante determina os conteúdos que estão em sala de aula. É uma consciência.

APÊNDICE K

SOT e STT das Transcrições das aulas da disciplina “Gêneros textuais – teoria e prática” – Aula 8

SOT	STT
8A. Critérios para Produção da SD para Guarda Mirim - Convite a todos os alunos da disciplina	8A1. Importância de conhecer o contexto para o qual a SD será produzida 8A2. Importância de propor diagnóstico de necessidades com os alunos 8A3. Agir de linguagem e agir social coerente às necessidades do contexto
8B. Responsabilidade social com o contexto de implementação.	8B1. Importância do comprometimento com o projeto 8B2. Refletir se estão dispostos a se dedicarem a um contexto de vulnerabilidade social 8B3. Estudar as estratégias de EJS
8C. Ideias dos alunos sobre a Guarda Mirim	8C1. Propor um projeto multidisciplinar com ajuda de profissionais de outras áreas 8C2. Considerando o contexto, propor temas como justiça social e opressão no mercado de trabalho, desigualdade salarial 8C3. Trabalhar com o gênero <i>job interview</i> 8C4. Trabalhar com o tema <i>dress code</i> a partir de uma perspectiva crítica. 8C5. Trabalhar com o tema dos direitos das crianças e adolescentes
8D. Mediação da professora sobre a elaboração da SD para a Guarda Mirim	8D1. Discussão sobre o caráter cíclico de movimentos reacionários 8D2. Respeitar as regras da instituição e negociar com os parceiros o que poderia ser feito 8D3. Refletir sobre temas como diversidade, equidade, desigualdade e gêneros que conversem com essa teoria 8D4. Importância de nossa conscientização enquanto docentes sobre como conscientizar os alunos e mediar conflitos 8D5. Importância de escrever todas as ideias para definir objetivos coletivamente 8D6. Divisão de tarefas entre os participantes do grupo
8E. Conflitos mais explícitos entre as ideologias dos alunos	8E1. Aluno expõe que gostaria de participar do projeto, mas não se sente à vontade com os outros participantes 8E2. Professora sugere que busquem conversar sobre as diferenças 8E3. Aluno reclama que na sobre o tema feminismo foi chamado de machista por uma colega 8E4. A participante diz que não foi como ele entendeu, que ela se referiu ao lugar de fala naquele contexto 8E5. Professora menciona que esses conflitos são parte da interação e sugere retomar alguns acordos

8F. Justiça Social e o papel do professor	8F1. Pensar na própria conscientização sobre os temas para lidar com os conflitos 8F2. A escolha de quais valores trabalhar de acordo com o contexto 8F3. Ler textos sobre o tema (Autores citados: Cochran-Smith (2012); Souto-Manning)
8G. Reflexão sobre a vida pessoal a partir das atividades	8G1. Alunos partilham histórias pessoais de opressão em relação à feminismo, intolerância religiosa

Fonte: a autora

Relatório dos excertos dos SOT selecionados de acordo com a análise qualitativa do software *Atlas.ti* – Aula 8

Recorte do SOT 8D - Mediação da professora sobre a elaboração da SD para a Guarda Mirim Sequência de excertos 1:

PF: So..so guys... considering those issues, I believe, eu acho que seria interessante a gente pensar na perspectiva, assim, num grande tema, e dentro desse tema pensar nos gêneros. Então talvez, já que eles têm toda essa questão do trabalho, pensar essa questão: mercado de trabalho. Aí em mercado de trabalho a gente pode fazer um brainstorm. Trazer questão de diversidade, respeito à diferença. Outra questão importantíssima: inequality, em relação à diferença de gênero no mercado de trabalho. Então tem muita questão social que a gente pode pegar desse tema que está pré-determinado, meritocracia, existe meritocracia? Como funciona? Você tem a mesma oportunidade?

P5: (Morador de rua) [00:16:26]. Porque tem muita gente que reclama da galera que fica na rua, mas tá ali contratando o morador de rua?

PF: Uma maneira de levar a job interview numa perspectiva crítica, por exemplo.

P5: Ex-presidiários

PF: É, ex-presidiários, por exemplo...tem coisas que não se pode perguntar numa entrevista de emprego porque é uma ofensa ao seu direito. Por exemplo, qual é sua religião? Me perguntaram na minha entrevista: “você pretende engravidar?”

P5: me perguntaram qual é minha religião, eles falaram: “você é cristã ou outro? Se for outro, especifique”.

P4: Tá louco.

Várias vozes: (inint) [00:17:13].

PF: Quanta questão de direitos, quanta questão de coisas realmente relevantes a gente pode trazer para essa job interview ao invés de: “meu nome é tal, eu tenho tantos anos”, e você tem que fingir que você é assim para você conseguir o emprego. Acho que a gente pode levar no direcionamento crítico dessa maneira. Que nem eu falei que me perguntaram na minha entrevista do se eu pretendia engravidar. Não interessa, eu engravidado a hora que eu quiser. Se eu dissesse: “sim, pretendo engravidar durante o mestrado”, ok... você está fora. Então são esses abusos nas entrevistas que a gente tem que levar em consideração na reflexão. A questão do dress code, o que é um dress code, quem define? O que pode ser definido como algo inadequado? Palavra né? Qual o sentido? Então a gente pode preparar o material nesse sentido.

P5: Eu acho que faz super sentido. Mas vamos ser expulsos pela guarda.

PF: Mas eu acho que tudo isso também de uma maneira respeitosa. A gente não vai colocar fogo numa revolta, mas trabalhar com respeito, tolerância, diversidade, essas coisas, quando são trabalhadas com responsabilidade, elas não se tornam questões, questões. polêmicas, então vamos colocar isso no papel. Podem ir anotando. Acho que a gente pode começar a produção, pensando em primeiro lugar, qual vai ser a nossa prática social? O que os alunos vão ter que fazer a partir dessa prática. A gente não vai só trabalhar esse tema, a gente precisa fazer alguma coisa com esse tema, proporcionar alguma coisa.

P5: Meios de entrar no mercado de trabalho e conscientização dessas questões.

PF: São conflitos, mas não opostos.

PF: Agora vamos pensar numa situação em que eles poderiam usar o gênero, mesmo que não fosse o job interview como produção, mas uma situação em que eles pudessem usar a linguagem numa

situação autêntica. Pode ser uma situação em que eles partilhem isso de alguma forma, que eles divulguem isso de alguma maneira. Talvez um relato de experiência de uma entrevista de emprego, se a gente pensar nessas questões de coisas que aconteceram comigo em entrevistas de emprego, e que eu acho que foram inadequadas. Eles poderiam trazer relatos, eles poderiam produzir textos.

Sequência de excertos 2:

PF: Ok, Moving on. A partir dessa conversa, naquele primeiro handout, vamos definir as skills, os gêneros. Right? Vocês tem o primeiro? skills, gênero, tipo de discurso [00:22:05], tipo de objetivo social (inint) [00:22:07] a gente vai pesquisando para decidir como desenvolver. Eu penso que social action como dar oportunidade (inint) [00:22:16] dele falar o que ele está sentindo, compartilhar alguma coisa..

PF: Mas você pode ter algo (inint) [00:22:24] por exemplo em um (inint) [00:22:27] sobre o tema. Eles poderiam fazer blog, um vídeo mesmo, de internet. Eu estou pensando em quais são as opções. Ou até mesmo nos gêneros que a gente trabalhou de political statement, então já conhece parte (inint) [00:22:50], a gente já sabe como ele é feito. Eu acho que a gente poderia talvez reinventar essa proposta de uma maneira mais apropriada ao contexto, mais apropriada, então pensar (inint) [00:22:58] political statement, como eles poderiam produzir isso em relação a esse tema.

P2: E quais Skills?

PF: As skills, eu acho que todas. Porque mesmo que todas não sejam o foco da produção final, elas vão ser mobilizadas em algum momento do processo. Para você falar, você vai ter que ler, vai ter que ouvir, você vai ter que escrever.

P3: Sketch?

PF: Sketch, Lohana, remember? When you draw, and you explain some situation. A sketch may be a political statement. (inint) [00:23:50] may be a political statement. And a political statement may be actually spread in many ways. Eu acho que se a gente for nessa direção, é mais fácil de dar oportunidades de trazer um pouquinho da voz, saber um pouquinho o que eles querem dizer, o que eles querem compartilhar, dar oportunidade de uma troca, ao invés de trazer uma proposta mais fechadinha. E se no final a gente faz um roleplay de uma job interview, qual é a proposta disso? É só preparar para uma eventual necessidade que a gente nem sabe se de fato vai acontecer.

P5: (inint) [00:24:39] o que a gente está fazendo tem sentido para eles? É Justiça social

PF: É que ali é adulto e eles estão com foco profissional, faz sentido. Agora, com adolescentes... é por isso que a questão (inint) [00:24:55] é importante na sequência didática, porque ela define o que é relevante ou não. Se fosse realmente: "olha, eu tenho um grupo de adultos que vão tentar um doutorado sanduíche, eles precisam se preparar para as entrevistas, eles precisam se preparar para a escrita do research proposal", é nessa direção, você não tem muito o que fazer.

P4: Você sabe qual é (a escolaridade deles) [00:25:16]?

PF: Eles são entre 12 e 16 anos. Então a gente pode fazer um diagnóstico.

P5: nossa, piores do mundo, adolescentes.

PF: Aparentemente são reservados. Eu gostei da carinha das crianças

P3: Sim, eles são bonzinhos, mas tem uma história que a gente desconhece

P5: São bonzinhos até certo ponto.

Várias vozes: (inint) [00:25:53]

PF: Informação importante para vocês incluírem: eles estudem na Guarda Mirim todas as tardes de segunda à quinta, das 13 às 16. Aí, quando eles são contratados por alguma empresa, eles só vão uma vez por semana para a Guarda Mirim. Então de segunda à quinta é o grupo que ainda está tentando inserção no mercado de trabalho. Aí tem o acompanhamento uma vez por semana com o grupo que já está inserido. Nós podemos escolher o grupo. Eu acredito que o grupo que ainda está fora talvez seja mais flexível para a gente poder trabalhar. E aí, de uma maneira geral, o contexto é esse. Então a partir dessa conversa que eu tive com ela, uma coisa que eu achei interessante, é que ela me falou que eles trabalham com valores de democracia, tolerância, respeito, diversidade, então dessa primeira conversa com a coordenadora pedagógica, eu acho que a nossa proposta não desafia em nada os valores da própria instituição. Eu acho que dá para a gente adequar aquilo que a gente tinha em mente, mas mudando um pouquinho o rótulo. So, I'm going to help Lorrana. I'll be right back, go ahead.

Sequência de excertos 3:

PF: Then you have to look for the part of the reading resources (inint) how to write and how to guide students. Then you can start. Todos vocês, conforme as ideias vão aparecendo, (inint) [00:29:16], abre uma página do Word, e já vai no direcionamento de produção, porque isso vai se multiplicando de tal

maneira. Sempre no primeiro momento a gente quer primeiro definir tudo para sentar e produzir, mas quando a gente começa, as coisas vão se desenvolvendo de uma maneira (inint) [00:29:35]. Então abre a tua página em branco, porque no começo da um desespero, escreve 1.0, e começa a produção do exercício. Onde eu vou começar, o que eu estou pensando? Porque depois você pode mudar a ordem, você pode reinventar, reorganizar, você vai polindo o texto, mas as ideias vão vindo do que você já produziu, do seu planejamento. Então começa. Pega a ideia que você já tem, e já parte para... PF: estamos organizando (inint) [00:30:11] como você organizar alguns exercícios (inint) [00:30:17] derem a instrução do que eu vou fazer, (inint) [00:30:21]. Você ia pedir para que ele entrasse no site primeiro, estudasse projetos, se inscrevesse, porque para participar desse site tem que se inscrever, então você não percebe que essa parte de escrita, de (inint) [00:30:38] talvez já seja a primeira atividade que você pode apresentar? Isso já pode estar no papel (inint) [00:30:44] de conhecer a plataforma, de entender (inint) [00:30:51]. Já é uma primeira atividade. Da onde ele começa a fazer isso? Você viu os textos que eu te mandei? Está no e-mail do grupo da sala, então abre porque tem vários textos sobre SDs sobre música.

P 10 : Eu vou abrir hoje em casa,

PF: É, eu vou dividindo informações para vocês.

P3: Professora, eu vou ser muito sincera com você, (. Isso está impedindo minha capacidade de raciocinar.

PF: I understand. Vamos definir metas para que a gente vá desenvolvendo no meio da semana. Inclusive eu, também vou preparar as atividades, vou mandar atividades para vocês, mas acho que a gente pode dividir tarefas para isso ficar de uma maneira mais didática...

P3: ...e essas atividades a gente tem que fazer.

PF: Pode ser um para o grupo, porque é um por dupla.

P3: Mas a gente tem que fazer todos?

PF: É, a gente precisa ter esse processo porque ele é o registro do nosso processo. São os módulos de reconfiguração, porque ele ajuda a gente a entender o que a gente está fazendo.

P4: tem a parte de entender o contexto dele, ok. Aí chega na parte de construir mapa semântico, ou seja, vocabulário, aí já dá um bloqueio

PF:: Mapa semântico foi mais ou menos o que a gente fez agora, então vamos pensar, job, tudo o que vem dessa palavra como tema, como insumo linguístico, que vai me levar a organizar a sequência didática, vai levar a uma coisa só. Então eu faço esse brainstorm, o mapa semântico é como se fosse um brainstorm, para eu pensar qual é o levantamento que eu vou fazer, qual é a seleção de textos que eu farei para trabalhar com o vocabulário, para trabalhar com gramática, para trabalhar com questões sociais, discursivas, então esse mapa semântico é isso o que a gente está fazendo. A partir disso, job, quais são os termos, como eu vou procurar esses textos? Não necessariamente textos escritos, podem ser outros textos, podem ser vídeos.

P5: Um infográfico também pode colocar.

PF: Infográfico sobre mercado de trabalho, infográfico sobre trabalho na adolescência, algumas questões sobre lei, quantas horas eles podem trabalhar, quantas horas é exploração. Pode ficar mais tempo? Por exemplo, questões de estágio que nunca são respeitadas. Vocês sabiam que obrigatoriamente se você tem uma prova, o seu estágio tem que reduzir pela metade o seu horário naquele dia, naquela semana? A gente dá risada, porque isso está na lei de estágio do Brasil: semana de prova do aluno...

Risos

P4: agora dei risada

P5: ...se eles diminuïrem a bolsa não diminui?

PF: Não, porque o estágio é um processo de formação do aluno, então ele tem uma bolsa para cuidar do desenvolvimento profissional dele. Ele não pode, por exemplo, ser prejudicado pelo estágio. O estágio não pode prejudicar o desenvolvimento da faculdade.

P5: Em semana de prova eu posso pedir para eles diminuïrem?

PF: Redução da metade, tem a lei. É obrigatório. No estágio não obrigatório.

P3: Nunca me falaram isso lá.

P5: É óbvio que eles não vão falar amiga, ninguém vai falar.

P3: É por isso que eu não curto isso aí. Eu gostei muito de trabalhar lá, mas eu vendo o processo já ficava super assim, não é minha vida inteira aqui.

PF: Essas informações sobre os direitos do adolescente, do aluno, que está em processo de formação, está vendo como a gente tem muita desinformação sobre a questão?

PF: É importante. Agora, isso é muito pessoal, tem pessoas que vão solicitar esse direito, vão lutar por essa demanda, e têm pessoas que por relação de poder vão acabar realmente se silenciando, e eu não julgo nenhuma das duas, porque só a pessoa sabe o que ela tem que passar para sobreviver.

P5: Tem gente que não se importa também.

P3: Eu morria de medo do emprego.

PF: Tem muita coisa para ser levada em consideração, o que vai gerar no seu ambiente de trabalho se você faz essa solicitação?

P3: Foi o que eu pensei, eu vou lá e solicito, está na minha semana de prova, eu vou vir só de manhã, à noite não venho. E aí? que eles vão falar de volta?

PF: O que é triste é fato que nós estamos realmente sob o controle dessas relações. A gente não deveria ter que se preocupar com isso. deveria ser algo garantido, mas não é...unfortunatly. Então eu acho que a gente pode fazer a seguinte divisão de tarefas: eu posso ficar responsável por definir talvez a questão que esteja mais perdida no momento, que é a questão da prática social autêntica, posso fazer isso e definir isso e pensar em alguns textos...trazer opções para gente deliberar

P3: Eu posso ler os textos sobre JS e trazer textos para a SD.

PF: E faz um levantamento em tópicos dos pontos importantes que a gente tem que levar em consideração?

P5: É, fazer esse final de handout.

PF: Quem quer selecionar textos? Acho que vocês três podem selecionar textos interessantes, porque daí a gente tem...várias opções. Cada um um gênero.

Várias vozes: (inint) [00:37:03].

PF: Cada um um gênero.

P3: (inint) [00:37:08] sobre os direitos trabalhistas, (inint) [00:37:11].

P2: (inint) [00:37:13] de oportunidade, (inint) [00:37:18].

PF: Inequality, equity.

P3: Dá para procurar texto de Marx também.

Sequência de excertos 4:

PF: E esse grupo, como estamos indo? Marcado a nossa orientação individual na quarta?

Várias vozes: pode ser.

PF: Ai vocês também já trazem a pesquisa sobre o contexto que querem trabalhar, para definir o objetivo. Não tem como definir objetivo sem contexto.

P10: Então, eu quero entrar no outro grupo da guarda, mas eu sempre me sinto atacado na minha opinião. Então eu prefiro ficar nesse aqui.

PF: Divergências sempre vão ter, por que você não tenta conversar com ela de uma forma tranquila?

P10: Eu prefiro em outro grupo.

ANEXOS

ANEXO A
SD "WHATS YOUR STANCE ON...?"

SD – What is your stance on...?

Produced and designed by Lucas Moreira dos Anjos Santos and Vera Lucia Lopes Cristovão in 2015.

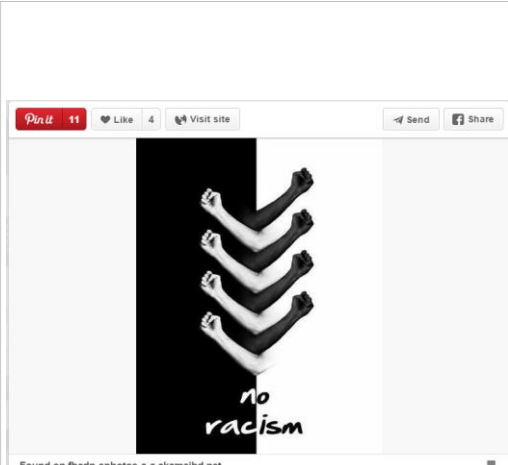
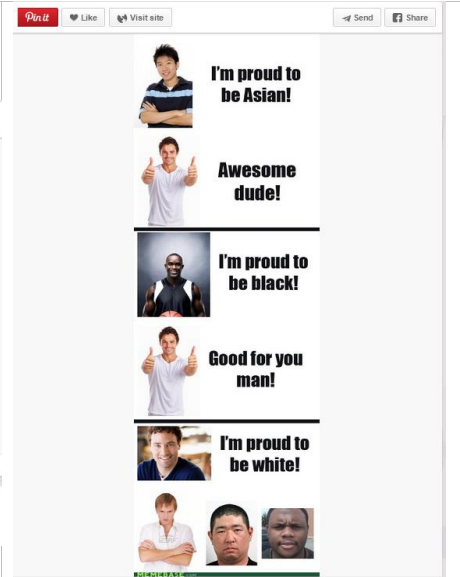
GOAL: TO PARTICIPATE SOCIALLY THROUGH THE PRODUCTION OF A YOUTUBE VIDEO TO SUPPORT A LOCAL CAUSE.

OBJECTIVES: (A) TO DISCUSS AND ENGAGE WITH RELEVANT SOCIOPOLITICAL ISSUES CONTEMPORANEOUSLY.
(B) TO READ MULTIMODAL POSTS FROM PINTEREST AND ASSESS THEIR RHETORICAL STRATEGIES.
(C) TO STORYBOARD THE PRODUCTION OF A YOUTUBE VIDEO ON A SOCIOPOLITICAL ISSUE.

1 – In small groups, read the following posts from Pinterest, discuss the questions below for each of them and compare the perspective put forward for each of them.

	<u>Set of Posts 1</u>	<u>Set of Posts 2</u>	<u>Set of Posts 3</u>
1 – What sociopolitical issue is represented in each set of posts?			
2 – What assumptions underlie each of the posts in each set?			
3 – What's your personal stance on how the issues are represented in the posts?			

Set of Posts 1

 <p>Found on fbcdn-sphotos-a-a.akamaihd.net</p> <p>Demi Huijgens · 1 year ago Why do we all take so much effort to hate each other when we could be putting the effort into doing something useful?</p> <p>Available at: https://www.pinterest.com/pin/310818811754838623/ Accessed on: 04/10/2015.</p>	 <p>Found on thefunyclub.com</p> <p>Lucille Moore · 2 weeks ago Since when is it shameful to be white?? Since it has been decided by some media that we're all racist... Do not be ashamed of his skin color is good. Be proud, is stupid. A man is judged by his actions</p> <p>Available at: https://www.pinterest.com/pin/244672192233053137/ Accessed on: 04/10/2015.</p>
--	---

SD – What is your stance on...?

Produced and designed by Lucas Moreira dos Anjos Santos and Vera Lucia Lopes Cristovão in 2015.

Set of Posts 2

Found on shrinkingink-thespacebetween.blogspot.com

Amber Eller · 2 years ago
Honestly... it's the 21st Century... how is it that we are still fighting these battles?

Available at:
<https://www.pinterest.com/pin/278871401897598367/>
. Accessed on: 04/10/2015.

Found on babyresource.com

Catherine Hill · 9 weeks ago
Life begins at conception. The simple explanation - nothing grows, if it is not living. Science - not opinion.

Available at:
<https://www.pinterest.com/pin/228135537351281398/>
Accessed on: 04/10/2015.

Set of Posts 3

Found on guardian.co.uk

Green Patriot Posters - in pictures
the Guardian

Green Patriot Posters is a new book of posters on the theme of sustainability by some of the world's most prominent graphic designers and artists.

Eglantine Neologiste · 15 weeks ago
we are responsible for the well-being of our mother earth

Available at:
<https://www.pinterest.com/pin/153615037264811132/>
Accessed on: 04/10/2015.

Found on libertyalliance.com

Heather Carter-Templeton · 1 year ago
In search of Global Warming "somewhere out there...."

Available at:
<https://www.pinterest.com/pin/153615037264811132/>
Accessed on: 04/10/2015.

SD – What is your stance on...?

Produced and designed by Lucas Moreira dos Anjos Santos and Vera Lucia Lopes Cristovão in 2015.

Available at: https://www.pinterest.com/pin/492510909227182620/ . Accessed on: 04/10/2015.	
--	--

2) Share your notes for the previous activity with another group of students. How much agreement or disagreement is there among you?

3) Read the quote below and discuss the questions in groups.

“In problem-posing education, people develop their power to perceive critically the way they exist in the world with which and in which they find themselves; they come to see the world not as a static reality, but as a reality in process, in transformation.”
(Paulo Freire, 1970, p. 83)

- a) Have you ever heard of or read any of Paulo Freire’s books or ideas?
b) What’s your opinion about the quote?
c) In which ways can language, and other semiotic systems such as images, sounds, movement, allow individuals to engage critically in the world?

4) Watch the following YouTube videos and classify them according to the genre each video belongs. Write down what the rhetorical purpose of each video is.

YouTube Video	Genre	Sociopolitical Issue	Rhetorical Purpose	Views represented in the video
https://www.youtube.com/watch?v=TLq3B1Vi3XI				
https://www.youtube.com/watch?v=UH9rC0MaBJc				

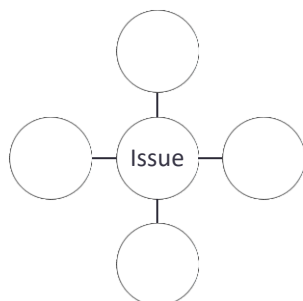
5) In groups, list as many sociopolitical issues as you can think of that are currently relevant to you, your community, city, state or country.

Sociopolitical Issues		
•	•	•
•	•	•
•	•	•

6) In what sociopolitical issue would you like to engage personally? Choose your preferred sociopolitical issue and brainstorm multiples stances individuals can take on such an issue.

SD – What is your stance on...?

Produced and designed by Lucas Moreira dos Anjos Santos and Vera Lucia Lopes Cristovão in 2015.



7) In groups of three, share your diagrams and provide each other with alternative views from those represented by your classmates.

SD PROJECT

Goal: To take a stance on a sociopolitical issue and engage with ongoing debates that matter locally, regionally or nationally through media production.

How: Production of a YouTube Video

Possible Genres: (1) Political statement; (2) Parodies or (3) Short Narrative & Sketches

General Statement of the project: In groups, you are invited to produce a YouTube video (in any of the three pre-defined genres). The issue that will be represented in the video should be decided among the members of your group. By the end of the SD, each group will post their video on YouTube in a shared account created for the classroom. Each student individually will also watch other groups' videos and comment upon them expressing their opinion. In addition to that, there will also be a local screening of the YouTube videos produced to other Letras students and teachers, and local members of the community you find appropriate to invite. The screening will be followed by a Q&A time.

8) Do you know what storyboarding means? Read the definition below and discuss as a whole group why storyboarding might be important for video production.

storyboard ('stɔːrɪ,bɔːd ⓘ)

► Definitions

noun

(in films, television, advertising, etc) a series of sketches or photographs showing the sequence of shots or images planned for a film

► Example Sentences Including 'storyboard'

Now he's actually here his life seems pictureless, because there's no storyboard in his head for what might come next.
Scarlett Thomas GOING OUT (2002)

Available at: <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/storyboard> . Accessed on: 04/10/2015.

SD – What is your stance on...?

Produced and designed by Lucas Moreira dos Anjos Santos and Vera Lucia Lopes Cristovão in 2015.

9) Let's develop your video storyboard? Do the activities below:

a) Each student will be assigned a number. Get together in groups according to the number you have been assigned to.

b) Discuss and negotiate ideas for each of the following topics on the table below.

TOPIC	NOTES
Sociopolitical Issue	
Goal of the YouTube video	
Genre chosen	
Audience of the YouTube video	

c) Watch the two How-To YouTube videos below and take notes about storyboarding.

How-To Video 1: <https://www.youtube.com/watch?v=LgDwNxGluCQ>

How-To Video 2: https://www.youtube.com/watch?v=Pdt2eEx_kOc

d) Storyboard your YouTube video. Remember that the storyboarding is to help you in the production of your video. It does not need to a perfect graphic representation. Rather it should allow you to know what steps you are taking to produce your YouTube video and how the video will unfold.

Useful online resources:	
http://www.storyboardthat.com/	Website that helps you create a digital storyboard for the video.
https://www.youtube.com/watch?v=7cWVdK5xyTs	YouTube video about storyboarding and how to do it.
https://vimeo.com/blog/post/storyboarding-basics	Storyboarding basics
http://www.instructionaldesign.org/storyboarding.html	Storyboard encyclopedia entry

SD – What is your stance on...?

Produced and designed by Lucas Moreira dos Anjos Santos and Vera Lucia Lopes Cristovão in 2015.

GOAL: TO PARTICIPATE SOCIALLY THROUGH THE PRODUCTION OF A YOUTUBE VIDEO TO SUPPORT A LOCAL CAUSE.

OBJECTIVES:

- (A) TO DISCUSS HOW DIFFERENT MODES WORK TO PRODUCE PARTIAL REPRESENTATIONS OF THE WORLD.
- (B) TO ANALYZE DIFFERENT YOUTUBE VIDEOS AND THE IDEOLOGIES THAT UNDERLIE SUCH MULTIMODAL TEXTS.
- (C) TO UNDERSTAND BETTER WHAT STORYBOARD MEANS AND REWRITE THE GROUP'S STORYBOARD.

1 – Work in groups and do the activities below.

A) Add ten more contemporaneous issues in the table below.

___	Abortion	___	Bullying	___	Climate Change	___	Gender inequality	___	Homophobia
___	Pedophilia	___	Racism	___	Religious intolerance	___	Sexism	___	Social inequality
___	___	___	___	___	___	___	___	___	___
___	___	___	___	___	___	___	___	___	___

B) Assess the issues in activity A from the most important one (1) to the least important one (20).

C) Discuss what criteria you used to decide which issues are more or less important. List at least 3 criteria that have guided your decision.

D) Share your criteria and assessment of the issues with another group and discuss similarities and differences.

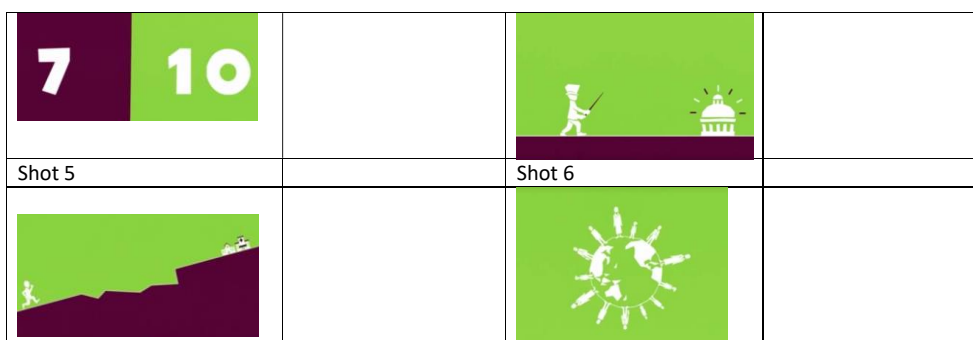
2 – Read the quotation in the box and discuss the questions in groups.

“Whether we are aware of it or not, our words [and other semiotic resources] are never neutral. They always represent the world in certain way and create certain kinds of relationship with the people with whom we are communicating. For this reason, texts always to some degree promote a particular ideology. An ideology is a specific set of beliefs and assumptions people have about things such as what

- a) What's the quotation about?
- b) How does the idea of 'ideology' relate to the production of YouTube videos? (Some other words for ideology: 'cultural models' 'figured worlds')
- c) Who decides which issues are important in a specific period of time? Why?

SD – What is your stance on...?

Produced and designed by Lucas Moreira dos Anjos Santos and Vera Lucia Lopes Cristovão in 2015.



D) Watch the video and check your inferences from activity C.

< <https://www.youtube.com/watch?v=wMnDlKRwU> >

E) Discuss the following questions based on the video from activity D.

- What's the purpose of the video? Which genre does it belong to? Why?
- Which modes are used in the video? How are they put together to make meanings?

Learning by Design · Multimodality Tweet Recommend 0

Multimodality

The Learning by Design approach supports learning in today's increasingly multimodal communications environment. In the Learning Element, learning designers can indicate which modes of meaning students will use:

- **Written Language:** writing (representing meaning to another) and reading (representing meaning to oneself)—handwriting, the printed page, the screen.
- **Oral Language:** live or recorded speech (representing meaning to another); listening (representing meaning to oneself).
- **Visual Representation:** still or moving image, sculpture, craft (representing meaning to another); view, vista, scene, perspective (representing meaning to oneself).
- **Audio Representation:** music, ambient sounds, noises, alerts (representing meaning to another); hearing, listening (representing meaning to oneself).
- **Tactile Representation:** touch, smell and taste: the representation to oneself of bodily sensations and feelings or representations to others which 'touch' them bodily. Forms of tactile representation include kinaesthesia, physical contact, skin sensations (heat/cold, texture, pressure), grasp, manipulable objects, artefacts, cooking and eating, aromas.
- **Gestural Representation:** movements of the hands and arms, expressions of the face, eye movements and gaze, demeanours of the body, gait, clothing and fashion, hair style, dance, action sequences, timing, frequency, ceremony and ritual. Here gesture is understood broadly and metaphorically as a physical act of signing (as in 'a gesture to ...'), rather than the narrower literal meaning of hand and arm movement. Representation to oneself may take the form of feelings and emotions or rehearsing action sequences in one's mind's eye.
- **Spatial Representation:** proximity, spacing, layout, interpersonal distance, territoriality, architecture/building, streetscape, cityscape, landscape.

For more information visit the [Multiliteracies](#) page.

<http://newlearningonline.com/learning-by-design/multimodality>

- How is inequality represented in the video? Whose voices are present?
- What assumptions underlie each of the videos from this section?

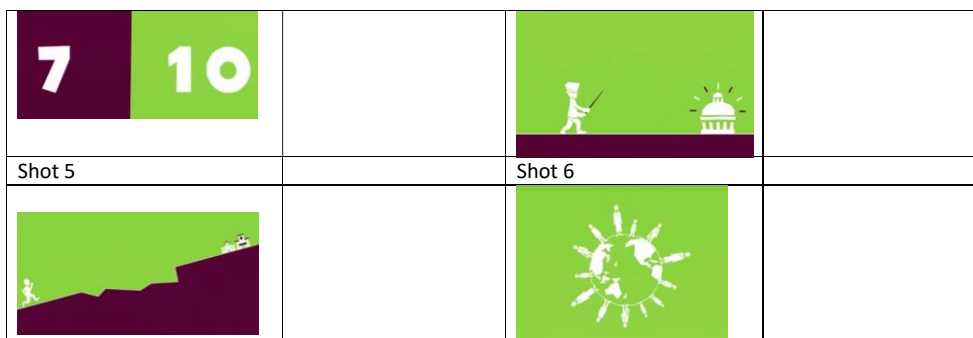
4 – Read pages 96-99 on the file below about storyboarding and do the activities below.

http://enc1145detectivefiction.weebly.com/uploads/2/3/3/4/23343334/writer_designer_chapter_six.pdf

- A) Revise your storyboard based on what you have read and the examples you have seen.
- B) Share your storyboard with another group and ask for feedback (what aspects can be improved).

SD – What is your stance on...?

Produced and designed by Lucas Moreira dos Anjos Santos and Vera Lucia Lopes Cristovão in 2015.



D) Watch the video and check your inferences from activity C.

< <https://www.youtube.com/watch?v=wMnDlKRa-wU> >

E) Discuss the following questions based on the video from activity D.

- What's the purpose of the video? Which genre does it belong to? Why?
- Which modes are used in the video? How are they put together to make meanings?

Learning by Design · Multimodality
Tweet Recommend 0

Multimodality

The Learning by Design approach supports learning in today's increasingly multimodal communications environment. In the Learning Element, learning designers can indicate which modes of meaning students will use:

- **Written Language:** writing (representing meaning to another) and reading (representing meaning to oneself)—handwriting, the printed page, the screen.
- **Oral Language:** live or recorded speech (representing meaning to another); listening (representing meaning to oneself).
- **Visual Representation:** still or moving image, sculpture, craft (representing meaning to another); view, vista, scene, perspective (representing meaning to oneself).
- **Audio Representation:** music, ambient sounds, noises, alerts (representing meaning to another); hearing, listening (representing meaning to oneself).
- **Tactile Representation:** touch, smell and taste: the representation to oneself of bodily sensations and feelings or representations to others which 'touch' them bodily. Forms of tactile representation include kinaesthesia, physical contact, skin sensations (heat/cold, texture, pressure), grasp, manipulable objects, artefacts, cooking and eating, aromas.
- **Gestural Representation:** movements of the hands and arms, expressions of the face, eye movements and gaze, demeanours of the body, gait, clothing and fashion, hair style, dance, action sequences, timing, frequency, ceremony and ritual. Here gesture is understood broadly and metaphorically as a physical act of signing (as in 'a gesture to ...'), rather than the narrower literal meaning of hand and arm movement. Representation to oneself may take the form of feelings and emotions or rehearsing action sequences in one's mind's eye.
- **Spatial Representation:** proximity, spacing, layout, interpersonal distance, territoriality, architecture/building, streetscape, cityscape, landscape.

For more information visit the [Multiliteracies](#) page.

<http://newlearningonline.com/learning-by-design/multimodality>

- How is inequality represented in the video? Whose voices are present?
- What assumptions underlie each of the videos from this section?

4 – Read pages 96-99 on the file below about storyboarding and do the activities below.

http://enc1145detectivefiction.weebly.com/uploads/2/3/3/4/23343334/writer_designer_chapter_six.pdf

- A) Revise your storyboard based on what you have read and the examples you have seen.
- B) Share your storyboard with another group and ask for feedback (what aspects can be improved).

SD – What is your stance on...?

Produced and designed by Lucas Moreira dos Anjos Santos and Vera Lucia Lopes Cristovão in 2015.

d) What's the difference among a belief, an opinion and a fact? Why?

3 – How do ideologies work in YouTube videos? Do the activities below in small groups.

A) Watch the two YouTube videos below and fill in the chart.

Video A:

<https://www.youtube.com/watch?v=QPKKQnijnsM>

Video B:



<https://www.youtube.com/watch?v=KENaWXPmBr0>

Issue
Genre
Goal of the video
Social role of the producer
Target audience
Assumptions that underlie how the topic is represented

B) Discuss in groups:

- Which representation do you agree with the most: the one in video A or B? Why?
- Whose voices and views are represented in each video? Why?
- Why do both videos make use of graphics?

C) Look at the incomplete storyboard below from another YouTube video on inequality. List what you think is going to appear in each shot of the video. Think of different modes (written language, audio, moving image, color, etc.).

Shot 1		Shot 2	
			
Shot 3		Shot 4	

SD – What is your stance on...?

Produced and designed by Lucas Moreira dos Anjos Santos and Vera Lucia Lopes Cristovão in 2015.

5 – Interview 3 different people that you know and ask their views on the topic you chose to work with in your video. Choose people that perform different roles in relation to your topic (a parent, a kid, a teacher, an undergraduate student, a professional, among others). Use their views to improve the perspective you are putting forward in your video.

Person 1	Person 2	Person 3

SD – What is your stance on...?

Produced and designed by Lucas Moreira dos Anjos Santos and Vera Lucia Lopes Cristovão in 2015.

GOAL: TO PARTICIPATE SOCIALLY THROUGH THE PRODUCTION OF A YOUTUBE VIDEO TO SUPPORT A LOCAL CAUSE.

OBJECTIVES: (A) TO CONSIDER THE WAYS IN WHICH THE CONTEXT OF A YOUTUBE SHAPES ITS PRODUCTION AND CIRCULATION.
(B) TO PONDER THE RHETORICAL PURPOSES OF DIFFERENT GENRES AND THEIR CONTEXTS OF PRODUCTION AND CIRCULATION.

1 – Watch five different videos and classify them according to the genre they belong to. Then match each genre to the best description.

(1) Political statement	() https://www.youtube.com/watch?v=h1UxAH9FMY0	() This category is identified through its thematic content tied to a political argument. The video integrate rhetorical argumentation through signs and voice over. In this category, the creator is implicitly present in the videos, but can also be visible in front of the camera.
(2) Parodies	() https://www.youtube.com/watch?v=DGsnFWBA6vA	() This category is identical with the fictional short narrative film. Most of the videos are staged sketches played by actors or by the creators playing a fictional role.
(3) Interview	() https://www.youtube.com/watch?v=tJlbayMv9b8	() The videos in this category are similar to the Short Narrative, but different in terms of their reference to other texts, which they imitate. This category also include humorous comments in the form of video responses (involving the pastiche, the travesty and the caricature).
(4) Vlogs	() https://www.youtube.com/watch?v=67jZkbJNVVU	() It is a form of video blogging that is presented through a first person camera and communicates directly to the viewer. It includes a wide specter of autobiographical confessions and everyday depictions as well as product demonstrations. Another characteristic is the foregrounded focus on the creator and on the self-representative role.
(5) Short Narratives & Sketches	() https://www.youtube.com/watch?v=uOzhj1E9MEg	() This category has resemblance to the Vlogs, but is different since the focus is not necessarily on the creator of the video, but just as much on surroundings (e.g. other people and events). This category is also identified by a reportage style (often handheld) instead of a first person camera.

Definitions taken from: Simonsen, Thomas Mosebo. (2011). Categorising YouTube. *MedieKultur: Journal of media and communication research*, p. 72-93. Available at:

<http://ois.statsbiblioteket.dk/index.php/mediekultur/article/view/5483> Accessed on: 19/10/2015.

SD – What is your stance on...?

Produced and designed by Lucas Moreira dos Anjos Santos and Vera Lucia Lopes Cristovão in 2015.

2 – Read the following quote and discuss the questions below in groups.

“Although we often recognize genres by overt features of form and content, genres are more than a series of conventions regulating form and content. [...] They embody understandings of situations, relationships, stances, moods, strategies, appropriate resources, goals and many other elements that define the activity and shape means of accomplishment. Genres are ways of doing things – and as such embody what is to be done and carry traces of the time and place in which such things are done, as well as the motives and actions carried out in those locales. [...]

Our texts are shaped by the social ideological worlds they are produced for, and those same worlds are likely to define the distribution and circulation of the texts.”

(Bazerman, C. (2013). Knowing where you are: Genre. In: Bazerman, C. **A rhetoric of literate action**. Volume I. Perspectives on Writing. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, p. 24 and p. 41. Available at: <http://wac.colostate.edu/books/literateaction/v1/chapter2.pdf> Accessed on: 19/10/2015.)

- a) How does identifying genres help individuals to make sense of the world?
- b) What are the purposes of each of the genres in activity 1? In what situations is each genre used? Why?
- c) How do genres support individuals to carry actions in the world?

3 – Let’s focus and explore one of the videos from activity 1 deeply. Watch the video again and do the activities.

<https://www.youtube.com/watch?v=h1UxAH9FMY0>

A) Complete the table with the information required.

What is the video about?
Who produced the video?
When was the video produced?
Who is the video addressed to?
Where was the video produced? Where has the video circulated?
Why was the video produced?
How was the video produced?
Which issue does the video engage with intertextually?

B) Watch the original video to which the parody in activity A talks to. Complete the table with the information required.

<https://www.youtube.com/watch?v=l6PPk2NOQXs>

What is the video about?
Who produced the video?

SD – What is your stance on...?

Produced and designed by Lucas Moreira dos Anjos Santos and Vera Lucia Lopes Cristovão in 2015.

When was the video produced?

Who is the video addressed to?

Where was the video produced? Where has the video circulated?

Why was the video produced?

How was the video produced?

Which issue does the video engage with intertextually?

C) Discuss the questions below in groups and then share your findings with another group.

- How does the context of each video help you make sense of the purpose of the video?
- What is the relationship between each video and those who have produced them?
- What is the relationship between each video and those to which they are aimed?
- What perspectives are privileged and neglected in each of the videos?

D) Read the comments below from the two videos. Discuss which comment belongs to which video and whether you agree or disagree with the views expressed in each comment.

Comment 1



Stephanie Mendoza · 3 meses atrás

This is kinda mean. So if someone doesn't share your views it makes them ignorant? Everybody is entitled to believe in some thing to have some sort of moral code I just wish people would stop thinking it's ok to bash some one for being or thinking different whether you are for marriage or not. Everybody just needs to get along already.

Responder · 6

[Ver todas as 28 respostas](#) ▾



kay jay · 3 meses atrás

Should I just get along with white supremacists or neo-confederates? Afterall, it is just their honest, heartfelt opinion that I am a subhuman whose rightful place is as their chattel property...

Responder · 5



Slaves to Armok · 3 meses atrás


+Stephanie Mendoza Being ignorant makes them ignorant.. you are not entitled to ignorance in the age of information. You are not entitled to unjustified beliefs. Stop pretending this is just a difference of opinion like your favorite flavor ice cream - it isn't. One side had good reason, the other does not.



Responder ·


Comment 2



SD – What is your stance on...?

Produced and designed by Lucas Moreira dos Anjos Santos and Vera Lucia Lopes Cristovão in 2015.

 **Unicorn dust** 6 dias atrás
I want people especially Christians to THINK! As a Christian you believe that everyone is equal and nobody is better than someone else, that you should love everyone like yourself and God more than anything. How can you then possibly say that some people's love isn't equal to other people's love! You are disrespecting something God created because gays didn't fall from the sky or were made by evil, they are God's creation too like everybody else.

Responder · 2  

 **Unicorn dust** 6 dias atrás
And what I love about this video is that it has more dislikes than likes. I'm normally not a huge fan of disliking things but here it is very good in my opinion

Responder · 1  

E) Choose one of the videos and draft a comment you would to post. Share you draft with a friend and ask for feedback. Rewrite the post based on your friend's feedback and post it on the video you chose.

4 – Watch the following videos and complete the table below with the missing pieces of information.

A) https://www.youtube.com/watch?v=kR_cLG3-N4Q

B) <https://www.youtube.com/watch?v=ibgvkXm9Qkc>

C) <https://www.youtube.com/watch?v=e1R8cqLjks>

	Video:	Video:	Video:
Genre	Short Narrative	Political Statement	PSA
Rhetorical purpose	_____	_____	To make people aware of bullying and promote the brand as socially responsible and attuned.
Who's speaking?	Students who have been bullied.	_____	A multinational company
Main target audience	_____	Fans of the band/singer	_____
Dominant modes of meaning-making	Color	Oral language and intonation.	Music Color
Representing bullying through...	The real voices of young people who face bullying and using YouTube to share this experience.	A famous person who is an advocate of anti-bullying practices and who has a gay brother.	A product and how such product is aligned to a lifestyle that focus on well-being and happiness.
Ideologies, assumptions, beliefs underlying the video	1 – Only those who suffer bullying can know what it is like. 2 - _____	1 - _____ 2 - _____	1 – Consuming a product can change people's attitude towards bullying. 2 - _____

5 – Think about the activities you have done so far. In groups, fill in the table below. Then share with the class and compare your answers.

SD – What is your stance on...?

Produced and designed by Lucas Moreira dos Anjos Santos and Vera Lucia Lopes Cristovão in 2015.

Genre	Rhetorical Purpose	Main audience	Main modes of meaning-making
Storyboard			
YouTube video (choose the genre you have chosen to work with)			
YouTube comment			

6 – Choose a YouTube video belonging to one of the genres we are focusing (political statement, short narratives and sketch and parody) and related to an issue you find interested, and bring next class.

SD – What is your stance on...?

Produced and designed by Lucas Moreira dos Anjos Santos and Vera Lucia Lopes Cristovão in 2015.

GOAL: TO PARTICIPATE SOCIALLY THROUGH THE PRODUCTION OF A YOUTUBE VIDEO TO SUPPORT A LOCAL CAUSE.

OBJECTIVES: (A) TO ANALYZE A POLITICAL STATEMENT VIDEO AND ITS MAIN CHARACTERISTICS.

1 – Analyze the image below and discuss the following questions with the members of your group.



- Do you know who she is? If so, tell your groupmates what you know about her. If not, guess who she might be based on the photo.
- How old do you think she is?
- What is her religion? How do you know that?
- What is she famous for? (Or what do you think she is famous for?)

2 – Go online at <https://www.malala.org/malalas-story> and read who she is. Compare how much information you knew or not about her in your groups.

3 – Watch the following political statement YouTube video and fill in the chart below.

<https://www.youtube.com/watch?v=ZGisUOhFKNU>

What is the video about?

Who produced the video?

When was the video produced?

Who is the video addressed to?

Where was the video produced? Where has the video circulated?

Why was the video produced?

How was the video produced?

Which issue does the video engage with intertextually?

4 – How is the political statement structured? Match the rhetorical functions of each part of the video to the adequate frame.

- Opening video through greeting
- Introduction of a personal narrative anchor

SD – What is your stance on...?

Produced and designed by Lucas Moreira dos Anjos Santos and Vera Lucia Lopes Cristovão in 2015.

- (3) Exposing the implications of the personal narrative
- (4) Introducing who is speaking
- (5) Stating clearly the main purpose of the video
- (6) Expanding the main purpose, proposing a solution and calling for action
- (7) Closing video through gratitude
- (8) Providing extra website for more info



SD – What is your stance on...?

Produced and designed by Lucas Moreira dos Anjos Santos and Vera Lucia Lopes Cristovão in 2015.

5 – What rhetorical strategies are used in the video? Read the chart below and do the activities.

There are three types of rhetorical appeals, or persuasive strategies, used in arguments to support claims and respond to opposing arguments. A good argument will generally use a combination of all three appeals to make its case.

Logos

Logos or the appeal to reason relies on logic or reason. Logos often depends on the use of inductive or deductive reasoning.

Ethos

Ethos or the ethical appeal is based on the character, credibility, or reliability of the writer.

Pathos

Pathos, or emotional appeal, appeals to an audience's needs, values, and emotional sensibilities.

(Source: Available at: < <https://owl.english.purdue.edu/owl/resource/588/04/>> Accessed on: 26/10/2015.)

A) Find one example of each type of rhetorical strategy in the political statement video.

Rhetorical strategy	Example
Logos	
Ethos	
Pathos	

B) There are five different meaning-making modes dominant in the video: aural, written language, visual language, music and color. Discuss in groups how each mode is used to create empathy in the viewer in relation to the topic being used.

Mode	Example
Aural	Ex. The producer of the video chose to use Malala's original voice and speech at UN instead of using his/her to give viewers a more authentic experience.
Written language	
Visual language	
Music	
Color	

C) Would you like to see another video for the same topic and issue but in a different genre? Watch this video and check the similarities and differences.

<https://www.youtube.com/watch?v=9TxT6-uvJKQ>

SD – What is your stance on...?

Produced and designed by Lucas Moreira dos Anjos Santos and Vera Lucia Lopes Cristovão in 2015.

GOAL: TO PARTICIPATE SOCIALLY THROUGH THE PRODUCTION OF A YOUTUBE VIDEO TO SUPPORT A LOCAL CAUSE.

OBJECTIVES: (A) TO READ ABOUT YOUTUBE HISTORY AND THE SOCIAL, CULTURAL AND ECONOMIC CONTEXTS OF WHICH YOUTUBE IS PART.

1 – What do you know about YouTube? Read the excerpt below and do the activities.

Founded by Chad Hurley, Steve Chen, and Jawed Karim, former employees of online commerce website PayPal, YouTube's website was officially launched with little public fanfare in June 2005. The original innovation was a technological (but non-unique) one: YouTube was one of a number of competing services aiming to remove the technical barriers to the widespread sharing of video online. The website provided a very simple, integrated interface within which users could upload, publish, and view streaming videos without high levels of technical knowledge, and within the technological constraints of standard browser software and relatively modest bandwidth. YouTube set no limits on the number of videos users could upload, offered basic community functions such as the opportunity to link to other users as friends, and provided URLs and HTML code that enabled videos to be easily embedded into other websites, a feature that capitalized on the recent introduction of popularly accessible blogging technologies. With the exception of a limit on the duration of videos that could be uploaded, YouTube's offerings were comparable to other online video start-ups at the time.

Most versions of YouTube's history conform to the Silicon Valley myth of the garage entrepreneur, where technological and business innovation comes from youthful visionaries working outside of established enterprises; where, out of humble origins in an office over a pizzeria with a paper sign on the door (Allison, 2006), a multi-billion dollar success story emerges. In this story, the moment of success arrived in October 2006, when Google acquired YouTube for \$1.65 billion. By November 2007 it was the most popular entertainment website in Britain, with the BBC website in second place, and in early 2008 it was, according to various web metrics service, consistently in the top ten most visited websites globally. As of April 2008, YouTube hosted upwards of 85 million videos, a number that represents a tenfold increase over the previous year and that continues to increase exponentially.

[...]

In these early years, the website carried the byline 'Your Digital Video Repository', a statement which conflicts somewhat with now-notorious exhortation to 'Broadcast Yourself'. This shift from the idea of the website as a personal storage facility for video content to a platform for public self-expression matches YouTube to the ideas about the user-led revolution that characterizes rhetoric around 'Web 2.0' (Grossman, 2006b). Despite the insistence that the service was designed for sharing personal videos among existing social networks (even, as above, explicitly referring to the paradigmatic amateur video genre – the cat video), it was a combination of the mass popularity of particular user-created videos and the uses of YouTube to distribute broadcast media content that captured the public imagination. It is also this combination that has positioned it as key place where disputes over copyright, participatory culture, and the market structures of online video distribution are taking place.

As a media company, YouTube is a platform for, and an aggregator of, content, but it is not a content producer itself. It is an example of what David Weinberger (2007) calls 'meta businesses – the 'new category of business that enhances the value of information developed elsewhere and thus benefits the original creators of that information' (224).

[...]

Similarly, YouTube is not actually in the video business – its business, rather, is the provision of a convenient and usable platform for online video *sharing*: users (some of them premium content partners) supply the content, which in turn brings new participants and new audiences.

[...]

The discomfort of both corporate interests and community participants points to the uncertainty associated with the meaning and uses of YouTube. This uncertainty can also be interpreted as the source of

SD – What is your stance on...?

Produced and designed by Lucas Moreira dos Anjos Santos and Vera Lucia Lopes Cristovão in 2015.

YouTube's cultural 'generativity' (Zittrain, 2008), which emerges from its multiple roles as a high-volume website, a broadcast platform, a media archive, and a social network. YouTube's value is not produced solely or even predominantly by the top-down activities of YouTube, Inc. as a company. Rather, various forms of cultural, social, and economic values are collectively produced by users *en masse*, via their consumption, evaluation, and entrepreneurial activities. Consumer co-creation (Potts et al., 2008b) is fundamental to YouTube's value proposition as well as to its disruptive influence on established business models. When we think in this way, we can begin to think about how YouTube matters in terms of culture. For YouTube, participatory culture is not a gimmick or a sideshow; it is absolutely core business.

(Burgess, Jean; Green, Joshua. (2009). **YouTube: Online Video and Participatory Culture**. Cambridge, UK: Polity Press, p. 1-6.)

A) Complete the sentences below with your opinion.

- YouTube is both a corporate company and user-driven platform. Such a combination is...
- I think Google corporation bought YouTube because...
- On the one hand, YouTube is a great platform because...
- On the other hand, YouTube's main disadvantage is...

B) Look at the topics below and take notes on how they are related to YouTube platform.

Privacy

Copyright	
Global audience	
Social participation	
Profits	
Popularity	

C) Be prepared to use this information in a small discussion to be held next class.

SD – What is your stance on...?

Produced and designed by Lucas Moreira dos Anjos Santos and Vera Lucia Lopes Cristovão in 2015.

GOAL: TO PARTICIPATE SOCIALLY THROUGH THE PRODUCTION OF A YOUTUBE VIDEO TO SUPPORT A LOCAL CAUSE.

OBJECTIVES: (A) TO ANALYZE AND DISCUSS LINGUISTIC DISCURSIVE RESOURCES USED TO PRODUCE VIDEOS.
(B) TO ANALYZE AND DISCUSS DIFFERENT MODAL RESOURCES USED TO PRODUCE VIDEOS.

1 – Working in groups of three, choose one of the roles/people below and write a statement that express your group's role opinion regarding FEMINISM

1. Eduardo Cunha – Brazilian congressman	2. A Catholic or protestant priest	3. A man who has already assaulted women
4. A five-year-old kid	5. Simone Beauvoir – French philosopher	6. A middle-aged business man

I think that feminism...

2 – YouTube videos make use of different meaning-making resources and modes. Modes are socially and culturally shaped ways of representing the world. When a video-maker, chooses certain modes and certain specific resources to make meanings, her/his choice is partial and is deeply entrenched with how she/he wants to represent the content of the video. Each mode can produce meanings among five different levels according to Cope and Kalantzis (2009): (1) the representational, (2) the social, (3) the organizational, (4) the contextual and (5) the ideological. Match level with one of the questions below.

()	How do the meanings fit into the larger world of meaning?
()	Whose interests are the meanings skewed to serve?
()	How do the meanings hang together?
()	How do the meanings connect the persons they involve?
()	What do the meanings refer to?

Source: Cope, Bill; Kalantzis, Mary. (2009) A grammar of multimodality. *The International Journal of Learning*, v. 16, n.2, p.361-425. Available at: http://newlearningonline.com/uploads/L09_17649_MultimodalGrammar_final.pdf
Accessed on: 09/11/2015

3 – Watch the video below and do the activities and match columns A and B.

<https://www.youtube.com/watch?v=dSHJYyRViIU>

(1) Representational meanings	() Use of a round of applause and ovation and a wide open shot to show the audience that shows their agreement to the author's speech.
(2) Social meanings	() Use of a famous actress that has also been characterized as a sex symbol to deliver the speech and use of mild tones of clothing and lack of clothing cleavage.
(3) Organizational meanings	() Use of an assembly at the United Nations and a popular young actress to redress what feminism means.
(4) Contextual meanings	() Use of war metaphors to talk about feminism (<i>fighting for women's rights</i>)
(5) Ideological meanings	() Use of time expressions to point how women are treated unfairly since they are children and the increase of intonation in the beginning of each time expression.

SD – What is your stance on...?

Produced and designed by Lucas Moreira dos Anjos Santos and Vera Lucia Lopes Cristovão in 2015.

4 - **Ms-en-scene** is a term used in film to describe everything that you hear and see on the screen at any time. Some of the things that help to create mood or atmosphere are: lighting, scenery, costumes, setting, props, camera angles, body language, sound effects, and music. Watch the following YouTube video and fill in the chart.

Video 1: <https://www.youtube.com/watch?v=rdPZUi2EOrE>

Video 2: <https://www.youtube.com/watch?v=YpCCNCqhURg>

	Video 1	Video 2
<p>Music</p> <p>How does it make you feel? Can you describe it? Is it fast or slow? What mood is it?</p>		
<p>Colour</p> <p>What colours are used? What are the associations? Are they similar or do they change?</p>		
<p>Lighting</p> <p>How is light used? Is it constant or does it change?</p>		
<p>Camera angles</p> <p>How does the camera work? Is it close or far away from the characters? Does it stay the same or does it change?</p>		
<p>Characters</p> <p>What do you notice about the way the characters look? How do they move? What do</p>		

SD – What is your stance on...?

Produced and designed by Lucas Moreira dos Anjos Santos and Vera Lucia Lopes Cristovão in 2015.

you learn about them?		
-----------------------	--	--

Appendix – Examples of camera shots and angles

SD – What is your stance on...?

Produced and designed by Lucas Moreira dos Anjos Santos and Vera Lucia Lopes Cristovão in 2015.



Big close-up
(BCU)



2-shot (could be
CU, MCU or MS)



Close-up
(CU)



Over the
shoulder shot



Medium close-up
(MCU)



Interviewee is
framed to one
side and 'off-
camera' towards
interviewer



Medium shot
(MS)



Moving subject
— is framed with
space to walk
into



Medium long shot
(MLS)



High angle
(looking down)



Long shot
(LS)



Low angle
(looking up)



Very long shot
(VLS)



Tilted frame

YouTube Video Production Rubric – Feedback for the 1st Version

Students: _____

Name of the video: _____

Category	Guideline Questions	Comments
Conceptual planning	1. Is there an integrated conceptualization of a sociopolitical issue?	
	2. Are there signs that demonstrate extensive planning and depth of the topic?	
	3. Is there coherence between the media, genre and approach to the issue chosen?	
Issue development	1. Is there a focal issue that is significantly developed throughout the video?	
	2. Does the video acknowledge different perspectives in relation to the issue chosen?	
	3. To what extent does the video promote consciousness awareness and questioning of existing realities?	
	4. Is the issue explored in depth and avoid commonsensical assumptions?	
Genre specificities	1. Does the video belong either to a political statement, or a parody or a short narrative/sketch?	
	2. Does the video aim to a targeted audience and engage interactively with it?	
	3. Does the video have a specific and recognized purpose?	
	4. To what extent does the video engage with relevant local, regional, national or global issues?	
	5. How is the video organized rhetorically? Does such an organization contribute to reach the video's main purpose?	
Multimodal features	1. Does the video produce meanings through different modes?	
	2. Are the choices of modal resources aligned to the video's purpose?	
	3. What are the predominant modes used in the video? Were they chosen for their suitability and aptness to represent specific meanings or were they poorly or ill-thought-out chosen?	

YouTube Video Production Rubric – Feedback for the 1st Version

	4. Are different modes used to produce complementary meanings?	
	5. To what extent are the capabilities of each mode explored?	
Creativity	1. Is the issue explored in creative and innovative ways?	
	2. Does the video make use of different rhetorical strategies to call the viewer's attention?	
	3. Does the video engage in intertextual conversations creatively?	
Formal properties	1. Is the video between 1 and 3 minutes long?	
	2. Has the video been delivered on time?	
	3. Does the video incorporate previous suggestions?	

Anexo B

Orientações Gerais Aos Professores e Acadêmicos advindos de Parcerias

**GUARDA MIRIM DE LONDRINA**

Rua: Orestes Medeiros Pullin, 94 - B. Aeroporto - Fone: (43) 3375-0532 - CEP 86038-010 - Londrina - Estado do Paraná
UTIL. PÚBL. MUNICIPAL P/ DECRETO LEI Nº 1334 / www.guardamirimlondrina.com.br

**ORIENTAÇÕES GERAIS AOS PROFESSORES E ACADÊMICOS
ADVINDOS DE PARCERIAS**

Professor (a) Acadêmico (a): _____

Parceria: _____

**REGRAS GERAIS DE CONVIVÊNCIA DA ENTIDADE VISANDO O FORTALECIMENTO
DAS RELAÇÕES NO ESPAÇO EDUCACIONAL.****1. ATRIBUIÇÕES AOS INTEGRANTES DO CORPO DOCENTE**

Artigo 3º. Aos integrantes do corpo docente, além de outras atribuições legais, compete:

- I. Cumprir e fazer cumprir fielmente os horários e calendário escolar e o calendário de atividades (08h00min às 12h00min – matutino / 13h00min às 17h00min – vespertino);
- II. Manter absoluta assiduidade, comunicando com antecedência, sempre que possíveis atrasos e faltas eventuais;
- III. Manter rigorosamente em dia a escrituração do diário de classe, com o registro de frequência dos alunos e assuntos tratados em aula;
- IV. Responsabilizar-se pela abertura e fechamento da sala de aula, além do cuidado com a chave das portas e materiais;
- V. Manter e fazer com que seja mantida a disciplina em sala de aula e fora dela.
- VI. Requisitar ao setor competente o material necessário à sua atividade, dentro das possibilidades da Entidade;
- VII. Ter acesso às orientações e normas emanadas da Entidade;
- VIII. Zelar pela conservação e preservação, das instalações físicas e dos materiais e equipamentos, assim como responsabilizar-se sobre danos ao patrimônio, após apurado.
- IX. Participar das escalas de chefias entre educadores referentes ao atendimento oferecido aos educandos por meio dos projetos: Higiene (Monitoramento da higiene bucal e corporal); Alimentação (Atendimento no refeitório aos educandos); Intervalo (Observação e monitoramento dos educandos).
- X. Realizar Registros e Advertências dos educandos na secretaria acompanhado da pedagoga assumindo um compromisso de mudança com o educando frente as suas dificuldades e as regras da entidade.



GUARDA MIRIM DE LONDRINA

Rua: Orestes Medeiros Pullin, 94 - B. Aeroporto - Fone: (43) 3375-0532 - CEP 86038-010 - Londrina - Estado do Paraná
UTIL. PUBL. MUNICIPAL P/ DECRETO LEI Nº 1334 / www.guardamirimlondrina.com.br

2. DAS PROIBIÇÕES

Artigo 5º. Aos docentes, além das atribuições previstas neste regimento, compete:

- I- Tomar decisões individuais que venham a prejudicar o processo pedagógico;
- II- Discriminar, usar de violência simbólica, agredir fisicamente e/ou verbalmente qualquer membro da instituição.
- III- Retirar e utilizar, sem a devida permissão do setor competente, qualquer documento ou material pertencente à Entidade;
- IV- Ocupar-se com atividades alheias à sua função, durante o período de trabalho;
- V- Receber pessoas estranhas ao funcionamento da Entidade, durante o período de trabalho, sem a prévia autorização do setor competente;
- VI- Expor colegas de trabalho, educandos ou qualquer membro da comunidade à situações constrangedoras;
- VII- Ausentar-se da Entidade, sem prévia autorização da gerência administrativa;
- VIII- Transferir para outras pessoas o desempenho do encargo que lhe foi confiado;
- IX- Utilizar-se durante as aulas/corredores de aparelhos celulares, recebendo ou fazendo chamadas telefônicas, e quaisquer outros tipos de uso;
- X- Divulgar, por qualquer meio de publicidade, assuntos que envolvam direta e indiretamente o nome da Entidade, sem prévia autorização da diretoria;
- XI- Comparecer ao trabalho embriagado ou com indicativos de ingestão e/ou uso de substâncias químicas tóxicas;
- XII- Fumar nas dependências e arredores da Entidade;
- XIII- Ocupar-se com atividades em redes sociais alheias a sala de aula e ao planejamento pedagógico.

CIENTES:

PROFESSOR/ACADÊMICO

GERÊNCIA PEDAGÓGICA

Anexo C

Pacto de Convivência Social – Versão 1.2 2018



ASSOCIAÇÃO GUARDA MIRIM DE LONDRINA

Rua: Orestes Medeiros Pullin, 94 - B, Aeroporto - Fone: (43) 3375-0532 - CEP 86038-010 - Londrina - Pr.
UTIL. PÚBL. MUNICIPAL P/ DECRETO LEI Nº 1334 / www.guardamirimlondrina.org.br

PACTO DE CONVIVÊNCIA SOCIAL – Versão 1.2/2018

Constituirão **DIREITOS DOS EDUCANDOS**, além daqueles que lhes são autorizados, tomar conhecimento das disposições do Regulamento da Entidade.

Solicitar orientação dos diversos setores do Estabelecimento de Ensino, especialmente da Equipe Pedagógica, Serviço Social e Educadores.

1. Utilizar os serviços e dependências da entidade de acordo com as normas vigentes.
2. Manter e promover ações cooperativas com educadores, colegas e comunidade.
3. Não haverá tolerância de atraso para a primeira aula nos períodos matutino e vespertino, sendo permitida a entrada **SOMENTE** até uma hora após o início das atividades na Guarda Mirim com justificativa (tolerância matutino até às 09:00 e vespertino até às 14:00 horas). A autorização será emitida pela secretaria e o educando deverá entregá-la ao seu educador e assinar o Registro de Ocorrência. Após o horário de vigência o educando retorna para casa e ou em caso de não contato com a família fica na secretaria realizando atividades.

Ressalva: Projeto da Banda Marcial tolerância vespertino até às 15:00 horas.

4. Comunicados e/ou informativos serão entregues com antecedência aos educandos. Cabe aos mesmos entregar aos pais ou responsável para ciência e assinatura, exceto aos maiores de 18 anos a qual ele mesmo deverá assinar.
5. Em relação as faltas, o educando deverá apresentar os devidos atestados médicos, odontológicos, autoescola, reservista, e escola/cursos e/ou declarações que comprovem e justifiquem a ausência do educando das atividades da entidade, previstas e registradas em calendário anual na secretaria. O educando deverá ter 75% de aproveitamento de estudos, sendo o limite de faltas permitido de 25%. A entidade apenas considera abono de falta atestados médicos e odontológicos (somente extração), entregues no prazo de 72 horas. A entrega das seguintes declarações abaixo, é computado a falta do educando mesmo que justificada (sendo analisadas as situações no conselho de classe):
 - Convocação para cumprimento de serviços obrigatórios por lei.
 - Falecimento do cônjuge, filho, inclusive natimorto, pais e irmãos até três dias.
 - Falecimento de padrasto, madrasta, sogros e cunhados até dois dias.

06. Utilização do crachá para identificação dos adolescentes: crachá de acesso é de uso obrigatório, não sendo permitida a entrada na entidade sem sua apresentação e porte visível do mesmo no pescoço. É obrigatório o uso do crachá todos os dias, além disso, o seu uso traz segurança para o próprio educando. Isto possibilita que a Guarda Mirim evite que pessoas não autorizadas e que tenham má intenção, pratiquem atos contra os seus educandos ou contra a própria entidade. Como o uso do crachá normalmente é determinado pela entidade, cabe a este fornecê-lo aos educandos gratuitamente. No



ASSOCIAÇÃO GUARDA MIRIM DE LONDRINA

Rua: Orestes Medeiros Pullin, 94 - B. Aeroporto - Fone: (43) 3375-0532 - CEP 86038-010 - Londrina - Pr.
UTIL. PÚBL. MUNICIPAL P/ DECRETO LEI Nº 1334 / www.guardamirimlondrina.org.br

PACTO DE CONVIVÊNCIA SOCIAL – Versão 1.2/2018

Constituirão DIREITOS DOS EDUCANDOS, além daqueles que lhes são autorizados, tomar conhecimento das disposições do Regulamento da Entidade.

Solicitar orientação dos diversos setores do Estabelecimento de Ensino, especialmente da Equipe Pedagógica, Serviço Social e Educadores.

1. Utilizar os serviços e dependências da entidade de acordo com as normas vigentes.
2. Manter e promover ações cooperativas com educadores, colegas e comunidade.
3. Não haverá tolerância de atraso para a primeira aula nos períodos matutino e vespertino, sendo permitida a entrada **SOMENTE** até uma hora após o início das atividades na Guarda Mirim com justificativa (tolerância matutino até às 09:00 e vespertino até às 14:00 horas). A autorização será emitida pela secretaria e o educando deverá entregá-la ao seu educador e assinar o Registro de Ocorrência. Após o horário de vigência o educando retorna para casa e ou em caso de não contato com a família fica na secretaria realizando atividades.

Ressalva: Projeto da Banda Marcial tolerância vespertino até às 15:00 horas.

4. Comunicados e/ou informativos serão entregues com antecedência aos educandos. Cabe aos mesmos entregar aos pais ou responsável para ciência e assinatura, exceto aos maiores de 18 anos a qual ele mesmo deverá assinar.
5. Em relação as faltas, o educando deverá apresentar os devidos atestados médicos, odontológicos, autoescola, reservista, e escola/cursos e/ou declarações que comprovem e justifiquem a ausência do educando das atividades da entidade, previstas e registradas em calendário anual na secretaria. O educando deverá ter 75% de aproveitamento de estudos, sendo o limite de faltas permitido de 25%. A entidade apenas considera abono de falta atestados médicos e odontológicos (somente extração), entregues no prazo de 72 horas. A entrega das seguintes declarações abaixo, é computado a falta do educando mesmo que justificada (sendo analisadas as situações no conselho de classe):
 - Convocação para cumprimento de serviços obrigatórios por lei.
 - Falecimento do cônjuge, filho, inclusive natimorto, pais e irmãos até três dias.
 - Falecimento de padrasto, madrasta, sogros e cunhados até dois dias.

06. Utilização do crachá para identificação dos adolescentes: crachá de acesso é de uso obrigatório, não sendo permitida a entrada na entidade sem sua apresentação e porte visível do mesmo no pescoço. É obrigatório o uso do crachá todos os dias, além disso, o seu uso traz segurança para o próprio educando. Isto possibilita que a Guarda Mirim evite que pessoas não autorizadas e que tenham má intenção, pratiquem atos contra os seus educandos ou contra a própria entidade. Como o uso do crachá normalmente é determinado pela entidade, cabe a este fornecê-lo aos educandos gratuitamente. No



ASSOCIAÇÃO GUARDA MIRIM DE LONDRINA

Rua: Orestes Medeiros Pullin, 94 - B. Aeroporto - Fone: (43) 3375-0532 - CEP 86038-010 - Londrina - Pr.

UTIL. PÚBL. MUNICIPAL P/ DECRETO LEI Nº 1334 / www.guardamirimlondrina.org.br

11. Caso apresente algum problema de saúde, notificar o educador responsável pela turma e na sequência dirigir-se a secretaria para que entre em contato com seu responsável.
12. Apresentar atestado médico na secretaria no prazo máximo de 72 (setenta e duas) horas.
13. Trazer justificativa dos pais ou responsável por escrito e assinada quando se atrasar para a entrada e apresentar ao educador ou direção. Atrasos constantes serão permitidos para aqueles educandos vindos de distritos, com autorização da entidade.
14. Organizar as carteiras/cadeiras/mesas/janelas/materiais antes de sair e cumprir às escalas de autogestão, conforme alinhado com os educadores e educandos da equipe vigente do dia de escala.
15. O educando deverá ao final das atividades, devolver os materiais didáticos recebidos, não podendo retirar tais materiais da entidade. Caso venha a danificar ou perder, o mesmo deverá ser repostado pelo educando visando que o patrimônio da Guarda Mirim é de uso de todos os educandos.
16. Preservação do patrimônio ambiental da Guarda Mirim.
17. Respeitar os educadores, colegas e funcionários quando estiverem falando e cumprindo as normas vigentes.
18. Cumprir as disposições deste regulamento no que lhe couber.
19. Cuidar pela limpeza, uso correto e organização das salas e materiais pedagógicos.
20. Cuidar dos itens do kit higiene disponibilizados pela entidade.
21. Evitar desperdício de alimentos nas refeições servindo-se do suficiente para satisfazer-se.
22. Zelar pela limpeza e organização dos banheiros, não jogando papéis no chão ou no vaso sanitário; dar descarga após uso do vaso e não permanecer no banheiro além do tempo necessário.
23. O crachá de acesso é de uso obrigatório, não sendo permitida a entrada na entidade sem sua apresentação e porte visível do mesmo no pescoço.
24. É obrigatório que o educando passe o crachá na entrada e na saída da entidade, pois essa é uma ferramenta indispensável para o controle de frequência.
25. A 1ª via do crachá é fornecida gratuitamente pela entidade. Em caso de perda ou danificação a secretaria deve ser informada imediatamente, e a 2ª via tem o custo de R\$ 6,00 + uma foto 3x4.
26. O educando deverá ser advertido pelo uso indevido do crachá.
27. O cartão deverá ser devolvido, obrigatoriamente, na finalização das atividades na entidade.
28. Receber orientações dos educadores/colaboradores advindas de desvio de comportamento e ações que estão em desacordo com o pacto de convivência social validando o protocolo de registro de ocorrências visando a reflexão do erro e ser assertivo em suas próximas ações.
29. Validar a organização da equipe da autogestão guardando os pertences nos mochileiros e celulares no case de segurança na presença do educador. A posse da chave é do educador e após a autogestão o mesmo é responsável pelo molho de chaves e em hipótese alguma deverá entregar ao educando para entrar na sala ou usar da chave sem a sua presença evitando assim possíveis constrangimentos de roubo/furto.



ASSOCIAÇÃO GUARDA MIRIM DE LONDRINA

Rua: Orestes Medeiros Pullin, 94 - B. Aeroporto - Fone: (43) 3375-0532 - CEP 86038-010 - Londrina - Pr.

UTIL. PÚBL. MUNICIPAL P/ DECRETO LEI Nº 1334 / www.guardamirimlondrina.org.br

30. A equipe da autogestão realiza a contagem do lanche realizando o pedido de 1 lanche para cada educando de acordo com a orientação nutricional.

Ressalva1: Se um educando pede 3 lanches, teremos que ofertar 3 para cada educando de toda a G.M e essa ação não é permitida na entidade. A equipe tem que se atentar ao horário de entrega para operacionalização da cozinha – matutino até às 08:10 - vespertino até 13:50 e Banda Marcial até 14:10, pois incia as atividades na G.M às 14:00 horas. São 10 minutos para comer e 5 minutos para autogestão da sala.

Ressalva2: o bilhete deve estar identificado com o nome da turma, quantidade de lanches e bebidas. Na semana aniversariantes do mês é ofertado o lanche mais o pedaço de bolo à todos os educandos.

É PROIBIDO AOS EDUCANDOS:

1. Entrar ou retirar-se da entidade em horário de aula sem autorização.
2. Entrar ou sair da sala da aula sem autorização do educador.
3. Jogar comida fora. A repetição é ofertada, porém prezamos por não desperdiçar a comida.
4. Uso de boné, touca, gorro, capuz, óculos de sol, turbante e lenços.
Ressalva: Turbantes e lenços, em casos específicos, serão analisados pela coordenação junto à família.
5. Tratar colega por apelidos/gírias/palavrões e alterar o tom de voz com os colegas, educadores e funcionários.
6. Permanecer no pátio ou banheiros após o horário de entrada e inclusive após o intervalo do lanche.
7. Permanecer em outras salas de aula sem permissão do educador.
8. Comparecer a entidade fora do seu período de aula, sem uma razão justificável.
9. Ocupar-se durante as aulas com atividades alheias à disciplina.
10. Impedir a entrada de colegas ou incitá-los a ausências coletivas.
11. Entrar ou permanecer na sala de aula comendo qualquer tipo de alimento (sólido ou líquido), exceto água ou lanches nos horários combinados.
Ressalva1: se o educando tem uma dieta especial (alergia a pimenta, intolerância a glútem, a lactose e ou algum tempero/componente deverá nos avisar no processo de matrícula e ou deverá apresentar um comunicado/receituário por escrito de seu responsável. Não aceitamos que o educando traga alimentos para a entidade devido as questões de regras alimentícias evitando problemas de intoxicação e afins.
Ressalva2: Consideramos que a entidade contempla as questões de redução de sal e gordura qualificando nossa alimentação com proteína vegetal (feijão) carboidrato (arroz/macarrão), legumes refogados, proteína animal (carne de boi/ frango/ porco), saladas e sobremesas.
12. Portar-se ou trajar-se inadequadamente nas dependências da entidade ou em locais utilizados para realização das atividades programadas pelo mesmo.
13. O uso de blusas, bermudas, shorts, saias e mini-saias e vestidos curtos, transparências, calção de jogar futebol, calças estilo ou com marcação Destroyed.

Anexo C
Exemplo da atividade de contrato social dos alunos

Classroom Contract

1. Respeitar as opiniões dos outros
2. Aprender Inglês
3. Ser pontual
4. Organizar sua bagagem
5. Ser pro-ativo
6. Trabalhar em equipe
7. Quando um fala outro escuta
8. Tratar todos na igualdade
9. Melhorar cada dia, dando o seu melhor
10. Participar das aulas

Entender mais sobre
inglês, e aprender sobre
músicas inglesas e a falar

Classroom Contract *Base da S.B.*

1. Paciência
2. Respeito
3. Sidelidade
4. Dática
5. Sobriância
6. Espaço
7. Afeto
8. Liberdade *#PSL*
9. Aprender a conviver em Inglês
10. Amar os próximos

Fonte: Atividades elaboradas pelas alunas-professoras e respondidas pelos Educandos do contexto de implementação da SF

Anexo D

DINÂMICA – COMO EU ME SINTO HOJE?

- Entregue 1 folha de sulfite para cada aluno;
- Forneça materiais para desenhar (Giz de cera, lapis de cor, canetinhas, etc)
- Peça para os alunos desenharem **algo** que remeta (signifique) como eles estão se sentindo no momento;
- **Algo:** este não precisa ser necessariamente eles em pessoa, pode ser um objeto, animal, elemento da natureza. Algo que defina o que eles sentem no momento.

PERGUNTA DIRECIONADORA: Como você está se sentindo hoje?

- Peça para que eles não compartilhem o desenho com ninguém, é um segredo! (não assine o nome)
- Os mediadores (professores) podem (devem) participar;
- Recolha os desenhos dobrados dentro de uma caixa e redistribua-os sobre o chão;
- Peça para que cada um escolha um desenho que eles gostem, sem ser o deles;

NOTA PARA ALUNOS: Lembre de que o seu desenho é um segredo, não conte que o desenho que seu colega pegou é o seu!!!

- Sente-se em um grande círculo no chão e comece a dinâmica dizendo para eles **explicarem por que eles escolheram o desenho e no que o desenho se relaciona com o que eles estão sentindo hoje**.
- Faça uma vez com o desenho de alguém como exemplo: “Eu peguei essa árvore porque hoje eu estou me sentindo forte e firme. Os galhos da árvore significam para mim o crescimento...”
- Fale que depois da explicação do colega o aluno que fez o desenho pode explicar o seu desenho, ou não; nada é obrigatório.
- Explique a dinâmica quantas vezes for necessário
- Deixe os alunos participarem voluntariamente;

Esta dinâmica permite que os participantes se enxerguem no outro. Ela tenta mostrar que no final eles não são tão diferentes, que todos temos sentimento e motivos para sentir.

Como uma dinâmica de aproximação ela cria vínculo entre os alunos e os professores para que possa começar o curso de uma forma mais aberta e descontraída.

Fonte: Atividade encaminhada pelas alunas-professoras participantes do projeto.

Anexo E

Propostas de Escolha da Situação Inicial

Esboço de deliberação para desenvolver o material

FAZER UMA TABELA PARA CADA PROPOSTA (Similar a tabela da opção três)

Inserir: Drawbacks, Valores, Ação

Proposal 1

Gamified course:

What is a gamified course?

According to Kapp a course can be either gamified in meanings of content and/or structure. Whenever a course is gamified in content, it means that the materials, activities, exercises will be in game form. Regarding a structurally gamified course, the game is the course itself, so the activities will be the same but the ...around the course will be in the form of a game, with rewards, competitions, and so forth.

In our context it would be nice to mix both possibilities. It is possible to gamify the content with educational games and the structure around the course. Such as participation and engagement.

Social action: To host the game in the internet

Language action: To produce a game for learning English

Proposal 2

Music: singing a song

1- Talk to the music teacher and propose him to work with some songs in English, teach the students the music scores, notes;

2- Then we would work with the linguistic part, such as the lyrics and music vocabulary. Pronunciation together with the music teacher.

3- The final project would be a Show for the school

Social action: To present a show for the school

Language action: Singing songs in English (Stand up for your rights) and Playing musical instruments

Proposal 3

Music

1. Developing a didactic sequence around the genre Music and under the the topic Advocacy: Stand up for your rights (Social Action) - Singing a song in the project SFC (both language and social action).

Exemplo de propostas

- a) Valores que querem defender (Dinâmicas de grupo de deliberação): Atividade inicial com a música Stand up for your rights;
 b) Músicas que querem incluir (Dinâmicas de grupo de deliberação).

Social action: The final project would be Participating the project singing for change (Stand up for your rights).

Language action: Recording a videoclip

Grande tema relacionado à justiça social: (ex: Prejudice)

PARTE 1	PARTE 2	PARTE 3	PARTE 4	PARTE 4
Aspectos sócio-histórico-culturais sobre a música Foco: CA	Autor -Vida Razões sociais /capitalismo para compor a canção Foco: CA	Letra - Aspectos linguístico-discursivos sob os conceitos de diferença e diferença signitiva -Teoria musical, Multimodalidade Foco: CD/CLD	Reflexão crítica sobre a música -Incorporar com a proposta das Teorias do Letramento crítico de interpretação de textos. Foco: CL	Sentimentos - Reações sobre o processo (Estudos de Social Justice)
Gêneros de suporte Documentár Jornal Propaganda	Gêneros de suporte Biografia Documentário Entrevista com os músicos Capas de Disco Fanzine Fanfictions	- Outras formas de arte (intertextualidad) - Sinestesia - Dicionários – definições - Paródias	Letramento crítico	Estratégias de facilitação e design de Lee Bell e adams
Apoio psicológico Caixa de sugestões	Apoio psicológico Caixa de sugestões	Apoio psicológico Caixa de sugestões	Apoio psicológico Caixa de sugestões	Dinâmica para lidar com o conteúdo da caixa de sugestões

Proposal 4:

The students can create their proposal based on what they have been presented to them as options of social action.

Fonte: Plano de aula elaborado pelas participantes de disponibilizado no *google drive* do projeto.

Anexo F

THEME: POWER AND MANIPULATION, AND SOCIAL RELATIONS		DURATION: 70min
MAIN GOALS:	At the end of this lesson students might be able to understand what lies behind Gorillaz videoclip	
RESOURCES:	Power Point, handout, projector, internet connection,	

CONTENT/ TIME	PROCEDURES/SCRIPT	SPECIFIC OBJECTIVES	POSSIBLE CONFLICTS AND ACTIONS	GENRES EXPLORED
WARM UP 10'	<ul style="list-style-type: none"> • Play part of the video clip song Dirty Harry from Gorillaz (2:27 - 2:50, https://www.youtube.com/watch?v=cLnkQAeMbIM); • Write on the board: WAR/CLOTHES/ USA/DESERT/TANK • Brainstorm with the sts about theme of the lesson: <ul style="list-style-type: none"> - How do these words relate to the images in the video clip? - What do you know about this topic? 	Engage the sts in the theme Brainstorm ideas	<ul style="list-style-type: none"> - Lack or little Language knowledge - Lack or little Knowledge on USA war context 	VIDEO CLIP
NEWS ARTICLE DISCUSSION 30'	<p>PRE-READING</p> <ul style="list-style-type: none"> - Title - Images <p>WHILE-READING</p> <ul style="list-style-type: none"> - reading strategies: scanning, dictionary, <p>AFTER READING Bring two news articles about actual situations nowadays.</p> <ul style="list-style-type: none"> • They are supposed to portray different voices about a conflict. • Conduct a brief discussion about the sides in a war 	Read the news articles Reflect about the voices that underlie the genre news article	-	PRE: PRO-WAR PICTURES PROPAGANDA NEWS ARTICLES

<p>ASPECTOS SOCIOCULTURAIS 30'</p>	<p>Search for this information on the website: Gorillaz.com</p> <ul style="list-style-type: none"> - When was it launched? - Where/when the song takes place? - Can you think of other songs with the same theme? Let's look for it. 	<p>Expand intercultural knowledge e intertextuality in songs that address social justice topics</p>	<p>- Lack or little Knowledge on USA war context; Difficulties in building intertextuality with the song</p>	<p>Whatever students may find in their research: Informative Genres, Reviews on the single.</p>
<p>FINAL PRODUCTION START A SKETCH OF THE CD COVER FOR THE SONG HELP WITH THE VOCABULARY</p>				

ANEXO G

Michael Jackson - Black or White

Who does he want to influence?	What does he want to say?	How?
PRO MUNDO	PRECONCEITO e BULLYING e RACISMO	PELA MUSICA e PELO CLIP

Bob Marley "Get up/Stand Up! Stand up for your rights"

Who does he want to influence?	What does he want to say?	How?
1 PRA JUVENTUDE	LUTE PELOS SEUS DIREITOS	MUSICA e CLIP

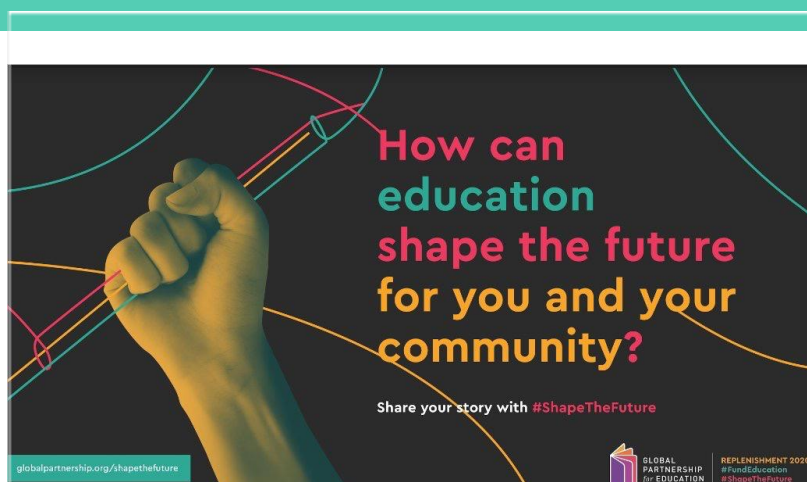
Activity

Who do you want to influence?	What do you want to say?	How?
MC ROGER MC ROGER IRMAO JUSTIN BIEBER	Um De IRMAO QUE MORRE	MUSICA

ANEXO H

Esboço da SD Produzida pelas alunas, mas não implementada

#ShapeTheFuture

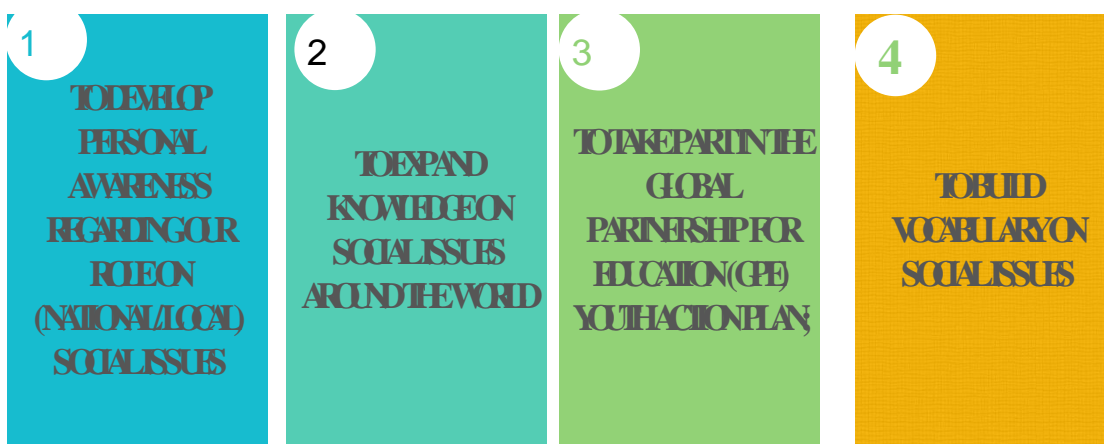


Available at: <<https://twitter.com/hashtag/onewelfare>>. Access on Oct. 10, 2017.

Youth Activism Project

SOCIAL ACTION TO ADVOCATE FOR SOCIAL CHANGE

LANGUAGE ACTION TO PRODUCE A SOCIAL MEDIA GRAPHIC (SOCIAL MEDIA ONLINE CAMPAIGN)



Activity 1- Getting to know each other (APPENDIX I).

COMMUNITY VOCABULARY

Divide the large group into smaller groups. Ask each group to think about the class in which they are participating or other one, and their opinions, expectations, hopes and fears about what is going to take place. Then, ask the small groups to produce two lists of words or short phrases titled "Words We Want to Hear" and "Words We Don't Want to Hear."

GROUP DYNAMIC

- Somehow based on Paulo Freire's ideas of Círculo de Cultura
- With the words they provided from the previous activity, we can work on situations from their context and
- Think about some sensibilization dynamic (estou falando com a minha mãe, arteterapeuta, sobre a possibilidade de aplicar um dinâmica de sensibilização com arte) so they can feel more comfortable in sharing their problems in the next activity

WHAT LINKS US TOGETHER? WHY ARE WE HERE TODAY?

- Divide the students in small groups, give them a piece of paper and tell them to draw a circle and in the middle of it write down one thing that he or she knows that they have in common. **Some reason that brought them where they are now. (try to soften that)** After ask each individual in the room to identify three crucial events in their own lives that led them here and to draw a line from the edge of the flipchart to the final destination marking them as stops on a map. Ask the small groups to do this with each member taking a turn and explaining to the small group what they are writing and thinking as they mark the stops.

- a) What do your backgrounds have in common? Are there any factors you can identify that led several of you down this path?
- b) What is different about your routes?

Activity 2- Let's advocate for social change?

- a) Go back to page 1 and discuss the information presented with a classmate. What is the topic of this project?
- b) What does the sentence "#ShapeTheFuture" mean?
- c) In your opinion, can education shape the future? If so, how?

Text 1

We need your help to #ShapeTheFuture!

Spread the word

How has education shaped your future? Post a photo or message using the hashtag #ShapeTheFuture on social media to be featured below. Not on social media? Email us your story.

Show your support

Change your Facebook profile picture using GPE's #ShapeTheFuture Facebook Frame **SEE TUTORIAL**

Get involved

Join a civil society organization's campaign to call on your country's leaders to #FundEducation and #ShapeTheFuture

Participate in our days of action

See the upcoming days below and check back for more between now and the GPE replenishment conference in early 2018!

Available at: <<https://replenishment.globalpartnership.org/en/shapethefuture/>>. Access on Oct. 10, 2010

d) How has education shaped your future? Think about this question and make a draft of your participation in the campaign.

Activity 3 - Spread the Word! In your opinion, which of the following social media graphics are part of the #ShapeTheFuture campaign?

Inserir 5 examples de social media graphics (3 que tenham a ver com a campanha e 2 que não tenham nada a ver)

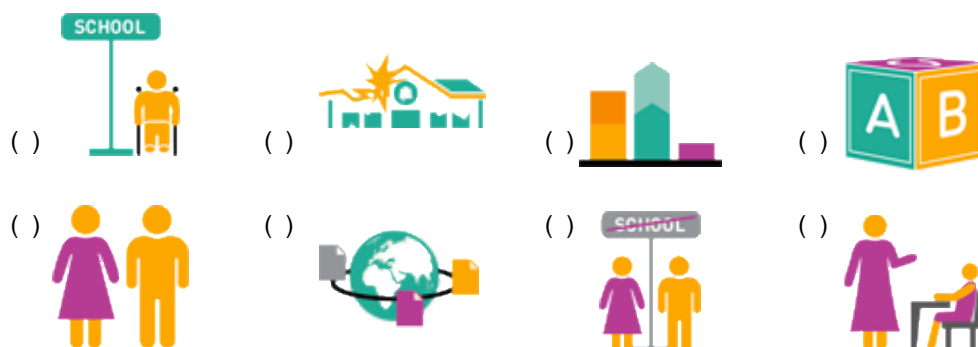
Activity 4- Getting to know the campaign

a) Match the campaign's priority areas to its picture.

Text 1

Focus Areas

Explore our priority areas to achieve our vision of inclusive and equitable quality education for all



- A. Children with Disabilities
- B. Girls' Education and Gender Equality
- C. Countries Affected by Fragility and Conflict
- D. Teaching and Learning

- E. Early Childhood Care and Education
- F. Knowledge and Good Practice Exchange
- G. Out-of-school Children
- H. Development Effectiveness

Adapted from: <www.globalpartnership.org/>. Access on Oct. 10, 2010

b) Is there any specific topic that inspires you? Which one?

c) The following topics¹ are also part of the **Global partnership for Education** campaign. How much do you agree with those statements. Rate the topics (5 Strongly agree - 1 Totally disagree).

1. _____ "Education is a human right".
2. _____ "Investing in education yields significant development benefits".
3. _____ "Education is essential to the success of every one of the 17 global goals".
4. _____ "Education is critical during times of conflict".
5. _____ "A poor quality education is almost like no education".
6. _____ "Good teachers are essential to achieve quality education".
7. _____ "Achieving the Global Goal for education by 2030 costs US\$1.25 a day per child in developing countries".

¹ Adapted from: <www.globalpartnership.org/education>. Access on Oct. 10, 2010

8. _____ "Educating girls has a multiplier effect".
9. _____ "Children with disabilities are often excluded from education systems".
10. _____ "Early childhood education is vital to lifelong success"

Part 2 - What do I want to advocate for?

Activity 5 – Listen to the song “Chega de Discriminação – Amanajé”

Let's discuss

- What is the song advocating for?
- Do you agree with the song?

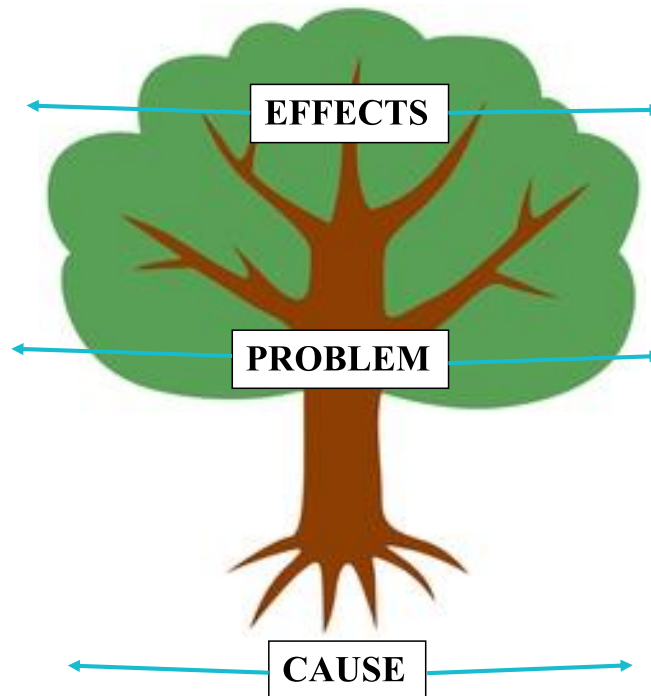
Practice

- Think of a poem, song, video that talks about something you would like to advocate for.
- Think about:
 - What is the social problem?
 - What are the causes for the problem?
 - What are the effects of the problem?
 - What can you do to change this reality?

Take notes:

On the paper

- Put your ideas on the tree
- You can write, draw, paint, etc.

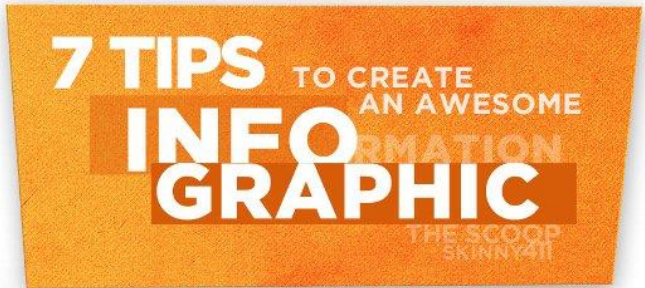


What about the AUDIENCE?

- Who do you want your poster to impact?
- Who are the people that will be interested in your social media graphic?
- How are you going to impact these people?

IMAGES? DATA? QUOTES? PICTURES?

Part 3 - Engaging in the activity: designing a social media graphic



BUSINESS EDUCATION: Past, Present & Future

A LOOK AT THE HISTORY

1 Serve a Clear Purpose

2 Use Space Effectively

3 Lead the Viewer

4 Use Callouts for Important Facts

5 Divide Content into Sections

6 Show me the Data

7 Encourage the Eye to Compare Pieces of Data

BUSINESS CAREER REQUIREMENTS TODAY:

16% of all graduates	21% of all graduates	23% of all graduates	32% of all graduates	44% of all graduates
PERSONAL FINANCIAL ADVISORS	MANAGEMENT ANALYSTS	FINANCIAL ANALYSTS	PERSONAL FINANCIAL ADVISORS	PERSONAL FINANCIAL ADVISORS

LOOKING FORWARD 2010 and 2020:

Meeting, Convention & Event Planners

Personal Financial Advisors

Management Analysts

Financial Analysts

Social Media Graphic Production

- This activities can be done in groups or individually

1- Theme – What are you going to advocate for?

- You have already listened to some music regarding social issues
- Now you need to think about the theme that most engages you.

Write, or draw, or paint, or talk – Why do you choose this theme?

**2- Title Activity**

The title in you poster is very important, it needs to call the reader's attention and make them interested

- Brainstorm the main words involving your social issue.
- Write the words down and try to play with them in order to form an impressive title
- After you have chosen your title, work on the design of the letters, color, images, etc.

Ex: Gender Ideology – prejudice, equal rights, freedom, LGBT, marriage, family



MY TITLE

3- Impact readers

- In order to get the reader's attention your poster has to call their attention
- People need to understand what do you want to communicate
- People need to identify somehow with the content
- Either to help the cause
- Or to share the cause's needs

✚ Think about sentences, quotes, words, images, pictures that you will use in your graphic and bring them to the class.

Workshop – Protest/Manifestation Posters

- You have seen in the past few year that people have come to the streets of Brazil to protest against some actions of our representatives.
- In this workshop we will put in practice our impacting abilities and create posters that share our ideas about different topics.
- According to the social issues you have chosen they will work on protest posters with effect sentences
- You can produce as many as they want
- You can use markers, ink, collage, etc.

4- Let's give it a try

- Get a piece of card board
- Ink, color pencils, markers, crayons
- Make a first draft of your social media graphic