



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ANA CAROLINA GUERREIRO PIACENTINI

**TECENDO SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA
ATUAÇÃO EM CONTEXTOS EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL**

ANA CAROLINA GUERREIRO PIACENTINI

**TECENDO SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL
DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA ATUAÇÃO EM
CONTEXTOS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE
SOCIAL**

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito para a obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Michele Salles El Kadri.

Londrina
2026

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

- P579 Piacentini, Ana Carolina Guerreiro.
Tecendo saberes docentes na formação inicial de professores de inglês para atuação em contextos em situação de vulnerabilidade social / Ana Carolina Guerreiro Piacentini. - Londrina, 2026.
341 f. : il.
- Orientador: Michele Salles El Kadri.
Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2026.
Inclui bibliografia.
1. Formação de professores - Tese. 2. Saberes docentes - Tese. 3. Vulnerabilidade social - Tese. 4. Língua inglesa - Tese. I. El Kadri, Michele Salles. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

ANA CAROLINA GUERREIRO PIACENTINI

**TECENDO SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL
DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA ATUAÇÃO EM
CONTEXTOS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE
SOCIAL**

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito para a obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof^a. Dr^a. Michele Salles El Kadri
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Andreia da Cunha Malheiros
Santana
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dr^a. Taisa Pinetti Passoni
Universidade Tecnológica Federal do Paraná -
UTFPR

Prof. Dr. Leonardo Neves Correa
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Londrina, 20 de fevereiro de 2026.

AGRADECIMENTOS

Esta tese não teria sido possível sem o apoio, a confiança e a presença de pessoas que, de diferentes formas, contribuíram para minha formação, fortalecimento e percurso como pesquisadora e educadora.

A Deus, pela presença constante em minha vida, pela força e serenidade nos momentos de incerteza, e por me sustentar em cada passo deste caminho.

À minha orientadora, professora Dra. Michele Salles El Kadri, cuja sabedoria, generosidade e firmeza tornaram possível a realização deste trabalho. Agradeço pelas orientações atentas, pelos diálogos inspiradores e pela confiança em minhas ideias e por me acompanhar desde o mestrado até aqui.

Aos meus pais, Luiz e Regiane, pelo amor incondicional, pela paciência e pelos ensinamentos de fé, humildade e perseverança. À minha irmã, Milena, pelo apoio silencioso, mas sempre presente. Ao meu esposo e melhor amigo, Lucas, por todo carinho, incentivo e compreensão diante das ausências e dos momentos de dedicação intensa à pesquisa. Agradeço pelo apoio nos meses em que fiquei fora do Brasil para realização do doutorado sanduíche.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, por contribuírem para minha formação acadêmica e humana. À professora Dra. Luciana de Oliveira, pela acolhida generosa na Virginia Commonwealth University, durante o doutorado sanduíche, experiência que ampliou meus horizontes teóricos e pessoais. Aos professores da banca examinadora, pela leitura cuidadosa, pelas contribuições valiosas e por aceitarem partilhar deste momento final, enriquecendo este trabalho com suas experiências e perspectivas.

Aos meus amigos Renan, Jefferson e Ana Beatriz, pela amizade sincera, pelas trocas, conversas e apoio constante, que tornaram este caminho mais leve e significativo.

À CAPES, pelo apoio financeiro concedido por meio da bolsa de pesquisa, que viabilizou o desenvolvimento desta tese e também a participação no programa de doutorado sanduíche no exterior.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para esta caminhada.

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”

(Freire, 1991, p. 58)

RESUMO

PIACENTINI, Ana Carolina Guerreiro. **Tecendo saberes docentes na formação inicial de professores de inglês para atuação em contextos em situação de vulnerabilidade social**. 2026. 341 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

Esta tese tem como objetivo geral investigar a mobilização dos saberes docentes de professores de língua inglesa em formação inicial para a atuação em contextos em situação de vulnerabilidade social. Os objetivos específicos incluem investigar as percepções de professores de língua inglesa em formação inicial em relação ao conceito de vulnerabilidade social e de saberes docentes; mapear e discutir os saberes docentes presentes na literatura, com foco na atuação em contextos em situação de vulnerabilidade social; identificar os saberes docentes mobilizados e (re)construídos pelos participantes; propor princípios-guias para o trabalho do professor em contextos em situação de vulnerabilidade social. A pesquisa, de abordagem interpretativista de cunho crítico (Denzin; Lincoln, 2018) e sócio-histórico cultural (Freitas, 2002; Vygotski, 1984), ancorada nos princípios do Experimento Didático Formativo (Sforni, 2015) e na concepção de instrumento e resultado (Vygotski, 1984), utilizou o EDF como método de ensino e de pesquisa. O estudo foi desenvolvido com licenciandos em Letras Inglês, bolsistas do programa PIBID na UEL, e a coleta de dados ocorreu durante os encontros com os participantes, combinando momentos síncronos e assíncronos. Por isso, os dados incluem gravações e transcrições dos encontros, aplicação de um questionário e as atividades realizadas pelos participantes durante os encontros, que foram analisados por diferentes referenciais analíticos, compreendendo análise de conteúdo (Bardin, 1977, 2011), avaliação métrica (Valente, 2015), *framework* de análise multimodal (Kress, 2010), análise do discurso (Fairclough, 2013) e rubricas de análise (Popham, 1997). Nesta tese, sistematizamos cinco saberes docentes voltados à atuação em contextos de vulnerabilidade social: saber local, saber autoral, saber de escuta, saber de justiça e saber de compreensão da vulnerabilidade, sendo este o eixo integrador dos demais. Os resultados indicam que em relação ao termo vulnerabilidade social, os participantes partem de uma ideia inicial atrelada à pobreza e ao final englobam outras definições para o termo. Em relação ao conceito de saberes docentes, os participantes entendem que eles são múltiplos e inter-relacionados. Evidenciamos que os saberes trabalhados nos encontros presenciais (local, autoral e de escuta) foram mais profundamente mobilizados. Concluímos que a mobilização dos saberes docentes de professores de língua inglesa em formação inicial para a atuação em contextos em situação de vulnerabilidade social se deu pela ampliação conceitual da vulnerabilidade social pelos participantes, pela compreensão e mobilização mais complexa sobre a pluralidade dos saberes docentes e pela materialização de princípios orientadores para práticas pedagógicas mais sensíveis, autorais e comprometidas com a justiça social, possibilitados pelas ações do EDF, e que a formação inicial docente voltada a esses contextos demanda processos formativos que não apenas problematizem as desigualdades educacionais, mas que possibilitem a construção ativa de saberes e princípios docentes contextualizados e fundamentados.

Palavras-chave: Vulnerabilidade Social; Formação Inicial de Professores de Língua

Inglesa; Saberes Docentes; Experimento Didático Formativo.

ABSTRACT

PIACENTINI, Ana Carolina Guerreiro. **Weaving teacher knowledge in initial english language teacher education for teaching in socially vulnerable contexts**. 2026. 341 p. Thesis (PhD in Language Studies) - State University of Londrina, Londrina, 2026.

This thesis aims to investigate the mobilization of teaching knowledge by pre-service English language teachers for work in socially vulnerable contexts. Specific objectives include investigating the perceptions of pre-service English language teachers regarding the concept of social vulnerability and teaching knowledge; mapping and discussing the teaching knowledge present in the literature, focusing on work in socially vulnerable contexts; identifying the teaching knowledge mobilized and (re)constructed by the participants; and proposing guiding principles for teachers' work in socially vulnerable contexts. The research, using a critical interpretative approach (Denzin; Lincoln, 2018) from a socio-historical-cultural perspective (Freitas, 2002; Vygotsky, 1984), anchored in the principles of Didactic Formative Experiment (Sforni, 2015) and the concept of instrument and outcome (Vygotsky, 1984), utilized DFE as a teaching and research method. The study was developed with undergraduate students in English Literature, scholarship holders of the PIBID program at UEL, and data collection occurred during meetings with the participants, combining synchronous and asynchronous moments. Therefore, the data includes recordings and transcripts of the meetings, application of a questionnaire, and the activities carried out by the participants during the meetings, which were analyzed using different analytical frameworks, including content analysis (Bardin, 1977, 2011), metric evaluation (Valente, 2015), multimodal analysis framework (Kress, 2010), discourse analysis (Fairclough, 2013), and analysis rubrics (Popham, 1997). In this thesis, we systematized five types of teaching knowledge geared towards working in contexts of social vulnerability: local knowledge, authorial knowledge, listening knowledge, knowledge of justice, and knowledge of understanding vulnerability, the latter being the integrating axis of the others. The results indicate that, regarding the term social vulnerability, participants start from an initial idea linked to poverty and ultimately encompass other definitions for the term. Regarding the concept of teaching knowledge, participants understand that it is multiple and interrelated. We found that the knowledge worked on in the face-to-face meetings (local, authorial, and listening) was more deeply mobilized by the participants. We conclude that the mobilization of the teaching knowledge of pre-service English language teachers for work in socially vulnerable contexts occurred through the participants' broadening of the concept of social vulnerability, a more complex understanding and mobilization of the plurality of teaching knowledge, and the materialization of guiding principles for more sensitive, original, and socially justice committed pedagogical practices, made possible by the actions of the DFE, and that initial teacher training focused on these contexts demands formative processes that not only address educational inequalities, but also enable the active construction of contextualized and grounded knowledge and teaching principles.

Key-words: Social Vulnerability; English language teaching; Teaching knowledge; Didactic-Formative Experiment.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Faixas de vulnerabilidade social	37
Figura 2	– Saberes Docentes.....	58
Figura 3	– Google Classroom	100
Figura 4	– Exemplo de categorização da análise.....	107
Figura 5	– Exemplo do comparativo das definições.....	108
Figura 6	– Proposta de avaliação de mapas mentais.....	109
Figura 7	– Exemplo de análise de vídeo	114
Figura 8	– Slide do encontro 2	132
Figura 9	– Produção da participante Ágatha	165
Figura 10	– Produção da participante Ana Paula	167
Figura 11	– Produção do participante Augusto	168
Figura 12	– Produção da participante Marianna	169
Figura 13	– Produção da participante Marília.....	170
Figura 14	– Produção da participante Vitória	172
Figura 15	– Produção do participante José Victor	173
Figura 16	– Slide do encontro 7	176
Figura 17	– Estudo de caso 1	181
Figura 18	– Estudo de caso 2	182
Figura 19	– Vídeo da participante Vitória	208
Figura 20	– Vídeo do participante Luis Fernando.....	210
Figura 21	– Vídeo do participante Augusto	212
Figura 22	– Vídeo dos participantes Ágatha, Marianna, Marília, Tallita e Tássio.....	214
Figura 23	– Plano de aula do participante Augusto.....	233
Figura 24	– Plano de aula do participante Augusto.....	234
Figura 25	– Plano de aula da participante Marianna	235
Figura 26	– Plano de aula da participante Marianna	236
Figura 27	– Atividade proposta	238
Figura 28	– Plano de aula do grupo 1	244
Figura 29	– Plano de aula do grupo 2	246
Figura 30	– Plano de aula do grupo 3	247
Figura 31	– Estudo de caso	249

Figura 32 – Projeto dos participantes Ágatha e Tássio	275
Figura 33 – Projeto dos participantes Ágatha e Tássio	276
Figura 34 – Projeto dos participantes Ágatha e Tássio	277
Figura 35 – Projeto do participante Augusto	279
Figura 36 – Projeto do participante Augusto	280
Figura 37 – Projeto do participante José Victor.....	282
Figura 38 – Projeto do participante José Victor.....	283
Figura 39 – Projeto do participante José Victor.....	284
Figura 40 – Projeto do participante José Victor.....	285
Figura 41 – Projeto das participantes Maiara e Vitória.....	286
Figura 42 – Projeto das participantes Maiara e Vitória.....	288
Figura 43 – Projeto da participante Maria Eduarda	289
Figura 44 – Projeto da participante Maria Eduarda	291
Figura 45 – Projeto dos participantes Marília, Marianna e Igor	292
Figura 46 – Projeto dos participantes Marília, Marianna e Igor	294

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Identificação do gênero dos participantes	94
Gráfico 2 – Idade dos participantes	94
Gráfico 3 – Atuação dos participantes	95
Gráfico 4 – Contexto de atuação dos participantes	95
Gráfico 5 – Atuação em contextos em situação de vulnerabilidade social	96
Gráfico 6 – Identificação da vulnerabilidade social em sala de aula.....	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Design da pesquisa	28
Quadro 2	– Conceito de vulnerabilidade social	54
Quadro 3	– Competências gerais docentes.....	59
Quadro 4	– Princípios do mapeamento e saberes docentes para a atuação do professor de inglês em projetos sociais	63
Quadro 5	– Concepções de justiça social.....	80
Quadro 6	– Relação de nome dos participantes.....	97
Quadro 7	– Organização dos encontros pelo EDF	101
Quadro 8	– Relação de atividades entregues.....	106
Quadro 9	– Rubrica para análise do Projeto Final.....	110
Quadro 10	– Framework de análise multimodal de vídeos.....	113
Quadro 11	– Rubrica para análise dos planos de aula	116
Quadro 12	– Detalhamento da análise	118
Quadro 13	– Teaching Episode 1 - Encontro 01 – 23/08/2023.....	122
Quadro 14	– Vulnerabilidade Social - definições iniciais	128
Quadro 15	– Teaching Episode 2 - Encontro 02 – 30/08/2023.....	132
Quadro 16	– Teaching Episode 3 - Encontro 02 – 30/08/2023.....	135
Quadro 17	– Definições de vulnerabilidade social encontradas	135
Quadro 18	– Teaching Episode 4 - Encontro 02 – 30/08/2023.....	137
Quadro 19	– Teaching Episode 5 - Encontro 4 – 12/09/2023.....	138
Quadro 20	– Síntese dos participantes	141
Quadro 21	– Trajetória da definição do termo vulnerabilidade social	143
Quadro 22	– Vulnerabilidade social e aprendizagem	150
Quadro 23	– Teaching Episode 6 - Encontro 01 – 23/08/2023.....	154
Quadro 24	– Vulnerabilidade social e o ensino de inglês	155
Quadro 25	– Categorizações de análise	162
Quadro 26	– Teaching Episode 7 - Encontro 07 - 03/10/2023.....	176
Quadro 27	– Teaching Episode 8 - Encontro 07 - 03/10/2023.....	178
Quadro 28	– Teaching Episode 9 - Encontro 07 – 04/10/2023.....	182
Quadro 29	– Teaching Episode 10 - Encontro 08 – 10/10/2023.....	186
Quadro 30	– Respostas do questionário	189
Quadro 31	– Teaching Episode 11 - Encontro 08 – 10/10/2023.....	202

Quadro 32 – Teaching Episode 12 - Encontro 08 – 10/10/2023.....	205
Quadro 33 – Análise dos vídeos.....	206
Quadro 34 – Teaching Episode 13 - Encontro 11 – 31/10/2023.....	217
Quadro 35 – Teaching Episode 14 - Encontro 11 – 31/10/2023.....	221
Quadro 36 – Análise das atividades autorais	223
Quadro 37 – Teaching Episode 15 - Encontro 09 – 17/10/2023.....	240
Quadro 38 – Teaching Episode 16 - Encontro 09 – 17/10/2023.....	241
Quadro 39 – Rubrica de análise dos grupos	243
Quadro 40 – Respostas da pergunta A	250
Quadro 41 – Respostas da pergunta B	256
Quadro 42 – Respostas da pergunta A	261
Quadro 43 – Respostas da pergunta B	266
Quadro 44 – Rubrica de análise dos projetos.....	272
Quadro 45 – Princípios orientadores para o trabalho docente em contextos em situação de vulnerabilidade social	303

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
AVAs	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
EDF	Experimento Didático Formativo
EJS	Educação para Justiça Social
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
GRAAC	Grupo de Apoio ao Adolescente e à Criança com Câncer
GSF	Gramática Sistêmico-Funcional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IVS	Índice de Vulnerabilidade Social
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais
LOAS	Lei Orgânica de Assistência Social
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
ONG	Organização não-governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PT	Partido dos Trabalhadores
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
SoVI	<i>Social Vulnerability Index</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	REFERENCIAL TEÓRICO	31
2.1	O conceito de vulnerabilidade social	32
2.1.1	Vulnerabilidade social e o ensino de língua inglesa	40
2.2	Saberes Docentes dos professores	56
2.2.1	Os saberes docentes para atuação em contextos em situação de vulnerabilidade social	64
2.2.1.1	Saber de compreensão da vulnerabilidade	65
2.2.1.2	Saber local	67
2.2.1.3	Saber autoral.....	70
2.2.1.4	Saber de escuta	75
2.2.1.5	Saber de justiça	79
3	METODOLOGIA DA PESQUISA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS	83
3.1	Natureza da pesquisa	83
3.2	O experimento formativo enquanto método de pesquisa e ensino	86
3.3	O contexto de pesquisa e os participantes	89
3.3.1	Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual de Londrina.....	89
3.3.2	O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)	90
3.3.3	Os participantes da pesquisa	93
3.4	A coleta de dados	98
3.4.1	Experimento didático formativo proposto	100
3.5	A análise de dados	104
3.6	Procedimentos éticos	119
4	PRIMEIROS OLHARES: O QUE REVELAM AS PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES SOBRE VULNERABILIDADE E SABERES DOCENTES	121

4.1	Representações iniciais sobre vulnerabilidade social	121
4.1.1	Representações iniciais sobre a relação entre vulnerabilidade social e aprendizagem	150
4.1.2	Representações iniciais sobre a relação entre vulnerabilidade social e ensino de inglês	155
4.1.3	Respondendo à pergunta de pesquisa: Como professores de língua inglesa em formação inicial compreendem o conceito de vulnerabilidade social e sua relação com o ensino de inglês?	162
4.2	Representações iniciais sobre os saberes docentes	175
4.2.1	Representações iniciais sobre os saberes docentes em contextos em situação de vulnerabilidade social	189
4.2.2	Respondendo à pergunta de pesquisa: Quais as percepções dos professores em formação sobre os saberes docentes?.....	196
4.3	Resumo da seção	197
5	SABERES DOCENTES EM FOCO: DA LITERATURA À PRÁTICA FORMATIVA	200
5.1	Desenvolvendo o Saber Local na formação inicial de professores: conhecendo o contexto em que está inserido	200
5.2	Desenvolvendo o Saber Autoral na formação inicial de professores: o conceito de Autoralidade.....	217
5.3	Desenvolvendo o Saber de Escuta na formação inicial de professores: o conceito de Escuta Sensível	237
5.4	Desenvolvendo o Saber de Justiça na formação inicial de professores: o papel do professor	248
5.5	Desenvolvendo o Saber de Compreensão da Vulnerabilidade: mobilizando todos os saberes	271
5.6	Respondendo à pergunta de pesquisa: Quais saberes docentes são mobilizados e (re)construídos por professores em formação inicial ao participarem do Experimento Didático Formativo?	298
5.7	Resumo da seção	299
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	301

REFERÊNCIAS	308
APÊNDICES	319
APÊNDICE A - Questionário inicial.....	319
APÊNDICE B - Questionário perfil dos participantes	320
APÊNDICE C - Modelo do plano final	321
APÊNDICE D - Questionário do saber local	325
APÊNDICE E - Atividade do saber de justiça	326
APÊNDICE F - Termo de consentimento livre e esclarecido	329
ANEXOS	331
ANEXO A – Plano de aula elaborado pelo grupo 1	331
ANEXO B – Plano de aula elaborado pelo grupo 2	333
ANEXO C – Plano de aula elaborado pelo grupo 3	334
ANEXO D – Projeto final Ágatha e Tássio	335
ANEXO E – Projeto final Augusto	336
ANEXO F – Projeto final José Victor.....	338
ANEXO G – Projeto final Maiara e Vitória.....	339
ANEXO H – Projeto final Maria Eduarda.....	340
ANEXO I – Projeto final Marília, Marianna e Ígor	341

1 INTRODUÇÃO

“Me movo como educador porque, primeiro, me movo
como gente”
Paulo Freire

O processo de empobrecimento da classe trabalhadora está intrinsecamente ligado à desigualdade social, que se manifesta em diferentes formas, como desigualdade econômica, regional, racial e de gênero. No Brasil, essa disparidade é acentuada no sistema educacional, principalmente em contextos em situação de vulnerabilidade social (Piacentini, 2022), nos quais a educação muitas vezes não proporciona o conhecimento necessário para que a classe trabalhadora participe plenamente da vida social e tenha acesso a oportunidades igualitárias (Abranches, 2009). A educação, portanto, precisa tornar central perspectivas que abordam diretamente indivíduos em situação de vulnerabilidade social (Ribeiro, 2006), que exige uma nova pedagogia, um novo currículo, conteúdos e abordagens adequadas a esse público.

Dessa forma, nota-se que o ato de ensinar está cada vez mais exigente, gerando desafios para a formação de professores. Darling-Hammond (2006) aponta que os professores devem ser capazes de compreender como as pessoas aprendem, como ensinar de forma que os conteúdos abranjam a realidade do contexto e de compreender o aluno em sua integralidade, para então, elaborar atividades e refletir continuamente sobre sua prática para sempre melhorá-la. De acordo com a autora (2006), grande parte da população acredita que qualquer um pode ensinar, basta ter um certo conhecimento do assunto em foco. Essa visão equivocada da profissão faz com que os professores percam grande parte dos recursos que seriam destinados ao seu aperfeiçoamento, contribuindo para a desvalorização docente.

Segundo Darling-Hammond (2006), a realidade da escola do século XXI é complexa, marcada por uma grande variedade de necessidades de aprendizagem diferentes que requerem um professor capacitado com conhecimentos específicos para essa demanda. A autora (2006) ressalta que esses conhecimentos são ainda mais específicos quando pensamos em contextos em que os alunos vivem na pobreza, sem acesso à alimentação, abrigo ou cuidados de saúde. Isto é, contextos em situação de vulnerabilidade social requerem um professor que esteja preparado para lidar com as adversidades educacionais ali presentes.

Entretanto, o que realmente acontece é que, cada vez mais, professores iniciantes e novatos são enviados para dar aula nessas escolas (Darling-Hammond, 2006). Diante disso, a autora defende que é necessário que a formação de professores seja capaz de entender essas questões para preparar os professores para implementar esses entendimentos em sala de aula, que está cada vez mais diversa. Portanto, ela sugere que os cursos de formação se aproximem mais das escolas e se envolvam mais ativamente nas comunidades em que estão inseridas. Essa necessidade de aproximar a formação docente da realidade escolar é também um desafio presente no contexto brasileiro.

Atualmente, na formação docente no Brasil, observa-se um movimento de atualização normativa que, embora avance no reconhecimento das desigualdades educacionais, ainda apresenta lacunas significativas no que se refere à preparação para atuar em contextos em situação de vulnerabilidade social. A mais recente, a Resolução CNE/CP Nº 04/2024, estabelece novas Diretrizes Curriculares para licenciaturas, definindo cargas horárias e perfis de egressos, renovando a estrutura dos cursos de formação docente e afirma explicitamente a necessidade de que os cursos incluam:

[...] a presença de conteúdos, atividades formativas e processos pedagógicos que permitam ao futuro profissional do magistério a compreensão das múltiplas formas de desigualdade educacional que se manifestam nas escolas, redes e sistemas de ensino, associadas às dinâmicas macroestruturais da sociedade brasileira e a apropriação de conhecimentos profissionais necessários ao seu enfrentamento (Brasil, 2024, p. 3).

Todavia, estudos recentes mostram que essa recomendação, na prática, ainda é pouco materializada. Nesse sentido, o trabalho de Viana e Gimenez (2024) apresenta um diagnóstico robusto e preocupante sobre a formação inicial de professores de inglês no país, revelando um cenário profundamente marcado por desigualdades estruturais.

A partir da análise do Censo da Educação Superior de 2019, os autores (2024) demonstram que a maioria dos futuros professores de inglês está matriculada em instituições privadas, muitas delas na modalidade a distância, configurando um processo acelerado de privatização da formação docente. Além disso, o estudo evidencia que a distribuição racial entre instituições públicas e privadas segue padrões de desigualdade, pois, estudantes negros encontram maior presença e acolhimento nas instituições públicas, muitas vezes impulsionados por políticas de ações

afirmativas, enquanto as privadas tendem a reproduzir desigualdades de acesso. Viana e Gimenez (2024) apontam que a formação inicial, longe de ser um processo homogêneo, é atravessada por condições que revelam a precarização das trajetórias formativas e a insuficiência das políticas públicas em garantir equidade. Esse panorama evidencia um descompasso entre o que orienta as diretrizes nacionais e o que ocorre no cotidiano da formação docente.

Da mesma forma, o estudo de De Oliveira *et al.* (2024) evidencia que, mesmo diante de avanços pontuais, as desigualdades educacionais no Brasil permanecem estruturalmente enraizadas e manifestam-se em diferentes dimensões. Os dados apresentados reforçam que a escola continua sendo atravessada por dinâmicas de exclusão que reproduzem desigualdades históricas. Os autores (2024) destacam que as políticas públicas, embora importantes, apresentam efeitos limitados quando não acompanhadas de práticas pedagógicas transformadoras e de formação docente crítica e situada. Essa conclusão dialoga diretamente com o desafio apontado pela Resolução CNE/CP nº 04/2024, que exige que os cursos de formação inicial promovam a compreensão das desigualdades e o desenvolvimento de conhecimentos profissionais capazes de enfrentá-las.

Assim, Do Rosário *et al.* (2024) demonstram que a formação docente no Brasil segue marcada por currículos fragmentados, pouco integrados à realidade concreta das escolas, e por uma abordagem predominantemente técnica que raramente inclui discussões estruturadas sobre desigualdades sociais, diversidade cultural ou justiça educacional. Por outro lado, iniciativas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foram criadas com esse propósito de promover a integração entre universidades e escolas públicas, de modo que os futuros professores possam compreender, desde a formação inicial, os desafios concretos do trabalho docente. Conforme orienta a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2018), o programa busca inserir os licenciandos no cotidiano das escolas públicas, promovendo a articulação entre teoria e prática e estimulando a reflexão crítica sobre o contexto educacional em que atuarão, contribuindo assim para a qualificação da prática pedagógica.

No âmbito da formação de professores de línguas, essa integração entre universidade e escola tem sido apontada como um dos principais desafios. Gimenez (2005) destaca que as licenciaturas ainda enfrentam dificuldades em articular teoria e

prática, definir a base de conhecimento docente e aproximar as pesquisas acadêmicas das demandas reais da sala de aula.

Em uma direção complementar, Borelli, Silvestre e Pessoa (2020) acrescentam a essa discussão uma perspectiva decolonial, ao argumentar que a formação de professores no Brasil ainda é atravessada por relações de poder que subordinam os saberes locais e experienciados aos saberes legitimados pela academia. As autoras (2020) defendem a necessidade de romper com essa hierarquia, valorizando as práticas pedagógicas construídas coletivamente nas escolas públicas e nas comunidades. Essa visão se alinha à proposta deste trabalho, que busca compreender e potencializar os saberes docentes específicos para contextos em situação de vulnerabilidade social, reconhecendo a importância da escuta, da autoria e da prática colaborativa como dimensões essenciais da formação docente. Dessa forma, compreendemos que formar professores para atuar em contextos em situação de vulnerabilidade social implica reconhecer a complexidade do processo educativo, promover a aproximação entre universidade e escola e valorizar os saberes que emergem das experiências concretas de ensino.

Nesta pesquisa compreendemos a vulnerabilidade social como a exposição de um indivíduo ou de um grupo a diferentes formas de exclusão e/ou desigualdade social, seja por motivos relacionados à raça, gênero, orientação sexual, deficiência, *status* socioeconômico, localização geográfica ou idade, o que compromete o acesso a direitos, o reconhecimento social e a participação plena e digna na vida social. Ao utilizarmos essa noção, não nos referimos à integração a um modelo social homogêneo ou normativo, mas à possibilidade de participação, pertencimento e exercício da cidadania em condições de justiça e equidade. Optamos por utilizar o termo ***em situação de vulnerabilidade social*** ao invés de somente *vulnerável*, uma vez que concordamos que se trata “de uma situação transitória e relativa a um contexto, e não uma condição da pessoa” (IPEA, 2018, p. 36) não sendo uma característica intrínseca e imutável.

Essa abordagem destaca a natureza dinâmica da vulnerabilidade social e enfatiza a importância de considerar os contextos específicos em que ela se manifesta, promovendo assim uma visão mais abrangente e sensível do termo. Zarowsky, Haddad e Nguyen (2013) destacam que é preciso compreender tanto os aspectos longitudinais quanto os contextuais da vulnerabilidade, pois ela emerge de processos históricos e de mudanças ambientais, sociais e institucionais.

Apesar dos avanços nas pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa em contextos em situação de vulnerabilidade social (Adati; Ferreira; Cristovão, 2017; Ferreira, 2020; Ferreira, 2019; Lenharo, 2016; Lenharo; Cristovão, 2018; Ribeiro; Pinto, 2022), a formação de professores para esses contextos ainda é incipiente. Estudos recentes, como Gehrke (2023) e Souza (2021), reforçam a necessidade de ampliar o debate sobre como futuros docentes constroem saberes e identidades profissionais. Gehrke (2023) realizou um mapeamento de pesquisa que analisou como professores constroem sua professoralidade em territórios vulnerabilizados, demonstrando que a discussão tem ganhado espaço, embora ainda careça de mais visibilidade. Nesta tese, também realizamos um mapeamento, sendo que o trabalho de Souza (2021) é uma das poucas iniciativas encontradas que trata da formação inicial de professores nesses contextos. Isso nos ecoa à crítica de Rajagopalan (2003), que critica o viés elitista das pesquisas no campo da Linguística Aplicada, que negligencia contextos periféricos, privilegiando contextos urbanos.

É nesse cenário que esta pesquisa se insere, buscando contribuir para uma formação docente crítica e socialmente comprometida. Estando assim, ancorada na Linguística Aplicada com viés crítico, compreendida como um campo transdisciplinar e indisciplinado, buscamos dialogar com outros campos do conhecimento e entendemos que não há um único jeito legítimo de fazer pesquisa, uma vez que os fenômenos de linguagem são multifacetados, exigindo abordagens flexíveis e críticas (Moita Lopes, 2009). A partir dessa perspectiva, compreende-se que o ensino de língua inglesa em contextos em situação de vulnerabilidade social está atravessado por marcadores históricos e sociais e, portanto, não pode ser reduzido a uma abordagem instrumental e tecnicista.

Esta pesquisa se fundamenta em dois eixos teóricos principais: o conceito de vulnerabilidade social e os saberes docentes. O primeiro eixo sustentado por autores como Damásio (2016), Iamamoto (1999), Iamamoto e Carvalho (2011), Telles (2006), entre outros, que compreendem a vulnerabilidade social como um fenômeno dinâmico e contextual, que afeta o acesso à educação e as oportunidades de desenvolvimento humano. O segundo eixo, ancorado em Tardif (2014), parte do entendimento de que os saberes docentes são construídos nas interações entre teoria, prática e experiência, e que a formação inicial deve favorecer a (re)construção desses saberes de forma situada e crítica.

Em um trabalho anterior, tratei dos saberes docentes específicos para projetos sociais (Piacentini, 2022). Esses saberes são aqui discutidos e ampliados para contextos em situação de vulnerabilidade social. Nesta tese, portanto, partimos dos princípios encontrados em Piacentini (2022) na literatura e ao agrupá-los, criamos uma nomenclatura para cada um deles, de forma a englobar os saberes docentes para contextos em situação de vulnerabilidade social.

Apresentamos os seguintes saberes: saber de compreensão da vulnerabilidade (Damásio, 2016; lamamoto, 1999; lamamoto; Carvalho, 2011; Telles, 2006), saber local (Escaraboto, 2007; Hauser; Lopes, 2016; Nascimento, 2011; Schram; Carvalho, 2007), saber autoral (Demo, 2015; Nascimento, 2011; Oliveira, 2016; Ramos; Martins, 2018), saber de escuta (Barbier, 1993; Bintliff, 2017; Coelho; Barni; Federige, 2021; Levisky, 2008) e o saber de justiça (Adams, 2016; Bell, 2016; Freire, 1974; Marx; Engels, 1977). A articulação desses dois eixos fornece o referencial teórico desta tese.

A partir das minhas experiências como professora voluntária de língua inglesa em projetos sociais, pude presenciar e notar as dificuldades enfrentadas pelos profissionais nesse contexto específico, assim como a escassez de pesquisas sobre a formação de professores de inglês em contextos em situação de vulnerabilidade social (Piacentini, 2022). O primeiro contato que tive com esse tema e suas implicações se deu em 2011 no curso de Serviço Social, onde aprendi na teoria e vivenciei na prática a realidade de comunidades em situação de vulnerabilidade social. Em seguida, no ano de 2015 ingressei no curso de Letras Inglês com o sentimento de que a sala de aula era meu lugar, mas não poderia deixar de lado tudo o que aprendi no curso anterior. Dessa forma, busquei na pesquisa acadêmica uma forma de conectar esses saberes distintos. Na graduação de Letras, pesquisei como o contexto social dos alunos influencia em seu aprendizado. À época, eu era estagiária em uma escola pública na periferia do município em que morava e possuía pouca experiência em sala de aula, principalmente em um contexto em situação de vulnerabilidade social. Em minha pesquisa para o trabalho de conclusão de curso, utilizei narrativas para demonstrar como foi meu processo de conhecimento dos alunos e do contexto e a forma como fui percebendo como as dificuldades enfrentadas pelos alunos emergiram em suas histórias e também a tentativa de compreender como isso se relacionava com minhas experiências em sala de aula (Piacentini, 2018).

Neste trabalho em questão, concluí que os alunos se interessavam pelas aulas e consideravam a língua inglesa importante, independentemente do contexto social

em que estavam inseridos e das possíveis dificuldades que enfrentavam. Ao mesmo tempo, algumas atividades em sala de aula foram comprometidas porque os alunos argumentaram que não tinham acesso em casa a dispositivos tecnológicos como a internet. As dificuldades enfrentadas pelos alunos se tornaram evidentes em minha sala de aula, mesmo quando isso não era esperado ou solicitado, ou seja, era algo naturalizado. Os alunos compartilhavam histórias pessoais durante as aulas, e muitas dessas histórias me surpreendiam. Todos esses relatos contribuíram para confirmar um sentimento que eu já tinha, de que a maioria dos professores nem sempre estão preparados para lidar com situações semelhantes a essa, principalmente os professores em formação inicial.

Em 2018, no último ano da graduação, participei de um projeto de extensão em que ministrava oficinas de inglês em um projeto social. Mais uma vez me vi em um contexto que eu tinha pouco conhecimento sobre e fui aprendendo na prática como dar aula. Esta experiência me motivou para que em 2020, no mestrado, eu elaborasse um produto educacional com o intuito de possibilitar aos professores de inglês, a aprendizagem dos conhecimentos necessários para atuação em projetos sociais. Esse produto foi elaborado seguindo as lentes do Experimento Didático Formativo (Sforni, 2015) (doravante EDF) e foi implementado com professores em formação inicial voluntários no mesmo projeto social em que eu participei. Após a implementação, foi possível observar que esse EDF possibilitou "a discussão sobre vulnerabilidade e prepara os professores para enfrentar as adversidades do ensino de inglês em projetos sociais" (Piacentini, 2022, p. 43), bem como apresentou alguns saberes docentes necessários ao professor deste contexto, como os conceitos de autoralidade e escuta sensível, que serão detalhados ao longo desta tese. Além de possibilidades, o produto também apresentou limitações. O contexto remoto em que foi inserido, e o tempo dedicado a cada unidade do material não foram suficientes para trabalhar todos os conceitos necessários (Piacentini, 2022).

No doutorado, busquei dar continuidade a essa trajetória investigativa, ampliando o escopo do estudo em um contexto mais estruturado e colaborativo: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no curso de Letras Inglês da Universidade Estadual de Londrina (UEL)¹, uma vez que o novo currículo do curso volta seu olhar para o ensino e aprendizagem crítica (Brasil, 2018).

¹ O curso de Letras da UEL data de 1969 e desde 2005 é ofertado na modalidade de licenciatura única. Atualmente o curso possui nota 4 de avaliação no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

A proposta consistiu em co-desenvolver um EDF de modo a articular dois eixos principais: a discussão teórica sobre vulnerabilidade social e seus impactos no ensino de língua inglesa e o desenvolvimento dos saberes docentes necessários à prática em contextos em situação de vulnerabilidade social. Para isso, foi desenvolvido em treze encontros, organizados de forma presencial e online, envolvendo bolsistas do PIBID, a pesquisadora, a orientadora e as supervisoras das escolas parceiras, sendo estes os participantes desta pesquisa.

Cada encontro foi planejado com base nos princípios do EDF propostos por Sforni (2015), de modo que o experimento assumiu um papel duplo, sendo metodológico, ao direcionar a estruturação e a análise da investigação, como também formativo, ao fomentar o amadurecimento conceitual e o desenvolvimento profissional dos participantes. O PIBID configura-se como um contexto propício para esta pesquisa por promover a imersão dos licenciandos na realidade das escolas públicas, possibilitando a articulação entre teoria e prática.

Caracterizamos essa pesquisa como qualitativa interpretativista de cunho crítico (Denzin; Lincoln, 2018) na perspectiva sócio-histórico cultural (Freitas, 2002; Vygotski, 1984), ancorada nos princípios do Experimento Didático Formativo (Sforni, 2015). Essa perspectiva compreende o desenvolvimento humano e profissional como um processo socialmente mediado, em que o conhecimento é construído na e pela interação com o outro. Nesse sentido, a pesquisa se fundamenta na concepção de instrumento e resultado proposta por Marx (2013) e retomada por Vygotski (1984), segundo a qual a ação humana transforma simultaneamente o objeto de estudo e o próprio sujeito da ação.

A escolha do PIBID como contexto empírico expressa concretamente essa relação dialética. À época da pesquisa, eu era bolsista da CAPES, e o cumprimento do estágio na docência era um requisito obrigatório. Inicialmente, planejamos realizar a coleta de dados em uma disciplina do curso de Letras Inglês da UEL, chamada Empreendedorismo Sócio-Educacional, na qual haviam sido elaborados encontros formativos. No entanto, diante da possibilidade de inserção no PIBID, uma vez que a coordenação do programa estava sob a responsabilidade da orientadora desta tese, optamos por desenvolver o EDF nesse novo contexto, adaptando e aplicando os

(ENADE) e está entre os cursos com nota máxima no O Estadão Guia da Faculdade, sendo uma referência na área.

encontros já planejados. Essa mudança permitiu ampliar o escopo da pesquisa, fortalecendo o vínculo entre formação inicial e prática docente.

Durante o processo de análise, contudo, percebemos que o viés tecnicista e neoliberal frequentemente associado ao empreendedorismo não correspondia ao objetivo crítico e social desta tese. Assim, embora a descrição dos encontros sobre o empreendedorismo esteja presente na seção metodológica, eles não compõem o corpus de análise desta tese. Desse modo, a própria trajetória da pesquisa se configurou como exemplo da dinâmica entre instrumento e resultado, uma vez que o PIBID se constituiu simultaneamente como meio de produção dos dados e espaço de formação e desenvolvimento dos sujeitos envolvidos, incluindo a própria pesquisadora.

Os dados coletados são decorrentes da proposição de um EDF nas ações desenvolvidas neste grupo do PIBID durante as reuniões coletivas com os participantes, no período de agosto de 2023 a março de 2024. Por isso, os dados incluem gravações e transcrições dos encontros, aplicação de um questionário (cf. Apêndice A) e as atividades realizadas pelos participantes durante os encontros, que foram preparadas pela pesquisadora e pela orientadora da pesquisa, em colaboração. Para a análise dos dados, organizamos as transcrições em quadros que intitulamos "*Teaching Episodes*". Adotamos essa nomenclatura para identificar fragmentos significativos da interação entre os participantes (Nemirovsky et al., 2005; Vianna e Carvalho, 2016). Quanto à análise do questionário, separamos as respostas e as organizamos em categorias, seguindo as três etapas da análise de conteúdo propostas por Bardin (1977, 2011). Em relação às atividades produzidas, adotamos uma metodologia de análise específica para cada uma delas. Os referenciais analíticos compreendem avaliação métrica (Valente, 2015), *framework* de análise (Kress, 2010), análise crítica do discurso (Fairclough, 2013) e gramática sistêmico-funcional (Halliday; Matthiessen, 2013) e rubricas de análise (Popham, 1997), conforme observamos no quadro 1 abaixo e que serão detalhadas na seção de metodologia.

O EDF, enquanto metodologia teórico-prática inspirada na Teoria Histórico-Cultural, assume o duplo papel de instrumento e resultado da atividade formativa (Marx, 2013; Vygotski, 1984). Como instrumento, o EDF media o processo de aprendizagem e o desenvolvimento conceitual dos participantes, promovendo a elaboração dos saberes docentes necessários à atuação em contextos em situação

de vulnerabilidade social. Como resultado, o EDF se transforma ao longo da própria experiência, sendo reconstruído coletivamente pelos sujeitos envolvidos e gerando novos conhecimentos sobre a formação de professores e sobre o ensino de língua inglesa em contextos socialmente desafiadores.

Portanto, o objetivo geral desta tese é investigar a mobilização dos saberes docentes de professores de língua inglesa em formação inicial para a atuação em contextos em situação de vulnerabilidade social. Para tanto, os objetivos específicos, incluem:

- a) Investigar as percepções de professores de língua inglesa em formação inicial em relação ao conceito de vulnerabilidade social e de saberes docentes;
- b) Mapear os saberes docentes presentes na literatura, com foco na atuação em contextos em situação de vulnerabilidade social;
- c) Identificar os saberes docentes mobilizados e (re)construídos pelos participantes;
- d) Propor princípios-guias para o trabalho do professor em contextos em situação de vulnerabilidade social.

Diante desse cenário, a presente pesquisa visa responder às seguintes questões:

- 1) Como professores de língua inglesa em formação inicial compreendem o conceito de vulnerabilidade social, sua relação com o ensino de inglês e os saberes docentes para atuação neste contexto?
- 2) Quais saberes docentes voltados à atuação em contextos em situação de vulnerabilidade social são discutidos na literatura especializada?
- 3) Quais saberes docentes são mobilizados e (re)construídos por professores em formação inicial ao participarem do Experimento Didático Formativo (EDF)?
- 4) Quais princípios formativos podem ser propostos, com base nas análises do EDF, para orientar a formação de professores de língua inglesa que atuarão em contextos em situação de vulnerabilidade social?

O quadro a seguir detalha o *design* da pesquisa.

Quadro 1 – *Design da pesquisa*

Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Perguntas de pesquisa	Coleta de dados	Análise de dados
Investigar a mobilização dos saberes docentes de professores de língua inglesa em formação inicial para a atuação em contextos em situação de vulnerabilidade social.	a) Investigar as percepções de professores de língua inglesa em formação inicial em relação ao conceito de vulnerabilidade social e de saberes docentes.	1) Como professores de língua inglesa em formação inicial compreendem o conceito de vulnerabilidade social e sua relação com o ensino de inglês e os saberes docentes para atuação nesse contexto?	- Gravação e transcrição dos encontros e registros de atividades por meio do EDF; - Aplicação de um questionário.	- Análise de conteúdo (Bardin, 1977, 2011) - Avaliação métrica (Valente, 2015)
	b) Mapear os saberes docentes presentes na literatura, com foco na atuação em contextos em situação de vulnerabilidade social;	2) Quais saberes docentes voltados à atuação em contextos em situação de vulnerabilidade social são discutidos na literatura especializada?	- Mapeamento e leitura de pesquisas na literatura especializada.	- Leitura e interpretação das pesquisas
	c) Identificar os saberes docentes mobilizados e (re)construídos pelos participantes;	3) Quais saberes docentes são mobilizados e (re)construídos por professores em formação inicial ao participarem do Experimento Didático Formativo?	- Propostas de atividades por meio do EDF.	- Rubrica de avaliação (Popham, 1997) - <i>Framework</i> de análise (Kress, 2010) - Proposta de <i>Sensitive Listening</i> (Bintliff, 2017) e rubrica de avaliação - Análise crítica do discurso (Fairclough, 2013) e Gramática Sistêmico-Funcional (Halliday, Matthiessen, 2013) - Análise de conteúdo (Bardin, 1977, 2011)

	d) Propor princípios-guias para o trabalho do professor em contextos em situação de vulnerabilidade social.	4) Quais princípios formativos podem ser propostos, com base nas análises do EDF, para orientar a formação de professores de língua inglesa que atuarão em contextos em situação de vulnerabilidade social?	- Propostas de atividades por meio do EDF.	- Experimento Didático Formativo (Sforni, 2015)
--	---	---	--	---

Fonte: Elaboração própria (2025).

Desse modo, esta tese está organizada de forma que, após essa introdução, apresentamos o referencial teórico que embasa nossa pesquisa. Na seção seguinte apresentamos os conceitos teóricos de vulnerabilidade social que nos dão base para compreender esse tema e buscamos relacioná-lo com o ensino de língua inglesa. Logo após, apresentamos a definição do que é um saber docente e discutimos quais são os saberes necessários para o professor que atua ou vai atuar em um contexto em situação de vulnerabilidade social. Trazemos nesta seção os seguintes saberes: saber de compreensão da vulnerabilidade (Damásio, 2016; lamamoto, 1999; lamamoto; Carvalho, 2011; Telles, 2006), saber local (Escaraboto, 2007; Hauser; Lopes, 2016; Nascimento, 2011; Schram; Carvalho, 2007), saber autoral (Demo, 2015; Nascimento, 2011; Oliveira, 2016; Ramos; Martins, 2018), saber de escuta (Barbier, 1993; Bintliff, 2017; Coelho; Barni; Federige, 2021; Levisky, 2008) e o saber de justiça (Adams, 2016; Bell, 2016; Freire, 1974; Marx; Engels, 2011). É nesta parte que respondemos à segunda pergunta de pesquisa (Quais saberes docentes voltados à atuação em contextos em situação de vulnerabilidade social são discutidos na literatura especializada?), para atender ao objetivo específico (B) de mapear os saberes docentes presentes na literatura, com foco na atuação em contextos em situação de vulnerabilidade social, por meio da leitura e interpretação sistemática da literatura existente, retomando e aprofundando o mapeamento de pesquisas realizado no mestrado (Piacentini, 2022).

A terceira seção é destinado à metodologia deste trabalho e em seguida a análise dos dados está apresentada na quarta e quinta seção. Na quarta seção, intitulado Primeiros olhares: o que revelam as percepções dos participantes sobre vulnerabilidade e saberes docentes, procuramos responder à primeira pergunta de pesquisa (Como professores de língua inglesa em formação inicial compreendem o

conceito de vulnerabilidade social, sua relação com o ensino de inglês e os saberes docentes para atuação neste contexto?), relacionada ao objetivo específico (A) de investigar as percepções de professores de língua inglesa em formação inicial em relação ao conceito de vulnerabilidade social e de saberes docentes.

Na quinta seção, Saberes docentes em foco: da literatura à prática formativa, voltamos nossa atenção para responder à terceira pergunta (Quais saberes docentes são mobilizados e (re)construídos por professores em formação inicial ao participarem do Experimento Didático Formativo (EDF)?) atendendo ao objetivo específico (C) identificar os saberes docentes mobilizados e (re)construídos pelos participantes.

Após a análise, concluímos nosso trabalho, na tentativa de responder à quarta e última pergunta de pesquisa (Quais princípios formativos podem ser propostos, com base nas análises do EDF, para orientar a formação de professores de língua inglesa que atuarão em contextos em situação de vulnerabilidade social?) visando responder o objetivo específico (D) sobre propor princípios-guias para o trabalho do professor em contextos em situação de vulnerabilidade social.

Dessa forma, a seção seguinte apresenta o referencial teórico que sustenta esta pesquisa, buscando fundamentar conceitualmente as discussões e análises que serão desenvolvidas ao longo do trabalho. Inicialmente, discutimos o conceito de vulnerabilidade social, e, em seguida, abordamos o conceito de saberes docentes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

“Descobrir consiste em olhar para o que todo mundo
está vendo e pensar uma coisa diferente.”
Roger Von Oech

Esta pesquisa se fundamenta em dois eixos teóricos principais: o conceito de vulnerabilidade social e os saberes docentes. O primeiro eixo é sustentado por autores como Damásio (2016), Iamamoto (1999), Iamamoto e Carvalho (2011), Telles (2006), entre outros, que compreendem a vulnerabilidade social como um fenômeno dinâmico e contextual, que afeta o acesso à educação e as oportunidades de desenvolvimento humano. O segundo eixo, ancorado em Tardif (2014), parte do entendimento de que os saberes docentes são construídos nas interações entre teoria, prática e experiência, e que a formação inicial deve favorecer a (re)construção desses saberes de forma situada e crítica. Além disso, também nos ancoramos em Piacentini (2022) que trata dos saberes docentes específicos para projetos sociais, aqui discutidos e ampliados para contextos em situação de vulnerabilidade social.

Nesta tese, analisamos os princípios encontrados em Piacentini (2022) e criamos uma nomenclatura para cada um deles, de forma a englobar os saberes docentes para contextos em situação de vulnerabilidade social. Apresentamos os seguintes saberes: saber de compreensão da vulnerabilidade (Damásio, 2016; Iamamoto, 1999; Iamamoto; Carvalho, 2011; Telles, 2006), saber local (Escaraboto, 2007; Hauser e Lopes, 2016; Nascimento, 2011; Schram; Carvalho, 2007), saber autoral (Demo, 2015; Nascimento, 2011; Oliveira, 2016; Ramos e Martins, 2018), saber de escuta (Barbier, 1993; Bintliff, 2017; Coelho; Barni; Federige, 2021; Levisky, 2008) e o saber de justiça (Adams, 2016; Bell, 2016; Freire, 1974; Marx e Engels, 1977). A articulação desses dois eixos constitui o referencial teórico desta tese.

Para a constituição desse referencial teórico, foi realizado um mapeamento sistemático de pesquisas nas principais bases acadêmicas nacionais e internacionais. O levantamento envolveu consultas à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, ao *Google Scholar*, ao Portal de Periódicos CAPES e à biblioteca digital da *Virginia Commonwealth University* (VCU), instituição em que realizei meu período de doutorado sanduíche. Também foi utilizado o acervo digital da Universidade Estadual de Londrina (UEL), com o objetivo de identificar pesquisas já desenvolvidas no âmbito

do Programa de Pós-Graduação ao qual esta tese está vinculada. As buscas foram conduzidas a partir de um conjunto de palavras-chave, tais como “*vulnerabilidade social*”, “*desigualdade educacional*”, “*formação de professores de inglês*”, “*saberes docentes*”, “*ensino de línguas em contextos vulneráveis*”, “*contextos em situação de vulnerabilidade social*”, “*justiça social na educação*”. A partir desse mapeamento, procedeu-se inicialmente à leitura exploratória dos materiais encontrados, seguida de uma leitura seletiva e analítica dos textos, orientando a formulação dos dois eixos teóricos que estruturam esta pesquisa.²

2.1 O conceito de vulnerabilidade social

Não há um único entendimento para o termo vulnerabilidade, porém há grandes esforços na literatura para melhorar a definição do conceito em diversas áreas (Armaş; Gavriş, 2013). Segundo os autores, no momento de definição, leva-se em conta a perspectiva da formação científica dos pesquisadores e as tendências de desenvolvimento conceitual na hora de definir o conceito. Nas ciências sociais, Susman, O'Keefe e Wisner (1983) ressaltam as disparidades sociais que delimitam a vulnerabilidade, contribuindo para a compreensão do conceito de vulnerabilidade social como a habilidade da sociedade em lidar com perigos e desastres. No âmbito da assistência social, as situações de vulnerabilidade estão associadas às necessidades objetivas e subjetivas das pessoas. De acordo com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS, 2017, p. 9):

[...] as necessidades objetivas estão relacionadas à dimensão material da existência - condições precárias de vida, privação de renda e privação de acesso aos serviços públicos. Já as necessidades subjetivas decorrem de experiências de violência, desvalorização, discriminação e exploração vivenciadas pelas pessoas no âmbito familiar, comunitário e social.

Virokannas, Liuski e Kuronen (2020) definem como vulneráveis os indivíduos ou grupos que precisam de algum tipo de suporte, seja social, econômico ou no âmbito da saúde. Os autores mencionam que a primeira referência ao termo emergiu nas ciências do meio ambiente por Wisner (1993) para mensurar o impacto que os

² No mapeamento bibliográfico foram identificados 36 trabalhos nas bases consultadas: BDTD (6), Catálogo de Teses CAPES (5), Google Scholar (7), Portal de Periódicos CAPES (5), acervo digital da UEL (3) e biblioteca digital da VCU (10). Além desses, outros 28 textos foram incorporados ao referencial ao longo do doutorado, a partir de leituras contínuas e referências cruzadas, não localizadas especificamente no mapeamento inicial.

desastres naturais ou econômicos afetam nos seres humanos. Na mesma linha de pensamento, Gaynor e Wilson (2020), definem um indivíduo ou uma comunidade como vulnerável de acordo com suas capacidades de se recuperarem de desastres naturais, quando comparados com outros indivíduos e comunidades que possuem mais recursos. Segundo os autores, essas comunidades são criadas por meio de processos políticos como industrialização, gentrificação e *redlining*³.

Em uma revisão de literatura feita por Virokannas, Liuski e Kuronen (2020), encontramos quais grupos são considerados vulneráveis. Os autores analisaram trabalhos produzidos na Europa a partir dos anos 2000. Após a análise, eles constataram que os grupos mais mencionados como vulneráveis são crianças e jovens (órfãos, em situação de rua, soldados infantis na África e jovens adultos adentrando a vida adulta), idosos (com poder aquisitivo baixo, não sociáveis, fraca autonomia, doentes crônicos e com pobre qualidade de vida), mulheres (sobreviventes em Kosovo, que já realizaram aborto, mulheres e adolescentes negras, moradoras de áreas rurais, mulheres refugiadas e encarceradas). Também foram considerados vulneráveis os pacientes psiquiátricos e os homens em diversas situações, jovens pais, presos, dependentes químicos, assistentes sociais e seus clientes e por fim, viúvas.

No caso específico dos assistentes sociais, a revisão mostra que essa vulnerabilidade não se refere a características individuais, mas às condições estruturais e emocionais de seu trabalho, marcado pela exposição contínua a contextos de sofrimento social, violências e precarização institucional. Isso evidencia que a vulnerabilidade pode emergir também da posição ocupada em determinadas relações e práticas profissionais.

Os autores concluíram que, na maioria dos trabalhos publicados, a vulnerabilidade é usada para definir certas pessoas ou grupos específicos. Por outro lado, também se depararam com autores que definem a vulnerabilidade como um aspecto da vida humana que é socialmente construído.

Assim, adentramos no conceito de vulnerabilidade social que está relacionado à exposição do indivíduo a algum tipo de segregação social e é definido como:

³ De acordo com o *The New York Times*, esse termo se refere a uma prática discriminatória em que os governos delimitam áreas no mapa que não receberão investimentos, seguros ou empréstimos. Nos Estados Unidos, essas áreas são geralmente habitadas por negros, gerando discriminação racial. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2021/08/17/realestate/what-is-redlining.html>. Acesso em: 05 mar 2023.

[...] o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade (Abramovay; Castro; Pinheiro; Lima; Martinelli, 2002, p. 13).

Dessa forma, entende-se como vulnerabilidade social a caracterização de indivíduos e/ou grupos que não possuem condições de usufruir dos mesmos direitos e deveres dos demais cidadãos. Segundo lamamoto e Carvalho (2011), relacionar a vulnerabilidade social apenas à pobreza é um pensamento genérico que vem sendo reproduzido por gerações. Essa pauperização não se trata somente de poder aquisitivo, mas se:

[...] expressa nas condições de saúde, de habitação, como na degradação moral e intelectual do trabalhador; o tempo livre do trabalhador é cada vez menor, sendo absorvido pelo capital nas horas extras de trabalho, no trabalho noturno que desorganiza a vida familiar (lamamoto; Carvalho, 2011, p. 73).

lamamoto e Carvalho (2011) mostram que a pauperização da classe trabalhadora está intimamente ligada ao crescimento do capital. Os autores discutem a inserção precoce no mercado de trabalho por crianças e jovens, bem como as mulheres tornam-se trabalhadoras produtivas. Com essa nova classe trabalhadora, vemos um processo de acúmulo de riqueza para a classe capitalista, ao mesmo tempo em que há acúmulo de miséria e pauperização da classe trabalhadora (lamamoto; Carvalho, 2011). Assim, com o aumento da urbanização e da industrialização vemos o empobrecimento do proletariado.

Autores como Damásio (2016), lamamoto (1999), lamamoto e Carvalho (2011) e Telles (2006) definem este processo de empobrecimento como “questão social”. Este termo surge na Europa no século XIX e está vinculado com a desigualdade social, seja ela econômica, regional, racial e/ou de gênero. Segundo lamamoto (1999, p. 27), a questão social pode ser entendida como:

[...] o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que têm uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos se mantém privada, monopolizada por uma parte da sociedade.

Nesse sentido, a questão social não se restringe à pobreza ou à carência de recursos, mas refere-se às múltiplas expressões das desigualdades produzidas

historicamente pela sociedade capitalista, que se manifestam nas condições de vida, de trabalho e de acesso a direitos sociais. Conforme destacam Iamamoto e Carvalho (2011), essas expressões assumem configurações distintas a depender do contexto histórico e das mediações políticas, sendo vivenciadas de forma desigual por diferentes grupos sociais. Telles (2006) acrescenta que a questão social se revela, sobretudo, nos limites e nas contradições da cidadania, evidenciando quem tem seus direitos garantidos e quem permanece em situação de precariedade e invisibilidade social. Nessa perspectiva, a vulnerabilidade social pode ser compreendida como uma das expressões contemporâneas da questão social, resultante de processos estruturais que produzem exclusões, desigualdades e inseguranças, impactando diretamente o acesso à educação e as possibilidades de desenvolvimento humano.

Barbosa (2020) discute sobre a pobreza e a implantação de serviços e programas no combate à questão social. Segundo a autora, a pobreza pode ser compreendida sob a perspectiva econômica e sob a perspectiva multidimensional. A autora define a primeira como aquela que “limita a compreensão da pobreza a partir da renda, isto é, dos recursos monetários que o indivíduo dispõe para se reproduzir em sociedade” (Barbosa, 2020, p. 13). Já a segunda perspectiva, “compreende a pobreza como um fenômeno complexo associado diretamente à satisfação das necessidades sociais humanas” (Barbosa, 2020, p. 13).

Para Iamamoto e Carvalho (2011, p. 135) a questão social é também a entrada da classe trabalhadora no cenário político, na luta pelo “seu reconhecimento pelo Estado e, portanto, da implementação de políticas que de alguma forma levem em consideração seus interesses”. A fim de propiciar o enfrentamento da questão social no Brasil, políticas públicas vêm sendo criadas. A Constituição Federal de 1988 marca o fim do regime ditatorial no país e a instauração da democracia com o reconhecimento dos direitos sociais para a população.

Outro momento importante é em 1993, quando tem-se a publicação da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS). Pereira (2002) explica a importância que a LOAS demonstra, uma vez que elenca como objetivo da assistência social o de amparar os direitos do cidadão em situação de vulnerabilidade social. Conforme o Art. 1º:

[...]a assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da

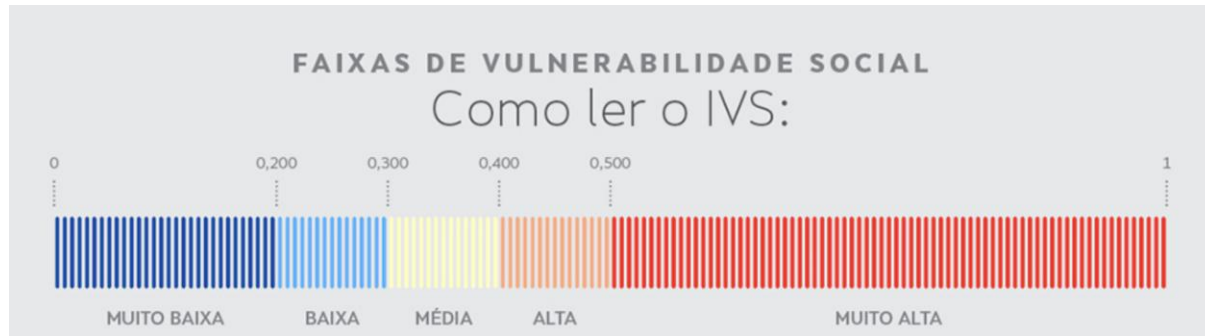
sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas (Brasil, 1993, Art. 1).

Nos Estados Unidos, foi criado em 2003 o *Social Vulnerability Index* (SoVI), em português "Índice de Vulnerabilidade Social", para avaliar a vulnerabilidade social de comunidades afetadas por desastres naturais. Desenvolvido por Cutter *et al.* (2003), o SoVI combina várias variáveis socioeconômicas e demográficas para identificar áreas onde as populações são mais suscetíveis aos impactos negativos destes desastres. As variáveis podem incluir fatores como renda, idade, densidade populacional, estrutura familiar, habitação e acesso a recursos. Autores como Schmidtlein *et al.* (2008) exploram a potência do SoVI e analisam como as mudanças sociais alteram e influenciam os resultados do índice. Os resultados destacam a importância de entender os impactos das mudanças na construção e na escala do índice para aumentar a confiança em métricas que representam a complexa vulnerabilidade social, comprovando que o SoVI é uma ferramenta robusta para identificar padrões de vulnerabilidade. Apesar dessas variações, as interpretações subjetivas do índice permanecem estáveis.

No Brasil, uma iniciativa semelhante de mapear os índices de vulnerabilidade social de municípios e regiões metropolitanas é o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), desenvolvido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). O IVS é uma ferramenta que mede a vulnerabilidade social com base em diversos indicadores socioeconômicos, como renda, educação, condições de moradia e acesso a serviços públicos. De acordo com Costa *et al.* (2018), é um índice sintético que combina variáveis quantitativas dos censos demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para revelar fragilidades sociais em diversas escalas territoriais. Segundo os autores, o objetivo principal do IVS é fornecer uma ferramenta que ajude no desenho e implementação de políticas públicas destinadas a melhorar as condições de vida e reduzir as desigualdades sociais no país.

Para melhor compreensão dos dados apresentados pelo IVS, o IPEA disponibiliza uma faixa ilustrativa. Podemos observar na figura 1 abaixo que, se o número variar entre 0 e 0,200 a região possui um índice muito baixo de vulnerabilidade social. Por outro lado, se o número estiver entre 0,400 a 0,500, esta região possui um índice alto de vulnerabilidade social.

Figura 1 – Faixas de vulnerabilidade social



Fonte: <http://ivs.ipea.gov.br/index.php/pt/>. Acesso em: dd mês ano.

Os dados mais recentes encontrados nos arquivos do IPEA datam de 2021. De acordo com o instituto, a região Sul do Brasil se enquadra nos índices "muito baixo" e "baixo". No Paraná o índice de 2021 foi de 0,182, no Rio Grande do Sul foi 0,203 e em Santa Catarina 0,123. Analisando o Brasil como um todo, o índice apresentado em 2021 foi de 0,249 também se enquadrando no índice "baixo". Estes dados são impressionantes se levarmos em consideração as desigualdades sociais evidentes em nosso país. Podemos observar que, embora tenha havido inúmeros investimentos em políticas públicas de enfrentamento à questão social, a desigualdade ainda persiste, principalmente no Brasil, pois “a má distribuição da renda, associada à limitação de acesso aos serviços básicos são as principais causadoras da pobreza, ou dito de outra forma, é a partir da desigualdade social que a pobreza se processa” (Barbosa, 2020, p. 46). De acordo com Barbosa (2020), a desigualdade de renda está diretamente associada à desigualdade educacional. Essa constatação nos leva a refletir sobre como as condições socioeconômicas impactam o acesso e a permanência escolar, bem como as oportunidades de aprendizagem.

O caráter educativo da família é fundamental para o processo de troca de saberes do indivíduo, explica Barbosa (2020), pois é no âmbito familiar que ele se desenvolve de forma cognitiva e social. Já a escola, fica com a socialização secundária, uma vez que, “introduz um indivíduo já socializado em novas e diferentes realidades sociais” (Barbosa, 2020, p. 111). Para que isso aconteça eficazmente, segundo o autor, é necessário que o indivíduo tenha passado por um processo regular de socialização primária, no seio familiar. Nesse contexto, a família, e tudo o que a cerca, influencia no desenvolvimento educacional e isso se acentua quando pensamos em famílias em situação de vulnerabilidade social. Conforme Barbosa (2020, p. 144) explica, o “contexto social marcado pelos altos índices de

vulnerabilidade social e de violência se configuram como elementos centrais de interferência no processo de escolarização e conseqüentemente no desempenho escolar dos alunos das famílias de baixa renda”.

A compreensão da vulnerabilidade social no campo da educação exige um olhar atento para o papel estrutural da escola enquanto instituição social. Diversos autores apontam que a escola opera simultaneamente como espaço de reprodução e resistência. Para Althusser (1985), a escola é um dos principais Aparelhos Ideológicos do Estado, responsável por naturalizar desigualdades e reproduzir a ordem social vigente. Ao transmitir conteúdos aparentemente neutros, a instituição escolar produz sujeitos que reconhecem e aceitam como “natural” uma determinada distribuição de poder, legitimando desigualdades estruturais. Essa perspectiva contribui para compreender que a vulnerabilidade social não é apenas uma condição individual, mas o resultado de processos históricos e ideológicos que interpelam sujeitos e posicionam grupos sociais de modo desigual.

Bourdieu e Passeron (1975) também destacam que a escola tende a legitimar desigualdades ao valorizar *habitus* e capitais culturais hegemônicos, produzindo mecanismos sutis de exclusão. Para eles, a escola transforma privilégios herdados em “méritos” acadêmicos, naturalizando assimetrias por meio daquilo que denominam violência simbólica. O currículo, os modos de participação e as expectativas de desempenho funcionam como arbitrários culturais apresentados como universais, ainda que favoreçam grupos que já dominam esse repertório. Nesse sentido, alunos de contextos em situação de vulnerabilidade social não enfrentam apenas dificuldades individuais, mas barreiras estruturais produzidas por um sistema que exige capitais culturais distribuídos de forma desigual.

Essa concepção é reforçada por Apple (2006), que discute como currículos e práticas pedagógicas podem perpetuar relações de poder e normatividades historicamente construídas. Para o autor, o currículo não é um conjunto neutro de conteúdos, mas uma seleção social que expressa interesses de grupos dominantes, funcionando como dispositivo de regulação cultural e econômica. Ao definir quais saberes são considerados legítimos e quais permanecem marginalizados, o currículo atua como instrumento de reprodução social, reforçando desigualdades estruturais por meio tanto de seus conteúdos explícitos quanto de seu currículo oculto. Apple (2006) argumenta, ainda, que o campo curricular é um espaço de disputa, atravessado por tensões entre projetos hegemônicos e contra-hegemônicos, o que implica

reconhecer o papel da docência como prática política capaz de contestar e transformar essas dinâmicas.

Nesse ponto, as análises de Arroyo (2014) ampliam essa discussão ao revelar que o currículo, sobretudo na escola pública, é território em disputa não apenas entre projetos pedagógicos, mas entre sujeitos e identidades historicamente silenciados. O autor enfatiza que, em contextos em situação de vulnerabilidade social, a escola assume funções que extrapolam a transmissão de conteúdos, tornando-se espaço de proteção, reconhecimento e garantia mínima de direitos, onde os estudantes buscam afirmar suas existências, culturas e trajetórias. Para Arroyo (2014), reconhecer tais disputas implica compreender que a escola é atravessada por conflitos sociais que se expressam no currículo, nos tempos, nos espaços e nas relações pedagógicas.

Entretanto, limitar a escola à função de reprodução seria ignorar seu caráter contraditório. Giroux (1983) e Freire (1974) enfatizam que a escola é igualmente um espaço de possibilidade, mediação crítica e transformação social, no qual alunos e professores podem questionar desigualdades, construir leituras de mundo e desenvolver consciência política. Freire (1974) defende o educador como sujeito ético-político, comprometido com a leitura crítica do mundo e com a superação das condições de opressão. Para Giroux (1983), professores e alunos não são sujeitos passivos das estruturas, mas agentes capazes de reinterpretar, tensionar e subverter normas escolares, especialmente quando assumem uma postura crítica diante das relações de poder que atravessam o currículo e as práticas pedagógicas. A articulação dessas perspectivas permite compreender a escola como campo complexo, no qual a vulnerabilidade social pode ser tanto reproduzida quanto enfrentada, dependendo das escolhas pedagógicas, políticas e éticas que orientam o trabalho docente.

Desse modo, a vulnerabilidade social afeta não apenas o acesso à escola, mas também a forma como o processo educativo se concretiza. As desigualdades estruturais podem impor barreiras materiais, simbólicas e afetivas que repercutem diretamente na aprendizagem e nas relações escolares. Assim, compreender a vulnerabilidade social no campo da educação implica reconhecer que a escola, enquanto espaço de formação humana, também reproduz essas desigualdades. É nesse ponto que a discussão sobre o ensino de línguas, especialmente da língua inglesa, ganha relevância por ser uma disciplina historicamente marcada por desigualdades de acesso e por uma lógica excludente (Magalhães, 2019). O ensino de inglês em contextos em situação de vulnerabilidade social exige uma abordagem

crítica que considere as condições concretas de aprendizagem e os repertórios culturais dos alunos, conforme discutimos no tópico que segue.

2.1.1 Vulnerabilidade Social e o Ensino de Língua Inglesa

Ao aproximar a discussão sobre vulnerabilidade social do campo do ensino de línguas, torna-se evidente que a aprendizagem de inglês também reflete as desigualdades estruturais presentes na sociedade brasileira. O acesso desigual à língua inglesa contribui para a manutenção de hierarquias sociais e simbólicas, uma vez que o domínio dessa língua é frequentemente associado a oportunidades de ascensão educacional e profissional. Desse modo, o ensino de inglês não se apresenta como um campo neutro, mas como um espaço atravessado pelas expressões contemporâneas da questão social, exigindo práticas pedagógicas e formativas sensíveis às condições de desigualdade e vulnerabilidade social que marcam o contexto educacional brasileiro.

Nessa direção, Boryça (2021) objetivou averiguar se a inclusão de alunos em situação de vulnerabilidade social está contemplada nos documentos oficiais que regem a língua inglesa no Brasil, são eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE), e por fim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Após a análise, a autora (2021, p. 47-48) conclui que, nesses documentos, apesar de a questão da inclusão de estudantes em situação de vulnerabilidade social não ser abordada de forma explícita, “há menções de que a educação é um meio para acesso ao conhecimento, e tal fator é fundamental para a diminuição dos níveis de vulnerabilidade social”. Para Boryça (2021), a vulnerabilidade social vai muito além do alcance das condições do indivíduo, ou seja, é necessário avaliar o alcance das políticas sociais.

A autora ainda enfatiza que é importante compreender quais os desafios dessas políticas e como elas podem ser usadas para diminuir os níveis de vulnerabilidade. Ela faz relações com o conceito de exclusão social, pois, para ela, existem diversas formas de exclusão, sendo uma delas a de pessoas de classe social baixa. Ao dialogar com o conceito de exclusão social, Boryça (2021) o compreende de forma multidimensional, englobando processos de exclusão educacional,

socioeconômica e simbólica, que se manifestam no acesso restrito ao ensino de inglês, na desigual distribuição de recursos e na dificuldade de reconhecimento desses alunos como sujeitos legítimos da aprendizagem da língua. Assim, a autora evidencia que a exclusão social, especialmente entre estudantes de classes em situação de vulnerabilidade social, é produzida e reproduzida por políticas e práticas educacionais que não consideram as desigualdades estruturais que atravessam o ensino de línguas no país.

Importante ressaltar que, nesta tese, compreendemos os conceitos de exclusão e inclusão social como processos dinâmicos, relacionais e historicamente construídos. A exclusão social não se refere à ausência completa de participação na sociedade, mas a formas desiguais e precarizadas de inserção social, marcadas pela restrição de direitos, pelo não reconhecimento e pela limitação do acesso a bens materiais, simbólicos e culturais (Telles, 2006). Nesse sentido, sujeitos e grupos não estão “fora” da sociedade, mas ocupam posições socialmente fragilizadas, resultantes de desigualdades estruturais que atravessam dimensões como classe social, raça, gênero, território e acesso à educação.

Por sua vez, a inclusão social, tal como adotada neste trabalho, não é entendida como mera adaptação dos sujeitos a padrões sociais hegemônicos, mas como a criação de condições para o exercício pleno da cidadania, da participação social e do reconhecimento da diversidade de experiências e saberes. Inspirada em uma perspectiva crítica, a inclusão pressupõe o acesso efetivo a direitos, a valorização das vozes historicamente silenciadas e a possibilidade de agência dos sujeitos sobre suas trajetórias educacionais e sociais (Freire, 1996; Yamamoto, 1999). No campo educacional e, mais especificamente, no ensino de língua inglesa, pensar em inclusão implica questionar práticas, currículos e políticas que reproduzem exclusões, e construir propostas pedagógicas que reconheçam a vulnerabilidade social não como déficit, mas como dimensão constitutiva da realidade dos estudantes.

Boryça (2021) apresenta alguns documentos que foram alicerces para uma educação inclusiva, com vistas a diminuição da exclusão social. São eles: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração do Milênio das Nações Unidas (2000) e a partir dela os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio que resultaram nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Segundo a autora, estes documentos “podem gerar mobilização e esforço público, e assim, possuem fundamental importância quando visamos uma redução nas desigualdades de acesso

à educação por pessoas que estão em situação de vulnerabilidade socioeconômica” (Boryça, 2021, p. 24).

O trabalho de Boryça (2021) é importante para esta pesquisa porque trata justamente da relação entre língua inglesa e vulnerabilidade social. Sua análise contribui para compreender que o ensino de inglês precisa ser reconfigurado para contemplar as realidades dos estudantes em contextos em situação de vulnerabilidade social, o que demanda uma abordagem crítica e socialmente comprometida.

Outro ponto trazido pela autora é a do letramento digital. De acordo com Boryça (2021), nos dias atuais é fundamental ser letrado digitalmente, por isso, é essencial que práticas de ensino voltadas para o desenvolvimento desse letramento sejam inseridas no currículo escolar, principalmente em escolas públicas, muitas vezes o único local em que crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade tem acesso a ferramentas tecnológicas.

Em consonância, no trabalho de Magalhães (2019), observamos como a autora tece reflexões acerca de como o ensino de língua inglesa pode ser emancipador e significativo para alunos em situação de vulnerabilidade social. Segundo a autora, a aprendizagem de língua inglesa é parcial e acidentada, o que não leva o aluno a refletir sobre o mundo plural em que vive. Ela ressalta que, nos dias atuais, a língua inglesa é vista como o capital cultural que consolida as desigualdades sociais presentes na sala de aula. De acordo com Magalhães (2019, p. 1951), “os aprendizes procedentes de classes sociais mais favorecidas, que já chegam à escola com um certo domínio desse idioma, enquanto que para outros alunos essa língua significa algo estranho, sem sentido, muito distante de seu contexto social”.

A compreensão de que o inglês opera como capital cultural pode ser aprofundada no trabalho de Bourdieu e Passeron (2023). Para os autores, o capital cultural corresponde ao conjunto de conhecimentos, competências, habilidades linguísticas, disposições e repertórios simbólicos socialmente valorizados, adquiridos ao longo da trajetória familiar e escolar dos sujeitos. Esse capital, distribuído de maneira desigual entre diferentes grupos sociais, influencia fortemente o desempenho escolar e o acesso a oportunidades, uma vez que a escola tende a legitimar como “méritos individuais” aquilo que, na verdade, são vantagens herdadas socialmente. No caso da língua inglesa, esse processo é ainda mais evidente, pois, o inglês circula como recurso simbólico de alto prestígio no mercado de trabalho e no campo

acadêmico, sendo frequentemente associado à competência, inteligência e modernidade (Pennycook, 1998). Assim, estudantes que possuem contato prévio com o inglês (por acesso a cursos de idiomas, viagens, tecnologia ou apoio familiar) chegam à escola com um capital cultural que lhes confere vantagens significativas. Já aqueles que vivem em contextos em situação de vulnerabilidade social, com acesso limitado a esses recursos, enfrentam desigualdades estruturais que ultrapassam o esforço individual.

Conseqüentemente, é necessário uma (re)significação da prática docente, a fim de buscar novas alternativas para que haja maior interação dos alunos com a língua, ao mesmo tempo que as desigualdades são diminuídas. Essa vinculação entre a língua inglesa e seu potencial de promover emancipação reforça a necessidade de repensarmos o papel do ensino de línguas em contextos em situação de vulnerabilidade social, onde frequentemente a língua estrangeira é ensinada de forma descontextualizada e desvinculada da realidade dos alunos. O ensino de inglês não pode ser neutro e nem descolado das experiências dos estudantes. Ele precisa ser um espaço de reconhecimento, participação e transformação, especialmente quando voltado para sujeitos em situação de vulnerabilidade social. Nesse sentido, os argumentos de Magalhães (2019) dialogam diretamente com a proposta desta tese, onde buscamos contribuir para uma formação docente crítica, capaz de articular o ensino da língua inglesa a práticas socialmente relevantes e pedagogicamente significativas.

No Chile, Barrientos e Palma (2023) analisaram as percepções dos professores de inglês que atuam em contextos em situação de vulnerabilidade social acerca da relação entre a vulnerabilidade e a construção de aprendizagens oportunas e significativas para os alunos nesses contextos. Segundo as autoras, os fatores socioeconômicos podem ser indicativos de vulnerabilidade social, pois eles mensuram as condições dos contextos familiares e dos espaços que os alunos pertencem e participam, sendo relevantes para uma avaliação de desempenho escolar. Os resultados apontam que, na percepção dos professores, há uma relação direta entre o baixo rendimento obtido nas provas padronizadas e as condições socioculturais dos estudantes. Além disso, identificou-se que fatores como a falta de autorregulação emocional, a baixa motivação, as responsabilidades domésticas precoces e a descontextualização das avaliações nacionais impactam negativamente o processo de aprendizagem da língua inglesa. Apesar disso, as autoras ressaltam a

sensibilidade social e o comprometimento docente como elementos que contribuem para mitigar os efeitos da vulnerabilidade, indicando que o papel do professor é determinante para transformar o ensino em um espaço de equidade e justiça social. Essa discussão é relevante para esta tese, pois evidencia que o ensino da língua inglesa, quando situado em contextos em situação de vulnerabilidade, precisa considerar as dimensões sociais, afetivas e culturais dos alunos, perspectiva que também orienta as reflexões e análises aqui apresentadas.

Barrientos e Morales (2016), por sua vez, apresentam uma análise crítica do impacto da vulnerabilidade social no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa no Chile, sob o modelo neoliberal. Elas definem vulnerabilidade como a condição de insegurança e indefesa que atravessa o ser humano. Para as autoras, a pobreza é claramente refletida na sala de aula, uma vez que, muitos alunos chinelos não possuem o “material didático necessário, não têm professores particulares para reforçar as matérias, nem sempre são medicados em caso de problemas de aprendizagem e não têm acesso às atividades extracurriculares que promovem cultura, artes e esportes, entre outras desvantagens” (Barrientos; Morales, 2016, p. 128, tradução nossa). As autoras ressaltam que o modelo neoliberal tem impactado o ensino de inglês como língua estrangeira em escolas com alunos em situação de vulnerabilidade social, pois, desde 2004, o Chile tem tentado converter os alunos em falantes bilíngues, porém não levaram em consideração que o povo chileno vive um alto grau de apartheid educacional. Os testes aplicados pelo Ministério da Educação do Chile comprovam que os alunos em situação de vulnerabilidade social obtêm os resultados mais baixos e por isso a vulnerabilidade social tem papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Segundo as autoras (2016, p. 133, tradução nossa), “o cenário educacional atual permite argumentar que o ensino de inglês como língua estrangeira em setores vulneráveis requer profundas mudanças metodológicas que respondam às necessidades e interesses atuais dos alunos”.

No âmbito nacional, Santos (2017) acompanha uma professora de inglês, oriunda de uma comunidade em situação de vulnerabilidade social no norte do Brasil, para conhecer sua história de vida e as experiências enquanto professora neste contexto. Com essa aproximação, a autora pretendeu compreender o papel que o ensino de inglês pode desempenhar em comunidades em situação de vulnerabilidade social, qual a relevância da aprendizagem de inglês para a professora-participante e

quais sentidos são atribuídos a essa aprendizagem. Em seu estudo de caso descritivo, a autora acompanhou uma professora durante 6 meses, gerando dados por meio de questionários, narrativas, gravação de vídeos, troca de mensagens e notas de campo. Com a análise dos dados, observa-se que a participante demonstra um contentamento com o ensino de inglês em comunidades, pois ele pode abrir portas e transformar as vidas dos alunos em situação de vulnerabilidade social. Percebe-se também, um sentimento de “autoestima e de inclusão social associado à aprendizagem de uma língua estrangeira” (Santos, 2017, p. 82).

Segundo Santos (2017), o conhecimento de inglês pode ser um dos fatores de exclusão dos indivíduos em situação de vulnerabilidade social, sendo que, aumentar o acesso destes indivíduos ao aprendizado da língua, é um dos desafios da educação atualmente. A autora pontua que a condição de vulnerabilidade de uma pessoa ou de um grupo refere-se a “maior ou menor capacidade de controlar as forças que afetam seu bem-estar, ou seja, a posse ou controle de ativos que constituem os recursos requeridos para o aproveitamento das oportunidades propiciadas pelo Estado, mercado ou sociedade” (IBGE, 2007, p. 14 *apud* Santos, 2017, p. 37). Dessa forma, o estudo de Santos (2017) reforça a importância de compreender o ensino de língua inglesa como uma prática social capaz de promover inclusão e transformação. Ao acompanhar uma professora de inglês oriunda da própria comunidade em que atua, a autora evidencia o papel do professor como agente de mudança, cuja atuação se fundamenta no conhecimento do contexto e na sensibilidade às realidades dos alunos. Isso mostra a relevância do saber local, um dos saberes docentes que será discutido ao longo desta tese.

Em relação à criação de materiais didáticos específicos para contextos em situação de vulnerabilidade social e o ensino de língua inglesa, enfatizamos os trabalhos de Adati, Ferreira e Cristovão (2017), Ferreira (2019), Ferreira (2020), Lenharo (2016), Lenharo e Cristovão (2018) e Ribeiro e Pinto (2022). Adati, Ferreira e Cristovão (2017) tiveram como objetivo mapear pesquisas que envolvessem o uso das *fanfictions* para o ensino de Língua Inglesa, identificando elementos ensináveis na literatura em um material didático com esse gênero presente. Se propuseram também a analisar de que modo esses textos podem contribuir para a atenuação da condição de vulnerabilidade social. De acordo com os autores, o gênero *fanfiction*, sendo uma prática social e discursiva, contribui com diversas potencialidades para o ensino. Em relação à vulnerabilidade social, os autores partem da definição de Moita

Lopes (2006) para identificar que a vulnerabilidade é a situação em que se encontram indivíduos cujas vozes são subjugadas socialmente. Esta exclusão impossibilita o contato com outras vozes ao redor do mundo, gerando impossibilidade de acesso ao ciberespaço e aos diferentes gêneros discursivos, como as *fanfictions*. Os autores ressaltam que, ao contrário desses, os indivíduos pertencentes às elites, podem ter acesso ao ciberespaço e aos diferentes gêneros com mais facilidade. Ou seja, “a exclusão socioeconômica parece causar a exclusão cultural” (Adati; Ferreira; Cristovão, 2017, p. 15).

Ferreira (2019) propõe a criação de um material didático, construído por meio de trechos de séries de televisão, para o ensino de língua inglesa, visando o reposicionamento discursivo de alunos considerados “problemáticos”. O objetivo da autora é pensar o ensino da língua inglesa de forma crítica, a fim de promover a inclusão dos alunos em situação de vulnerabilidade social. A autora relaciona o conceito de vulnerabilidade com o conceito de fragilidade, mostrando que alunos em situação de vulnerabilidade enfrentam diversas dificuldades, sendo uma delas a dificuldade na aprendizagem.

Outro ponto relevante observado por Ferreira (2019) é de que alunos vulneráveis podem apresentar comportamentos problemáticos, sendo rotulados como indisciplinados e sendo conhecidos como os famosos “aluno-problema”. Entretanto, para a autora, essa concepção deve ser problematizada e analisada com devido cuidado, pois abrange problemáticas maiores. Ferreira (2019) também ressalta a importância de se trabalhar com materiais didáticos próximos à realidade de seus alunos, sendo assim, o foco de seu trabalho. O material desenvolvido pela autora compreende uma sequência de cinco aulas em que os alunos, primeiramente, assistiram trechos de séries selecionados, depois discutiam o assunto do trecho e faziam as atividades propostas (conteúdo crítico e linguístico), e por fim respondiam a outro questionário sobre a aula. Ao final das cinco aulas aplicadas, os alunos foram convidados a criarem algo escrito sobre todas as aulas. Os trechos de séries escolhidos trabalham temáticas diversas como depressão, relacionamentos, *bullying*, preconceito e racismo. De acordo com a autora, o material proposto pode gerar mudanças no comportamento dos alunos, antes taxados como “aluno-problema”, e mobilização para “refletir e poder associar as aulas de LI com sua vida fora dos muros da escola” (Ferreira, 2019, p. 81).

Outro trabalho importante é o de Ferreira (2020) que coloca em pauta a questão das representações de grupos LGBTQIA+ para investigar quais as relações existentes entre o ensino de língua estrangeira, a formação de cidadãos críticos e questões de diversidade sexual e de gênero, a partir de uma oficina de língua inglesa para estudantes em situação de vulnerabilidade social. Nessa oficina, foi desenvolvida uma sequência didática com o objetivo de possibilitar a participação dos estudantes em uma situação comunicativa autêntica em que pudessem refletir sobre as questões de diversidade sexual e de gênero. Durante a implementação de sua sequência didática, Ferreira (2020, p. 106) chama a atenção para a necessidade de sempre considerar os conteúdos trazidos para a sala de aula, de modo a relacioná-los com o contexto em que os alunos estão inseridos, para que sejam “socialmente relevantes”. O autor conclui que a formação de cidadãos críticos em um contexto de vulnerabilidade social é possível, e que a discussão sobre questões de diversidade sexual e de gênero podem contribuir para essa formação, desde que os materiais sejam pertinentes para esse determinado contexto.

Já Lenharo (2016) propõe uma aproximação entre alunos em situação de vulnerabilidade social com a língua inglesa, por meio de atividades motivadoras, engajadoras e participativas com a utilização de música e outros multiletramentos. A autora objetivou investigar a participação social de alunos de uma escola pública em um projeto que envolveu gêneros de texto, multiletramentos com foco na música e aprendizagem de língua inglesa. Conforme Lenharo (2016), a música é um elemento positivo para o ensino e, quando alinhado a outros letramentos, pode ser ainda mais efetivo para o ensino-aprendizagem de línguas em contextos de vulnerabilidade social. A autora define esse termo como a condição do sujeito que “reside sobretudo nas regiões mais pobres das cidades e que está exposto à criminalidade, tráfico de drogas e demais comportamentos de risco” (Lenharo, 2016, p. 40).

Em seu trabalho, Lenharo (2016) implementou uma sequência didática com base nos multiletramentos e com foco no gênero canção-*rap*. Após a implementação e análise de dados, a autora conclui que o planejamento da sequência didática deveria ter levado em conta que as atividades propostas precisariam de maior tempo para serem realizadas, pois envolviam ferramentas digitais, o que nas escolas públicas, especialmente as que estão inseridas em contextos de vulnerabilidade social, esse acesso pode ser limitado. Com as transcrições das gravações, ela conclui que a maioria dos alunos estavam engajados e participativos, motivados a usarem a língua

inglesa. Ressalta também que “os estudantes expandiram seus conhecimentos sobre o rap, sobre o basquete e sobre sua condição enquanto alunos de periferia, participantes de um projeto social” (Lenharo, 2016, p. 137).

Na mesma linha, o objetivo do trabalho de Lenharo e Cristovão (2018) foi analisar a relação entre os multiletramentos e uma sequência didática desenvolvida para um curso de aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social. Um indivíduo vulnerável, na visão das autoras, adota um discurso de desinteresse em relação ao ensino e, principalmente, à língua inglesa. De acordo com as autoras as origens dos alunos, o contexto socioeconômico em que estão inseridos, bem como suas experiências de vida, tem relação direta com o aprendizado na escola. Segundo elas, a língua inglesa é uma ferramenta que possibilita a participação social e o aumento das vozes dos sujeitos vulneráveis, pois, o conhecimento em língua inglesa pode ampliar suas visões de mundo para que superem as barreiras impostas pelas classes dominantes.

Por esses motivos, as autoras ressaltam a importância de trabalhar em sala de aula com temas relevantes ao cotidiano dos alunos, ou seja, que a aprendizagem seja contextualizada, de forma que os alunos se identifiquem e participem ativamente das aulas. Para isso, elas elaboraram uma sequência didática a ser trabalhada em um contexto de vulnerabilidade social. As atividades dessa sequência tiveram, em sua maior parte, atividades com o intuito de desenvolver o posicionamento crítico nos alunos. Com isso, Lenharo e Cristovão (2018) concluem que os multiletramentos se mostraram como estimuladores da participação engajada dos alunos.

Ribeiro e Pinto (2022) também propõem uma sequência didática com emprego de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) para alunos em situação de vulnerabilidade social, com o objetivo de possibilitar um ensino que seja contextualizado, transversal e eficaz na medida que proporciona a inclusão digital. Para que esse ensino seja possível, as autoras explicitam que é necessário compreender a vulnerabilidade nos seus diferentes aspectos, pois, possibilitará a compreensão da realidade do aluno como um todo. Nesse sentido, “as tecnologias digitais abrem um leque de oportunidades para os profissionais da educação proporem novas formas de ensinar e aprender na sala de aula” (Ribeiro; Pinto, 2022, p. 232). Por meio da sequência didática proposta pelas autoras, foi possível observar que os alunos se sentem mais motivados a participarem ativamente das aulas, quando estas fazem o uso das TDICs. Segundo as autoras, a inserção das TDICs permite aos

professores planejar e executar atividades contextualizadas para os alunos em situação de vulnerabilidade social.

No âmbito dos projetos sociais, Silva, Federissis, Apolinário e Linhares (2019) expõem brevemente sobre uma oficina de língua inglesa de um projeto social que atende adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Esta oficina faz parte de um projeto extensionista de uma universidade com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento linguístico e cultural dos adolescentes. Os autores relatam que o aprendizado da língua inglesa é muito significativo para os participantes da oficina, pois, de acordo com os depoimentos dos participantes, eles foram capazes de aprender os conteúdos propostos de forma apropriada e prazerosa se comparados com os conteúdos ensinados na escola regular. Além disso, observa-se que esta oficina também contribuiu para a formação dos professores e formação inicial, para que “se tornem profissionais críticos e reflexivos diante dos contextos diversificados de ensino e aprendizagem de línguas” (Silva; Federissis; Apolinário; Linhares, 2019, p. 6).

A pesquisa de Silva, Federissis, Apolinário e Linhares (2019) se aproxima da proposta deste trabalho ao evidenciar como experiências formativas em contextos em situação de vulnerabilidade social podem impactar não apenas os alunos, mas também a formação docente. Assim como no estudo mencionado, este trabalho parte do pressuposto de que a prática pedagógica nestes contextos não apenas desafia os professores a (re)significarem seus saberes, mas também se configura como espaço formativo, contribuindo para o desenvolvimento de profissionais críticos, reflexivos e capazes de responder às demandas de seus alunos.

Nogueira (2019) também compartilha de suas experiências enquanto professora de inglês voluntária em um projeto social. Assim, direciona seu trabalho a investigar (im)possibilidades de responsabilização dos participantes da pesquisa em seu processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa, aprendendo posicionamentos que apontem para (novo) movimentos de inclusão/mobilidade social. A autora destaca que os participantes da pesquisa vivenciaram “atividades que os levassem a explorar criticamente os acontecimentos, a refletir sobre eles e dar sua opinião. Foram expostos a temas locais e globais que dialogavam com a LI e seu contexto, a partir de situações relacionadas a seu dia a dia – na escola, no trabalho ou no lazer” (Nogueira, 2019, p. 33). Ressalta-se que “essa reflexão crítica poderia abrir espaço para o questionamento e a mobilização, na medida em que os sujeitos

da investigação se ins(es)crevessem no seu processo de aprendizagem” (Nogueira, 2019, p. 42), foco do trabalho da autora. Ao tomar essa decisão de levar a criticidade para sala de aula, a autora enfatiza a necessidade de adequar o conteúdo programático de acordo com o contexto social dos participantes. Dessa forma, a autora fez a adequação dos conteúdos às expectativas e necessidades de seus alunos, sendo revisto e ajustado de acordo com a resposta advindas dos alunos. Com este trabalho, Nogueira (2019) afirma que há uma evidente alteração na percepção dos alunos sobre si mesmos, após o período de coleta de dados. Por exemplo, em suas valorizações pessoais, aumento da autoestima, superação de obstáculos e construção de projetos de vida. Ou seja, o aprendizado vivenciado proporcionou o empoderamento e fortalecimento da autoimagem dos alunos.

Ainda nesse âmbito, Piacentini e El Kadri (2022) apresentam uma proposta de experimento didático formativo para a formação de professores de inglês que atuam em projetos sociais. De acordo com as autoras, há uma lacuna nas pesquisas acerca desse tema, dando-se assim, grande importância e relevância a essa pesquisa. O experimento didático formativo é uma metodologia de pesquisa e também de ensino que busca organizar os conteúdos potencializando o desenvolvimento dos estudantes, por meio de cinco princípios didáticos. Assim, as autoras elaboraram um EDF a fim de possibilitar a aprendizagem dos conhecimentos necessários ao professor que atua, ou irá atuar, em projetos sociais. Segundo elas, os saberes docentes necessários a esse professor são: entender o que é um projeto social; conhecer o contexto social em que estão inseridos; repensar atividades a fim de favorecer a aprendizagem ativa dos participantes; entender a importância de ouvir seus alunos, preparando propostas didáticas para este fim; entender o papel do professor pela perspectiva da justiça social (Piacentini; El Kadri, 2022).

As autoras concluem que o EDF elaborado possibilita a discussão sobre vulnerabilidade e prepara os professores para enfrentar os desafios do ensino de inglês em projetos sociais. Ainda ressaltam que o EDF tem o potencial de desenvolver os saberes docentes necessários ao professor de um projeto social. Foi esse estudo, um dos que serviram como ponto de partida para o desenvolvimento desta pesquisa de doutorado. Enquanto o estudo de Piacentini e El Kadri (2022) concentrou-se na formação de professores atuantes em projetos sociais, o presente trabalho busca transpor e expandir essa proposta para o contexto da formação inicial, inserindo o

Experimento Didático Formativo (EDF) no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Peixoto (2017) problematiza o modo como as representações de língua inglesa afetam a construção identitária de alunas de uma Organização não-governamental (ONG) e quais as implicações do processo de ensinar e aprender a língua inglesa a partir de aspectos como adolescência, construção identitária de gênero e vulnerabilidade social. O curso de inglês ofertado nessa ONG tinha duração de 2 anos e ia do nível Básico 1 ao Pré-intermediário 1. No último semestre, as alunas tinham o curso de Inglês para Recepção, onde eram trabalhados possíveis diálogos entre uma recepcionista e seus clientes. De acordo com Peixoto (2017, p. 75), esse curso com o objetivo de formar recepcionistas se:

[...] apresenta como algo que reduz as possibilidades oferecidas pelo processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Além disso, a própria formação de recepcionistas é algo que reforça a construção de um imaginário em torno da mulher como aquela que não poderia, primeiramente, poder escolher qual profissão exercer, como também aquela que só deverá exercer funções subalternas no ambiente de trabalho.

Em suas observações, a autora notou uma grande rotatividade de professores dentro desse projeto e afirma que o não engajamento dos profissionais no terceiro setor se dá pelo fato de ser um trabalho voluntário e não remunerado. A autora ainda ressalta que o trabalho no terceiro setor requer certo envolvimento no contexto social no qual os participantes se inserem, muitas vezes, de vulnerabilidade social. Para compreender a definição desse termo, Peixoto (2017) menciona o documento “Aspectos Conceituais da Vulnerabilidade Social”, elaborado em 2007 pelo Ministério do Trabalho e do Emprego. Nesse documento a vulnerabilidade social é entendida como a capacidade de controlar as forças que afetam seu bem-estar. Ou seja, se um indivíduo ou grupo tem seu bem-estar afetado e não consegue controlar e/ou enfrentar essas situações de risco, ele é considerado vulnerável.

Peixoto (2017) entrevistou 25 alunos participantes de uma ONG em que era ofertado um curso de inglês. Em seus resultados, ela aponta para o fato de que as ONGs, mesmo sendo uma instituição do terceiro setor, contribuem e auxiliam na “manutenção e transmissão do poder disciplinar. Com o objetivo de educar, produzindo indivíduos socialmente aceitáveis à sociedade dita hegemônica, tais organizações também fabricam sujeitos à medida que (re)produzem práticas disciplinares” (Peixoto, 2017, p. 131). Nessa ONG em específico, as práticas

disciplinares promovem a homogeneização do corpo feminino, bem como sua docilização. Em relação a aula de inglês, a autora observou que as alunas não conseguem colocar em palavras como se sentem em relação às aulas, pois não conseguem refletir sobre a língua fora do contexto de sala de aula. Outro ponto ressaltado pela autora, é de que o objetivo do curso de formar mulheres recepcionista reforça a ideia de um “aprendizado de língua que não lhe possibilitaria mobilidade social e econômica” (Peixoto, 2017, p. 150).

Por fim, no âmbito do ensino superior, García e Rodrigues (2022) refletem sobre a situação de ingresso dos estudantes de em situação de vulnerabilidade social que chegaram às universidades brasileiras. Os autores partem de dois conceitos chaves: pobreza e vulnerabilidade. O primeiro está diretamente ligado a questões econômicas, enquanto o segundo envolve todos os âmbitos da vida humana. Focam seu estudo nos estudantes das classes sociais mais baixas que possivelmente ingressam no ensino superior, passando por processos de discriminação social e econômica. Conforme os autores, essa discriminação data desde a colonização das Américas e se expressa de diversas formas, como a discriminação contra os indígenas, negros e atualmente, contra os indivíduos em situação de vulnerabilidade social.

Os autores apresentam dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), mostrando que as matrículas no ensino superior público brasileiro aumentaram consideravelmente nos anos de 2000 a 2014, uma vez que esse período é caracterizado pelas políticas públicas de inclusão social implementadas no governo do Partido dos Trabalhadores (PT). Ao mesmo tempo, as matrículas nas universidades privadas também cresceram devido ao Programa de Financiamento Estudantil – FIES, implantado pelo mesmo governo. Esses dados corroboram para afirmar que uma grande parcela de jovens socialmente discriminados conseguiu certa ascensão social ao chegar no ensino superior (García; Rodrigues, 2022). A partir dessas reflexões, os autores analisam o filme “Que horas ela volta?”, que retrata o acesso dos filhos da classe operária à universidade pública, e concluem que esses estudantes são os que lutaram contra as elites e contra todas as formas de discriminação e dominação. Ressaltam que as universidades enfrentam alguns desafios no acolhimento desses estudantes e também na estruturação de currículos e metodologias apropriadas à realidade das camadas vulneráveis. García e Rodrigues (2022) concluem que uma educação humanizadora no ensino superior aumenta a entrada de estudantes em situação de vulnerabilidade social à universidade.

Especificamente, em relação a formação inicial de professores de inglês e o conceito de vulnerabilidade social, o trabalho de Souza (2021) apresenta a proposta de um quadro referencial que tem por objetivo auxiliar professores a elaborarem e mediarem cursos de língua inglesa que contemplem um “agir social” para incentivar ações sociais transformadoras. Esse quadro se propõe, também, em favorecer o desenvolvimento de saberes e capacidades docentes para a educação para justiça social na formação inicial de professores de língua inglesa em contextos de vulnerabilidade social. Justifica-se a necessidade desse trabalho com professores em formação inicial, uma vez que “o perfil do graduando indica formação de profissionais críticos e reflexivos” (Souza, 2021, p. 49) e, de acordo com a autora, a formação de professores para justiça social pode contribuir para a redução de desigualdades no sistema escolar. Os dados foram coletados em uma disciplina do curso de graduação em Letras Inglês e na implementação de um projeto de extensão/estágio em um contexto de vulnerabilidade social.

O quadro referencial formulado por Souza (2021) é constituído de cinco diferentes quadros com objetivos diversos. O primeiro quadro diz respeito às dimensões do currículo elaborado pela autora para o ensino com base na educação para justiça social. Em seguida, ela apresenta um quadro com instrumentos de mediação para o ensino de línguas nas perspectivas do interacionismo sociodiscursivo e da educação para justiça social. Outro quadro elaborado pela autora é o de sequenciamento de atividades em cursos para Educação para Justiça Social (EJS). Souza (2021) ressalta a importância de se refletir sobre todo o trabalho realizado. Dessa forma, ela traz um quadro referencial de reflexividade sobre os objetivos de planejamento. A partir dos dados analisados, Souza (2021) identificou algumas capacidades docentes para EJS, constituindo mais um quadro referencial de sua pesquisa. Assim, concluiu-se que o quadro referencial pode disponibilizar instrumentos para uma educação orientada a partir da perspectiva de justiça social.

Alicerçado nos autores aqui apresentados, buscamos compreender qual a definição de vulnerabilidade social apresentada por eles. O quadro a seguir, apresenta as relações entre as definições.

Quadro 2 – Conceito de vulnerabilidade social

Conceitos	Autores
Relacionam vulnerabilidade social com pobreza	Lenharo, 2016 Lenharo; Cristovão, 2018 Nogueira, 2019 Peixoto, 2017
Relacionam vulnerabilidade social com risco social e/ou exclusão social	Barbosa, 2020 Boryça, 2021 Piacentini, 2022 Piacentini; El Kadri, 2022 Santos, 2017
Relacionam vulnerabilidade social em um âmbito mais amplo da vida do indivíduo	Adati; Ferreira; Cristovão, 2017 Barrientos; Morales, 2016 Ferreira, 2019 Ferreira, 2020 García; Rodrigues, 2022 Ribeiro; Pinto, 2022
Não definem o termo vulnerabilidade social, apenas mencionam o contexto	Barrientos; Palmas, 2023 Magalhães, 2019 Silva; Federissis; Apolinário; Linhares, 2019 Souza, 2021
Não menciona o termo vulnerabilidade social	Pontara; Cristovão, 2020

Fonte: Elaboração própria (2025).

A partir da definição dos autores acima supracitados, definimos vulnerabilidade social como a exposição de um indivíduo ou grupo a diferentes formas de exclusão e/ou desigualdade social, seja por motivos relacionados à raça, gênero, orientação sexual, deficiência, status socioeconômico, localização geográfica ou idade, o que compromete o acesso a direitos, o reconhecimento social e a participação plena e digna na vida social. Ao utilizarmos essa noção, não nos referimos à integração a um modelo social homogêneo ou normativo, mas à possibilidade de participação, pertencimento e exercício da cidadania em condições de justiça e equidade.

Nessa condição, os indivíduos se deparam com suas capacidades de resistência e autonomia limitadas, o que revela a natureza estrutural da vulnerabilidade social, enraizada em nossa sociedade. Isso ainda pode ser agravado quando nos deparamos com a insuficiência ou até mesmo ausência de políticas públicas adequadas, criando um ciclo vicioso onde a desigualdade não é acidental, mas sim reproduzida por mecanismos sociais que perpetuam privilégios e exclusões.

Correlacionando o termo vulnerabilidade social e o ensino-aprendizagem da língua inglesa, concluímos, com base nos estudos analisados, que o contexto social

em que o aluno está inserido influencia no desenvolvimento escolar (Barbosa, 2020; Barrientos; Morales, 2016; Barrientos; Palmas, 2023). Dessa forma, é necessário utilizar materiais didáticos específicos para esses contextos (Adati; Ferreira; Cristovão, 2017; Ferreira, 2020; Ferreira, 2019; Lenharo, 2016; Lenharo; Cristovão, 2018; Ribeiro; Pinto, 2022). Observamos também que, há pouca menção sobre a inclusão social de alunos em situação de vulnerabilidade nos documentos oficiais que regem o ensino de língua inglesa no Brasil (Boryça, 2021) e que o ensino de inglês em contextos de vulnerabilidade social pode abrir portas e novas oportunidades para os alunos, mas ao mesmo tempo, acentuar a vulnerabilidade social (Santos, 2017).

Ressaltamos que os projetos sociais surgem como forma alternativa de ensino de inglês nesses contextos gerando maior acesso aos seus participantes (Nogueira, 2019; Peixoto, 2017; Piacentini; El Kadri, 2022; Silva; Federissis; Apolinário; Linhares, 2019). Ressaltamos que foram encontrados trabalhos que se preocupam em pensar o ensino de língua inglesa em contextos em situação de vulnerabilidade social, porém são poucos os que tratam especificamente da formação inicial de professores. Conforme delimitamos na introdução desta tese, destacamos o trabalho de Souza (2021) como um dos poucos encontrados que tratam desse contexto.

Diante do exposto, fica evidente que a vulnerabilidade social, enquanto um fenômeno multidimensional, impacta diretamente o ensino-aprendizagem de línguas, especialmente o inglês, ao condicionar o acesso a oportunidades educacionais e materiais pedagógicos adequados. A literatura apresentada demonstra que, embora haja esforços pontuais, como projetos sociais e adaptações didáticas, a inclusão efetiva de alunos em contextos em situação de vulnerabilidade social ainda carece de políticas públicas robustas e de uma abordagem sistêmica que considere as interseccionalidades (raça, classe, gênero, território etc.). A lacuna nos documentos oficiais, somada à dualidade do inglês como ferramenta de mobilidade social e potencial agente de exclusão, reforça a urgência de discutir práticas pedagógicas e estruturas curriculares que não apenas reconheçam essas desigualdades, mas que também as confrontem por meio de ações concretas e contextualizadas.

Nesse sentido, compreender as implicações da vulnerabilidade social para o ensino de língua inglesa exige também refletir sobre quais saberes docentes são necessários para que o professor atue de forma crítica e sensível nesses contextos. É nesse ponto que se insere a próxima seção.

2.2 Saberes Docentes dos professores

Segundo o Dicionário Online de Português (2025, n.p.), a palavra *saber*, enquanto verbo, tem o significado de “ter conhecimento, ficar ou permanecer informado”. Já enquanto substantivo, refere-se ao “conjunto de conhecimentos”. Assim, entendemos que um saber é o conhecimento adquirido por meio de estudo, aprendizado e por meio da experiência de vida (Tardif; Raymond, 2000). De acordo com os Tardif e Raymond (2000), os saberes docentes, nesse sentido, não se restringem ao domínio da língua e das metodologias de ensino, mas incluem a compreensão das dinâmicas sociais que impactam o processo de aprendizagem.

Ao longo de sua prática profissional, os professores se apropriam de conhecimentos específicos para o exercício de sua profissão. Esses conhecimentos, entendidos aqui como saberes docentes, são definidos por Tardif e Raymond (2000) como algo construído durante um período de aprendizagem. Os autores mostram que além dos conteúdos específicos, os saberes também são influenciados pela prática profissional cotidiana.

Com a definição desses autores, podemos exemplificar os saberes docentes como os conhecimentos das matérias que os professores irão lecionar, as metodologias de ensino, de avaliação e de feedback. Incluímos também, o conhecimento da sala de aula como um todo, bem como as particularidades de cada aluno. Grützmann (2019, p. 9) complementa dizendo que o saber docente “é um saber sobre o trabalho, para o trabalho e que vem do trabalho”, indo de encontro ao pensamento de Stutz e Cristovão (2019, p. 627) que salientam que os saberes docentes “são forjados nas construções sócio-históricas do meio escolar e acadêmico e precisam ser compreendidos pelo futuro professor para, assim, prover condições de realizar ações coerentes com o trabalho docente”.

Em suma, os saberes docentes englobam tanto os conhecimentos teóricos quanto práticos necessários para que um professor desempenhe seu trabalho. Tardif (2014) propõe alguns questionamentos para iniciarmos a reflexão sobre os saberes docentes do professor. De acordo com o autor (2014, p. 9), devemos nos fazer as seguintes perguntas:

Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual

é a natureza desses saberes? Trata-se, por exemplo, de conhecimentos científicos, de saberes "eruditos" e codificados como aqueles que encontramos nas disciplinas universitárias e nos currículos escolares? Trata-se de conhecimentos técnicos, de saberes da ação, de habilidades de natureza artesanal adquiridas através de uma longa experiência de trabalho? Todos esses saberes são de caráter estritamente cognitivo ou de caráter discursivo? Trata-se de conhecimentos racionais, baseados em argumentos, ou se apoiam em crenças implícitas, em valores e, em última análise, na subjetividade dos professores? Como esses saberes são adquiridos? Através da experiência pessoal, da formação recebida num instituto, numa escola normal, numa universidade, através do contato com os professores mais experientes ou através de outras fontes? Qual é o papel e o peso dos saberes dos professores em relação aos outros conhecimentos que marcam a atividade educativa e o mundo escolar, como os conhecimentos científicos e universitários que servem de base às matérias escolares, os conhecimentos culturais, os conhecimentos incorporados nos programas escolares, etc.?

O autor responde às questões acima dizendo que o saber dos professores não pode ser separado de outras dimensões do ensino, muito menos do trabalho que é realizado todos os dias por esses profissionais, pois é um saber temporal. Um saber temporal significa que ele é construído e dominado progressivamente durante um período de aprendizagem. Tardif (2014) também pontua que o saber dos professores está relacionado com a pessoa e a sua identidade, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, ou seja, é um saber social.

Como aponta Tardif (2014), os saberes dos professores não são construídos de maneira isolada, mas em permanente relação com o coletivo, sendo partilhados por todo um grupo de agentes, de modo que as práticas docentes só adquirem sentido quando situadas em contextos de trabalho e interação com outros indivíduos. Além disso, tais saberes são produzidos socialmente, resultado de negociações entre diferentes grupos e instituições que atravessam a profissão docente. Seus próprios objetos também são sociais, uma vez que se referem a práticas construídas e reconstruídas historicamente. Outro ponto fundamental é que aquilo que os professores ensinam (os saberes a serem ensinados) e as formas como ensinam (o saber-ensinar) estão em constante evolução, acompanhando as transformações sociais e culturais. Por fim, os saberes docentes são adquiridos no contexto da socialização profissional, sendo incorporados, modificados e adaptados ao longo da carreira, em um processo contínuo no qual o professor aprende a ensinar ao mesmo tempo em que exerce sua prática (Tardif, 2014).

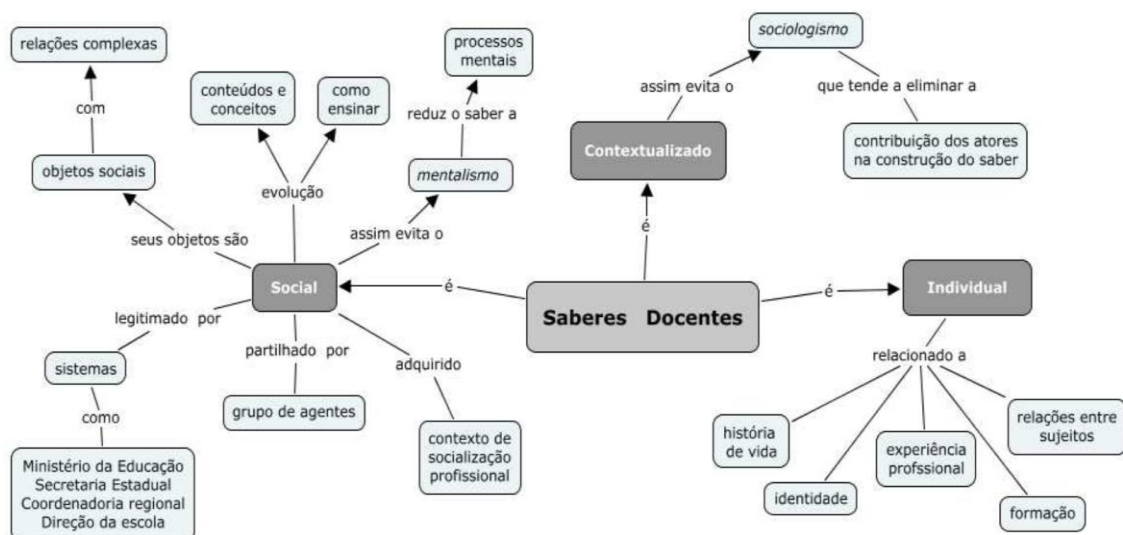
Essa perspectiva, defendida por Tardif (2014), é central nesta pesquisa, pois ao analisar a formação de professores de inglês em contextos em situação de vulnerabilidade social, compreendemos que os saberes construídos pelos

participantes não surgem de forma isolada, mas se constituem em diálogo com os outros, com as condições concretas de ensino e com as demandas de seu tempo histórico, revelando-se como práticas sociais em permanente transformação.

É nesse sentido que o PIBID se insere como um espaço privilegiado de construção coletiva dos saberes docentes. Os encontros entre licenciandos, supervisores e coordenadores criam condições para que esses futuros professores vivenciem situações reais de ensino, aprendendo a partir da prática e em diálogo constante com seus pares. Assim, o PIBID se configura como um campo sociocultural em que os saberes são não apenas transmitidos, mas sobretudo (re)construídos em interação com a escola, com a comunidade e com os desafios concretos da profissão.

Consideramos, então, o saber docente do professor como social, pois ele é adquirido no contexto de socialização profissional, à medida em que o professor vai construindo seus conhecimentos, familiarizando-se com o ambiente de trabalho e integrando e internalizando suas experiências pessoais à sua prática. Grützmann (2019) com base em Tardif (2011), elaborou uma figura para ilustrar as ideias do autor acerca deste tema, conforme podemos observar no quadro que segue:

Figura 2 – Saberes Docentes



Fonte: Grützmann (2019, p. 10)

A partir da figura compreendemos os saberes docentes como individuais, sociais e contextualizados, construídos progressivamente ao longo da carreira do professor (Grützmann, 2019). No entanto, neste trabalho, o foco recai especialmente sobre os saberes sociais e contextuais, uma vez que buscamos compreender a

formação docente a partir das interações coletivas, dos processos de socialização profissional e das demandas socioculturais específicas de contextos em situação de vulnerabilidade social. Isso não significa desconsiderar a dimensão individual, mas sim reconhecer que, no âmbito desta pesquisa, tais dimensões se entrelaçam de maneira indissociável às condições sociais e às práticas coletivas que marcam o exercício da docência. Assim, ao tratar da formação de professores de inglês no âmbito do PIBID, compreendemos os saberes docentes como resultado de um processo que é, ao mesmo tempo, pessoal e coletivo, mas que aqui será analisado prioritariamente a partir de sua natureza social e contextual, pois é nesse espaço que emergem os desafios e potencialidades relacionados à vulnerabilidade social e às práticas de ensino de línguas em tais contextos.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores da Educação Básica no Brasil, aponta que é exigido do professor algumas competências profissionais. O artigo 3º da resolução aponta para o fato de os professores precisarem de saberes de conhecimento, de metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global. Menciona ainda, três dimensões fundamentais para a ação docente:

- 1- Conhecimento profissional;
- 2- Prática profissional;
- 3- Engajamento profissional.

Essas três dimensões são elaboradas em forma de competências e agrupadas em um quadro descritivo.

Quadro 3 – Competências gerais docentes

COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES
1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens - verbal, corporal, visual, sonora e digital - para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como

ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com estas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Fonte: Brasil (2020, p. 8)

O documento prevê que essas competências são essenciais para a promoção de situações de aprendizagem favoráveis à aprendizagem significativa dos alunos para o desenvolvimento de competências complexas para formar profissionais autônomos, éticos e competentes. A ênfase na valorização da diversidade, no respeito aos direitos humanos e no acolhimento de diferentes sujeitos (competências 8 e 9) dialoga diretamente com os objetivos deste trabalho, que busca compreender a formação de professores de inglês em contextos marcados por situações de vulnerabilidade social. Nesse sentido, é possível perceber que as competências elencadas pela Resolução não se restringem a aspectos técnicos ou metodológicos, mas se voltam também para dimensões sociais, culturais e éticas da docência. Isso reforça a perspectiva sociocultural de formação que assumimos neste trabalho (Abrahão, 2012), ao considerar que o saber docente é produzido e ressignificado na relação com os contextos de ensino, com os estudantes e com as demandas sociais que atravessam o espaço escolar (Tardif, 2014).

Nesse viés de competências, Stutz e Cristovão (2019, p. 630) construíram sete categorias de saberes docentes e as capacidades que "contribuem para que o futuro professor possa aprimorar as operações praxiológicas e lingüísticas e não aja como mero executor sem maior reflexão sobre as ações", são eles:

- a) saberes sobre o contexto;

- b) saberes sobre a metodologia;
- c) saberes sobre os recursos;
- d) saberes da planificação;
- e) saberes sobre a regência;
- f) saberes sobre aprendizagem autônoma;
- g) saberes sobre a avaliação de aprendizagem

Essa categorização evidencia uma preocupação em integrar aspectos práticos e reflexivos da docência, sublinhando que o professor não é apenas um transmissor de conteúdos, mas um sujeito que age criticamente sobre as condições e possibilidades do seu fazer pedagógico. Outros autores também se preocuparam com a divisão e categorização dos saberes docentes. Gauthier (2006) apresenta os seguintes saberes: saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais, saberes da ação pedagógica. Ao trazer diferentes dimensões, Gauthier (2006) amplia a compreensão de que os saberes docentes são plurais e resultam de múltiplas fontes – desde a formação acadêmica até a experiência prática acumulada na sala de aula.

No entanto, mais do que apenas uma taxonomia, tais propostas de categorização apontam para a complexidade da docência e para a necessidade de compreender como esses diferentes saberes se articulam em situações concretas de ensino. Nesse sentido, assumimos neste trabalho uma perspectiva sociocultural (Abrahão, 2012), entendendo que os saberes docentes não se constroem de forma isolada, mas no entrelaçamento das dimensões sociais, culturais e individuais da prática educativa. É nessa chave que analisamos a formação de professores de inglês, buscando identificar de que modo esses saberes são tensionados e ressignificados em contextos em situação de vulnerabilidade social.

Assim, tanto as categorias de Stutz e Cristovão (2019) quanto as de Gauthier (2006) nos ajudam a compreender a diversidade de dimensões que atravessam a formação docente. Entretanto, a presente pesquisa avança ao problematizar como esses saberes se concretizam em realidades atravessadas por desigualdades sociais e limitações estruturais. Nesse cenário, não se trata apenas de reconhecer a multiplicidade de saberes necessários à prática docente, mas de investigar como eles são mobilizados ou até mesmo restringidos pelas condições de vulnerabilidade que marcam o contexto escolar.

Segundo Tardif (2014), durante a docência, os professores adquirem diversos tipos de saberes docentes advindos de diversos contextos como a família, a formação inicial e continuada, o currículo e a socialização escolar, o conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, a experiência na profissão, a cultura pessoal e profissional, a aprendizagem com os pares, entre tantos outros. Ao analisar e refletir esses diferentes saberes, o autor categorizou-os em: saberes da formação profissional, saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes experienciais. Para ele, os saberes da formação profissional são aqueles transmitidos pelas instituições de formação profissional e passam a ser incorporados à prática docente. Os saberes curriculares estão relacionados aos conhecimentos específicos do currículo de cada disciplina e os disciplinares ao fazer pedagógico do professor, envolvendo metodologias e técnicas de ensino. Por fim, os saberes experienciais estão intimamente ligados à prática do professor. Dessa forma, entende-se que o saber docente envolve a identidade do professor, sua experiência de vida pessoal e profissional, bem como sua relação com o aluno e com o contexto escolar em que está inserido.

Fraga, Diamantino e Barreto (2016), ao investigar quais saberes docentes estavam presentes na prática docente de professores de um Instituto Federal, observaram que os saberes experienciais ainda eram pouco explorados pelos professores, ao passo que os saberes disciplinares e curriculares estavam claramente evidentes na prática profissional desses professores em questão. Esse resultado evidencia uma lacuna importante, já que, conforme aponta Tardif (2014), os saberes experienciais se constroem no contato direto com a realidade do ensino, sendo constantemente reelaborados em função dos contextos e das interações sociais. Nesse sentido, o fato de os saberes experienciais permanecerem em segundo plano reforça a necessidade de refletir sobre o lugar que diferentes dimensões do saber ocupam na formação e na prática docente. Tal constatação é especialmente relevante para este trabalho, uma vez que, em contextos em situação de vulnerabilidade social, os saberes experienciais e contextuais assumem papel central. São eles que permitem ao professor compreender e responder às demandas específicas dos alunos, marcadas por desigualdades, falta de acesso a recursos e múltiplas formas de exclusão (Piacentini, 2022).

Em um mapeamento de pesquisa realizada por Piacentini (2022), encontramos os saberes docentes específicos para atuação do professor de inglês em projetos

sociais. Na tentativa de refletir sobre o que um professor que vai trabalhar em um projeto social precisa saber, Piacentini (2022) elencou princípios apresentados pelos teóricos do mapeamento e deles foram extraídos os saberes necessários ao professor, conforme o quadro a seguir.

Quadro 4 – Princípios do mapeamento e saberes docentes para a atuação do professor de inglês em projetos sociais

Princípios do mapeamento realizado	Saberes Docentes
Privilegiar exercícios de autoralidade na (auto) formação do educador (Nascimento, 2011).	Conhecer o contexto em que está inserido e o tipo de atividade a ser desenvolvido. Desenvolver o conceito de autoralidade.
Construir um olhar clínico e uma escuta sensível (Levysky, 2008).	Reconhecer e levar em consideração o aluno e seu contexto no ato do planejamento. Entender a importância de ouvir os alunos e preparar propostas didáticas para este fim.
Compreender os custos de troca e o altruísmo, pois influenciam positivamente no engajamento dos indivíduos (Silva, 2017).	Conhecer o contexto em que está inserido e o que influencia seus participantes a permanecerem nele.
Repensar a participação dos jovens no espaço escolar (Gandolfo, 2005).	Repensar atividades a serem desenvolvidas em projetos sociais a fim de favorecer a aprendizagem ativa dos participantes.
Compreender a expressão projeto social (Bonfim, 2010).	Entender o que é um projeto social e qual trabalho a ser desenvolvido.
Reconhecer a importância do projeto social na constituição das identidades (Silva, 2015).	Identificar o que é vulnerabilidade e o papel dos projetos sociais.
Complexidades existentes no processo de ensino de inglês no Brasil (Santos, 2017).	Entender o papel do professor pela perspectiva da justiça social. Compreender e propor intervenções sobre o papel da língua inglesa na inclusão.

Fonte: Piacentini (2022, p. 20-21).

Os princípios identificados por Piacentini (2022), a partir dos autores do campo, permitiram delinear saberes docentes específicos para o professor de inglês que atua em projetos sociais. O primeiro princípio (privilegiar exercícios de autoralidade na (auto) formação do educador), com base em Nascimento (2011) destaca o saber de conhecer o contexto em que está inserido e o tipo de atividade a ser desenvolvido nele, bem como o saber de desenvolver o conceito de autoralidade. No segundo princípio identificado (construir um olhar clínico e uma escuta sensível) diz respeito ao saber de entender a importância de ouvir os alunos e preparar propostas didáticas para este fim (Levysky, 2008). Em seguida, Piacentini (2022) apresenta o princípio de compreender os custos de troca e o altruísmo, pois influenciam positivamente no engajamento dos indivíduos. Extraído do trabalho de Silva (2017), esse princípio se

relaciona com o saber de conhecer o contexto em que está inserido e o que influencia seus participantes a permanecerem nele.

O quarto princípio (repensar a participação dos jovens no espaço escolar) diz respeito sobre o saber de repensar atividades a serem desenvolvidas em projetos sociais a fim de favorecer a aprendizagem ativa dos participantes (Gandolfo, 2005). Já o quinto princípio diz respeito à compreensão do que é um projeto social, seus objetivos, funcionamento e papel educativo dentro da comunidade (Bonfim, 2010). O sexto princípio extraído do trabalho de (Silva, 2015), se relaciona com o saber de identificar o que é vulnerabilidade e o papel dos projetos sociais. Por fim, com base em Santos (2017), o último princípio diz respeito ao saber de entender o papel do professor pela perspectiva da justiça social.

Esses princípios e saberes são fundamentais para esta tese, pois constituem o ponto de partida para o desenvolvimento da proposta aqui apresentada. Eles serviram como base conceitual e metodológica para repensar a formação docente em contextos em situação de vulnerabilidade social, orientando as reflexões e os encaminhamentos práticos do EDF desenvolvido nesta pesquisa.

2.2.1 Os saberes docentes para atuação em contextos em situação de vulnerabilidade social

Após discussões e reflexões acerca desses saberes acima mencionados, entendemos que eles não são exclusivos de projetos sociais, mas sim, que eles podem abranger contextos em situação de vulnerabilidade social como um todo, uma vez que a maioria dos alunos que frequentam projetos sociais são advindos de escolas públicas, caracterizadas pela vulnerabilidade. Dessa forma, buscamos reconceitualizar os saberes propostos por Piacentini (2022) e reescrevê-los para que possam estar mais próximos dessa realidade.

Assim, nesta tese, propomos uma nova sistematização desses saberes, resultante do processo reflexivo e analítico desenvolvido ao longo da pesquisa, bem como do processo de leitura e sistematização da literatura pertinente da área. Os saberes docentes reformulados foram denominados aqui de: **Saber de Compreensão da Vulnerabilidade**, que se refere à capacidade de compreender as múltiplas dimensões da vulnerabilidade social e suas implicações no ensino-aprendizagem (Damásio, 2016; lamamoto, 1999; lamamoto; Carvalho, 2011; Telles, 2006). Em

seguida, apresentamos o **Saber Local**, que diz respeito ao reconhecimento do contexto e das especificidades socioculturais em que o professor atua (Escaraboto, 2007; Hauser; Lopes, 2016; Nascimento, 2011; Schram; Carvalho, 2007). O **Saber Autoral** envolve a construção da autonomia docente e o exercício da autoria pedagógica (Demo, 2015; Nascimento, 2011; Oliveira, 2016; Ramos; Martins, 2018). Apresentamos também o **Saber de Escuta**, que enfatiza a importância da escuta sensível e do diálogo com os alunos (Barbier, 1993; Bintliff, 2017; Coelho; Barni; Federige, 2021; Levisky, 2008). Por fim, sistematizamos o **Saber de Justiça**, que abarca a consciência crítica sobre o papel social e político do ensino de língua inglesa na promoção da equidade e inclusão (Adams, 2016; Bell, 2016; Freire, 1974; Marx e Engels, 1977).

Esses saberes serão detalhados nos tópicos seguintes, em que apresentamos cada um deles de forma aprofundada, discutindo seus fundamentos teóricos, suas implicações para a formação docente e as maneiras como foram desenvolvidos ao longo do EDF proposto nesta tese. Essa sistematização dos saberes responde a segunda pergunta de pesquisa (Quais saberes docentes voltados à atuação em contextos em situação de vulnerabilidade social são discutidos na literatura especializada?) relacionada ao objetivo específico (B) de mapear os saberes docentes presentes na literatura, com foco na atuação em contextos em situação de vulnerabilidade social.

2.2.1.1 Saber de compreensão da vulnerabilidade

O conceito de vulnerabilidade social foi amplamente discutido na primeira seção de referencial teórico desta tese, em que abordamos sua natureza multidimensional e suas implicações para o ensino e aprendizagem de línguas. Neste trabalho compreendemos a vulnerabilidade social como a exposição de um indivíduo ou de um grupo a diferentes formas de exclusão e/ou desigualdade social, seja por motivos relacionados à raça, gênero, orientação sexual, deficiência, *status* socioeconômico, localização geográfica ou idade, o que compromete sua plena integração na sociedade. Em síntese, compreendemos a vulnerabilidade social não apenas como a ausência de recursos materiais, mas como um fenômeno estrutural e relacional, atravessado por dimensões econômicas, culturais, políticas e simbólicas, que condicionam o acesso dos sujeitos a oportunidades e direitos.

O saber de compreensão da vulnerabilidade (Damásio, 2016; lamamoto, 1999; lamamoto; Carvalho, 2011; Telles, 2006) diz respeito à capacidade do professor de reconhecer essas dimensões que atravessam o contexto educacional e podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem. Trata-se, portanto, de um saber que permite ao professor interpretar criticamente as realidades dos alunos e planejar práticas pedagógicas sensíveis às desigualdades que marcam esses contextos.

Esse saber ultrapassa a mera identificação de carências ou limitações, pois envolve o entendimento crítico de que a vulnerabilidade é uma construção histórica e social, atravessada por desigualdades estruturais (Barbosa, 2020; lamamoto; Carvalho, 2011). Nesse sentido, o professor que desenvolve esse saber é capaz de enxergar seus alunos não como sujeitos “vulneráveis”, mas como agentes sociais que vivenciam determinadas condições de vulnerabilidade em contextos específicos e mutáveis (IPEA, 2018; Zarowsky; Haddad; Nguyen, 2013). Compreender a vulnerabilidade, portanto, é um passo fundamental para repensar o papel social da escola e o compromisso ético-político do ensino de línguas, reconhecendo que o aprendizado de inglês pode tanto reproduzir desigualdades quanto criar oportunidades de transformação (Boryça, 2021; Santos, 2017).

No contexto do EDF desenvolvido nesta tese, o saber de compreensão da vulnerabilidade foi desenvolvido nos três primeiros encontros, que tiveram como objetivo introduzir e aprofundar o conceito junto aos participantes. Aplicou-se um questionário diagnóstico (cf. Apêndice A) para levantar concepções prévias sobre o termo, promovendo um espaço de reflexão sobre suas próprias experiências e percepções. Em seguida, as atividades de leitura de definições acadêmicas, análise de tirinhas e vídeos sobre o tema permitiram aos participantes problematizar o conceito, articulando-o ao contexto escolar e à docência. Por fim, as produções individuais em forma de síntese escrita e nuvem de palavras possibilitaram a sistematização do entendimento coletivo sobre o que é vulnerabilidade social, configurando-se como um momento de internalização conceitual (Sforni, 2015).

Além disso, é importante destacar que o saber de compreensão da vulnerabilidade não se manifesta de forma isolada, mas em articulação com os demais saberes propostos nesta tese. Compreender a vulnerabilidade implica reconhecer o contexto (saber local), escutar sensivelmente os sujeitos que o compõem (saber de escuta), agir de modo ético e transformador (saber de justiça) e assumir uma postura crítica e criadora diante da própria prática docente (saber autoral). Por esse motivo,

ao analisar as produções finais dos participantes buscamos observar como esse saber de compreensão da vulnerabilidade emerge de forma integrada, evidenciando a mobilização conjunta dos diferentes saberes docentes (Tardif, 2014). A seguir, discutimos o saber local.

2.2.1.2 Saber local

Entendemos que o saber local diz respeito ao ato de conhecer as características e particularidades do contexto em que estamos inseridos. Esse saber envolve não apenas o reconhecimento das características físicas e institucionais do espaço escolar, mas também a leitura crítica das dinâmicas sociais, econômicas e culturais que o atravessam. Autores como Escaraboto (2007), Schram e Carvalho (2007), Nascimento (2011), Freire (2015), Hausser e Lopes (2016) e Piacentini (2022) apontam que esse conhecimento é de extrema importância para o trabalho docente, pois possibilita que o professor relacione o ensino aos saberes e vivências dos alunos, tornando a aprendizagem mais contextualizada e humanizadora.

Nessa perspectiva, as contribuições de Santos (1996; 2002) aprofundam a compreensão do saber local ao destacar que o território não é apenas o espaço físico onde a escola se localiza, mas um território usado, isto é, vivido, apropriado e produzido pelas práticas sociais cotidianas. Para o autor, compreender um território implica apreender a relação indissociável entre o “sistema de objetos” (infraestruturas, edificações, recursos materiais) e o “sistema de ações” (relações sociais, modos de vida, redes de solidariedade e de conflito) que configuram a experiência dos sujeitos em determinado lugar.

Portanto, o saber local envolve reconhecer a territorialidade como dimensão que expressa identidades, memórias, vínculos comunitários e desigualdades estruturais, permitindo ao professor compreender a realidade dos alunos como resultado de processos históricos e sociais. Incorporar essa visão ao trabalho docente amplia a capacidade de planejar práticas pedagógicas situadas, sensíveis ao território vivido e às múltiplas formas de vulnerabilidade que o atravessam.

De acordo com Piacentini (2022), o professor precisa conhecer o contexto em que está inserido, quais são suas características e suas particularidades para um trabalho mais próximo da realidade. Nessa perspectiva, “ler o mundo” (Freire, 2015) é o primeiro passo para compreender os alunos, seus contextos e suas condições de

vida, integrando o conhecimento escolar aos saberes cotidianos. Esse conhecimento começa já no início do ano letivo, uma vez que diversas variáveis interferem (Escaraboto, 2007). A autora menciona que no início do ano a escola recebe crianças advindas de outras escolas e cidades e os professores sentem expectativas altas em relação à adaptação das crianças na nova série, fazendo com que o processo de conhecer os alunos seja feito aos poucos e de forma natural.

Na mesma direção, Hauser e Lopes (2016) ressaltam o quão importante é para o professor conhecer as características do contexto em que atua. Os autores (2016, p. 3) pontuam que:

[...] é importante, portanto, que o professor conheça as características do colégio em que atua, que entenda seu sistema de ensino, que compreenda a dinâmica do bairro e da cidade no qual está inserido para que assim ofereça uma formação voltada às reais necessidades dos beneficiários de seu trabalho.

Concordamos com Schram e Carvalho (2007) que salientam que além de conhecer os alunos e o contexto, devemos compreender e conhecer a sociedade em geral em que estamos inseridos, buscando “a permanente análise da estrutura social, política e econômica, a compreensão da educação no contexto de crianças, adolescentes, jovens e adultos trabalhadores” (Schram; Carvalho, 2007, p. 10). Os autores relacionam esse momento de conhecimento da sociedade com o que Paulo Freire propõe como a “leitura de mundo”. Em suas cartas, Freire (2015) explica a importância de “ler” o contexto dos alunos. O autor enfoca a importância de os professores lerem seus alunos, lerem a classe social em que estão inseridos para melhor compreendê-los. Neste momento de leitura, os professores conhecem os saberes que os alunos aprendem fora da escola para englobá-los nos saberes que irão aprender dentro da escola.

Com base nos autores aqui supracitados, podemos ilustrar esse conhecimento de forma prática, listando algumas estratégias que os professores podem adotar para conhecer o seu contexto. Segundo Nascimento (2011) e Freire (2015), os professores podem observar ao seu redor e tomar notas que serão importantes para seu conhecimento. Acreditamos que essas duas técnicas podem nos trazer inúmeras informações sobre o nosso contexto, pois podemos conhecer todas as características e especificidades de onde estamos inseridos. Nascimento (2011, p. 40), ao observar seu contexto e tomar notas em sua pesquisa afirma que:

[...] conhecer o entorno geográfico e social do bairro, andar pelas ruas (algumas sem asfalto) em ziguezague, ver de perto seus infinitos becos e ruelas, onde não cabe um automóvel, nem sequer o caminhão de lixo, significou buscar nesta realidade os elementos que nos definiriam enquanto grupo. Ao mesmo tempo via desvelar a dimensão da carência econômica, das parcas condições de moradias e das ausências de serviços básicos nestas áreas.

Assim, entendemos que essa fase de conhecimento é primordial para um bom desenvolvimento de nosso trabalho enquanto professores e de se sentirmos parte da comunidade escolar em que estamos inseridos. O ato de aplicar questionários também é uma forma de conhecimento, pois podemos elaborar perguntas estratégicas sobre o que gostaríamos de conhecer e, a partir das respostas, construir um perfil do grupo. Segundo Miranda (2020), o questionário permite investigar as crenças, os saberes, as representações e dados pontuais de uma população, além de aspectos vinculados ao seu ambiente sociocultural.

Outra prática de conhecimento do contexto é o diálogo com os sujeitos envolvidos (Hauser; Lopes, 2016). No âmbito escolar, os alunos, professores, funcionários, pais e responsáveis são peças fundamentais para fornecer informações sobre o contexto que ali estão. Hauser e Lopes (2016) apontam que esse diálogo é de extrema importância para conhecer todo o sistema que engloba o contexto em que estamos inseridos.

Schram e Carvalho (2007) também discutem sobre a importância de conhecer a sociedade como um todo para uma análise estrutural do contexto. Por fim, o próprio ato de dar aula faz com que conheçamos o contexto em que estamos inseridos. No dia a dia da sala de aula conhecemos nossos alunos, a dinâmica da sala de aula e o processo organizacional da escola em questão (Freire, 2015).

No âmbito do EDF, o saber local foi trabalhado no oitavo encontro (10/10/2023), quando os participantes realizaram leituras de excertos acadêmicos e discutiram estratégias para conhecer melhor os contextos escolares em que atuam. A partir dessas discussões, elaboraram coletivamente um questionário para ser aplicado nas escolas parceiras, com o objetivo de identificar as características, desafios e potencialidades dos ambientes educacionais (Miranda, 2020). Posteriormente, os participantes produziram vídeos apresentando seus contextos, o que permitiu exercitar o olhar investigativo e reflexivo sobre o território escolar e as relações que o constituem (Schram; Carvalho, 2007). Essa atividade também buscou se aproximar

do saber autoral, no desenvolvimento da criatividade e autoria, o qual iremos detalhar a seguir.

Compreendemos, portanto, que o saber local não se limita à coleta de informações sobre o entorno escolar, mas envolve um processo contínuo de escuta, observação e diálogo com a comunidade (Schram; Carvalho, 2007). Trata-se de um saber que se constrói na relação com o outro e que exige do professor uma postura ética e investigativa, capaz de reconhecer o contexto como ponto de partida (Hauser; Lopes, 2016) para o planejamento pedagógico e para a promoção de práticas educativas socialmente comprometidas. No tópico seguinte iremos abordar o saber autoral.

2.2.1.3 Saber autoral

No que diz respeito ao saber autoral, podemos observar que desde a antiguidade, o ser humano vem desenvolvendo a capacidade de criar (Silva; Alves, 2022). Essa capacidade, chamamos de autoria. Silva e Alves (2022) afirmam que todos somos capazes de ser autor de alguma coisa e é a partir da autoria que nossa espécie resiste às adversidades que surgem em nosso dia a dia, pois ao produzir algo para a nossa sobrevivência, é o que nos faz verdadeiramente humanos. Tal como expresso por Nascimento (2011), que destaca a busca pelo reconhecimento do indivíduo enquanto autor em um processo de se reconhecer como produtor de seu próprio saber. A autora destaca que a autoria é construída na interação com o outro, em momentos de partilha em que podemos aprender e partilhar experiências. Em sua pesquisa, ela observou que essa partilha e a construção de autoria é um processo de formação contínuo que envolve, também, o contexto social no qual estamos inseridos.

Nesta tese, identificamos que todo o processo de coleta de dados com os participantes foi um momento de autoria, tanto da pesquisadora, quanto dos participantes, uma vez que os encontros foram momentos em que partilhamos nossas experiências pessoais e profissionais a fim de construir a aprendizagem de forma conjunta. Em outros momentos, também observamos o desenvolvimento da autoria em atividades feitas em duplas ou grupos, em que os participantes interagiram uns com os outros.

Oliveira (2016) faz a distinção entre os termos autor e autoria. Segundo ela (2016, p. 143), o autor é o criador, aquele que cria algo, seja literário, artístico,

científico ou inventivo, é aquele "sujeito responsável pela ação que pode ser um objeto, uma ideia ou um fato, uma invenção ou descoberta". A autora ainda pontua que a criação do autor pode ser feita em diferentes contextos com diferentes propósitos. Já a autoria está relacionada com a função que esse autor exerce no seu processo de criação e a autoralidade:

[...] em um sentido *strictu sensu* abrange a coletivização da autoria, construída por um processo de criação intelectual, criativo e cultural com diversos sujeitos, que vai além da figura do autor ou pesquisador e estende-se aos diferentes colaboradores e instituições partícipes, onde cada um exerce sua função individual ou condição de autor, em um espaço amplo e coletivo (Oliveira, 2016, p. 19-20).

Demo (2015, p. 8) define esse processo de autoria como a "habilidade de pesquisar e elaborar conhecimento próprio, no duplo sentido de estratégia epistemológica de produção de conhecimento e pedagógica de condição formativa: formar melhor, produzindo conhecimento com autoria". O autor afirma que na educação, é comum que os professores deem aula sem autoria e que isso não se trata de má vontade do professor, mas da formação obsoleta da profissão. Da mesma forma, Silva e Alves (2022) dizem que para que um indivíduo se torne autor de seu próprio saber, é necessário que seu ambiente de aprendizado seja favorável a esse processo. Ou seja, se o professor não aprendeu a ser autor, ele não conseguirá desenvolver a autoria em sua prática profissional.

Nesse sentido, o EDF proposto nesta tese buscou justamente criar esse ambiente propício à autoria docente. Fizemos com que os encontros se tornassem um espaço colaborativo, reflexivo e criativo, em que os participantes pudessem experimentar, adaptar e mobilizar diversos saberes.

As metodologias de ensino que se baseiam na autoria propõem abordagens que permitem aos alunos desenvolverem, de forma individual ou coletiva, sendo que o professor desempenha um papel de mediador (Silva; Alves, 2022). Consoante os autores (2022, p. 2), "aprender como autoria, pode possibilitar ao aluno a não ser apenas um receptor do conhecimento, mas sim, um participante ativo na sua formação". Conforme relatamos anteriormente, todos os encontros com os participantes se caracterizaram pela interação e o trabalho coletivo, na tentativa de envolvê-los de forma ativa na coleta de dados.

A autoralidade é muitas vezes confundida com autoridade. Silva (2013) explica essa confusão de termos a partir de Dan Baron (2004) que diz que:

(...) destaco a raiz dessa palavra – autor/a – para enfatizar sua relação com a voz e a autoria do sujeito individual e para destacar sua diferença da palavra autoritarismo, com a qual é frequentemente confundida. Cada ser humano precisa desenvolver sua autoridade. É signficante que nas oficinas de Alfabetização Cultural quando peço aos participantes para esculpirem autoridade, sempre aparecem estátuas de autoritarismo. (Dan Baron, 2004, p. 419 *apud* Silva, 2013, p. 50).

Nascimento (2011) conceitua a autoralidade como o ato de fazer-se autor. Isto é, de se reconhecer como produtor do seu próprio saber. A autora ressalta que nesse processo é necessário criticidade e também criatividade para que a autoria aconteça. Em consonância, Demo (2015) também discute a questão da criticidade nos processos autorais. Para o autor (2015, p. 14), “fomentar autoria é imprescindível para qualquer proposta pedagógica emancipatória”.

Alguns exemplos de práticas autorais em sala de aula, segundo Demo (2015) são: autorias virtuais, produção e/ou adaptação de material didático, utilização de textos multimodais e fazer pesquisa. Segundo o autor, todas as autorias virtuais, ou seja, tudo que está relacionado com o ambiente tecnológico e virtual como as imagens, vídeos, animações, remix, entre outros, podem ser considerados como práticas autorais. Para Demo (2015) a autoralidade ganhou forças com o advento dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) que permite a geração de conteúdo próprio. As autorias virtuais estão atreladas à criatividade e à arte, pois, “quando a arte dá espaço à autoralidade da pessoa e revela sua sensibilidade, sua linguagem, sua criação singular, ela se faz território de transformação, não só para o indivíduo, mas para o meio no qual ele está inserido” (Viana; Rahme, 2020, p. 86). Nesta tese, os participantes puderam elaborar um vídeo como forma de autoria virtual, detalhado no saber local, já englobando conceitos do saber autoral.

No estudo de Andrade e Senna (2015), os autores constataram mudanças significativas nas salas de aulas em que os professores utilizavam autorias relacionadas com a arte. Eles (2015, p. 2881) mencionam que esses professores “exploram a potencialidade da arte para o desenvolvimento pleno e significativo dos alunos, estabelecendo conexões entre os conteúdos da aprendizagem, cultura e vida pessoal”. Os autores abordam a produção de fanzines como prática autoral para o desenvolvimento da autoralidade em sala de aula. Para Andrade e Senna (2015, p. 2884), “os fanzines vêm sendo explorados como recursos didáticos e suportes para experimentações artísticas e críticas acerca de formação de alunos e professores”. Nesta tese não fazemos uso das fanzines, mas utilizamos outras autorias

relacionadas com a arte, como por exemplo tirinhas e vídeos, conforme será detalhado na seção de metodologia.

Em relação a criticidade mencionada, Andrade e Senna (2015) apontam para o fato de que uma educação transformadora depende da abertura para a descoberta e interações entre saberes e conhecimentos. Segundo eles (2015, p. 2882), "essa intenção tem mobilizado professores a trazerem para sala de aula suas próprias experiências como artistas e suas vivências culturais, instaurando aproximações com o universo de seus alunos e situações de aprendizagem".

A produção e/ou adaptação de material didático também se configura como práticas autorais, uma vez que o professor irá criar algo próprio a partir do material que utiliza. Outro exemplo é a utilização de textos multimodais que "para além do impresso, agregam áudio e vídeo sob infindas formas, procurando, ao final, fazer de imagem e som não apenas ilustrações, mas argumentos" (Demo, 2015, p. 23). Nesta tese focamos na adaptação de materiais e solicitamos que os participantes escolhessem uma atividade de um material de língua inglesa e descrevessem como esse material poderia ser adaptado com práticas de autoralidade.

Consideramos a pesquisa uma possível forma de praticar a autoria, combinada com a elaboração de algo novo, pois

[...] pesquisar e elaborar formam dupla dinâmica de expressão pedagógica elevada, vinculada a sistemas de aprendizagem, não de ensino, nos quais o estudante assume iniciativa sob orientação docente, procurando tomar conta do processo como protagonista central (Demo, 2015, p. 42).

Em consonância com o exposto, Silva e Alves (2022, p. 4) dizem que a educação pela pesquisa "possibilita uma prática em sala de aula que instiga ao aluno a pesquisar, tornando o resultado dessa pesquisa um conhecimento autoral".

Por fim, elencamos também o ensino colaborativo como uma forma de autoria em que os professores planejam e ensinam de forma conjunta. Ramos e Martins (2018) pontuam que a autoralidade se constrói na relação com terceiros. O ensino colaborativo é definido por Rabin (2019) a partir de Bacharach et al. (2010) como dois ou mais professores que planejam, instruem e avaliam juntos uma mesma turma. Esses professores, são definidos pelos autores como professor-mentor (*mentor-teacher*) e candidato-a-professor (*teacher-candidates*). O primeiro se refere a professores já formados, os professores formadores, enquanto o segundo são os professores em formação inicial. Na mesma direção, El Kadri (2014) analisa o co-

teaching no contexto do PIBID e evidencia que essa prática favorece a reflexão crítica e a autonomia. A autora destaca que o ensino colaborativo cria oportunidades de negociação de sentidos, de autoria compartilhada e de desenvolvimento profissional mútuo.

Originado nos anos 1980, o ensino colaborativo foi pensado para professores de educação especial e demonstrou benefícios para o aprendizado do aluno, como na participação em sala, nos feedbacks e no desenvolvimento do pensamento crítico. Observa-se que o ensino colaborativo esteve presente nesta tese no momento de elaboração e desenvolvimento do EDF pela pesquisadora e sua orientadora, configurando-se como um espaço de coautoria e aprendizagem conjunta.

O saber autoral, portanto, desenvolve-se na medida em que o professor se reconhece como sujeito criador de conhecimento e não apenas como transmissor de conteúdos preexistentes. Esse processo exige abertura à reflexão crítica sobre sua própria prática, à experimentação e à coragem de propor novas formas de ensinar e aprender. Desenvolver esse saber implica em deslocar-se de uma postura reprodutiva para uma postura inventiva e investigativa, na qual o professor assume a autoria do seu fazer pedagógico e elabora recursos e estratégias que dialogam com o contexto de seus alunos (Demo, 2015; Nascimento, 2011; Silva; Alves, 2022).

Tal perspectiva dialoga diretamente com o conceito de autonomia (Freire, 1996), entendida não como independência individual, mas como processo histórico de constituição de sujeitos capazes de refletir, decidir e agir sobre sua própria prática. Para Freire (1996), a autonomia docente se forja na relação dialógica com o mundo e com os outros, por meio de uma prática que recusa a reprodução mecânica de métodos e conteúdos, assumindo a docência como ação criadora e eticamente comprometida. Assim, ao desenvolver seu saber autoral, o professor não apenas elabora materiais e estratégias próprias, mas exerce sua autonomia ao interpretar criticamente o contexto, reconhecer as necessidades dos estudantes e produzir caminhos pedagógicos significativos e emancipadores.

Buscamos mobilizar esse saber no encontro onze (31/10/2023), levando os participantes a refletirem sobre a criatividade, a autoria e a originalidade na docência, de forma a experienciar, de forma prática, o processo de “fazer-se autor” (Nascimento, 2011). Os participantes fizeram leituras acadêmicas e análise de estudo de caso e de vídeo. Foi pedido como atividade que os participantes escolhessem um material didático e descrevessem como esse material poderia ser adaptado de forma que

contemplasse atividades e práticas autorais (Demo, 2015; Nascimento, 2011; Silva; Alves, 2022). Assim, entendemos que o saber autoral se constitui como um elemento essencial da formação docente crítica e emancipatória, pois permite que o professor elabore, questione e reconstrua seus modos de ensinar, resistindo à padronização e às imposições curriculares. Desenvolver a autoria é, portanto, um ato de afirmação e de liberdade pedagógica, que se traduz em práticas de criação, reinvenção e diálogo. A seguir, apresentamos o saber de escuta.

2.2.1.4 Saber de escuta

Passando para o saber de escuta, compreendemos a escuta como uma forma humanizada de ouvir e de conhecer o outro (Coelho; Barni; Federige, 2021). Em sala de aula, a escuta pode se tornar uma ferramenta para o professor conhecer seus alunos, a fim de favorecer o processo de aprendizagem. Coelho, Barni e Federige (2021) pontuam que através da escuta “os professores agem com empatia, escutando as crianças e assim sendo estimuladas para adquirir e aprimorar novos conhecimentos” (Coelho; Barni; Federige, 2021, p. 86). Os autores enfatizam a importância de promover um espaço acolhedor, de muita interação e desenvolvimento em sala de aula, a fim de propiciar momentos de escuta sensível.

Barbier (1993) posiciona a escuta sensível como uma prática holística de abertura para com o outro. De acordo com o autor, trata-se de uma abertura, de entrar em uma relação de totalidade com outro indivíduo, de forma a considerar sua completa existência. Para isso, é necessário desenvolver não só a escuta, mas todos os outros sentidos, a audição, o tato, o gosto, a visão e o olfato.

Em outro trabalho, Barbier (2007) insere a escuta sensível no âmbito da pesquisa, dizendo que a escuta está relacionada com o escutar/ver, apoiada na empatia de conhecer o interior do outro, seus comportamentos, ideias e valores. Assim, o autor enfatiza que a escuta sensível reconhece a aceitação plena do outro. Acreditamos que esse saber foi mobilizado de maneira geral em todos os encontros, pois respeitamos o local de fala de cada participante, propomos trabalhos coletivos para que eles escutassem uns aos outros e fizemos apresentações individuais e em grupo.

Pautado no autor agora citado, Salles (2020) apresenta a escuta sensível como uma competência a ser desenvolvida para que os alunos acessem as ferramentas

necessárias para se reconhecerem como seres sócio-políticos e para que tenham autonomia em seus processos de ensino-aprendizagem. Nas palavras do autor, a escuta sensível não se limita ao ato de ouvir pela audição, mas se conecta com o ver e com o sentir. O autor completa que "a escuta atua como uma metáfora da possibilidade de fazermos contato com a realidade que nos cerca, com a realidade daquela pessoa que nos fala, com quem nos relacionamos" (Salles, 2020, p. 7). Essa aproximação de realidades é vista como potencializador de mudanças. Salles (2020) pontua que a escuta sensível no ambiente escolar pode mudar a forma que as pessoas enxergam a sociedade, passando de uma visão individualista para uma visão social mais coletiva. Em concordância, Nunes (2009) aponta que com a escuta sensível, a escola pode se transformar e não ser meramente um espaço de transmissão de conteúdos, mas sim, um espaço que tenha compromisso com a humanização e emancipação dos indivíduos para a transformação de suas realidades. Em relação a esses espaços, Levisky (2008, p. 36) propõe que criemos espaços de escuta sensível onde:

[...] as angústias e queixas possam ser acolhidas e transformadas, onde as demandas e os sintomas possam ser diagnosticados e identificados, onde os conflitos possam ser trabalhados, onde escolhas, decisões e soluções possam ser pensadas coletivamente - são elementos essenciais para os educadores, para que todos os indivíduos que pertençam a tais espaços possam ser valorizados enquanto sujeito, a partir de sua história pessoal, da valorização do percurso que constroem com seus pares, com os diferentes profissionais da instituição e com o conhecimento.

Levisky (2008) e Salles (2020) aproximam a escuta sensível com as práticas artísticas. Enquanto a primeira se utiliza da fotografia como forma de ouvir e conhecer o próximo, o segundo afirma que o teatro "age como catalisador das práticas da escuta sensível" (Salles, 2020, p. 20).

Martins e Tavares (2015) também mencionam a escuta sensível como forte aliada dos professores em sala de aula. Para as autoras, essa escuta é uma estratégia interdisciplinar e ao mesmo tempo psicopedagógica em que acontece a comunicação entre professores e alunos. Ao utilizá-la, a sala de aula se torna "muito mais agradável, compreensiva, acolhedora e plena" (Martins; Tavares, 2015, p. 23).

A partir dos estudos realizados, compreendemos a escuta sensível como uma escuta que vai além do simples fato de escutar. Está intimamente ligado com o saber local, de conhecimento, pois ao escutar de forma sensível, compreendemos e conhecemos o outro, suas particularidades e intimidades. Em alguns momentos da

coleta de dados, os participantes não se sentiram confortáveis em compartilhar momentos vulneráveis de suas vidas, quando trabalhávamos a respeito do saber de compreensão da vulnerabilidade. Esses momentos de particularidades e intimidades foram respeitados, mantendo o compromisso da pesquisa com o saber de escuta e também com o compromisso ético da pesquisa (Egido, 2015).

Para exemplificar na prática como essa escuta acontece, Bintliff (2017) sugere quatro propostas a serem aplicadas em sala de aula com os alunos. São elas: *Cooperative Learning* (aprendizado colaborativo), *Storytelling* (contação de histórias), *Restorative Justice Talking Circles* (círculos de fala), *Student-Led Service-Learning or Action Planning Around Social Justice* (planejamento de ações para justiça social).

Cooperative Learning, ou aprendizado cooperativo em português, diz respeito às práticas de ensino-aprendizagem em que os alunos trabalham juntos, em cooperação. Nas palavras de Bintliff (2017), se os alunos seguem uma aula em que trabalham em conjunto, eles sabem que terão um espaço onde suas vozes e suas ideias serão valorizadas, ao mesmo tempo em que ouvem e aprendem com os demais. Seguindo para a segunda prática de contação de histórias, Bintliff (2017) argumenta que no *Storytelling*, os alunos são capazes de exercitar sua criatividade e compartilhar suas experiências pessoais de forma livre e assim, serem ouvidos pelos demais enquanto contam suas histórias.

A terceira prática se refere a fazer círculos em sala para que os alunos tenham um momento de fala e de escuta. Essa estratégia é similar a uma brincadeira infantil que chamamos de “batata quente”, onde os alunos passam um objeto no círculo e onde esse objeto parar, a pessoa que estiver com ele tem seu momento de falar. Incorporar essa prática em sala de aula pode promover, segundo Bintliff (2017), momentos de compartilhamento de escrita, pensamentos e opiniões acerca dos conteúdos que estão sendo trabalhados ou reflexões sobre a comunidade ou alguma atividade específica. Acreditamos que esse momento gera escuta e compartilhamento de ideias, aproximando e estreitando as relações entre professor e aluno.

Nesta tese não utilizamos especificamente a prática de fazer círculos de fala, entretanto, buscamos promover momentos de escuta e compartilhamento de ideias em todos os encontros. Na análise dos dados isso poderá ser confirmado nos *Teaching Episodes* e na forma como a pesquisadora e sua orientadora fazem a mediação das falas dos participantes, sempre retomando e englobando os que eles compartilhavam.

Por fim, Bintliff (2017) sugere a prática de *Student-Led Service-Learning or Action Planning Around Social Justice*, na qual os alunos se engajam em projetos para melhorar sua comunidade. Aqui, suas vozes são ouvidas, ao passo que trabalham em conjunto para elaborar e colocar em prática seus projetos. Esse é um importante momento para engajar os alunos em projetos e causas sociais em seus contextos, bem como ouvir suas opiniões acerca dos problemas sociais que enfrentam. Essa prática foi desenvolvida ao longo dos encontros, principalmente no projeto final que os participantes elaboraram, a fim de conectar todos os saberes docentes trabalhados. Detalharemos sobre esse projeto na metodologia e na análise de dados.

No EDF desenvolvido com os participantes, abordamos sobre o saber de escuta no nono encontro (17/10/2023). Inicialmente, os participantes analisaram uma tirinha e em seguida assistiram a um vídeo que mostrava uma forma de escutar os alunos. Neste encontro também fizemos leitura de excertos acadêmicos para conhecer quatro propostas de como aplicar a escuta sensível em sala de aula (Bintliff, 2017). Os participantes foram divididos em quatro grupos, sendo que cada grupo ficou responsável por elaborar um plano de aula que contemplasse uma das propostas apresentadas. O encontro fortaleceu a noção de escuta sensível (Bintliff, 2017), articulando o ouvir, o compreender e o agir pedagogicamente a partir da realidade do aluno, mobilizando o princípio da unidade entre o plano material e o verbal (Sforni, 2015).

O desenvolvimento do saber de escuta, nesse contexto, ocorreu por meio da articulação entre teoria e prática, favorecendo a compreensão de que a escuta sensível não se limita ao ato de ouvir, mas implica um exercício de empatia (Barbier, 1993), de reconhecimento da alteridade (Coelho; Barni; Federige, 2021) e de ação pedagógica consciente (Bintliff, 2017; Levisky, 2008). Ao vivenciar atividades baseadas em práticas de escuta ativa, os participantes puderam refletir sobre como construir espaços de diálogo genuíno, onde as vozes dos alunos são legitimadas e valorizadas (Martins; Tavares, 2015). Além disso, o trabalho colaborativo entre os grupos possibilitou que a escuta ocorresse também entre os próprios licenciandos, promovendo trocas de experiências e reflexões conjuntas sobre o papel do professor como mediador e ouvinte sensível.

No âmbito do EDF, a escuta sensível foi mobilizada como um saber que atravessa toda a prática docente, pois ouvir o outro com atenção e respeito é condição essencial para conhecer o contexto social dos alunos (saber local), compreender suas

vulnerabilidades (saber de compreensão da vulnerabilidade) e planejar ações pedagógicas autorais e justas (saberes autorais e de justiça). No tópico seguinte discutimos o último saber, o saber de justiça.

2.2.1.5 Saber de justiça

O último saber docente aqui delimitado é o saber de justiça. Para compreender a justiça social, devemos entender que as relações sociais na sociedade capitalista são definidas como relações de dominação e opressão. Relações em que tanto os meios de produção de bens quanto a produção e distribuição de ideias, ficam a cargo da classe dominante (Marx, Engels, 1977), pois a “classe capitalista, zelosa de seus interesses, cuida para que as conquistas da classe trabalhadora não afetem visceralmente a continuidade da vida do capital” (Iamamoto; Carvalho, 2011, p. 73).

Os autores supracitados explicam que a opressão existe desde o início da história das sociedades, uma vez que os opressores e oprimidos sempre estiveram em oposição. Por opressores entendemos ser a classe capitalista ou classe dominante, também denominada de burguesia. Enquanto os oprimidos são aqueles pertencentes a classe trabalhadora, proletária ou operária⁴. Estas relações de opressão nos evocam a um dos pensadores mais notáveis da pedagogia crítica, Paulo Freire (1974). Em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, o autor aponta como os opressores agem sobre os oprimidos impondo-lhes sua consciência, suas ideias e até mesmo suas vontades.

A luta contra essa opressão pode começar pela educação. Para Freire (1974), a educação deve voltar seu olhar para o combate à opressão e lutar pela libertação da classe oprimida, atendendo às suas necessidades ao invés das necessidades do opressor. Em trabalhos posteriores, ele reforça que isso exige tomada de consciência dos sistemas de opressão, por meio da qual os sujeitos passam a reconhecer as estruturas sociais, econômicas e culturais que produzem e mantêm a opressão. O autor reforça que essa conscientização não se limita ao reconhecimento das desigualdades, mas implica a possibilidade de ação transformadora sobre a realidade. Trata-se, portanto, de um movimento que vai além da mera redistribuição de recursos,

⁴ “Por burguesia entende-se a classe dos capitalistas modernos, que são proprietários dos meios de produção social e empregam trabalho assalariado. Por proletário, a classe dos trabalhadores assalariados modernos, que não tendo meios de produção próprios, são obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviver” (Marx; Engels, 2011, p. 45).

pois busca subverter as relações de poder que naturalizam a exclusão, afirmando os sujeitos como agentes históricos capazes de intervir criticamente em seu contexto social.

De acordo com Zancopé (2020), reconhecer que vivemos em uma sociedade opressora e combater os efeitos da opressão é o principal conceito de justiça social, que tem como objetivo transformar positivamente a sociedade. Essa visão ecoa de Sturman (1997), para quem a justiça social se trata da justa distribuição de bens econômicos, sociais e de acesso a oportunidades. Assim, a justiça social luta contra a opressão do oprimido. Autores como Bell (2016) e Adams (2016) discutem a perspectiva de justiça social na educação, apresentando mudanças no currículo tradicional. Adams (2016) discorre sobre as práticas pedagógicas de uma educação em justiça social. Para a autora (2016, p. 59, tradução nossa), deve-se incorporar “experiências diárias dos participantes que vêm de diferentes contextos sociais e culturais” nas práticas pedagógicas, contemplando ideais de equidade, justiça, inclusão, reciprocidade, bem como a empatia e a colaboração. Importante ressaltar que as teorias distributivas foram criticadas por ignorarem as formas de opressão, o que exigiu abordagens mais complexas para contemplar a justiça social de forma mais abrangente (Young, 1991).

Zancopé (2020) apresenta a concepção de justiça social pelo olhar de diferentes autores, conforme o mostra o quadro a seguir.

Quadro 5 – Concepções de justiça social

AUTOR	CONCEPÇÃO DE JUSTIÇA SOCIAL
Freire (2004, p. 58)	“Tomada de consciência de que os sistemas de opressão que engendram a injustiça do mundo podem ser contestados, subvertidos e desestruturados”.
Bell (1997, p. 26)	“Justa distribuição de recursos que reconheça os grupos e culturas marginalizadas, isto é, todos os membros da sociedade devem se sentir fisicamente e psicologicamente seguros, reconhecidos e respeitados igualmente.”
Hackman (2015, p. 103)	“Domínio de conteúdo, pensamento crítico e análise da opressão, ação e mudança social e reflexão pessoal.”
Zeichner (2003, p. 47-48)	“Tomar decisões no dia-a-dia, que não limitem desnecessariamente as oportunidades na vida dos alunos, que tomem decisões em seu trabalho com mais consciência das consequências potenciais das diferentes escolhas que fizerem”.
Santos (2008, p. 52)	“Tomada de consciência, por um meio significativo, das articulações de opressão, visando a transformação do paradigma pós-moderno da sociedade desigual”.

Fonte: Zancopé (2020, p. 17)

Considerando os autores acima apontados, Piacentini (2022) reforça que pensar em uma educação que inclua a todas, é pensar em uma educação que contemple a perspectiva de justiça social. A autora (2022, p. 15) ainda afirma que “a educação deve ser engajadora e empoderadora, corroborando para a transformação e inclusão social para uma sociedade mais justa e igualitária”.

A análise dos saberes docentes evidencia que atuar em contextos em situação de vulnerabilidade social requer mais do que conhecimento técnico e didático, requer uma compreensão da justiça como “reconhecimento dos grupos marginalizados para que todos se sintam seguros e respeitados” (Bell, 2016, p. 26). Em outros termos, os professores precisam desenvolver competências que lhes permitam compreender a realidade dos alunos e adaptar suas práticas para promover um ensino inclusivo e emancipatório. Portanto, o saber de justiça envolve agir com intencionalidade emancipatória, promovendo um ensino de língua inglesa que seja, ao mesmo tempo, inclusivo e transformador. Isso requer desenvolver competências para ler criticamente o contexto, valorizar as vozes dos alunos e adaptar as práticas pedagógicas de modo a acolher a diversidade e fomentar o protagonismo dos estudantes. Ensinar, nesse sentido, é também um ato político (Freire, 1974), e a justiça social torna-se uma lente por meio da qual o professor interpreta e intervém na realidade.

O saber de justiça (Adams, 2016; Bell, 2016; Freire, 1974; Piacentini, 2022) foi trabalhado no encontro de número dez (24/10/2023) do EDF. As atividades propostas envolveram leitura de textos acadêmicos, estudo de caso, um plano de aula e um vídeo para os participantes analisarem. A integração entre leitura, discussão e atividade prática exemplificou o princípio da unidade entre o plano material e o verbal (Sforni, 2015), enquanto a elaboração de propostas pedagógicas com base em situações reais mobilizou o princípio da ação mediada pelo conceito (Sforni, 2015). O princípio do ensino que desenvolve (Sforni, 2015) foi igualmente ativado, pois as reflexões estimularam os participantes a compreenderem a justiça como um valor constitutivo da prática docente (Adams, 2016; Bell, 2016; Freire, 1974; Piacentini, 2022).

Os participantes foram convidados a refletir sobre o papel da língua inglesa no processo de inclusão e exclusão social, reconhecendo que o ensino desse idioma pode tanto reforçar desigualdades quanto funcionar como ferramenta de emancipação (Piacentini, 2022). Essa reflexão estimulou o desenvolvimento da consciência crítica, articulando o saber de justiça com os demais saberes. Assim, o saber de justiça, no

contexto do EDF, não se restringiu à dimensão moral ou ética, mas foi compreendido como uma prática pedagógica consciente, que exige do professor decisões cotidianas orientadas pela equidade, pelo respeito à diversidade e pela transformação social (Adams, 2016; Bell, 2016; Freire, 1974). Desenvolver esse saber significa reconhecer as próprias condições de privilégio e de opressão (Marx; Engels, 1977), e agir intencionalmente para construir uma prática docente que promova o acesso, o pertencimento e a valorização de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Dessa forma, compreendemos que os saberes docentes aqui apresentados não devem ser vistos como categorias isoladas, mas como dimensões interdependentes da prática docente que se articulam e se retroalimentam. Juntos, eles compõem um conjunto de saberes que orientam o professor a atuar de forma crítica, ética e sensível às realidades sociais dos alunos.

Conforme será relatado na metodologia deste trabalho, buscamos trabalhar esses saberes docentes com os participantes dessa pesquisa por meio do EDF. Juntos, esses saberes constituem uma base teórico-prática para uma formação docente crítica, reflexiva e comprometida com a justiça social. Considerando esses aspectos, na próxima seção, será abordada a metodologia adotada nesta pesquisa, detalhando como a coleta e análise de dados foram estruturadas para investigar a mobilização desses saberes aqui delineados.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS

"Definições são pontos de partida fundamentais para a imaginação. O que não podemos imaginar não pode vir a ser."
Bell Hooks

A presente pesquisa tem como objetivo geral investigar a mobilização dos saberes docentes de professores de língua inglesa em formação inicial para a atuação em contextos em situação de vulnerabilidade social. Para atender a esse objetivo e responder às questões de pesquisa delineadas na introdução deste trabalho, adotou-se uma abordagem qualitativa interpretativista de cunho crítico, fundamentada na perspectiva histórico-cultural. Nesta seção apresentamos a natureza da pesquisa, bem como os participantes, o contexto, a coleta e análise de dados. Apresentamos também os princípios e cuidados éticos.

3.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa interpretativista de cunho crítico (Denzin; Lincoln, 2018) na perspectiva sócio-histórico cultural (Freitas, 2002; Vygotsky, 1984), ancorada nos princípios do Experimento Didático Formativo (Sforzi, 2015) e que, portanto, tem suas raízes ancoradas na proposta de instrumento-resultado (Marx, 2013; Vygotsky, 1984).

A pesquisa é de cunho crítico porque ao investigar a formação de professores de inglês em contextos em situação de vulnerabilidade social, estamos nos propondo a interpretar este contexto e “expor e criticar as formas de desigualdade e discriminação que operam no cotidiano” (Denzin; Lincoln, 2018, p. 106) e que, muitas vezes, não fazem parte de cursos de formação inicial. Isso nos ecoa à crítica de Rajagopalan (2003), que critica o viés elitista das pesquisas no campo da Linguística Aplicada, que negligencia contextos periféricos, privilegiando contextos urbanos. É nesse cenário que esta pesquisa se insere, buscando contribuir para uma formação docente crítica e socialmente comprometida.

Denzin e Lincoln (2018) definem a pesquisa qualitativa como um conjunto de práticas interpretativas que tornam o mundo visível. Essas práticas, de acordo com os autores, podem transformar o mundo. Isso significa que “os pesquisadores qualitativos estudam as coisas em seus ambientes naturais, tentando dar sentido ou interpretar

os fenômenos em termos dos significados que as pessoas trazem para eles” (Denzin; Lincoln, 2018, p. 4). Essa tese se insere nesse campo interpretativo, uma vez que busca compreender como os professores em formação inicial constroem sentidos sobre sua prática profissional. Entendemos que o ensino de língua inglesa em contextos em situação de vulnerabilidade social está atravessado por marcadores históricos e sociais e, portanto, não pode ser reduzido a uma abordagem instrumental e tecnicista (Magalhães, 2019).

Dessa forma, caracterizamos esta pesquisa qualitativa como interpretativista, pois “os múltiplos significados que constituem as realidades só são passíveis de interpretação” (Moita-Lopes, 1994, p. 332), não sendo passíveis de padronização. Nessa visão interpretativista, os fatores particulares investigados são os que interessam ao pesquisador. Assim, reconhecemos nessa tese o conhecimento como socialmente construído, contextual e marcado por relações de poder, e nos propomos a contribuir para a transformação das práticas formativas dos participantes. Para Denzin e Lincoln (2018) a pesquisa qualitativa crítica tem um compromisso com a justiça social, na intenção de fazer a diferença na vida das pessoas, uma vez que os pesquisadores críticos se unem na intenção de expor as desigualdades sociais e qualquer tipo de discriminação. Isto se aplica nesta pesquisa, uma vez que nos propomos a possibilitar espaços para o desenvolvimento de conhecimentos relacionados à vulnerabilidade social para que professores possam atuar e tomar decisões nestes contextos de forma justa e igualitária com foco na justiça social.

Segundo os autores citados, a investigação qualitativa crítica pode contribuir com a justiça social de maneira a auxiliar na identificação de diferentes definições do problema e com a localização de pressupostos, sejam eles corretos ou não. Também contribui na identificação dos pontos estratégicos de intervenção em situações sociais específicas e sugere diferentes pontos de vista passíveis de interpretação, além de contribuir com a exposição de materiais mais qualitativos e interpretativos para avaliação de estatísticas.

Além disso, esta tese também se insere na perspectiva sócio-histórico cultural, com base nos aportes de Freitas (2002) e, principalmente, de Vygotsky (1984), que compreende o desenvolvimento humano como um processo mediado social e culturalmente. Nessa abordagem, o conhecimento é visto como construção coletiva e situada, em que a linguagem exerce papel central na mediação das interações e na constituição dos sujeitos. A relação entre instrumento e resultado (Marx, 2013;

Vygotsky, 1984) expressa o caráter dialético dessa abordagem: o instrumento, ao mediar a ação, transforma não apenas o objeto, mas também o próprio sujeito que o utiliza, gerando novos modos de pensar e agir. Assim, o processo formativo é, simultaneamente, um meio e um fim, ou seja, um movimento de produção e apropriação de saberes que se reconfigura à medida que se desenvolve.

Nessa perspectiva, esta pesquisa não busca apenas descrever um fenômeno, mas promover o desenvolvimento dos participantes e da própria pesquisadora, de modo que o conhecimento produzido se constitua como resultado concreto da atividade coletiva que o originou. Para Freitas (2002), na pesquisa qualitativa sócio-histórica, o pesquisador não é neutro, mas sim parte do processo. Isso significa que ele aprende e se transforma junto com os participantes. Compreendo que minha própria trajetória enquanto pesquisadora também foi marcada por esse movimento de transformação. Ao longo dos encontros com os participantes, aprendi com as suas experiências, percepções e reflexões, o que me levou a (re)significar minhas próprias concepções sobre formação docente, vulnerabilidade social e ensino de língua inglesa. Assim, minha atuação ultrapassou o papel de observadora, configurando-se como parte ativa do processo formativo e investigativo.

Considerando que esta pesquisa teve como foco propor uma formação voltada a professores em nível inicial, buscou-se uma metodologia que possibilitasse, ao mesmo tempo, desenvolver conceitos e realizar pesquisas. Nesse sentido, optou-se pelo EDF, com base em Sforzi (2015) e fundamentado na Teoria Histórico-Cultural (Vygotsky 1984). Nessa direção, o EDF materializa a concepção de instrumento e resultado, ao assumir um papel duplo: formativo, por promover o desenvolvimento dos participantes, e investigativo, por possibilitar a produção de novos conhecimentos sobre a formação docente.

Essa metodologia permite que o pesquisador assuma um papel ativo no processo formativo, intervindo de forma planejada e reflexiva para promover o desenvolvimento teórico e prático dos participantes. Assim, o EDF articula ensino e pesquisa como processos indissociáveis, concebendo o espaço formativo não apenas como campo de coleta de dados, mas também como ambiente de aprendizagem e transformação. Essa escolha metodológica alinha-se aos objetivos deste trabalho, uma vez que se buscou compreender como os saberes docentes se constituem e se ressignificam a partir de experiências formativas mediadas pela reflexão crítica e pela prática compartilhada. No tópico que segue detalhamos essa metodologia.

3.2 O experimento formativo enquanto método de pesquisa e ensino

O Experimento Didático Formativo (EDF) é entendido como um método de pesquisa e também uma metodologia de ensino que visa organizar o ensino com o objetivo de potencializar o desenvolvimento dos estudantes (Aquino, 2014). O EDF, conforme proposto por Sforini (2015), baseia-se nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, especialmente nas contribuições de Vygotsky (1984), ao compreender o desenvolvimento humano como um processo social e mediado. Nesse sentido, o EDF parte da premissa de que o aprendizado e o desenvolvimento se dão na interação entre sujeitos, linguagem e contexto, em um movimento de construção coletiva de significados. Essa perspectiva se colocou como sendo um referencial importante para esta pesquisa que busca investigar e promover o desenvolvimento de saberes docentes para a atuação em contextos em situação de vulnerabilidade social. A escolha de um referencial que nos possibilita tanto pesquisar quanto ensinar, e desenvolver conceitos foi essencial e apropriado para esta pesquisa.

Isso porque o ensino voltado para a formação de conceitos, busca desenvolver o pensamento teórico científico, enfatizando a importância do contexto social e cultural no desenvolvimento humano. Para que isto aconteça, Davydov (1988) explica que a forma como uma atividade é proposta para o aluno é um dos fatores que pode propiciar o desenvolvimento mental. De acordo com Calazans (2022), o EDF vem sendo utilizado desde a década de 1950 pelos soviéticos a fim de investigar a influência de um ensino organizado no desenvolvimento cognitivo dos alunos. O experimento formativo enquanto método de pesquisa foi inspirado no método genético experimental de Vygotsky (1984) e posteriormente adaptado por Davidov e Zankov nas pesquisas em didática (Sforini; Serconek; Belieri, 2019).

No Brasil, pesquisadores como Sforini (2015) buscam aplicar essa organização de ensino por meio de princípios práticos. O experimento elaborado por princípios norteadores, "auxilia o pesquisador a se aproximar da realidade, testar suas hipóteses e avançar na produção teórica sobre os processos de ensino e de aprendizagem" (Sforini; Serconek; Belieri, 2019, p. 27). Assim, o EDF se diferencia de abordagens descritivas ou experimentais tradicionais por compreender a formação como processo de mediação, no qual tanto formadores quanto professores em formação constroem novos modos de compreender e agir sobre a realidade. Essa perspectiva dialógica e

transformadora orienta o desenvolvimento das atividades formativas desta pesquisa, organizadas a partir dos cinco princípios propostos por Sforni (2015) que são: (a) princípio do ensino que desenvolve; (b) princípio do caráter ativo da aprendizagem; (c) princípio do caráter consciente; (d) princípio da unidade entre o plano material (ou materializado) e o verbal; e (e) princípio da ação mediada pelo conceito. A autora propõe ações docentes específicas em cada princípio.

O primeiro princípio parte da ideia de que é o ensino que impulsiona o desenvolvimento, e não o contrário. Sforni (2015) entende que as funções psicológicas superiores se desenvolvem por meio de atividades de ensino mediadas socialmente. Assim, o papel do pesquisador-formador é organizar situações de aprendizagem intencionais, que provoquem o avanço conceitual dos alunos. Isso pode ser exemplificado por meio de avaliações (formal e informal), observação dos alunos, análise de atividades, diálogos com a turma e por meio de um levantamento inicial das necessidades dos alunos (Sforni, 2015). Segundo a autora, atividades que levem os alunos a expressarem verbalmente o que e como estão pensando podem fazer com que o professor conheça o nível de desenvolvimento dos alunos para planejar ações adequadas.

O segundo princípio afirma a indissociabilidade entre ensinar e aprender, reconhecendo que ambos os processos ocorrem em interação. O professor aprende ao ensinar, e o aluno ensina ao aprender. Sforni (2015) enfatiza que o ensino precisa ser flexível e responsivo ao movimento de aprendizagem dos alunos, sendo constantemente reorganizado a partir das interações e respostas dos mesmos. De acordo com ela, o aluno atua mentalmente com o conceito e participa ativamente do processo de ensino. Nesse momento, é necessária uma generalização do conhecimento aprendido, aplicando o conhecimento abstrato a situações concretas, ou seja, é necessário problematizar o conteúdo para ser aplicado na realidade dos alunos. Alguns exemplos de atividades são jogos, situações problemas, filmes, notícias, tarefas coletivas e elaboração de síntese do conteúdo.

O terceiro princípio destaca que a aprendizagem formativa requer consciência e intencionalidade. Para Sforni (2015), a aprendizagem só se torna formadora quando o sujeito reconhece o que aprende e como aprende, passando de uma relação empírica para uma relação conceitual com o conhecimento. Para isso, promove-se o modo de ação geral com o conceito, focando no conteúdo central a ser trabalhado.

Isso pode ser feito por meio de explicações verbais e na interação verbal entre professor e aluno (Sforni, 2015).

O quarto princípio, fortemente ancorado em Vygotsky (1984), orienta a necessidade de articular os conceitos cotidianos com os conceitos científicos, ou seja, articular teoria e prática. Para Sforni (2015), essa articulação é o que permite o desenvolvimento do pensamento teórico e a superação de concepções espontâneas. De acordo com a autora, a leitura de textos científicos, a exposição do professor e as interações verbais que acontecem na sala de aula pode acarretar o desenvolvimento desse princípio. Por fim, o quinto princípio enfatiza que o aprendizado ocorre por meio da atividade de estudo, entendida como uma forma de apropriação ativa da cultura humana.

Sforni (2015) argumenta que a atividade de estudo deve possibilitar ao sujeito reconstruir o conhecimento historicamente produzido, mobilizando a reflexão e a generalização. Nesse momento ocorre uma contextualização final do conteúdo e uma avaliação da aprendizagem para que outras atividades e novos problemas sejam incluídos para dar continuidade ao processo de aprendizagem.

Piacentini (2022, p. 17), com base nos estudos de Sforni (2015), esclarece de que forma essas ações docentes podem ser aplicadas:

No primeiro princípio, o ensino que desenvolve, o objetivo é que haja uma avaliação diagnóstica dos alunos, de forma que eles expressem o que estão pensando e comece a aproximação dos mesmos com o conhecimento. Em seguida, no segundo princípio atividades de situação-problema são sugeridas para que o aluno tente resolver, discutindo e debatendo com seus pares e ao final elabore uma síntese conceitual. O terceiro princípio, chamado de caráter consciente é focado na consciência do aluno, de modo que ele faça a relação entre o particular e o geral, direcionando a atenção do aluno para o objeto de aprendizagem. Já no quarto princípio, chega o momento em que o aluno terá contato com textos científicos para que haja interação entre o plano material e o verbal. Por fim, no último princípio acontece a contextualização do conceito onde o professor irá avaliar se o aluno consegue operar o conceito, podendo ser criados novos problemas a serem dialogados.

Nessa metodologia que organiza o ensino, o pesquisador volta seu olhar tanto para os dados de ensino quanto para a aprendizagem, tendo papel ativo na pesquisa. Ademais, o EDF tem como finalidade “investigar os processos que levam ao desenvolvimento mental dos estudantes e à formação de conceitos” (Calazans, 2022, p. 53), por uma diferente perspectiva avaliando de que maneira os “sistemas didáticos experimentais facilitam a apropriação dos conhecimentos ao mesmo tempo em que conduzem ao desenvolvimento mental e integral da personalidade dos alunos”

(Aquino, 2014, p. 3). O EDF, enquanto metodologia teórico-prática, assume o duplo papel de instrumento e resultado da atividade formativa (Marx, 2013; Vygotski, 1984). Como instrumento, o EDF media o processo de aprendizagem e desenvolvimento conceitual dos participantes, promovendo a elaboração dos saberes docentes necessários à atuação em contextos em situação de vulnerabilidade social. Como resultado, ele se transforma ao longo da própria experiência, sendo reconstruído coletivamente pelos sujeitos envolvidos e gerando novos conhecimentos sobre a formação de professores e sobre o ensino de língua inglesa em contextos socialmente desafiadores.

Assim, utilizamos o EDF para organizar as atividades didáticas que foram propostas aos participantes desta pesquisa. Explicaremos de que forma cada princípio didático (Sforni, 2015) aparece quando detalhamos os encontros com os participantes. Passamos agora para o contexto de pesquisa e os participantes.

3.3 O contexto de pesquisa e os participantes

O contexto escolhido para essa pesquisa é a Universidade Estadual de Londrina (UEL), especificamente o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) dentro do curso de Letras Inglês, conforme relatado a seguir.

3.3.1 Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual de Londrina

O curso de Letras da UEL, datado de 1969, integrava os 13 cursos iniciais da instituição. Entre os anos de 1997 e 2004, os cursos de Letras eram caracterizados como licenciatura dupla, ou seja, eram ofertadas as Letras Vernáculas⁵ mais uma Língua Estrangeira (Inglês, Francês ou Espanhol). Após reflexões sobre as dificuldades e limitações das licenciaturas duplas, em 2005 têm-se a reformulação dos cursos, passando assim a serem ofertados cursos de licenciatura em letras na modalidade única⁶.

Este curso é definido como tendo habilitação em Língua Inglesa e Literaturas em Língua Inglesa. Atualmente, o curso tem duração mínima de 4 anos, correspondendo a 3.200 horas e são ofertadas 40 vagas no período noturno.

⁵ Letras Vernáculas: Letras Português e Literatura Portuguesa.

⁶ Resolução CEPE 363/2005.

Compreendendo atividades acadêmicas obrigatórias e complementares para “formar professores para atuar nas áreas de língua inglesa e de literaturas de língua inglesa, no ensino fundamental e médio, capazes de aliar a formação teórica com a prática profissional, de forma crítica e reflexiva” (PCC, 2022, p. 34).

O curso de Letras-Inglês da UEL não apenas possui histórico institucional consolidado, mas também é cenário de produção acadêmica (Calazans, 2022; de Deus, 2024; El Kadri, 2010; Gimenez; Cristovão, 2004; Mateus, 2013; Mateus; El Kadri; Silva, 2013; Tonelli; Pereira; Damaceno, 2024). Essas iniciativas demonstram que o curso se movimenta para além de sua matriz curricular, sendo um espaço de pesquisa reflexiva e compromisso com contextos educativos diversificados.

Os documentos norteadores do curso de Letras Inglês propõem que o egresso seja um profissional interculturalmente competente, capaz de refletir de forma crítica sobre a linguagem e aprendizagem da língua inglesa. Deve refletir também, sobre temas relativos aos conhecimentos linguísticos e manifestações culturais relativos à língua.

Essa proposta formativa do curso de Letras Inglês, pautada na articulação entre teoria e prática e na formação crítica e reflexiva do professor, encontra ressonância nas ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O programa se apresenta como um espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional dos licenciandos, pois promove a inserção direta dos futuros professores na realidade das escolas públicas, possibilitando que vivenciem de forma concreta os desafios e potencialidades do trabalho docente. Detalharemos o PIBID no tópico seguinte.

3.3.2 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

O Programa⁷ Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa do Governo Federal, criado em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC) que tem como objetivo incentivar a formação de professores de diversas áreas para a educação básica, bem como a melhoria da qualidade da educação básica do país. Coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ele oferece bolsas a alunos de licenciatura e seus supervisores para se

⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 25. mai. 2024.

dedicarem ao estágio nas escolas públicas. Estes alunos desenvolvem atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da universidade e de um professor da escola. Ademais, o programa oferece recursos para a realização de atividades pedagógicas, eventos, projetos e pesquisas relacionadas à formação de professores (Brasil, 2010).

O PIBID é uma política educacional que faz parte de uma gama de programas que visam preparar os professores para atender às demandas educacionais do país, bem como aprimorar a formação de professores nas escolas públicas, contribuindo com a melhora na qualidade do ensino público (El Kadri, 2014). Sua principal característica é a articulação entre teoria e prática, uma vez que os bolsistas desenvolvem atividades nas escolas públicas sob a orientação e supervisão de dois professores, um da educação básica e outro do ensino superior (Brasil, 2010).

Consoante com o Decreto n. 7.249 de 24 de junho de 2010 que dispõe sobre o PIBID, são objetivos do programa:

I - Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

II - Contribuir para a valorização do magistério;

III - Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV - Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

V - Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

VI - Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Mateus (2013) mostra que neste texto, grande relevância é dada ao trabalho de aproximação entre universidade e escola, potencializando as oportunidades de criação de práticas e políticas híbridas. Da mesma forma, El Kadri (2014, p. 21) aponta

para a importância do PIBID no campo de Formação de Professores, uma vez que o programa tem:

[...] potencial para reduzir as assimetrias entre os membros da comunidade universitária (professores formadores e professores iniciantes) e os membros da comunidade escolar (professores, professores iniciantes, professores formadores) ao instituir espaços de ação coletiva nos processos educativos de ensino e aprendizagem (El Kadri, 2014, p. 21, tradução nossa).

Em suma, o PIBID tem contribuído para a formação de professores mais qualificados, fortalecido a relação entre as universidades e as escolas públicas, desenvolvido projetos de intervenção pedagógica, incentivado a carreira docente e contribuído para a produção de conhecimento na área da educação (Chimentão, 2015; de Deus, 2024; El Kadri, 2014; Mateus, 2013; Ortenzi, 2014). De acordo com os dados disponibilizados pelo MEC, em 2020 foram concedidas cerca de 65 mil bolsas para estudantes de licenciatura, envolvendo mais de 5 mil escolas da educação básica em todo o país.

Na UEL, o PIBID começou em 2009 com 6 subprojetos: Matemática, Filosofia, Química, Física, Ciências Biológicas e Letras-Inglês. Atualmente, conta com 16 subprojetos que envolvem todas as licenciaturas da universidade⁸. Segundo a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), o PIBID-UEL impacta diretamente na vida dos estudantes, pois proporciona a superação de dificuldades de falar em público e se comunicar, melhora a atuação em sala de aula, em especial na capacidade de transmitir o conhecimento de forma eficaz. Também gera impactos na escola, proporcionando aos professores uma reavaliação de sua prática docente, experimentando metodologias diferenciadas, bem como mudanças de comportamento em relação ao racismo, preconceito e relações étnico-raciais. Por estas razões, o PIBID-UEL no subprojeto do curso de Letras-Inglês foi escolhido para compor o corpus desta pesquisa, na tentativa de contribuir ainda mais com esses resultados.

O PIBID no subprojeto de Letras-Inglês tem sido pauta em pesquisas como as de Amaral (2024), Chimentão (2015), de Deus (2024), El Kadri (2014), Mateus (2013), Ortenzi (2014), Souza-Fiori (2013). Segundo Amaral (2024), o programa é fundamental na construção da identidade profissional do professor e no enfrentamento dos desafios reais da sala de aula. Mardegan, Ioris e Calvo (2021) realizaram um

⁸ Disponível em: <https://sites.uel.br/prograd/pibid/>. Acesso em: 03. ago. 25.

levantamento dos estudos desenvolvidos entre os anos de 2014 a 2018, que tratam da formação de professores de língua inglesa no contexto do PIBID. De acordo com as autoras há um foco de investigação mais predominante na formação docente inicial, com os alunos de graduação participantes do programa. Estas pesquisas contribuem para compreender o impacto do PIBID na formação inicial, mas ainda assim pouco se discute sobre a atuação desses futuros professores em contextos em situação de vulnerabilidade social. Assim, esta tese propõe uma ampliação do escopo investigativo já existente, abordando uma dimensão ainda pouco explorada.

A escolha do PIBID como contexto de pesquisa não foi pré-determinada, mas emergiu das condições concretas vividas pela pesquisadora no momento da realização do estudo. À época da pesquisa, eu era bolsista da CAPES, e o cumprimento do estágio na docência era um requisito obrigatório. Inicialmente, planejava-se realizar a coleta de dados em uma disciplina do curso de Letras Inglês da UEL, chamada Empreendedorismo Sócio-Educacional, na qual haviam sido elaborados encontros formativos sobre o tema do empreendedorismo. No entanto, diante da possibilidade de inserção no PIBID, uma vez que a coordenação do programa estava sob a responsabilidade da orientadora desta tese, optou-se por desenvolver o EDF nesse novo contexto, fortalecendo o vínculo entre formação inicial e prática docente.

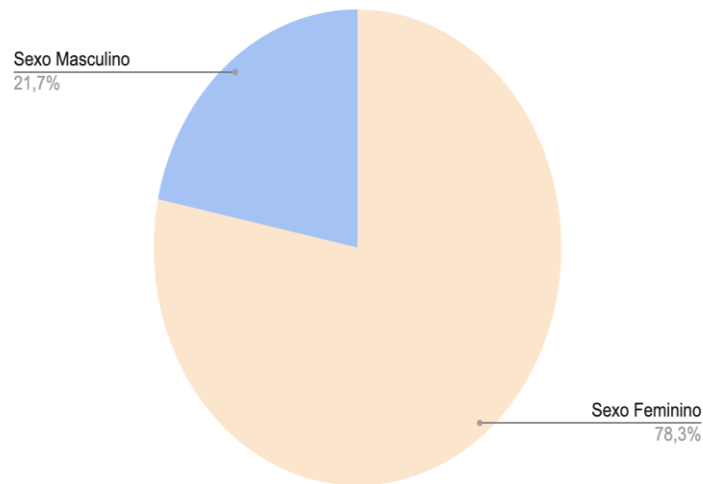
Durante o processo de análise, contudo, percebemos que o viés tecnicista e neoliberal frequentemente associado ao empreendedorismo não correspondia ao objetivo crítico e social desta tese. Assim, embora a descrição dos encontros sobre esse tema esteja presente nesta seção, eles não compõem o corpus de análise. Desse modo, a própria trajetória da pesquisa se configurou como exemplo da dinâmica entre instrumento e resultado, uma vez que o PIBID se constituiu simultaneamente como meio de produção dos dados e espaço de formação e desenvolvimento dos sujeitos envolvidos, incluindo a própria pesquisadora. A seguir, detalhamos o perfil dos participantes dessa pesquisa.

3.3.3 Os participantes da pesquisa

Os participantes dessa pesquisa são alunos do curso de Letras Inglês da UEL, que foram bolsistas no programa PIBID e, à época da coleta de dados, estavam no 2º ano de graduação. No ano de 2023, o programa contou com 23 alunos bolsistas e 3

professores supervisores bolsistas. O perfil dos alunos participantes foi mapeado por meio de um questionário (Apêndice B) e ficou discriminado conforme os gráficos a seguir.

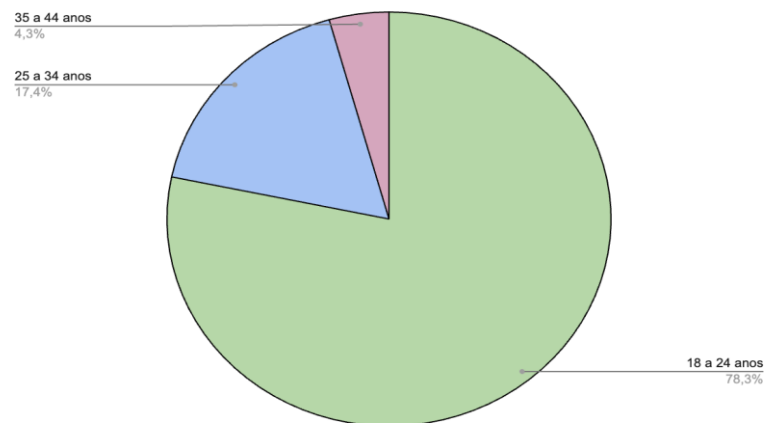
Gráfico 1 - Identificação do gênero dos participantes



Fonte: Elaboração própria (2025).

Os 23 participantes se identificam com os gêneros feminino e masculino, sendo 18 participantes (78,3%) do gênero feminino e 5 participantes (21,7%) do gênero masculino. Nenhum participante se identificou com outro gênero. Em relação à idade, 18 participantes (78,3%) têm entre 18 a 24 anos, 4 participantes (17,4%) estão entre 25 a 34 anos e apenas 1 participante (4,3%) têm idade entre 35 a 44 anos. O gráfico a seguir demonstra as idades.

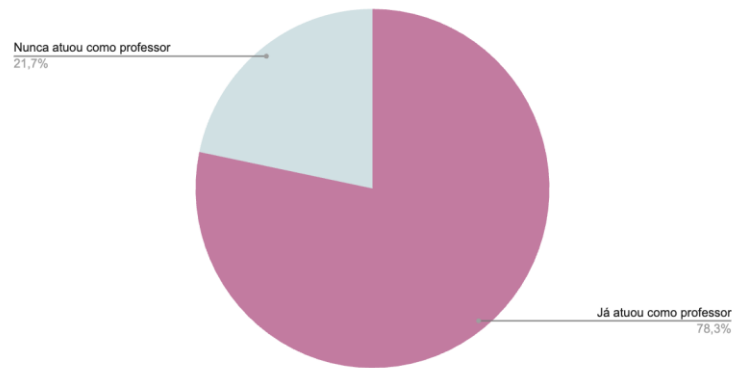
Gráfico 2 - Idade dos participantes



Fonte: Elaboração própria (2025).

Em relação à atuação dos participantes, observamos no gráfico abaixo que 18 deles (78,3%) já atuaram como professor, enquanto 5 deles (21,7%) nunca atuaram como professor, apenas como estagiários do programa PIBID.

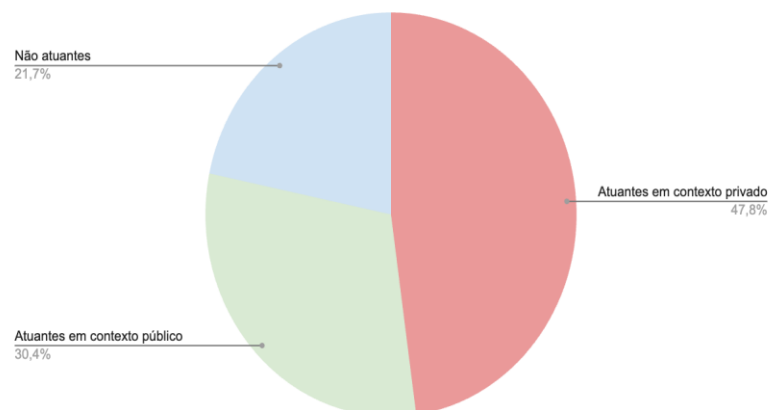
Gráfico 3 - Atuação dos participantes



Fonte: Elaboração própria (2025).

Dos participantes que já atuaram ou ainda atuam como professores, identificamos qual o contexto de sua atuação, se é público ou privado. Dos 23 participantes, 11 (47,8%) atuam em contextos privados de ensino, 7 (30,4%) atuam no contexto público. Conforme mencionado anteriormente, 5 (21,7%) participantes não atuam em nenhum contexto.

Gráfico 4 - Contexto de atuação dos participantes

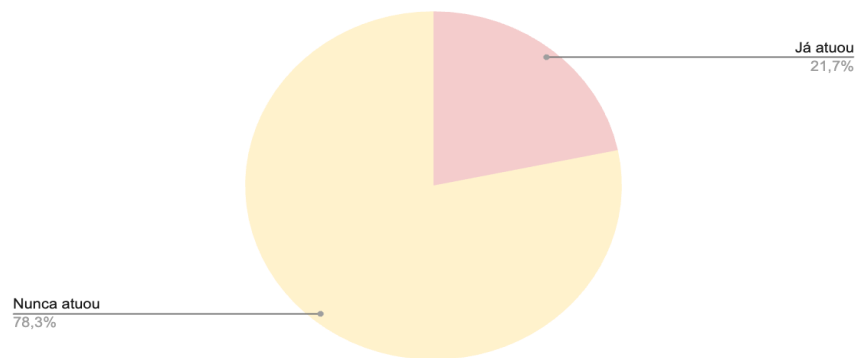


Fonte: Elaboração própria (2025).

Ainda em relação à atuação, buscamos identificar se os participantes já atuaram em contextos em situação de vulnerabilidade social, foco desta pesquisa. O

gráfico a seguir traz essa representação de 5 participantes (21,7%) que já atuaram nesses contextos, enquanto 18 dos participantes (78,3%) nunca atuaram nesses contextos.

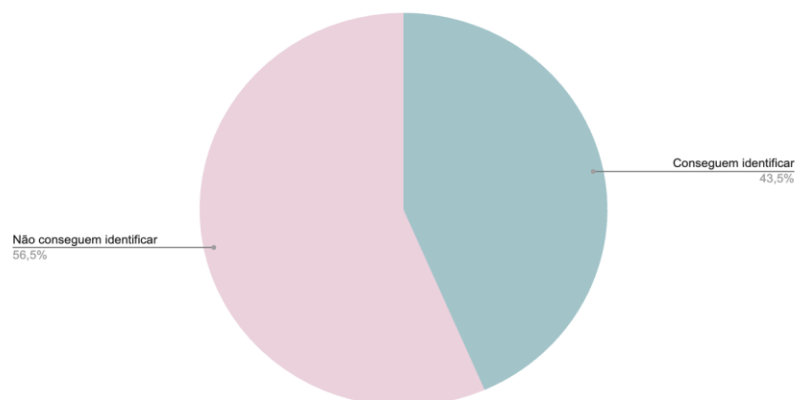
Gráfico 5 - Atuação em contextos em situação de vulnerabilidade social



Fonte: Elaboração própria (2025).

Por fim, questionamos se os participantes conseguem identificar a vulnerabilidade social em sala de aula. Dos 23 participantes, 10 deles (43,5%) responderam de forma positiva, que conseguem identificar, enquanto 13 deles (56,5%) não conseguem identificar a vulnerabilidade social em sala de aula.

Gráfico 6 - Identificação da vulnerabilidade social em sala de aula



Fonte: Elaboração própria (2025).

Em suma, podemos identificar que os participantes são em sua maioria do sexo feminino entre 18 a 24 anos que já atuaram como professores em algum momento de suas vidas. Essa atuação se dá em maior número no setor privado de ensino e, poucos deles já atuaram em contextos em situação de vulnerabilidade social. Por

outro lado, observamos que muitos deles conseguem identificar a vulnerabilidade social em sala de aula, tendo pouca diferença entre os que não conseguem identificar.

Incluimos também como participantes, a pesquisadora desta tese e sua orientadora, uma vez que elaboraram os encontros e mediaram as conversas ao longo da coleta de dados. Ademais, também incluimos as três professoras supervisoras das escolas em que os participantes participavam do programa e mais uma professora docente da UEL que compartilhava a coordenação do PIBID com a orientadora desta tese. Mesmo não sendo o foco deste trabalho, optamos por fazer essa inclusão, uma vez que elas participaram assiduamente dos encontros e suas vozes aparecerão nos dados. Todos os nomes dos participantes foram mantidos, uma vez que eles não optaram por alterar ou se sentiram constrangidos de utilizar seus próprios nomes. O quadro a seguir reúne o nome de todos os participantes, sua função dentro do PIBID e a escola em que estavam alocados no momento da coleta de dados.

Quadro 6 – Relação de nome dos participantes

Nome	Participante	Escola
Adriana	Professora	José de Anchieta
Ágatha	Aluna	José de Anchieta
Amanda	Aluna	Paulo Freire
Ana Laura	Aluna	Paulo Freire
Ana Carolina	Pesquisadora	UEL
Ana Paula	Aluna	Paulo Freire
Augusto	Aluno	Paulo Freire
Beatriz	Aluna	José de Anchieta
Christiane	Aluna	Paulo Freire
Cindy	Aluna	José de Anchieta
Igor	Aluno	José de Anchieta
José Victor	Aluno	Newton Guimarães
Júlia	Aluna	Paulo Freire
Kimberly	Aluna	Paulo Freire
Luciana	Professora	Paulo Freire

Luiz Fernando	Aluno	Newton Guimarães
Maiara	Aluna	Paulo Freire
Márcia	Professora	Newton Guimarães
Maria Clara	Aluna	Paulo Freire
Maria Eduarda	Aluna	Paulo Freire
Marianna	Aluna	José de Anchieta
Marília	Aluna	José de Anchieta
Marluce	Professora Docente	UEL
Michele	Professora Docente - Orientadora	UEL
Nathan	Aluno	Paulo Freire
Renata	Aluna	José de Anchieta
Tallita	Aluna	José de Anchieta
Tássio	Aluno	José de Anchieta
Vitória	Aluna	José de Anchieta

Fonte: Elaboração própria (2025).

É importante esclarecer que, ao longo da coleta de dados, houve variações na participação dos sujeitos. Alguns participantes se desligaram do processo antes da conclusão da coleta de dados, enquanto outros se integraram em etapas mais avançadas da coleta. Também tivemos participantes que se ausentaram de alguns encontros. Conseqüentemente, nem todos os nomes aparecerão com a mesma frequência nas análises apresentadas nas seções seguintes. Essa dinâmica também se refletiu nas atividades propostas, que tiveram números distintos de entregas e foram realizadas por grupos variáveis de participantes. Passamos para o detalhamento da coleta de dados a seguir.

3.4 A coleta de dados













Os dados coletados são decorrentes da proposição de um EDF nas ações desenvolvidas neste grupo do PIBID durante as reuniões coletivas com os participantes. Por isso, os dados incluem gravações e transcrições dos encontros, aplicação de um questionário (cf. Apêndice A) e as atividades realizadas pelos

participantes durante a intervenção, que foram preparadas pela pesquisadora e pela orientadora da pesquisa, em colaboração. Esses dados foram gerados durante as reuniões coletivas com todos os integrantes do projeto: estudantes bolsistas, pesquisadora, orientadora e coordenadora do projeto e as supervisoras de cada escola, durante o período de agosto de 2023 a março de 2024. Considerando que o EDF foi simultaneamente o método de pesquisa e o eixo estruturador das ações formativas, detalharemos, a seguir, como essa metodologia foi concebida e aplicada no contexto do presente estudo, explicitando seus princípios teóricos e a forma como orientou a coleta, a organização e a análise dos dados.

Em todos os encontros utilizamos apresentação de *PowerPoint* como apoio visual, que podem ser visualizadas no *link*: https://drive.google.com/drive/folders/1Na529568Ra_SLiMUN2bB9KWNzSQpyK9c?usp=sharing. Em cada encontro propomos atividades diversas que serão detalhadas no tópico seguinte.

Utilizamos também o *Google Classroom*, espaço onde postamos alguns textos para leitura, bem como todas as atividades de intervenção e as produções dos participantes. Todas as atividades ficaram organizadas por meio de um tema comum dentro do *Classroom* para facilitar o acesso tanto dos participantes como da pesquisadora, conforme figura a seguir.

Figura 3 – Google Classroom

Coleta de dados - Ana Piacentini		⋮
 Projeto final Empreendedorismo Soci...  1	Data de entrega: 20 de abr. de...	⋮
 Atividade 31/10 - Desenvolvendo a autor...	Item postado: 31 de out. de 2...	⋮
 Atividade 24/10 - Saber de justiça (comp...	Item postado: 24 de out. de 2...	⋮
 Escuta sensível - Postagem do plano de ...	Item postado: 18 de out. de 2...	⋮
 Conhecendo o contexto em que está ins...	Item postado: 11 de out. de 2...	⋮
 Texto - Saberes docentes	Item postado: 5 de out. de 2023	⋮
 Características do professor empreende...	Data de entrega: 3 de out. de ...	⋮
 Texto para o próximo encontro - 26/09/23	Item postado: 21 de set. de 20...	⋮
 Atividade - Iniciativas de Empreendedori...	Data de entrega: 19 de set. de...	⋮
 Atividade - The Power of Vulnerability	Data de entrega: 12 de set. de...	⋮
 Atividade - Questionário inicial 23/08/23	Data de entrega: 29 de ago. d...	⋮

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

3.4.1 Experimento Didático formativo proposto

A partir dos pressupostos teóricos do Experimento Didático Formativo (EDF) detalhados anteriormente nesta subseção, os encontros foram organizados com o objetivo de promover o desenvolvimento conceitual dos participantes e, simultaneamente, investigar os processos formativos emergentes ao longo das atividades. O EDF possibilitou articular teoria e prática em um movimento dialético, no qual a ação pedagógica se configurou também como campo de produção de conhecimento (Sforni, 2015).

Foram organizados 13 encontros (8 presenciais, 3 online de forma síncrona e 2 de forma assíncrona), de duração de 1 hora cada. O Quadro 7, apresentado a seguir, organiza essas etapas, indicando as datas dos encontros, seus objetivos, os conceitos trabalhados e as atividades propostas. Além disso, são destacados os princípios do EDF (Sforni, 2015) mobilizados em cada atividade, evidenciando como os

fundamentos teóricos da metodologia orientaram o planejamento e a execução das ações formativas desenvolvidas com os participantes.

Quadro 7 – Organização dos encontros pelo EDF

N.	Data	Objetivos	Conceitos	Atividades	Princípios do EDF
1	23/08/23 Presencial	Entender a definição do termo vulnerabilidade social	Vulnerabilidade social	Questionário inicial (cf. Apêndice A).	1. Princípio do ensino que desenvolve 2. Princípio do caráter ativo da aprendizagem
2	30/08/23 Presencial	Entender a definição do termo vulnerabilidade social	Vulnerabilidade social	Análise de tirinhas; Pesquisa e leitura de definições; Vídeo e discussão.	2. Princípio do caráter ativo da aprendizagem 3. Princípio do caráter consciente da atividade
3	05/09/23 Online assíncrono	Entender o que é vulnerabilidade, identificar momentos de vulnerabilidade em nossas vidas e na sala de aula e refletir sobre o papel do professor de inglês nesses contextos	Vulnerabilidade social	Leitura e discussão de definições; Vídeo e discussão; Leitura de textos acadêmicos; Elaboração de nuvem de palavras.	3. Princípio do caráter consciente da atividade
4	12/09/23 Presencial	Entender o que é empreendedorismo	Empreendedorismo	Mentimeter; Análise de imagens; Vídeo; Elaboração de definição.	1. Princípio do ensino que desenvolve 2. Princípio do caráter ativo da aprendizagem
5	19/09/23 Presencial	Entender o que é empreendedorismo social e identificar práticas empreendedoras na sala de aula	Empreendedorismo social	Análise de iniciativas de empreendedorismo social; Elaboração de checklist.	3. Princípio do caráter consciente da atividade 4. Princípio da unidade entre o plano material (ou materializado) e o verbal
6	26/09/23 Presencial	Identificar práticas empreendedoras em sala de aula e refletir	Empreendedorismo na educação	Leitura e discussão de excertos acadêmicos; Elaboração	4. Princípio da unidade entre o plano material (ou materializado) e o verbal

		sobre o papel do professor empreendedor		de definição.	5. Princípio da ação mediada pelo conceito
7	03/10/23 Presencial	Compreender as definições de saberes docentes	Saberes docentes	Análise de imagem; Discussão de excertos acadêmicos; Análise de estudo de caso.	1. Princípio do ensino que desenvolve 2. Princípio do caráter ativo da aprendizagem 3. Princípio do caráter consciente da atividade 4. Princípio da unidade entre o plano material (ou materializado) e o verbal
8	10/10/23 Presencial	Compreender as definições de saberes docentes e identificar os saberes docentes para atuação em contexto em situação de vulnerabilidade social	Saberes docentes (saber de compreensão da vulnerabilidade e saber local)	Análise de estudo de caso; Leitura de definições; Leitura e discussão de excertos acadêmicos; Elaboração de questionário e vídeo.	3. Princípio do caráter consciente da atividade 4. Princípio da unidade entre o plano material (ou materializado) e o verbal 5. Princípio da ação mediada pelo conceito
9	17/10/23 Presencial	Identificar os saberes docentes para atuação em contexto em situação de vulnerabilidade social	Saberes docentes (saber de escuta)	Análise de tirinha; Análise de vídeo; Leitura e discussão de excertos acadêmicos; Elaboração de plano de aula.	1. Princípio do ensino que desenvolve 2. Princípio do caráter ativo da aprendizagem 4. Princípio da unidade entre o plano material (ou materializado) e o verbal 5. Princípio da ação mediada pelo conceito
10	24/10/23 Online assíncrono	Identificar os saberes docentes para atuação em contexto em situação de vulnerabilidade social	Saberes docentes (saber de justiça)	Kahoot; Leitura e discussão de excertos acadêmicos; Análise de estudo de caso; Análise de plano de aula; Vídeo.	1. Princípio do ensino que desenvolve 2. Princípio do caráter ativo da aprendizagem 3. Princípio do caráter consciente da atividade 4. Princípio da unidade entre o plano material (ou

					materializado) e o verbal 5. Princípio da ação mediada pelo conceito
11	31/10/23 Online síncrono	Identificar os saberes docentes para atuação em contextos em situação de vulnerabilidade social	Saberes docentes (saber autoral)	Leitura e discussão de excertos acadêmicos; Análise de estudo de caso e vídeo; Análise de material didático.	1. Princípio do ensino que desenvolve 2. Princípio do caráter ativo da aprendizagem 3. Princípio do caráter consciente da atividade 4. Princípio da unidade entre o plano material (ou materializado) e o verbal 5. Princípio da ação mediada pelo conceito
12	07/11/23 Online síncrono	Refletir sobre o papel do inglês em contextos em situação de vulnerabilidade social	Papel da língua inglesa	Leitura e discussão de excertos acadêmicos; Análise de projetos; Identificação de características.	1. Princípio do ensino que desenvolve 2. Princípio do caráter ativo da aprendizagem 3. Princípio do caráter consciente da atividade 4. Princípio da unidade entre o plano material (ou materializado) e o verbal
13	23/03/24 Online síncrono	Recapitular os encontros anteriores para planejamento do projeto final	Vulnerabilidade Social Empreendedorismo Saberes Docentes	Discussão sobre todos os conceitos trabalhados anteriormente; Elaboração do projeto final.	5. Princípio da ação mediada pelo conceito

Fonte: Elaboração própria (2025).

O quadro 7 evidencia que o EDF foi estruturado de maneira processual, progressiva e intencional, articulando objetivos formativos, conceitos teóricos, atividades pedagógicas e princípios do EDF ao longo de treze encontros, realizados de forma presencial e online. Nos encontros iniciais, o foco recaiu sobre a construção do conceito de vulnerabilidade social, partindo de compreensões mais intuitivas e

cotidianas, por meio de questionários diagnósticos, análises de tirinhas, vídeos e leituras introdutórias. Essas atividades favoreceram a ativação de conhecimentos prévios e a problematização do conceito, em consonância com os princípios do ensino que desenvolve, do caráter ativo da aprendizagem e do caráter consciente da atividade (Sforni, 2015).

Na sequência, o EDF incorporou discussões sobre empreendedorismo e empreendedorismo social, buscando inicialmente ampliar o repertório conceitual dos participantes e promover reflexões sobre práticas docentes. Embora esses encontros tenham mobilizado princípios importantes do EDF, como a unidade entre o plano material e o verbal e a ação mediada pelo conceito, a análise posterior levou à exclusão desses dados, por não se alinharem plenamente aos objetivos críticos da pesquisa. Dessa forma, os dados coletados nos encontros quatro, cinco e seis não foram utilizados nas seções de análise. A partir do sétimo encontro, observa-se um deslocamento mais consistente para o eixo central da tese: os saberes docentes para atuação em contextos em situação de vulnerabilidade social. Nesse momento, os participantes passaram a analisar estudos de caso, excertos acadêmicos, vídeos e materiais didáticos, identificando e discutindo diferentes saberes em uma lógica de aprofundamento conceitual e formativo.

Por fim, os encontros finais do EDF foram dedicados à integração dos conceitos trabalhados e à elaboração do projeto final, permitindo que os participantes mobilizassem, de forma articulada, os saberes docentes discutidos ao longo do percurso. A retomada dos conceitos de vulnerabilidade social, saberes docentes e papel da língua inglesa em contextos vulnerabilizados evidencia o caráter dialético do EDF, no qual teoria e prática se retroalimentam.

A elaboração dos treze encontros evidencia que o EDF se configurou como um espaço de aprendizagem colaborativa e de reflexão crítica sobre a docência em contextos em situação de vulnerabilidade social. Os princípios do EDF, conforme proposto por Sforni (2015), foram materializados nas atividades propostas, possibilitando a articulação entre teoria e prática, ação e reflexão, conceito e experiência. A seguir, apresentamos como esses dados foram analisados.

3.5 A análise de dados

Os dados foram coletados durante os encontros coletivos com os participantes, conforme já relatado nesta seção, e organizados em duas seções de análise que buscam responder às cinco perguntas de pesquisa, sendo que a última pergunta será respondida na conclusão deste trabalho. Neles utilizamos as transcrições dos encontros com os participantes, que foram organizadas em quadros e intituladas de "*Teaching Episodes*". Adotamos essa nomenclatura para identificar fragmentos significativos da interação entre os participantes.

Nemirovsky *et al.* (2005) descrevem episódios de ensino como momentos em que professores discutem práticas pedagógicas analisadas a partir de gravações de sala de aula. Na mesma linha, Vianna e Carvalho (2016) utilizaram o nome "episódios de pesquisa" com a mesma finalidade. Nesta tese, selecionamos falas e momentos que dialogam diretamente com os conceitos centrais da tese a fim de responder às perguntas de pesquisa. As transcrições dos encontros foram submetidas a um processo de seleção e organização, de modo a evidenciar momentos de fala que estabelecem diálogo direto com os conceitos centrais do estudo e com as perguntas de pesquisa.

Para fins de clareza analítica, optou-se por utilizar grifos para destacar tais segmentos. Ressalta-se que esse recurso não implica em juízo de valor hierárquico entre as falas, isto é, não significa que as falas destacadas sejam "melhores" ou "mais corretas" do que as demais, mas cumpre a função metodológica de tornar visíveis aqueles enunciados que se configuram como mais representativos no processo interpretativo e, portanto, mais produtivos para a análise. Todas as falas foram consideradas no processo interpretativo, mas aquelas grifadas são evidenciadas por sua relevância no processo de análise.

Ademais, obtivemos dados advindos das respostas do questionário inicial aplicado no primeiro encontro (cf. Apêndice A) e das atividades desenvolvidas pelos participantes durante os encontros. Cabe ressaltar que o número de atividades analisadas varia em cada momento da análise, uma vez que nem todos os participantes realizaram todas as atividades propostas. Consequentemente, nem todos os nomes dos participantes aparecerão com a mesma frequência nas análises apresentadas nas seções seguintes. O quadro a seguir detalha as atividades propostas e analisadas com o número de participantes que realizaram cada uma.

Quadro 8 – Relação de atividades entregues

Atividades propostas	Número total de atividades entregues
Questionário inicial - pergunta 1	19
Definição enviada no grupo de <i>What's App</i>	6 (5 duplas e 1 individual)
Síntese	9
Questionário inicial - pergunta 2	18
Questionário inicial - pergunta 3	17
Nuvem de palavras / mapa mental	7
Questionário inicial - pergunta 4	19
Vídeo	5
Atividade do saber autoral	8
Planos de aula do saber de escuta	3
Atividade do saber de justiça	7
Projeto final	6

Fonte: Elaboração própria (2025).

Na primeira seção de análise, intitulado Primeiros olhares: o que revelam as percepções dos participantes sobre vulnerabilidade e saberes docentes, procuramos responder à primeira pergunta de pesquisa (Como professores de língua inglesa em formação inicial compreendem o conceito de vulnerabilidade social, sua relação com o ensino de inglês e os saberes docentes?) relacionada ao objetivo específico (A) de investigar as percepções de professores de língua inglesa em formação inicial em relação ao conceito de vulnerabilidade social e de saberes docentes.

Nesta seção, utilizamos as respostas dos participantes no questionário (cf. Apêndice A) que foi aplicado no primeiro encontro. Separamos essas respostas e as organizamos em categorias, seguindo as três etapas da análise de conteúdo propostas por Bardin (1977; 2011). A análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa qualitativa que permite a interpretação sistemática e categorizada de dados textuais, buscando identificar significados, padrões e estruturas subjacentes à comunicação (Bardin, 1977; 2011). Esse método se desenvolve em três etapas principais: a pré-análise, em que ocorre a seleção do material e a definição de categorias iniciais; a exploração do material, que envolve a codificação e a categorização das unidades de

análise; e o tratamento dos resultados, fase em que os dados são organizados e interpretados.

Na fase de pré-análise, foi realizada a leitura flutuante das respostas no questionário, permitindo uma familiarização inicial com o material. Em seguida, na fase de exploração, grifamos palavras-chave em cada resposta, que poderiam expressar a ideia central de cada resposta. Após, foram criadas categorias temáticas a partir do agrupamento de respostas semelhantes. Podemos exemplificar esse processo de categorização com a primeira pergunta do questionário (O que você entende por vulnerabilidade social?). Inicialmente colocamos todas as respostas em um arquivo e fomos grifando e identificando palavras-chave que pudessem resumir o que os participantes responderam, para então agrupar as respostas semelhantes no mesmo quadro e criar um nome para esse grupo de respostas. A figura a seguir demonstra as primeiras categorias que emergiram das respostas.

Figura 4 – Exemplo de categorização da análise

Quadro 14 – Vulnerabilidade Social - definições iniciais	
A) vulnerabilidade social está relacionada com a pobreza ou falta de coisas básicas	<p>“Vulnerabilidade social é uma situação ocorrente nos dias atuais dentro da rede pública de ensino, mas por fim esse termo é uma questão de estar posto em situações como falta de coisas básicas.” – Participante Beatriz</p> <p>“São pessoas que não são alcançadas ou são dependentes dos programas sociais do governo. Ou seja, pessoas que tem pouco recurso financeiro.” – Participante Christiane</p> <p>“É uma situação em que uma pessoa ou grupo se encontra vulnerável, como por exemplo a pobreza.” – Participante Vitória</p> <p>“Acredito que vulnerabilidade social seja a condição que uma pessoa esteja vulnerável, seja por questões monetárias (falta de verba), questões pessoais e psicológicas e não tenha seus direitos sendo oferecidos/ofertados/aplicados a elas.” – Participante Tallita</p> <p>“O quão frágil um indivíduo se encontra no âmbito social, por exemplo: a pobreza causa vulnerabilidade pois ela limita o acesso a saúde e a educação para listar alguns.” – Participante Igor</p>

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

Essas categorias também foram contrastadas com as falas dos participantes durante a intervenção, apresentadas na seção pelos *Teaching Episodes*, bem como com as atividades produzidas por eles nos encontros. Um exemplo desse momento aparece na quarta seção, em que contrastamos a definição dos participantes acerca do conceito de vulnerabilidade social no início da coleta de dados (pela resposta do questionário), qual era a definição deles ao longo dos encontros (transcrição das gravações nos *Teaching Episodes*) com a definição final entregue por eles por meio

de uma síntese. A figura a seguir demonstra esse momento de organização das categorias de definição.

Figura 5 – Exemplo do comparativo das definições

Nome	Definição inicial	Definição durante os encontros	Definição final
Augusto	Eu acredito que vulnerabilidade social está relacionado com questões de dificuldades, deficiências e problemas financeiros.	a vulnerabilidade social está relacionada a dificuldades financeiras a vulnerabilidade social está relacionada a deficiências	Vulnerabilidade social é quando alguém ou um grupo se encontra em uma situação de exclusão para o acesso de necessidades básicas e os direitos , essa exclusão acontece por vários motivos, podendo ser relacionados à: deficiências, dificuldades financeiras, gênero sexual, razões, etc. É todo aquele que foge da média e dos padrões impostos dentro de um país, continente ou comunidade, isso nos leva ao patamar do homem ideal, nota-se que o uso da palavra homem se relaciona com a espécie e não gênero. Esse homem ideal, é um ser de poder, ou uma figura que representa o que é ser ideal, belo e exemplar, uma construção cultural e social que não representa o ser humano em si, mas que fantasia é dita como devemos ser. Nem todo mundo tem acesso e oportunidade. Sendo assim, independente do financeiro, a normalidade não existe, é apenas um conceito criado que gera desigualdades até hoje
Beatriz	Vulnerabilidade social é uma situação ocorrente nos dias atuais dentro da rede pública de ensino, mas por fim esse termo é uma questão de estar posto em situações como falta de coisas básicas		
Christiane	São pessoas que não são alcançadas ou são dependentes dos programas sociais do governo. Ou seja, pessoas que tem pouco recurso financeiro	a vulnerabilidade social está relacionada a dificuldades financeiras a vulnerabilidade social está relacionada a deficiências	
Vitória	É uma situação em que uma pessoa ou grupo se encontra vulnerável, como por exemplo a pobreza		Vulnerabilidade social é uma situação em que grupos ou indivíduos passam por uma condição de falta de acesso a recursos , dificuldades , como a pobreza , falta de acesso à saúde básica ou à educação . O aspecto da vulnerabilidade pode ser observado em diferentes círculos sociais sejam eles idosos , crianças ou pessoas com deficiência

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

Por fim, na terceira fase, os resultados foram descritos e interpretados, considerando as categorias estabelecidas e as relações entre os dados coletados, de modo a oferecer uma análise aprofundada das percepções dos participantes.

Ainda nessa seção, trazemos uma atividade de síntese que os participantes produziram em forma de nuvem de palavras e/ou mapa mental. Essa produção foi analisada a partir da proposta de análise de Valente (2015), por se tratar de um mapa mental e exigir outros parâmetros analíticos. O autor (2015) apresenta uma proposta de avaliação métrica de mapas mentais onde podemos analisar o formato, a cor, o

conteúdo, a eloquência, a propagação, a ilustração e a clareza dos mapas mentais por meio de quatro níveis. A figura a seguir explicita estes níveis.

Figura 6 – Proposta de avaliação de mapas mentais

Categorias/Níveis	Nível 4	Nível 3	Nível 2	Nível 1
Formato	O mapa tem o formato de ramo ou braço.	O mapa tem parcialmente o formato ramo ou braço.	O mapa usa outro formato, como bolhas, círculos, linhas, caixas, etc.	O mapa não segue nenhum formato ou é caótico e difícil de entender.
Cor	O mapa utiliza uma cor diferente para cada ramo. O mapa é colorido.	O mapa usa cores diferentes apenas para alguns ramos ou as cores são monótonas.	O mapa não utiliza cores na sua totalidade.	O mapa não utiliza cores.
Conteúdo	O mapa inclui os conceitos principais da temática.	O mapa não inclui alguns dos principais conceitos da temática.	O mapa não inclui os principais conceitos da temática.	O mapa não inclui conceitos principais.
Eloquência	O mapa apresenta apenas uma palavra ou um nome por ramo ou braço.	O mapa apresenta várias palavras ou nomes em alguns ramos.	O mapa apresenta poucas ou apenas algumas palavras ou nomes em muitos ramos.	O mapa apresenta poucas palavras ou nomes na maioria ou em todos os ramos.
Propagação	O mapa propaga-se a partir do centro da página. As ideias ramificam-se de outras ideias de forma lógica e organizada.	O mapa irradia a partir de um ponto central, mas apenas algumas ideias se ramificam de outras ideias. Alguns ramos são formados por uma única linha que se propaga a partir do centro.	O mapa irradia a partir de um ponto central e algumas ideias ramificam-se de outras ideias mas a maioria das ramificações são formadas por uma única linha que se propaga a partir do centro.	O mapa irradia a partir de um ponto central sem ideias ramificadas de outras ideias. Todos os ramos são formados por uma única linha que se estende a partir do centro ou os ramos não irradiam do centro.
Ilustração	O mapa inclui pelo menos 6 imagens relevantes que tornam o mapa distinto.	O mapa inclui pelo menos 4 imagens. As ilustrações tornam o mapa distinto.	O mapa inclui, pelo menos, 2 imagens relevantes. A ilustração torna o mapa distinto.	O mapa não inclui ilustrações relevantes ou as ilustrações não tornam o mapa distinto.
Clareza	O mapa é muito claro e organizado. O mapa é claramente legível.	O mapa é pouco claro e organizado. É claramente legível.	O mapa não é muito claro nem organizado. O mapa é legível.	O mapa não é legível. (Este facto pode afetar a avaliação de outras categorias).

Fonte: Valente (2015, p. 5).

Sabemos que alguns participantes elaboraram nuvens de palavras ao invés de mapas mentais, porém acreditamos que a proposta de Valente (2015) é eficiente para essa análise por nos permitir avaliar a organização visual, a seleção e hierarquização dos conceitos e a clareza na representação das ideias. As categorias propostas pelo autor (formato, cor, conteúdo, eloquência, propagação, ilustração e clareza) possibilitam identificar o grau de complexidade e articulação conceitual presente nas produções dos participantes, permitindo compreender como os eles representam suas compreensões iniciais sobre o tema de forma visual e simbólica, mesmo quando não seguem exatamente o formato de um mapa mental tradicional.

Em seguida, na seção de análise, Saberes docentes em foco: da literatura à prática formativa, voltamos nossa atenção para responder à terceira pergunta (Quais saberes docentes são mobilizados e (re)construídos por professores em formação inicial ao participarem do Experimento Didático Formativo?) atendendo ao objetivo específico (C) de, identificar os saberes docentes mobilizados e (re)construídos pelos participantes. Para cada saber docente trabalhado, foi proposto uma atividade diferente e cada atividade foi analisada por meio de um referencial analítico apropriado ao tipo de atividade.

Em relação ao saber de compreensão da vulnerabilidade, concluímos que, para mobilizá-lo, é necessário que os participantes mobilizem todos os outros saberes em

conjunto, uma vez que os saberes docentes são múltiplos e se conectam entre si (Tardif, 2014). Portanto, como atividade desse saber, analisamos a produção final dos participantes que consiste em um projeto (cf. Apêndice C), por meio de uma rubrica avaliativa. Esse instrumento é bastante utilizado e garante critérios claros e objetivos na análise de produções acadêmicas e pedagógicas (Andrade, 2000).

De acordo com Popham (1997), uma rubrica é um conjunto de critérios que permite avaliar o desempenho dos alunos em atividades, proporcionando *feedback* formativo aos avaliados. Os critérios de análise escolhidos foram os próprios saberes docentes, bem como a conexão com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), a clareza e estrutura do projeto e os métodos de avaliação presentes no projeto. A inclusão dos ODS como um dos critérios de análise decorreu de uma sugestão dos próprios participantes nos encontros finais do EDF. Nesse momento, eles relataram já ter discutido os ODS em uma disciplina do curso de licenciatura e avaliaram que esse referencial seria pertinente para os projetos que estavam desenvolvendo no âmbito desta pesquisa. Assim, a incorporação dos ODS aos projetos finais configurou-se como uma escolha construída de forma coletiva, em diálogo com as experiências formativas prévias dos participantes. Analisamos cada critério dentro dos níveis: excelente, satisfatório, precisa melhorar e insuficiente, conforme descrito no quadro que segue.

Quadro 9 – Rubrica para análise do Projeto Final

Critério	Excelente	Satisfatório	Precisa Melhorar	Insuficiente
Saber de compreensão da vulnerabilidade	O projeto considera os desafios e realidades dos alunos em situação de vulnerabilidade social.	O projeto leva em conta a vulnerabilidade dos alunos, mas não se aprofunda.	O projeto menciona a vulnerabilidade social, mas sem conexão com as práticas do projeto.	O projeto não considera os desafios e realidades dos alunos em situação de vulnerabilidade social.
Saber local	O projeto valoriza os conhecimentos e experiências locais dos alunos e da comunidade.	O projeto reconhece os saberes locais, mas sua integração poderia ser mais aprofundada.	O projeto menciona os saberes locais, mas sem conexão com as práticas do projeto.	O projeto não valoriza os conhecimentos e experiências locais dos alunos e da comunidade.
Conexão com Conteúdo Linguístico	O projeto integra o ensino do inglês	O projeto integra o ensino do inglês, mas	O projeto integra o ensino do inglês de forma pontual, sem	O projeto não integra o ensino do inglês.

	de forma significativa.	poderia ser melhor explorado.	impacto significativo no aprendizado.	
Conexão com os ODS	O projeto relaciona-se de maneira clara com os ODS.	O projeto relaciona-se com os ODS, mas poderia ser melhor explorado.	O projeto menciona os ODS, mas sem uma aplicação clara.	O projeto não se relaciona com os ODS.
Saber de escuta	O projeto demonstra práticas claras de escuta sensível.	O projeto demonstra práticas de escuta sensível, mas poderia ser melhor explorado.	O projeto demonstra práticas de escuta sensível, sem impacto significativo no aprendizado.	O projeto não demonstra práticas de escuta sensível.
Saber autoral	O projeto apresenta forte autoria docente e discente, com materiais adaptados e inovadores.	O projeto apresenta autoria docente e discente, mas sem grande inovação.	O projeto apresenta poucos materiais adaptados ou criados pelos participantes.	O projeto não apresenta autoria ou inovação.
Clareza e Estrutura do projeto	O projeto tem objetivos bem definidos, etapas organizadas de forma lógica e materiais descritos claramente.	A estrutura do projeto é compreensível, mas alguns elementos poderiam ser melhor organizados ou explicados.	O projeto apresenta dificuldades na organização ou falta clareza em alguns trechos.	O projeto está desorganizado, sem objetivos claros e com explicações confusas.
Avaliação	O projeto explica claramente como os alunos serão avaliados.	O projeto explica como os alunos serão avaliados, mas poderia ser mais detalhado.	O projeto explica de forma pouco clara como os alunos serão avaliados.	O projeto não explica como os alunos serão avaliados.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Em relação ao saber local, os participantes elaboraram um questionário (cf. Apêndice D) para aplicar com os alunos nas escolas em que participavam no PIBID e gravaram um vídeo apresentando seu contexto. Os vídeos foram analisados pela análise multimodal (Kress, 2010). A análise do discurso multimodal considera a comunicação como um processo integralmente multimodal, onde diferentes modos de significação — como texto, imagem, som, e gestos — são combinados para produzir significados. Ela examina como esses textos são projetados e quais ferramentas são

utilizadas para que os elementos como cor, enquadramento, posicionamento contribuem para a criação dos significados (Paltridge, 2021).

A multimodalidade deve ser compreendida como uma prática social em que cada "Modo" tem seus próprios potenciais e suas escolhas são guiadas por normas sociais e culturais (Kress, 2010). Estes "Modos" propostos pelo autor, referem-se aos diferentes recursos semióticos ou sistemas de significação utilizados para comunicar e construir significado por membros de um grupo social em um momento particular (Kress; Bezemer, 2023).

Cada "Modo" possui características próprias e a combinação de diferentes "Modos" dá origem a uma comunicação multimodal fazendo com que a análise não fique limitada a identificá-los e descrevê-los, mas abrange também a investigar como essas escolhas refletem e reforçam estruturas de poder e ideologias (Kress, 2010). Os principais "Modos" discutidos pelo autor são:

- a) linguístico
- b) visual
- c) gestual
- d) auditivo

Kress (2010) argumenta que a comunicação é inerentemente multimodal e sempre culturalmente situada, ou seja, a construção de significado geralmente envolve uma combinação de vários "Modos", uma vez que, cada um oferece recursos variados para expressar significado, estando intrinsecamente ligados às funções sociais e ao contexto em que estão inseridos (Kress; Van Leeuwen, 2001). As escolhas sobre quais utilizar são influenciadas por fatores sociais, culturais e contextuais. Dessa forma, a análise de textos multimodais deve considerar como os "Modos" são combinados e quais as relações eles desenvolvem.

Neste trabalho, utilizamos essa metodologia na análise de vídeos, a fim de explorar como a combinação de diferentes "Modos" pode ser usada para uma investigação detalhada que vai além da superfície, explorando as camadas de significação e as ideologias implícitas nas escolhas semióticas. Na prática, elaboramos um *framework* de análise que envolve a decomposição do vídeo em seus elementos constitutivos a partir de categorias e perguntas que guiam nossa análise, podendo ser observado no quadro abaixo.

Quadro 10 – Framework de análise multimodal de vídeos

Tópicos para análise	Categorias de análise	Descrição da análise	Perguntas de análise
1- Identificação dos Modos	Verbal (Linguagem)	Análise do discurso falado, escolha de palavras, entonação, ritmo.	Qual é o tom do discurso?
	Visual (Imagens)	Análise de imagens, cores, enquadramentos, ângulos de câmera, iluminação.	Como os elementos visuais contribuem?
	Gestual (Corporal)	Análise de expressões faciais, linguagem corporal, gestos.	O que os gestos comunicam?
	Auditivo (Som)	Análise de música, efeitos sonoros, ruídos de fundo.	Como o som complementa ou contrasta?
2- Interação entre os Modos	Coesão	Avaliação de como os modos interagem para reforçar, complementar ou contradizer a mensagem.	Modos funcionam juntos ou em oposição?
	Prioridade	Identificação de quais modos são priorizados e como isso afeta o significado.	Qual modo é mais destacado?
3- Organização dos Modos	Sequenciamento e estrutura	Análise da estrutura do vídeo, incluindo transições e ordem dos elementos multimodais.	Como a estrutura guia a narrativa?
4- Escolhas semióticas	Intencionalidade e Ideologia	Análise das escolhas semióticas feitas e suas implicações ideológicas.	Que ideologias ou valores são expressos?
5- Contexto social	Referências sociais	Análise de como os modos refletem práticas e valores sociais e culturais específicos.	Que contextos influenciam a mensagem?
	Adaptação ao Público-Alvo	Avaliação de como os modos foram adaptados para engajar o público-alvo específico.	O vídeo é eficaz para o público?
6- Propósito	Objetivo do Vídeo	Análise do objetivo geral do vídeo e como os modos utilizados contribuem para alcançá-lo.	Qual é a finalidade do vídeo e ela é alcançada?

Fonte: Elaboração própria com base em Kress (2010).

O *framework* proposto para a análise de vídeos fundamenta-se na abordagem da Análise Multimodal do Discurso, conforme delineada por Kress (2010). A análise considera a coesão entre os modos, priorizando a identificação das escolhas semióticas que revelam intencionalidades e ideologias subjacentes, uma vez que toda escolha semiótica é também uma escolha social (Kress, 2010).

Ademais, examina-se a organização estrutural dos modos ao longo do vídeo, sua adaptação ao contexto social e cultural, bem como a adequação ao público-alvo, reconhecendo que os diferentes modos são escolhidos e estruturados de acordo com as práticas sociais e culturais (Kress; Van Leeuwen, 2001).

Este *framework* possibilita identificar como as combinações multimodais moldam e reforçam as narrativas e identidades representadas, tornando-se uma ferramenta para a análise crítica e contextualizada de produtos audiovisuais. No contexto desta pesquisa, essa abordagem mostrou-se fundamental para identificar como os participantes representaram o contexto escolar e as situações de vulnerabilidade social, evidenciando as relações entre linguagem, identidade docente e prática pedagógica. A figura a seguir demonstra um dos vídeos analisados por meio desse *framework*, onde fomos completando as categorias no quadro conforme elas foram aparecendo no vídeo.

Figura 7 – Exemplo de análise de vídeo

Tópicos para análise	Categorias de análise	Vídeo 1 Vitória
1- Identificação dos Modos	Verbal (Linguagem)	- ausência de cumprimentos no início e no final do vídeo (tom mais direto; manter a atenção no conteúdo sem formalidades); - lúdico (tema de halloween); - usa a legenda escrita para compartilhar uma experiência pessoal
	Visual (Imagens)	- cena de Halloween bem elaborada; - elemento lúdico e temático (boneco fantasmagórico) atrai a atenção do espectador
	Gestual (Corporal)	- movimento da boca do boneco sincronizado com a narração; - conexão entre o discurso verbal e a imagem visual
	Auditivo (Som)	- narração rápida, os gaguejos e a pausa para tomar fôlego; - tom de voz mecânico (parece que está lendo)
2- Interação entre os Modos	Coesão	- combinação do visual de Halloween com a narração verbal
	Prioridade	- visual (Halloween)
3- Organização dos Modos	Sequenciamento estrutura e	- ausência de uma introdução ou conclusão formal
4- Escolhas semióticas	Intencionalidade Ideologia e	- representações na legenda (sinceridade e uso de emojis) multimodalidade vulnerabilidade
5- Contexto social	Referências sociais	- digital (redes sociais - emojis)
	Adaptação Público-Alvo ao	sim
6- Propósito	Objetivo do Vídeo	- apresentar a escola falta de imagens ou algo que represente a escola

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

Para o saber autoral propomos uma atividade de adaptação de materiais e solicitamos que os participantes escolhessem uma atividade de um material de língua inglesa e descrevessem como esse material poderia ser adaptado com práticas de autoralidade. Para a análise dos textos produzidos pelos participantes, adotamos uma metodologia de análise híbrida, combinando a Análise Crítica do Discurso (ACD) (Fairclough, 2013) com a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) (Halliday; Matthiessen, 2013). Essa integração permite não apenas identificar padrões discursivos relacionados à autoralidade docente, mas também analisar como as escolhas linguísticas constroem significados ideológicos e relações de poder.

A ACD é uma abordagem que estuda a linguagem como prática social a partir de três dimensões: texto, prática discursiva e prática social. Na análise do texto, observamos as escolhas lexicais e gramaticais e nos aprofundamos nos processos verbais com base na GSF. Halliday e Matthiessen (2013) categorizam os processos verbais em seis tipos: material, mental, relacional, comportamental, verbal e existencial. Já na análise discursiva buscamos compreender como os participantes produzem e interpretam a autoralidade. Por fim, na análise social observamos o contexto educacional e as restrições que moldam o discurso dos participantes.

Embora a Análise de Discurso Crítica (ADC) tenha sido utilizada como ferramenta principal de interpretação, compreendemos que a identificação da autoria nos textos dos participantes vai além da análise linguístico-discursiva. A autoralidade, conforme defendem Demo (2015), Nascimento (2011) e Silva e Alves (2022), manifesta-se quando o sujeito é capaz de elaborar conhecimento próprio, reinterpretando conceitos, problematizando práticas e propondo novas formas de agir no campo educativo.

Assim, procuramos observar nos textos não apenas as escolhas lexicais e discursivas, mas também os movimentos de reelaboração crítica, ou seja, momentos em que os participantes se distanciam do discurso meramente reprodutivo e propõem ideias, soluções ou reflexões originais. Desse modo, ao observarmos as produções dos participantes, entendemos que a autoralidade não se manifesta necessariamente pela originalidade linguística, mas pela capacidade de produzir sentido próprio a partir do diálogo entre teoria e prática. Dessa forma, a análise pela ADC, articulada ao conceito de autoria (Demo, 2015; Nascimento, 2011), permitiu compreender como os

participantes se apropriaram criticamente dos saberes docentes, revelando movimentos de autoria que emergem do processo formativo vivido no EDF.

Na análise do saber de escuta utilizamos a proposta de Bintliff (2017) que exemplifica quatro estratégias para aplicar a escuta sensível em sala de aula, conforme relatado no referencial teórico deste trabalho.

Durante a intervenção com os participantes, trabalhamos essas quatro estratégias e foi pedido para que criassem um plano de aula envolvendo a proposta de Bintliff (2017), a fim de observar como os participantes conectam as estratégias propostas pela autora com o ensino de língua inglesa.

Para a análise dos planos de aula utilizamos uma rubrica avaliativa (Popham, 1997), construída com base nos princípios do *Sensitive Listening* (Bintliff, 2017), contemplando seis critérios: aplicação do conceito, conexão com o conteúdo linguístico, clareza e estrutura do plano de aula, engajamento e participação dos alunos, adaptação ao contexto escolar e reflexão do professor, conforme o quadro que segue:

Quadro 11 – Rubrica para análise dos planos de aula

Critério	Excelente	Satisfatório	Precisa Melhorar	Insuficiente
Aplicação do conceito de <i>Sensitive Listening</i>	A estratégia escolhida está claramente incorporada em todas as etapas do plano, promovendo escuta ativa e valorização da voz dos alunos.	A estratégia escolhida está presente, mas sua aplicação poderia ser mais consistente ao longo do plano.	A estratégia escolhida é mencionada, mas sua aplicação é limitada ou pouco clara.	O plano não demonstra a aplicação da estratégia de forma evidente.
Conexão com Conteúdo Linguístico	A estratégia está bem integrada a um conteúdo da língua inglesa, de forma relevante e alinhada aos objetivos da aula.	O plano apresenta um conteúdo linguístico adequado, mas a conexão com a estratégia poderia ser mais clara.	O conteúdo da língua inglesa está presente, mas pouco desenvolvido ou mal relacionado à estratégia.	Não há uma conexão evidente entre a estratégia e um conteúdo da língua inglesa.
Clareza e Estrutura do Plano de Aula	O plano tem objetivos bem definidos, etapas organizadas de forma lógica e materiais descritos claramente.	A estrutura do plano é compreensível, mas alguns elementos poderiam ser melhor organizados ou explicados.	O plano apresenta dificuldades na organização ou falta clareza em alguns trechos.	O plano está desorganizado, sem objetivos claros e com explicações confusas.

Engajamento e Participação dos Alunos	As atividades incentivam fortemente a participação ativa, permitindo aos alunos expressarem suas ideias e opiniões.	O plano inclui momentos de participação, mas poderia aprofundar a interação dos alunos.	A participação dos alunos é limitada ou não é incentivada de maneira clara.	Não há espaço para interação significativa dos alunos.
Adaptação ao Contexto Escolar	O plano considera o nível e as necessidades dos alunos, sendo viável para a realidade escolar.	Há preocupação com a adequação ao contexto escolar, mas alguns ajustes podem ser necessários.	O plano pode não ser realista para aplicação na escola sem modificações significativas.	O plano não se adapta ao contexto dos alunos ou à realidade escolar.
Reflexão do Professor	O plano inclui um momento de reflexão sobre a experiência e abre espaço para feedback e melhorias.	Há uma tentativa de reflexão, mas poderia ser mais desenvolvida.	A reflexão está presente, mas pouco aprofundada.	Não há espaço para reflexão sobre a estratégia aplicada.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Em seguida trazemos o saber de justiça. Disponibilizamos aos participantes uma videoaula em que a pesquisadora apresentou os conceitos e os principais autores, bem como uma atividade (cf. Apêndice E) composta de leitura, estudos de casos e análise de material didático. Para esta análise, utilizamos as respostas dos participantes na atividade proposta, também analisadas por meio da ACD e GSF, conforme já detalhados no saber autoral. Também utilizamos da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977; 2011) para categorização das respostas, relacionando-as com o referencial teórico que embasa esse saber.

Por fim, a pergunta de pesquisa de número 4 (Quais princípios formativos podem ser propostos, com base nas análises do EDF, para orientar a formação de professores de língua inglesa que atuarão em contextos em situação de vulnerabilidade social?) visa responder o objetivo específico (D) sobre propor princípios-guias para o trabalho do professor em contextos em situação de vulnerabilidade social. Esta pergunta será respondida na conclusão deste trabalho.

No quadro a seguir, detalhamos as seções de análise, as atividades que foram analisadas e a metodologia de análise escolhida para cada uma delas.

Quadro 12 – Detalhamento da análise

Seção de análise	Objetivos específicos	Perguntas de pesquisa	Dados	Metodologia de análise
Primeiros olhares: o que revelam as percepções dos participantes sobre vulnerabilidade e saberes docentes	a) Investigar as percepções de professores de língua inglesa em formação inicial em relação ao conceito de vulnerabilidade social e de saberes docentes.	1) Como professores de língua inglesa em formação inicial compreendem o conceito de vulnerabilidade social e sua relação com o ensino de inglês e os saberes docentes para atuação neste contexto?	- respostas no questionário - falas nos <i>Teaching Episodes</i> (gravação e transcrição) - atividade de nuvem de palavras / mapas mentais	- Análise de conteúdo (Bardin, 1977, 2011) - Avaliação métrica (Valente, 2015)
Saberes docentes em foco: da literatura à prática formativa	c) Identificar os saberes docentes mobilizados e (re)construídos pelos participantes;	3) Quais saberes docentes são mobilizados e (re)construídos por professores em formação inicial ao participarem do Experimento Didático Formativo?	- atividade do saber de compreensão da vulnerabilidade (projeto final) - atividade do saber local (vídeo) - atividade do saber de escuta (plano de aula) - atividade do saber autoral (adaptação de material didático) - atividade do saber de justiça (respostas da atividade proposta)	- Rubrica de avaliação (Popham, 1997) - <i>Framework</i> de análise (Kress, 2010) - Proposta de <i>Sensitive Listening</i> (Bintliff, 2017) e rubrica de avaliação - Análise crítica do discurso (Fairclough, 2013) e Gramática Sistêmico-Funcional (Halliday, Matthiessen, 2013) - Análise de conteúdo (Bardin, 1977, 2011)
Conclusão	d) Propor princípios-guias para o trabalho do professor em contextos em situação de vulnerabilidade social.	4) Quais princípios formativos podem ser propostos, com base nas análises do EDF, para orientar a formação de professores de língua inglesa que atuarão em contextos em situação de vulnerabilidade social?	- EDF (Sforni, 2015)	- EDF (Sforni, 2015)

Fonte: Elaboração própria (2025).

Após a definição dos procedimentos de coleta e análise dos dados, faz-se necessário explicitar as precauções éticas que orientaram esta pesquisa.

Considerando que o estudo envolve participantes humanos em processo de formação, e que as atividades propostas demandaram reflexões pessoais e produções autorais, torna-se essencial assegurar o respeito à integridade, à autonomia e ao consentimento informado dos participantes. Assim, o próximo tópico apresenta os procedimentos éticos adotados.

3.6 Procedimentos éticos

Essa pesquisa segue os procedimentos éticos burocráticos e emancipatórios (Egido, 2015). Em relação ao primeiro, ressaltamos o registro e a aprovação desta pesquisa na Plataforma Brasil (Processo n. 5.984.407/2023) e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (cf. Apêndice F) pelos participantes. Já em relação à ética emancipatória, nos embasamos em Egido (2015, p. 4) que salienta como princípios: “Dialogismo, cuidado com o outro, retorno da análise aos participantes, incorporação de suas vozes no manuscrito final da pesquisa e relevância para estes e ou para seu contexto são algumas das medidas éticas emancipatórias”.

Nesta tese, essas medidas foram mobilizadas com bastante comprometimento. O dialogismo se manifestou na escuta ativa dos participantes ao longo de todos os encontros e suas vozes foram incorporadas na análise de dados. Também nos mostramos disponíveis para ouvi-los fora dos encontros ou por *What's App* ou *e-mail* caso quisessem conversar em um outro momento. O cuidado com o outro se evidenciou na atenção às especificidades de cada participante, no respeito aos seus ritmos e na garantia de um ambiente acolhedor e não hierárquico.

O retorno da análise aos participantes foi realizado antes da etapa de qualificação da tese, permitindo que tivessem acesso aos trechos nos quais suas falas foram analisadas e interpretadas. Por fim, a relevância da pesquisa para os participantes e para seu contexto se sustenta na proposta de construção coletiva de saberes docentes voltados à atuação em contextos em situação de vulnerabilidade social, promovendo o fortalecimento da prática pedagógica transformadora.

Destacamos que os nomes dos participantes foram preservados e mantidos, uma vez que eles não optaram por alterar ou se sentiram constrangidos de utilizar seus próprios nomes. Esse movimento também faz parte de uma ética emancipadora na pesquisa (Senefonte, 2024). De acordo com o autor, a ética emancipatória implica

compartilhar com os participantes o direito de decidir sobre sua própria visibilidade na pesquisa e sobre o que fica e o que não fica na pesquisa. Assim, ao respeitar o desejo dos participantes de serem identificados nominalmente, estamos reafirmando a dimensão emancipatória da pesquisa, reconhecendo a autonomia dos participantes e valorizando suas vozes, estando em consonância com o saber de escuta defendido nesta tese.

Ressalta-se que os benefícios esperados por essa pesquisa são a autorreflexão sobre o papel do professor e reflexão sobre contextos em situação de vulnerabilidade social de ensino-aprendizagem, além de desenvolvimento da prática profissional para o trabalho nesses contextos. O próprio desenvolvimento profissional da pesquisadora e da orientadora do estudo, ao desenhar o EDF, mediar os encontros e analisar os dados são contribuições que julgamos importantes para o trabalho com contextos de vulnerabilidade social na formação inicial.

Quanto ao risco, ao participar da pesquisa os participantes poderiam sentir mal-estar causado por possível indecisão de como agir frente a situações de sala de aula. Todos foram informados de que, caso isso ocorresse, nos comprometeríamos a realizar ações para diminuir o mal-estar, por exemplo, utilizando técnicas na linguagem para deixar os participantes à vontade e também os deixando livres para realizar as atividades em outros momentos. Reiteramos que os participantes tinham total liberdade para não participar das gravações dos encontros, caso desejassem. No entanto, nenhum deles se recusou ou manifestou objeção em qualquer momento da pesquisa.

Encerrada a descrição dos procedimentos metodológicos, passamos agora à análise dos dados produzidos ao longo do EDF. A próxima seção, portanto, apresenta e discute as análises empreendidas à luz dos objetivos e perguntas de pesquisa, articulando as vozes dos participantes com os aportes teóricos que fundamentam este estudo.

4 PRIMEIROS OLHARES: O QUE REVELAM AS PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES SOBRE VULNERABILIDADE E SABERES DOCENTES

“Existirá alguém tão esperto que aprenda pela
experiência dos outros?”
Voltaire

Nesta seção, procuramos responder à primeira pergunta de pesquisa (Como professores de língua inglesa em formação inicial compreendem o conceito de vulnerabilidade social, sua relação com o ensino de inglês e os saberes docentes para atuação neste contexto?) relacionada ao objetivo específico (A) de investigar as percepções de professores de língua inglesa em formação inicial em relação ao conceito de vulnerabilidade social e de saberes docentes.

Dessa maneira, utilizamos as respostas dos participantes no questionário (cf. Apêndice A) que foi aplicado no primeiro encontro. Separamos essas respostas e as organizamos em categorias, seguindo as três etapas da análise de conteúdo propostas por Bardin (1977; 2011). Essas categorias também foram contrastadas com as falas dos participantes durante a intervenção, apresentadas na seção pelos *Teaching Episodes*. Ainda nessa seção, trazemos uma atividade de síntese que os participantes produziram em forma de nuvem de palavras e/ou mapa mental. Essa produção foi analisada a partir da proposta de análise de Valente (2015), por se tratar de um mapa mental e exigir outros parâmetros analíticos.

4.1 Representações iniciais sobre vulnerabilidade social

A vulnerabilidade social é um fenômeno complexo que afeta diversas dimensões da vida de um indivíduo e pode impactar diretamente o processo educacional. No contexto do ensino de língua inglesa, compreender como professores em formação inicial concebem a vulnerabilidade social é essencial para identificar desafios e oportunidades na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

A literatura sobre vulnerabilidade social destaca que esse conceito pode ser compreendido a partir de diferentes perspectivas. Armaş e Gavriş (2013) ressaltam que não há um único entendimento sobre vulnerabilidade, pois este depende da formação científica dos pesquisadores e das tendências de desenvolvimento conceitual.

No primeiro encontro com os participantes, explicamos que para iniciarmos nosso trabalho juntos, precisávamos avaliar os conhecimentos prévios deles acerca do tema. Essa etapa inicial buscava compreender melhor as percepções, dúvidas e saberes existentes, de modo a orientar o desenvolvimento das atividades futuras. Para isso, aplicamos um questionário inicial (cf. Apêndice A) composto de oito questões abertas, permitindo captar a diversidade de entendimentos entre os participantes.

Em seguida, iniciamos uma discussão para que eles expressassem verbalmente suas respostas. O quadro a seguir, denominado *Teaching Episode 1*, apresenta o registro desta primeira interação, evidenciando como se deu a dinâmica da discussão inicial e os movimentos mediadores adotados.

Quadro 13 – Teaching Episode 1 - Encontro 01 – 23/08/2023

Ana: Pessoal, vamos discutir um pouquinho essas questões? Eu sei que tem gente que ainda não terminou, mas nosso tempo está acabando. Falem assim, em geral, vocês já tinham pensado nesses termos antes? Nessas relações que a gente pode fazer com a língua inglesa? Alguém pode comentar um pouquinho?

Michele: Principalmente em relação a essa primeira pergunta, vocês já tinham pensado sobre vulnerabilidade social? O que é isso pra vocês? Quem quer compartilhar?

Participante Augusto: Ah, deficiências, dificuldades financeiras.

Ana: Aham, o que mais?

Participante Maiara: Muitas pessoas que não têm **acesso a educação, a saneamento básico**.

Ana: A Maiara falou em relação ao acesso então, as coisas básicas, alguém colocou algo parecido?

Participante Renata: Eu coloquei que é a realidade de quem está à **margem da sociedade**. Que a prioridade, na verdade, não é aprender inglês, português ou matemática, **é ter dinheiro pra comprar pão**.

Ana: Legal pessoal, e aí, o que mais?

Participante Christiane: Hoje eu tive uma experiência com um aluno que foi mais ou menos assim. Tem uma série de **dificuldades financeiras** e ele olhou pra mim e falou assim: “eu não preciso estar aqui, eu só estou aqui porque se não vocês me entregam para o conselho, eu já sei ler”. Ele estava muito bravo e falou “eu não preciso disso”.

Ana: E você acha que isso interfere na sua aula esse momento?

Participante Christiane: Bastante, bastante, porque me frustra primeiro, eu frustrada, a minha condição de ensinar fica bem ruim e também desmotiva os outros né. Se um aluno fala que gosta de bala, cinco vão falar que gostam também, se um fala que legal, outros cinco vão achar legal também. Ele tem o poder de fazer algo, de influenciar. E aí quando o aluno faz isso, precisa tirar ele da sala e aí conquistar a sala de novo pra gente. E é muito triste ter que tirar um aluno da sala.

Ana: Alguém mais já passou por uma situação parecida da Christiane?

Participante Augusto: Eu tenho **um aluno que tem autismo** que não gosta de inglês, ele quer ir embora, porque o pessoal faz muito barulho e ele fica muito assim (faz gestos de nervosismo), é difícil. **Aí tem outro que ele é, eu acho que ele é quase cego ou cegueira parcial**, e fica difícil que

às vezes tem que parar um pouco, ou se tem alguma coisa pra ler, ter que ser em duplas, que daí alguém ajuda e eu percebo que ele tem dificuldade em escrita, em português mesmo.

Ana: E como você se sente nessas situações?

Participante Augusto: Ah, sei lá, a gente fica perdido, porque a aula é só 40 minutos e daí se tem que escrever, precisa de ajuda. Parece que tem que tirar o aluno pra fora e trabalhar lá fora, pra poder respirar um pouco né, até porque é muito barulho, muita energia e às vezes eu não tenho toda energia pra lidar com isso né?

Michele: E vocês acham que esse exemplo que ele deu, das necessidades especiais, são vulnerabilidades sociais também ou não? É um tipo de vulnerabilidade? Para além do financeiro, vocês acham que pode ser?

Participante Christiane: Ou podem ser os dois juntos né, às vezes acontece nesse caso de ser as duas situações juntas né. **Porque um autista ele acaba sendo vulnerável, porque a família não está preparada para recebê-lo**, às vezes a criança com laudo, a sociedade não sabe lidar com ela. E a gente vai trabalhando com muita gente laudada e não vai conseguir fazer esse trabalho, não vai conseguir por conta dessa deficiência, da gente não saber lidar com essa criança agora, que será um adulto lá na frente.

Participante Renata: Eu já vi um garotinho que tinha **deficiência auditiva**, ele tinha 15% da audição dele e a mãe nunca reconheceu o filho, a própria mãe não reconheceu o filho como deficiente auditivo. Então, a criança não conseguia falar, não conseguia libras e ela não conseguia escrever, então era incomunicável. Eu acho que isso também conta né, porque além dele não ter uma boa escolaridade, ele está incomunicável com a sociedade.

Michele: E essa questão das libras é tão sério. Em uma disciplina, de uma professora que trabalha há muito tempo com a educação bilíngue de surdos, o que é a questão, é, nós interagimos por meio da linguagem né gente. E a linguagem, ela não só transmite pensamento, ela organiza o pensamento, ela cria realidade. Ou seja, tudo o que a gente criou, que a gente sabe por meio da linguagem, se os pais não reconhecem desde pequeno, eles não conseguem, eles não desenvolvem certos tipos de vida. Então isso é bem sério mesmo, eu concordo com você, que é uma vulnerabilidade e acho que é um círculo vicioso né, se você não tem acesso a uma coisa, você vai sendo cada vez mais sem acesso e isso vai gerando questões financeiras também e vai virando um círculo vicioso. O que mais que vocês colocaram aí? O que mais que vocês vivenciaram que vocês acham que tem a ver com algum tipo de vulnerabilidade?

Participante Marianna: Eu coloquei que os alunos que tem vulnerabilidade, por exemplo os **alunos que não conseguem se alimentar em casa** e vai pra escola com fome, e a gente sabe que a alimentação é muito importante e influencia no processo cognitivo do aluno né. Existem alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, pois não conseguem ou não apresentam condições de se alimentar em casa.

Michele: Até pra se organizar né?

Participante Marianna: E aí os alunos só vão para a escola para se alimentar.

Ana: Às vezes é a única refeição que ele vai ter no dia né?

Michele: Muitas escolas, mas eu acho que aqui as três que vocês estão, não chegam a ser em um contexto assim né? Mas muitas escolas, eles oferecem até café da manhã, eles conseguem se organizar lá, pra criança chegar e já poder ter algo, principalmente as escolas de periferia.

Participante Christiane: E as de ensino integral também, tanto no começo quanto no fim da tarde tem. Quando a criança sai, dá uma fruta ou uma bolacha, pra criança ter essa refeição. Pra ele poder comer e ir pra casa.

Participante Ana Paula: Na pandemia, quando as escolas estavam fechadas, várias escolas, principalmente de periferia, elas abriam para os alunos irem pegar alimentos. Se eu não me engano eles iam um dia na semana ou a escola oferecia para a semana inteira.

Michele: Para muitos né gente, a escola era o lugar que garantia todas as refeições. O que mais vocês pensam quando pensam em vulnerabilidade social?

Participante Marília: A questão de segurança também. Eu coloquei aqui, que, pra mim, vulnerabilidade é toda **situação de privação de algum direito básico** e segurança é um direito básico. Então se está em um lugar violento ou até mesmo dentro de casa assim, pode se relacionar com a vulnerabilidade.

Michele: Nossa legal, gostei da situação de privação de direitos básicos também. E a gente precisa desenvolver um olhar pra isso né gente? A gente atuava em uma escola do PIBID aqui atrás da UEL que é um contexto bem de periferia. E o professor Atef, vocês conhecem? Já deu aula pra vocês? Acho que não ainda né? Ele era o supervisor lá e ele falava que quando chovia, as crianças entravam em um alvoroço, em um alvoroço, que ele não entendia. Aí a escola liberava pra ir embora e no começo ele ficou muito bravo. Falava: “como assim, fez tempo de chuva e a escola liberava? Liberava 10h, isso não existe!” Com o tempo ele foi entender, a situação da escola, do bairro era tão vulnerável, que quando chovia, acabava com a casa de muitas crianças, entrava água, o chão era batido. Então, se fazia tempo de chuva, eles já não conseguiam se concentrar, já começava um alvoroço, eles já levantavam e falava que precisam ir embora. Então olha, como é séria essa questão da vulnerabilidade, o quanto ela acaba impactando o nosso trabalho né e como a gente precisa desenvolver um olhar cuidadoso para reconhecer a vulnerabilidade.

Ana: E a gente já viu aqui que são várias né? Cada um entende a vulnerabilidade de uma forma diferente e ela vai se expressar de uma forma diferente na sala de aula, por isso que a gente precisa desenvolver esse olhar que a professora está falando.

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

Observamos no *Teaching Episode 1* que, para Augusto, a vulnerabilidade está relacionada às deficiências e dificuldades financeiras (“Ah, deficiências, dificuldades financeiras.”), enquanto para Maiara a definição já abrange o acesso à educação e ao saneamento básico (“Muitas pessoas que não tem acesso a educação, a saneamento básico.”).

No que tange às deficiências, observamos que, mesmo com pouca experiência em sala de aula, os participantes já conseguem identificar como essas questões influenciam no aprendizado dos alunos e como é importante entender o contexto familiar dos mesmos (falas de Augusto, Christiane e Renata), estando em consonância com autores como Barrientos e Palma (2023) e Lenharo e Cristovão (2018) que defendem que o contexto social influencia a aprendizagem. Renata também coloca a vulnerabilidade como questão financeira (“A prioridade, na verdade, não é aprender inglês, português ou matemática, é ter dinheiro pra comprar pão”). A participante especifica que é a falta de dinheiro para comprar pão e que isso gera um afastamento da sociedade (“é a realidade de quem está à margem da sociedade”), colocando esses indivíduos à margem da sociedade.

Esse “afastamento da sociedade” mencionado pela participante, é explicado por Abramovay, Castro, Pinheiro, Lima e Martinelli (2002) como a segregação social

que resulta da falta de acesso a recursos, materiais e oportunidades sociais, econômicas e culturais. No campo dos saberes docentes, a fala de Renata também se mostra significativa, pois revela como a compreensão do contexto socioeconômico dos alunos se configura como um saber fundamental para o professor. Como indicam Tardif (2014) e Gauthier (2006), os saberes docentes não são apenas disciplinares ou metodológicos, mas também contextuais e experienciais, construídos no diálogo com a realidade vivida pelos estudantes.

Reconhecer que a vulnerabilidade financeira repercute no engajamento escolar e no acesso à aprendizagem é, portanto, um saber essencial para a prática pedagógica em contextos em situação de vulnerabilidade social. Dessa forma, a fala da participante evidencia o quanto a articulação entre teoria e prática docente precisa considerar as condições concretas de vida dos alunos, reforçando a relevância de formar professores capazes de interpretar e agir frente a essas desigualdades.

Isso também pode ser confirmado nas falas das participantes Marianna (“os alunos que têm vulnerabilidade, por exemplo os alunos que não conseguem se alimentar em casa e vai pra escola com fome”) e Marília (“Pra mim, vulnerabilidade é toda situação de privação de algum direito básico e segurança é um direito básico”). A partir dessa fala, compreendemos o quanto é importante conhecer o contexto em que o aluno está inserido e o quanto ele influencia em seu processo de aprendizagem (Barbosa, 2020). Esse conhecimento não é apenas empírico ou intuitivo, mas compõe o que Tardif (2014) define como saberes experienciais e contextuais, construídos na prática cotidiana e na interação com a realidade escolar. Trata-se de um saber que vai além dos conteúdos disciplinares e exige do professor a capacidade de interpretar as condições de vida dos alunos como parte indissociável do ato educativo.

A fala da participante Christine, confirma como esse saber experiencial é importante. Ela contribuiu nesse momento de discussão com um exemplo vivenciado em sua sala de aula (“Hoje eu tive uma experiência com um aluno que foi mais ou menos assim”), em que um aluno que tem uma série de dificuldades financeiras não vê a escola como sua prioridade (“Tem uma série de dificuldades financeiras e ele olhou pra mim e falou assim: “eu não preciso estar aqui, eu só estou aqui porque se não vocês me entregam para o conselho, eu já sei ler”). A participante ressalta que o comportamento desse aluno interfere em sua aula, pois ele acaba motivando e influenciando outros alunos a se sentirem da mesma forma (“Ele tem o poder de fazer algo, de influenciar. E aí quando o aluno faz isso, precisa tirar ele da sala e aí

conquistar a sala de novo pra gente. E é muito triste ter que tirar um aluno da sala.”). Situações como esta podem se tornar um desafio para os professores.

Santos (2017) se deparou com momentos como esse e buscou compreender quais sentidos são atribuídos a essa aprendizagem e qual a relevância do ensino de língua inglesa para alunos como esse mencionado pela participante Christiane. De acordo com a autora, ao mesmo tempo que a língua inglesa é um determinante da exclusão social, ele pode ser uma ferramenta para abrir portas para novas oportunidades. Assim como para Nogueira (2019) e Magalhães (2019) que sustentam a ideia do inglês como uma forma de empoderamento social.

Os alunos mobilizam um conjunto significativo de saberes experienciais e contextuais que demonstram a capacidade de compreender a vulnerabilidade social em suas múltiplas dimensões, indo além das definições tradicionais e abstraídas. Eles sabem identificar como fatores como dificuldades financeiras, acesso limitado à educação e saneamento básico influenciam diretamente no aprendizado e no engajamento escolar. Além disso, conseguem perceber a importância de considerar o contexto socioeconômico dos alunos para a prática docente, reconhecendo a vulnerabilidade como um elemento que pode gerar exclusão e marginalização social.

No *Teaching Episode 1*, observamos que a mediação realizada pela pesquisadora e sua orientadora (Ana e Michele) desempenhou um papel central na construção coletiva de sentidos sobre o conceito de vulnerabilidade social. Desde o início, Ana organiza o tempo e delimita o foco da discussão (“Eu sei que tem gente que ainda não terminou, mas nosso tempo está acabando”) garantindo que os participantes direcionem suas falas para o tema central do encontro. Michele, por sua vez, aprofunda a discussão ao retomar perguntas mais específicas (“você já tinham pensado sobre vulnerabilidade social? O que é isso para vocês?”), instigando a reflexão e ampliando a noção de vulnerabilidade.

Além disso, ambas atuam como mediadoras atentas, validando as contribuições dos participantes (como no caso de Ana ao reforçar a fala de Maiara sobre o acesso a condições básicas, ou de Michele ao valorizar a resposta de Marília sobre a privação de direitos). Esse movimento dialoga com a noção de mediação pedagógica defendida por Freire (1996), em que o educador se coloca como aquele que provoca o diálogo e não como alguém que apenas transmite conhecimento.

Michele, ao compartilhar sua própria experiência de sala de aula e ao narrar a situação vivida em uma escola do PIBID, conecta a teoria e prática, mostrando como

a vulnerabilidade se manifesta em contextos reais. Isso se articula com Tardif (2014), que compreende os saberes docentes como sociais, plurais e historicamente situados, formados pela articulação entre conhecimentos acadêmicos, curriculares e experienciais. A mediação de Ana e Michele pode ser compreendida como prática de escuta sensível (Bintliff, 2017), que ao mesmo tempo organiza a discussão, legitima as vozes dos participantes e conecta suas experiências com referenciais mais amplos, como os direitos sociais, as políticas públicas e o cotidiano escolar. Essa forma de condução corrobora com a perspectiva sociointeracionista adotada nesta pesquisa, segundo a qual o conhecimento se constrói no diálogo e na colaboração entre sujeitos em contextos específicos.

De acordo com o quadro 13 acima, podemos resumir que, inicialmente, os participantes definem a vulnerabilidade relacionada com cinco conceitos:

- a) a vulnerabilidade social está relacionada a dificuldades financeiras (Augusto, Renata e Christiane);
- b) a vulnerabilidade social está relacionada a deficiências (Augusto, Renata e Christiane);
- c) a vulnerabilidade social está relacionada a falta de acesso a recursos (Maiara e Marianna);
- d) a vulnerabilidade social está relacionada a grupos que estão excluídos socialmente (Renata);
- e) a vulnerabilidade social está relacionada a falta de segurança (Marília).

Conforme observamos no *Teaching Episode 1*, poucos participantes se expressaram no início da discussão, o que é comum em situações coletivas de formação quando os sujeitos ainda estão se apropriando do espaço de fala. Nesse momento, nossos movimentos de mediação foram fundamentais: lançamos perguntas abertas (“você já tinha pensado sobre vulnerabilidade social? O que é isso pra você?”), pedimos exemplos e reformulações (“a Maiara falou em relação ao acesso então, as coisas básicas, alguém colocou algo parecido?”) e também oferecemos provocações que ampliaram o escopo da conversa. Tais estratégias de mediação, ao mesmo tempo em que encorajaram a participação, também direcionaram o diálogo para aspectos centrais do conceito de vulnerabilidade social, mostrando como a prática da escuta e da problematização contribui para tornar visíveis diferentes compreensões. Já na primeira pergunta (O que você entende por vulnerabilidade

social?) do questionário inicial (Apêndice A), obtivemos um número maior de respostas, que podem ser visualizadas no quadro a seguir.⁹

Quadro 14 – Vulnerabilidade Social - definições iniciais

<p>A) vulnerabilidade social está relacionada com a pobreza ou falta de coisas básicas</p>	<p>“Vulnerabilidade social é uma situação ocorrente nos dias atuais dentro da rede pública de ensino, mas por fim esse termo é uma questão de estar posto em situações como falta de coisas básicas.” – Participante Beatriz</p> <p>“São pessoas que não são alcançadas ou são dependentes dos programas sociais do governo. Ou seja, pessoas que tem pouco recurso financeiro.” – Participante Christiane</p> <p>“É uma situação em que uma pessoa ou grupo se encontra vulnerável, como por exemplo a pobreza.” – Participante Vitória</p> <p>“Acredito que vulnerabilidade social seja a condição que uma pessoa esteja vulnerável, seja por questões monetárias (falta de verba), questões pessoais e psicológicas e não tenha seus direitos sendo oferecidos/ofertados/aplicados a elas.” – Participante Tallita</p> <p>“O quão frágil um indivíduo se encontra no âmbito social, por exemplo: a pobreza causa vulnerabilidade pois ela limita o acesso a saúde e a educação para listar alguns.” – Participante Igor</p>
<p>B) vulnerabilidade social está relacionada com a privação de direitos</p>	<p>“É uma situação em que a pessoa está em privação ou risco de privação de algum direito básico (alimentação, segurança, etc.).” – Participante Marília</p> <p>“Acredito que vulnerabilidade social seja a condição que uma pessoa esteja vulnerável, seja por questões monetárias (falta de verba), questões pessoais e psicológicas e não tenha seus direitos sendo oferecidos/ofertados/aplicados a elas.” – Participante Tallita</p> <p>“Pessoas ou grupos que têm menos acesso a coisas básicas ou mais atuais.” – Participante Ágatha</p> <p>“Vulnerabilidade social é o contexto de pobreza em que algumas pessoas estão inseridas, por exemplo: sem acesso à educação, saneamento básico, e às vezes falta de um ambiente familiar.” – Participante Maiara</p> <p>“O quão frágil um indivíduo se encontra no âmbito social, por exemplo: a pobreza causa vulnerabilidade pois ela limita o acesso a saúde e a educação para listar alguns.” – Participante Igor</p>
<p>C) vulnerabilidade social está relacionada com a desigualdade social</p>	<p>“Compreendo que vulnerabilidade social seja quando um indivíduo ou grupo enfrenta situações de vulnerabilidade por conta da desigualdade social e econômica.” – Participante Marianna</p> <p>“Uma situação onde uma pessoa é refém da sua atual conjuntura social, e que por si só não consegue sair.” – Participante Tássio</p>

⁹ Conforme detalhado na seção da metodologia, separamos essas respostas e as organizamos em quatro categorias, seguindo as três fases da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977; 2011). Estas categorias foram construídas a partir do agrupamento de respostas semelhantes e na identificação de palavras-chave nas respostas (grifos nossos), que pudessem resumir o que os participantes responderam. Para essa pergunta, obtivemos 19 respostas.

	<p>“Estar vulnerável socialmente, na sociedade.” – Participante Ana Paula</p> <p>“Vulnerabilidade social refere-se à condição em que indivíduos ou grupos enfrentam maior risco de sofrer adversidades devido a uma combinação de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais.” – Participante Julia</p>
<p>D) vulnerabilidade social está relacionada a processos de marginalização e opressão</p>	<p>“Eu acredito que vulnerabilidade social está relacionado com questões de dificuldades, deficiências e problemas financeiros.” – Participante Augusto</p> <p>“Pessoas expostas às margens sociais.” – Participante Renata</p> <p>“É uma situação em que diferentes indivíduos vivenciam estando na nossa sociedade, sendo eles pertencentes de um grupo de minoria: pessoas pobres, pretas, LGBTQIA+, indígenas, etc.” – Participante Ana Laura</p> <p>“Pessoas às margens da sociedade, onde se encontram em situação que colocam em risco seu desempenho enquanto ser humano.” – Participante Cindy</p> <p>“Pessoas vulneráveis socialmente estão em um estado frágil de vida, como pessoas de baixa renda ou minorias que sofrem opressão.” - Participante Amanda</p> <p>“A vulnerabilidade social refere-se à situação em que pessoas ou grupos enfrentam um maior risco de dificuldades sociais, econômicas ou emocionais devido a fatores como desigualdade, falta de recursos, discriminação, entre outros. Grupos vulneráveis incluem pessoas de baixa renda, minorias étnicas, crianças, idosos, pessoas com deficiência e refugiados. A vulnerabilidade está ligada à pobreza e à falta de acesso a oportunidades. Políticas sociais são desenvolvidas para reduzir a vulnerabilidade, promovendo igualdade e apoio a esses grupos em situações de risco, visando uma sociedade mais justa e inclusiva.” - Participante Kimberly</p> <p>“Pessoas num estado mais frágil, oprimidas. Pessoas de baixa renda. Minorias.” - Participante Nathan</p>

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

Na categoria A (vulnerabilidade social está relacionada com a pobreza ou falta de coisas básicas), vemos que cinco participantes (Beatriz, Christiane, Vitória, Tallita e Igor) relacionam o conceito de vulnerabilidade estritamente com a condição financeira de um indivíduo ou grupo, ou seja, uma pessoa está em situação de vulnerabilidade social se ela for pobre. Para Beatriz é a falta de coisas básicas (“é uma questão de estar posto em situações como falta de coisas básicas”). Christiane menciona os programas sociais do governo e complementa com a questão dos recursos financeiros (“pessoas que têm pouco recurso financeiro”) e Vitória explicita a palavra pobreza (“se encontra vulnerável, como por exemplo a pobreza”), enquanto Tallita utiliza os termos questão monetária e verba que podem ser associadas à

pobreza. Por fim, Igor afirma que a pobreza pode causar certa vulnerabilidade (“a pobreza causa vulnerabilidade”).

Na categoria B (vulnerabilidade social está relacionada com a privação de direitos), observamos que cinco participantes também entendem a vulnerabilidade social associada à pobreza, porém avançam o entendimento do termo, relacionando com a privação de direitos sociais básicos. Marília menciona o risco que essa privação pode acarretar (“a pessoa está em privação ou risco de privação de algum direito básico”) dando exemplos como alimentação e segurança. Tallita relaciona a vulnerabilidade com a falta de direitos (“não tenha seus direitos sendo oferecidos/ofertados/aplicados a elas”). Os outros três participantes dessa categoria expõem sobre a falta de acesso, como na resposta de Ágatha (“menos acesso a coisas básicas ou mais atuais”), a de Maiara (“sem acesso à educação, saneamento básico, e às vezes falta de um ambiente familiar”) e de Igor (“limita o acesso a saúde e a educação”).

Na terceira categoria (C - vulnerabilidade social está relacionada com a desigualdade social) quatro participantes entendem que a situação de vulnerabilidade social de um indivíduo é fruto das desigualdades sociais da sociedade em que vivemos, o que iremos observar também na transcrição do segundo encontro. A participante Marianna (“por conta da desigualdade social e econômica”), o participante Tássio (“uma pessoa é refém da sua atual conjuntura social”), Ana Paula (“Estar vulnerável socialmente, na sociedade”) e Julia (“combinação de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais”) se enquadram aqui.

Na última categoria (D - vulnerabilidade social está relacionada a processos de marginalização e opressão), sete participantes entendem que a vulnerabilidade social não é apenas pobreza, ela é definida como a situação de dificuldades de indivíduos ou grupos minoritários que sofrem algum tipo de desigualdade social, marginalização e opressão. Augusto menciona as deficiências (“dificuldades, deficiências e problemas financeiros”), enquanto Renata pontua a exposição do indivíduo (“Pessoas expostas às margens sociais”), assim como Cindy (“Pessoas às margens da sociedade”). Já Ana Paula explicita os grupos minoritários (“sendo eles pertencentes de um grupo de minoria”), bem como Amanda (“pessoas de baixa renda ou minorias que sofrem opressão”). Nathan reforça a fala de Amanda sobre opressão (“Pessoas num estado mais frágil, oprimidas”). E para Kimberly, essas pessoas enfrentam maiores riscos

(“pessoas ou grupos enfrentam um maior risco de dificuldades sociais, econômicas ou emocionais”).

O questionário reforça os entendimentos iniciais dos participantes, pois repete as mesmas categorias de pobreza, desigualdades, falta de acesso, agora melhor explicados. Mas ao mesmo tempo, expande a questão da privação de direitos essenciais e básicos à vida de um indivíduo. Estas questões vão de encontro à definição de pobreza apresentada por Iamamoto e Carvalho (2011). Os autores dizem que a pauperização (empobrecimento) se expressa nas condições de saúde, habitação, degradação moral e intelectual do indivíduo. Essas concepções também dialogam com a literatura sobre vulnerabilidade social, que a define não apenas como falta de recursos materiais, mas como um processo multidimensional de privações sociais, econômicas, culturais e políticas (Abramovay; Castro; Pinheiro; Lima; Martinelli, 2002; Iamamoto; Carvalho, 2011; Piacentini, 2022). Assim, embora muitos participantes ainda a relacionem inicialmente à pobreza, suas falas também apontam para desigualdades estruturais e exclusão de grupos minoritários, em consonância com a compreensão teórica de que a vulnerabilidade social é fenômeno complexo e estrutural, que extrapola a dimensão financeira.

No segundo encontro, retomamos a discussão relembrando do encontro passado e pedindo para que os participantes expressassem seus entendimentos acerca do conceito de vulnerabilidade social. Novamente, poucos participantes se engajaram na discussão (*Teaching Episode 2*), de forma que partimos para as atividades. Neste dia, os participantes analisaram duas tirinhas demonstradas na figura 8 a seguir e a partir delas, conseguimos retomar a discussão.

Figura 8 – Slide do encontro 2

◆

Analise as tirinhas e responda às perguntas:




1) O que essas imagens representam?

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

Quadro 15 – Teaching Episode 2 - Encontro 02 – 30/08/2023

Ana: Boa tarde pessoal, tudo bem? Vamos lá continuar nossa discussão que iniciamos na semana passada sobre vulnerabilidade social. Semana passada nós não tivemos tempo de discutir muito todas as questões que nós respondemos, mas já iniciamos uma discussão bem legal, eu estava gostando muito das respostas de vocês. Então, no último encontro nós focamos nesse tema: vulnerabilidade social. E aí vocês foram colocando o que vocês entendem sobre esse termo. Vocês lembram mais ou menos o que a gente comentou? Quem pode começar falando um pouquinho do nosso encontro da semana passada? O que a gente conseguiu relacionar com vulnerabilidade social?

Participante Christiane: A gente estava falando sobre **pessoas que estão fora do acesso**, da acessibilidade social que precisam ter. Igual a gente falou, **da questão financeira**. Também foi falado **outros aspectos né de vulnerabilidade** que pode acarretar ao indivíduo que não só seja a questão financeira.

Ana: Perfeito! E aí a gente começou a refletir, igual a Christiane falou, que não é só a pobreza. E em que pontos que nós fomos que não é só a pobreza?

Participante Christiane: Nós falamos dos alunos que sofrem com a **questão da língua**.

Ana: O que mais?

Participante Augusto: As deficiências...

Ana: Aham! Eu lembro também que falaram de segurança, quando nosso aluno não está seguro, não se sente seguro e acaba se sentindo vulnerável. E a partir dessas discussões que nós fizemos na semana passada, hoje nós vamos começar com alguns exercícios para vocês irem entrando em contato um pouquinho maior com esse termo. E pra gente começar, eu trouxe aqui duas imagens para vocês analisarem. Se estiver pequeno vocês podem vir aqui para frente para ler ali os balõeszinho. Eu queria que vocês analisassem nessas duas tirinhas. E aí, os grupinhos que vocês já estão perto, tentem responder aquela pergunta: O que essas imagens representam pra vocês? O que vocês conseguem compreender delas? Vou dar uns 2, 3 minutinhos para vocês conversarem com quem está pertinho de vocês. Vou mandar no grupo do *whatsapp* essas duas imagens, às vezes no celular vocês conseguem abrir melhor.

(alunos conversam em grupos) – 2 minutos e 10s.

Ana: E aí, vamos ver o que os grupos estão falando? Vamos começar com o grupão ali? Quem se voluntaria a compartilhar com a gente o que vocês conversaram?

Participante Marília: Nós falamos em relação ao primeiro, **desigualdade de acesso, acesso às redes sociais, a aparelhos digitais e coisas do tipo.**

Ana: E essa falta de acesso aos recursos, vocês consideram como vulnerabilidade social?

Participantes em geral: Sim!

Ana: Principalmente depois da pandemia, né? E as meninas aqui desse grupo, o que vocês conversaram?

Participante Marianna: A gente pensou praticamente a mesma coisa, **na desigualdade** é muito grande nas duas imagens.

Ana: E a dupla?

Igor: A gente pensou que são duas metáforas diferentes que mostra o **contraste na sociedade.**

Ana: E as professoras e a Christiane lá no fundo?

Participante Christiane: Eu estava falando com ela, que assim, ela dá aula no Nilton Guimarães, onde eu faço PIBID lá. Ela dá aula em outra escola mais simples e eu também dou aula em outra escola mais simples. Então, **desigualdade social** são os alunos do Nilton Guimarães e os alunos que a gente dá aula de tarde. E, na minha escola tem uma menina, que ela falou pra mim “eu quero muito ir pro Ganhando o Mundo”, ela tá no 9º ano, ela até sabe inglês, mas a realidade da vida dela é bem longe das realidades dos alunos do Nilton, não tem comparação né? Então, dentro do sistema público, que é a mesma escola, o mesmo sistema, você vai notar a desigualdade.

Ana: O que mais pessoal? Alguém mais quer colocar alguma coisa que compartilhou aí no grupo?

Participante Márcia: Nós conversamos aqui, que mesmo tendo essa **desigualdade social, assim relacionado a, em relação a tecnologia**, ao uso de redes sociais, hoje em dia está um pouquinho diferente, até as pessoas, as famílias que não tem muitas condições financeiras, tem o acesso ao celular, à internet e valorizam isso.

Michele: E valorizam tanto né, legal isso que você falou. Porque o que as pesquisas com tecnologia têm mostrado? Que as pessoas tem, muitas vezes, o aparelho, mas ter o aparelho não é sinônimo de acesso, de conseguir fazer as coisas, porque daí falta o **letramento digital**, acabam usando só na superficialidade, mas não conseguem usar para fazer as coisas.

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

Conforme podemos observar no *Teaching Episode 2*, nesta atividade guiada, os participantes relacionam o conceito de vulnerabilidade social com desigualdade de acesso. A participante Christiane lembrou sobre as pessoas que não possuem acesso por alguma questão financeira (“pessoas que estão fora do acesso, da acessibilidade social que precisam ter. Igual a gente falou, da questão financeira.”). Assim como Marília (“Nós falamos em relação ao primeiro, desigualdade de acesso, acesso às redes sociais, a aparelhos digitais e coisas do tipo.”) e também a participante Marianna (“A gente pensou praticamente a mesma coisa, na desigualdade é muito grande nas duas imagens.”).

Ao analisarem as imagens, os participantes refletem em como a desigualdade está enraizada em nossa sociedade. Para Igor as imagens são metáforas ("A gente pensou que são duas metáforas diferentes que mostra o contraste na sociedade.") e para Christina há uma desigualdade dentro de uma mesma escola ("Então, dentro do sistema público, que é a mesma escola, o mesmo sistema, você vai notar a desigualdade.").

Foi mencionado também, a questão do letramento digital e como ele impacta a vida das pessoas, sendo também uma forma de vulnerabilidade, por exemplo quando Marília menciona a falta de acesso às redes sociais ("Nós falamos em relação ao primeiro, desigualdade de acesso, acesso às redes sociais, a aparelhos digitais e coisas do tipo."). A participante Márcia complementa dizendo que mesmo a família não tendo condições financeiras, eles têm rede sociais ("mesmo tendo essa desigualdade social, assim relacionado a, em relação a tecnologia, ao uso de redes sociais, hoje em dia está um pouquinho diferente, até as pessoas, as famílias que não tem muitas condições financeiras, tem o acesso ao celular, à internet e valorizam isso.") e como isso é valorizado por eles. E para mediar essa discussão, Michele finaliza mostrando o que as pesquisas com tecnologia têm descoberto sobre o assunto ("Que as pessoas têm, muitas vezes, o aparelho, mas ter o aparelho não é sinônimo de acesso, de conseguir fazer as coisas, porque daí falta o letramento digital, acabam usando só na superficialidade, mas não conseguem usar para fazer as coisas."). Boryça (2021) fala da importância do letramento digital pois, muitas vezes, a escola é o único lugar em que os alunos em situação de vulnerabilidade social têm acesso a ferramentas tecnológicas.

No *Teaching Episode 2*, observamos que a mediação realizada por Ana se caracteriza por um movimento de retomada e continuidade em relação ao encontro anterior. Logo no início, ao relembrar os temas já discutidos ("vocês lembram mais ou menos o que a gente comentou?") Ana mobiliza a memória coletiva do grupo, criando uma ponte entre o conhecimento já construído e as novas reflexões propostas. Nesse sentido, podemos estabelecer uma relação com Vygotsky (1984), que concebe o conhecimento como resultado de interações sociais e de mediações que se constroem historicamente, em um movimento de retomada do já conhecido para a introdução do novo.

Outro aspecto importante da mediação é a valorização das falas dos participantes, como no momento em que Christiane menciona que a vulnerabilidade

não se resume à pobreza, e Ana complementa retomando exemplos citados anteriormente, como a questão da segurança. Esse gesto de escuta ativa e de legitimação do saber do outro reflete o princípio freireano de diálogo como prática emancipatória (Freire, 1996) e o princípio de escuta sensível de Bintliff (2017).

Já Michele, ao intervir no final da discussão, contribui para aprofundar teoricamente as percepções trazidas pelos participantes. Essa mediação desloca a conversa do nível experiencial para uma reflexão crítica, promovendo o que Tardif (2014) chama de articulação entre saberes experienciais e saberes teóricos. Além disso, Michele tensiona o debate ao trazer resultados de pesquisas sobre tecnologia, funcionando como mediadora entre a prática cotidiana relatada pelos participantes e o conhecimento científico-acadêmico.

Ainda nesse encontro, para estreitarmos a relação do conceito com os participantes, aplicamos uma atividade em que eles deveriam buscar na internet uma definição que eles achassem mais adequada para a vulnerabilidade social. Conforme o *Teaching Episode 3*, foi pedido para que os participantes enviassem suas definições no grupo do *Whatsapp* juntamente com a referência de onde encontraram.

Quadro 16 – Teaching Episode 3 - Encontro 02 – 30/08/2023

<p>Ana: Sim, eu concordo totalmente. E já que estamos falando de tecnologia, vamos usar a tecnologia a nosso favor. Agora, eu vou separar vocês aí dos grupos e quero que vocês formem duplas. Usando a internet, quero que vocês procurem uma definição para vulnerabilidade social. Nós já começamos a tentar definir semana passada, agora já discutimos um pouquinho usando as imagens, usando a discussão em grupo. Então, em duplas, vocês vão usar a internet para procurar uma definição sobre vulnerabilidade social, que vocês achem adequada. Vocês podem pegar uma definição do dicionário, ou às vezes achar um artigo que fale sobre, dar uma linha e achar uma definição.</p> <p>Michele: E acho que eles podiam postar no grupo né, Ana? Cada dupla acha o seu e posta.</p> <p>Ana: Isso, e coloquem o nome da dupla, pra gente identificar depois de quem é cada definição. Coloquem também, por favor, da onde vocês tiraram, qual foi o link, se é um artigo, qual é o artigo, quem é o autor, coloquem a referência de quem é essa definição.</p>
--

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

O quadro a seguir apresenta as definições encontradas pelos participantes, bem como a referência apresentada por eles:

Quadro 17 – Definições de vulnerabilidade social encontradas

Participantes	Definição	Referência
Márcia e Christiane	Por vulnerabilidade social entende-se o resultado negativo da relação entre disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas e culturais oriundas do Estado, do mercado e da sociedade	O conceito de vulnerabilidade social no âmbito da psicologia no Brasil: uma revisão

		sistemática da literatura
Igor e Kimberly	Vulnerabilidade social é o conceito que caracteriza a condição dos grupos de indivíduos que estão à margem da sociedade, ou seja, pessoas ou famílias que estão em processo de exclusão social, principalmente por fatores socioeconômicos. (...) As pessoas que são consideradas “vulneráveis sociais” são aquelas que estão perdendo sua representatividade na sociedade, e geralmente dependem de auxílios de terceiros para garantirem a sua sobrevivência	Vulnerabilidade Social: o que significa esse conceito? Politize!
Tallita e Marianna	O conceito de vulnerabilidade social é amplo e envolve diversos cenários e contextos, mas pode ser resumido como a condição de exclusão ou de fragilidade imposta a grupos ou indivíduos por meio de fatores socioeconômicos, ambientais, entre outros.	https://netzero.projetodraft.com/o-que-e-vulnerabilidade-social
Flávia e Maiara	Abordam-se, em primeiro lugar, as definições de risco e vulnerabilidade que só podem ser entendidas como um processo associado a diferentes contextos histórico-sociais e a diferentes áreas científicas que as desenvolveram para tratar seus objetos. Não se pretende, entretanto, por uma questão de limitação da análise, fazer exame exaustivo da trajetória do uso dos conceitos em questão. Em segundo lugar, é defendida a ideia de que, por um lado, tem havido uma confusão no uso dos conceitos de risco e vulnerabilidade e, por outro, alguns autores concentram-se mais no conceito de risco, enquanto outros, no de vulnerabilidade. A necessidade de esclarecimento conceitual evidencia-se no uso que os órgãos governamentais fazem destes conceitos, como, por exemplo, o que se constata na Política Nacional de Assistência Social	https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fass/article/view/12173/8639
Augusto e Vitória	Vulnerabilidade social traduz-se na dificuldade no acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas e culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade, resultando em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores. As desvantagens com respeito às estruturas de oportunidades resultam em um aumento das situações de desproteção e insegurança, o que põe em relevo os problemas de exclusão e marginalidade.	VULNERABILIDAD E SOCIAL - Gestrado
Ágatha	Vulnerabilidade social é um conceito sociológico que designa os grupos sociais e os locais dentro de uma sociedade que são marginalizados, aqueles que estão excluídos dos benefícios e direitos que todos deveriam ter dentro de um mundo civilizado. Vulnerabilidade social refere-se então a condição em que se encontram as classes mais pobres e menos favorecidas da sociedade. Desnutrição, falta de saneamento, moradias inadequadas e desemprego são, por exemplo, indícios que apontam que uma pessoa ou grupo social está numa situação de vulnerabilidade social. Assim, uma pessoa na situação de vulnerabilidade social é um excluído, alguém que está como o nome indica em uma situação vulnerável, exposto aos mais diversos problemas	Conceito, Definição e O que é Vulnerabilidade Social

	<p>sociais pela falta de recursos e assistência. Os indivíduos nesta situação são socialmente desagregados, e vivem numa situação frágil e precária.</p>	
--	--	--

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

Após essa rápida pesquisa, os participantes enviaram suas definições no grupo do *Whatsapp* e, então, foram convidados a comentar sobre o que mais chamou a atenção. No *Teaching Episode 4*, observamos pouca participação na discussão. O participante Augusto, retoma a questão do acesso, mas abrangendo diversas áreas de nossa vida, sem especificar que áreas são essas (“Sim, então qualquer indivíduo que não tenha acesso a diversas áreas da nossa vida.”). Podemos identificar uma nova relação com o conceito de vulnerabilidade, apresentado na fala da participante Marília (“Eu achei interessante essa parte: as pessoas que são consideradas vulneráveis estão perdendo sua representatividade na sociedade onde depende da ajuda de terceiros para garantir o seu sustento”). A participante destaca uma das definições enviadas que diz sobre a perda de representatividade de um indivíduo. Ou seja, quando uma pessoa está em situação de vulnerabilidade social, acaba perdendo sua identidade e sua representatividade dentro da sociedade, o que para Adati, Ferreira e Cristovão (2017) pode ser considerado um momento em que as vozes dos indivíduos estão sendo subjugadas.

Boryça (2021), embora em um viés mais voltado para políticas linguísticas e documentos oficiais, aponta que a vulnerabilidade social vai além das condições individuais, atingindo a forma como essas pessoas são incluídas (ou excluídas) nas políticas públicas. Essa ausência ou inadequação das políticas reforça processos de exclusão e marginalização, contribuindo para a perda de voz e de representatividade social.

Quadro 18 – Teaching Episode 4 - Encontro 02 – 30/08/2023

Ana: Pessoal, então a última dupla mandou, deem uma olhadinha aí nessa última definição que chegou agora e eu gostaria que vocês compartilhassem aqui com todo mundo o que que chamou atenção de vocês nessas definições, se vocês descobriram algo novo que a gente ainda não tinha comentado no último encontro. Quem pode comentar um pouquinho aí, que que vocês acharam de diferente nas outras definições que vocês leram? Ou será que a gente já falou sobre tudo que tá aqui?

Participante Augusto: Vulnerabilidade envolve muitas coisas.

Ana: Aham. Envolve muitas outras coisas, né?

Participante Augusto: Sim, então qualquer indivíduo que **não tenha acesso a diversas áreas da nossa vida.**

Ana: Vocês concordam pessoal com o que o Augusto tá falando? Ele disse que dá pra resumir com a falta de acesso e esse acesso pode ser em diversas áreas da nossa vida.

Participante Marília: Eu achei interessante essa parte: “as pessoas que são consideradas vulneráveis estão perdendo sua representatividade na sociedade onde depende da ajuda de terceiros para garantir o seu sustento”.

Ana: Isso é muito importante também, né? A forma como nós nos vemos em sociedade, como as pessoas nos veem também acaba sendo afetada por conta dessa situação de vulnerabilidade, né?

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

O encontro seguinte aconteceu de forma assíncrona, por meio de atividades no *Google Classroom*. Assim, no início do quarto encontro, tentamos retomar essas atividades, de forma que os participantes dissessem e/ou comentassem o que eles haviam respondido. Uma das atividades propostas no terceiro encontro era o vídeo “O poder da vulnerabilidade” de Brené Brown, em que a frase mais marcante da palestrante era dizendo que nós vivemos em um mundo vulnerável. Assim, compreendemos que a vulnerabilidade está presente em diversos momentos de nossas vidas (Brown, 2011).

No *Teaching Episode 5*, percebe-se que os participantes não se sentiram confortáveis de expor momentos vulneráveis de sua vida. A participante Amanda aponta ser algo muito pessoal para ser compartilhado com o grupo (“É uma coisa muito pessoal, professora, pra gente ficar falando assim.”). Apenas o participante Augusto comentou que a vulnerabilidade se faz presente nas relações pessoais que temos em nossas vidas (“Um trecho que ela fala sobre vulnerabilidade é a gente depender das pessoas. Da natureza, da conexão em geral. Acho que pode ver se fez isso na pandemia, né? A gente separou, né?”).

Quadro 19 – Teaching Episode 5 - Encontro 4 – 12/09/2023

Ana: E aí, que vocês acharam daquele vídeo, dos textos? Conseguiram fazer alguma relação entre eles? Vou começar a sortear os nomes que eu já tô decorando mais ou menos. E aí pessoal? Quem pode comentar um pouquinho sobre o vídeo? Augusto?

Participante Augusto: É, no geral eles trabalhavam e falavam meio que relacionando e é bem **relacionado a língua franca** que a gente tá vivendo agora no nosso na nossa oficina de iniciação sobre as novas técnicas de ensino. É sobre como ser professor, as propostas né? O aprendizado do século vinte e um e ensinando os estudantes a serem mais críticos, a se colocar no lugar hoje em dia, usar a internet, acesso à informação.

Ana: Muito bom. Que mais pessoal? O Que que vocês acharam lá daquele vídeo? Vocês conseguiram identificar aqueles momentos de vulnerabilidade na vida de vocês? Em que momentos que vocês se sentiram vulneráveis? Ou na vida profissional quem já está em sala de aula vocês conseguiram relacionar aqueles momentos lá na sala de aula enquanto vocês estão dando aula ou enquanto alunos aqui na universidade?

Marluce: Pra mim, aquele vídeo é um lema. Eu assisto, a cada seis meses, porque ela consegue identificar o nosso íntimo como ser humano, não é? E eu me identifico muito como uma pessoa extremamente vulnerável que usa vulnerabilidade com coragem. Então ninguém consegue rir de mim. Porque eu sou a primeira a dar risada de mim mesma. Então, a minha vulnerabilidade é um

campo livre pra eu chegar em qualquer lugar, entrar em qualquer lugar, falar com qualquer pessoa sem problema algum de passar qualquer porcentagem de vergonha, porque eu acredito que a vulnerabilidade é nossa. Ou você se afunda nela ou você usa e entende que não é você. Aquela pessoa que aparenta não ser aquilo que você vê, não dorme em casa.

Ana: Sim, verdade, né? Vocês conseguem, pessoal, fazer essas mesmas relações que a professora está falando?

Participante Amanda: É uma coisa muito pessoal, professora, pra gente ficar falando assim.

Marluce: Não é pessoal. Porque a vulnerabilidade, a partir do momento que você acha que ela é pessoal, que ela não deve ser exposta, que ela não deve ser exposta, então significa que ela tá sendo um escudo pra você ser você mesma, entende? Então, o que Brené Brown falou no vídeo é exatamente isso, que aquelas pessoas que conseguiram chegar em algum lugar na vida, elas tinham coragem de chegar e falar pra alguém "Eu te amo" sabendo que aquela pessoa não a amava, não é? Ou emprestar um dinheiro pra alguém, sabendo que aquela pessoa não vai te pagar. Então, a partir do momento que você consegue entender que você é imperfeita, não é pessoal entende? Não é pessoal não precisa ser guardado em sua intimidade, entende? Como por exemplo, dar uma opinião lá na frente, sair com um amigo beber, conversar, jogar, ganhar, perder, viajar, nós estamos passando agora por esse grupo que vai viajar semana que vem, como a vulnerabilidade permanece muito com o medo de um lugar estranho e eu vejo aquilo impressionante. É bom ter, então eu acho o máximo quando eles têm medo porque é isso que vai tirar do lugar.

Augusto: Um trecho que ela fala sobre vulnerabilidade é a gente **depende das pessoas. Da natureza, da conexão em geral.** Acho que pode ver se fez isso na pandemia, né? A gente separou, né? Ah, isso é essencial pra presencial, outros não, mas não é bem assim, né? Por exemplo aquele trabalho menos importante, menos essencial. Temos artistas que sofrem muito com isso também. Entre nós é um trabalho que não é necessário, não precisa deles, né? Mas é necessário né? Porque a gente depende, precisa, né?

Ana: É como uma válvula de escape, né?

Participante Augusto: É uma válvula de escape!

Ana: Vocês concordam, pessoal? Com que o Augusto tá falando? Ou tem alguém que discorda totalmente, tem uma visão diferente aí sobre esse mundo vulnerável que nós vivemos?

Marluce: Sim, mas eu mudo um pouco. É vulnerável sim, mas um vulnerável bom.

Ana: Bom pessoal, o objetivo desse vídeo, dos textos que vocês leram e das discussões que nós tivemos nos últimos encontros, era para que vocês tivessem esse entendimento de que a vulnerabilidade está presente em todos nós, no mundo inteiro em que nós vivemos. E pra gente começar a tirar essa ideia de que vulnerável está somente restrito a pobreza. A gente tem esse senso comum de que uma pessoa vulnerável é uma pessoa pobre, e, de acordo com o que a gente vem lendo, vem assistindo e discutindo nos últimos encontros, vocês já foram identificando isso em outros aspectos, como as deficiências que vocês apontaram, a questão da segurança, a questão da proteção e tudo o que vocês foram colocando lá nas atividades.

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

No *Teaching Episode 5*, observamos um momento importante em que a mediação da pesquisadora esbarra em uma dificuldade comum nos processos formativos: a resistência dos participantes em expor experiências pessoais de vulnerabilidade. Quando Ana convida o grupo a relacionar o vídeo e os textos às próprias vivências, a participante Amanda verbaliza esse desconforto, afirmando que se trata de algo "muito pessoal". Esse posicionamento evidencia que falar sobre

vulnerabilidade não é um exercício neutro, mas exige um espaço seguro de confiança mútua, algo que Vygotsky (1984) já apontava ao considerar que a aprendizagem se dá nas interações sociais, mas que depende também de condições afetivas e sociais que viabilizem a partilha de sentidos.

A pesquisadora busca abrir espaço para essa partilha ao retomar falas anteriores (como a de Augusto) e ao reforçar o objetivo formativo da atividade: desconstruir a associação exclusiva entre vulnerabilidade e pobreza. Ao legitimar a fala de Marluce, que traz uma perspectiva positiva da vulnerabilidade, e ao incentivar que outros participantes comentem, Ana atua como uma mediadora que amplia a possibilidade de reflexão, mesmo diante da hesitação inicial do grupo. Essa dinâmica revela, como aponta Tardif (2014), que os saberes docentes não se limitam a conteúdos, mas também envolvem dimensões relacionais e experienciais. A resistência em se expor pode ser entendida como parte do processo de construção coletiva do conhecimento, em que o formador precisa equilibrar o convite à reflexão com o respeito aos limites individuais dos participantes. Nesse ponto, é possível estabelecer um diálogo com Freire (1996), ao destacar que ninguém educa ninguém sozinho, mas os sujeitos se educam em comunhão, por meio do diálogo e da confiança.

Dessa forma, a resistência inicial não deve ser vista como uma falha no processo, mas como um indicador de que o grupo ainda estava em fase de construção desse espaço de confiança. O papel da mediação, nesse sentido, é justamente o de sustentar esse ambiente, validando diferentes formas de participação e permitindo que, gradualmente, os participantes se sintam mais à vontade para expor suas experiências e refletir criticamente sobre elas. Assim, nas atividades assíncronas do terceiro encontro, pedimos para que os participantes elaborassem suas próprias definições para o termo vulnerabilidade social, levando em conta tudo o que foi discutido e pesquisado nos dois primeiros encontros. O quadro a seguir sintetiza as produções dos participantes¹⁰.

¹⁰ Similar ao quadro 15 apresentado anteriormente, aqui buscamos categorizar as sínteses identificando conceitos e palavras-chave em comum (grifos nossos), que pudessem ser agrupados juntos (Bardin, 1977; 2011). Para essa pergunta, obtivemos 9 respostas.

Quadro 20 – Síntese dos participantes

<p>A) vulnerabilidade social está relacionada com a desigualdade e à falta de acesso a recursos</p>	<p>"Estado que impõe ao indivíduo a falta de serviços essenciais à vida, falta de respeito à sua pessoa." - Participante Amanda</p> <p>"A vulnerabilidade social se refere à condição na qual indivíduos ou grupos estão expostos a riscos significativos devido a desigualdades socioeconômicas, falta de acesso a recursos básicos, discriminação, marginalização ou outros fatores que podem afetar adversamente seu bem-estar e qualidade de vida. Essa vulnerabilidade pode se manifestar de várias formas, incluindo dificuldades econômicas, falta de acesso a cuidados de saúde adequados, falta de moradia, instabilidade empregatícia, entre outros desafios." - Participante Kimberly</p> <p>"Em minha perspectiva, a vulnerabilidade social é definida enquanto uma situação/dificuldade que uma pessoa ou grupo social pode enfrentar, devido a falta de acesso ou oportunidades sejam elas sociais, econômicas e entre outras. Gerando assim, uma exclusão e fragilidades devida a falta ou condição de suprir suas necessidades sejam elas básicas ou não." - Participante Marianna</p> <p>"Vulnerabilidade social é uma situação em que grupos ou indivíduos passam por uma condição de falta de acesso a recursos, dificuldades, como a pobreza, falta de acesso à saúde básica ou à educação. O aspecto da vulnerabilidade pode ser observado em diferentes círculos sociais sejam eles idosos, crianças ou pessoas com deficiência." - Participante Vitória</p>
<p>B) vulnerabilidade social está relacionada com o processo de exclusão social</p>	<p>"O termo vulnerabilidade social refere-se a indivíduos que podem sofrer algum dano tanto psicológico como físico, por estar excluído do resto da sociedade e acabam não recebendo o devido apoio." - Participante Ana Paula</p> <p>"Vulnerabilidade social é quando alguém ou um grupo se encontra em uma situação de exclusão para o acesso de necessidades básicas e os direitos, essa exclusão acontece por vários motivos, podendo ser relacionados à: deficiências, dificuldades financeiras, gênero sexual, razões, etc. É todo aquele que foge da média e dos padrões impostos dentro de um país, continente ou comunidade, isso nos leva ao patamar do homem ideal, nota-se que o uso da palavra homem se relaciona com a espécie e não gênero. Esse homem ideal, é um ser de poder, ou uma figura que representa o que é ser ideal, belo e exemplar, uma construção cultural e social que não representa o ser humano em si, mas que fantasia é dita como devemos ser. Nem todo mundo tem acesso e oportunidade. Sendo assim, independente do financeiro, a normalidade não existe, é apenas um conceito criado que gera desigualdades até hoje." - Participante Augusto</p> <p>"Vulnerabilidade social é quando um indivíduo está em uma situação vulnerável, que o deixa vulnerável, no caso que o deixa à mercê de algo que ele não tem controle, que não depende dele." - Participante Tallita</p>
<p>C) vulnerabilidade social como condição multidimensional do indivíduo</p>	<p>"Acredito que exista o lado que já discutimos, em relação a transtornos, renda, segurança, etc. Mas depois do vídeo vejo também o lado de sermos vulneráveis em nossas relações com as pessoas ao nosso redor, muitas vezes temos amigos que não conseguimos "abaixar a guarda" por não queríamos parecer vulneráveis, mas acho que isso deva ser algo necessário em nossas vidas." - Participante Ágatha</p>

	<p>"Para mim, a Vulnerabilidade Social é caracterizada pela suscetibilidade de uma pessoa a situações que firam a sua integridade física e/ou social." - Participante Marília</p> <p>"Estado que impõe ao indivíduo a falta de serviços essenciais à vida, falta de respeito à sua pessoa." - Participante Amanda</p> <p>"Vulnerabilidade social é uma situação em que grupos ou indivíduos passam por uma condição de falta de acesso a recursos, dificuldades, como a pobreza, falta de acesso à saúde básica ou à educação. O aspecto da vulnerabilidade pode ser observado em diferentes círculos sociais sejam eles idosos, crianças ou pessoas com deficiência." - Participante Vitória</p>
--	--

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

De acordo com o quadro anterior, as participantes Amanda, Kimberly, Marianna e Vitória definiram vulnerabilidade social relacionada com qualquer situação de desigualdade social que um indivíduo possa estar enfrentando. Elas mencionam falta de serviços essenciais (Amanda), falta de acesso a recursos básicos (Kimberly), falta de acesso ou oportunidades (Marianna) e falta de acesso à saúde básica ou à educação (Vitória). Dessa forma, foram agrupadas na categoria A - vulnerabilidade social está relacionada com a desigualdade e à falta de acesso a recursos.

Três participantes complementam essa ideia de desigualdade, definindo a vulnerabilidade social como uma situação de exclusão da sociedade. Na categoria B (vulnerabilidade social está relacionada com o processo de exclusão social), a participante Ana Paula menciona os danos sofridos pela exclusão do resto da sociedade ("podem sofrer algum dano tanto psicológico como físico, por estar excluído do resto da sociedade"). Da mesma forma, o participante Augusto reforça a ideia de exclusão ("quando alguém ou um grupo se encontra em uma situação de exclusão para o acesso de necessidades básicas e os direitos, essa exclusão acontece por vários motivos").

Ainda nessa categoria, a participante Tallita utiliza outro termo, mas que expressa a mesma ideia ("o deixa à mercê de algo que ele não tem controle"). Isto é, um indivíduo é/está vulnerável ao passo que ele se sente excluído de alguma forma do círculo social em que se encontra, podendo estar relacionado com a questão da participação social discutida por Lenharo (2016).

Por fim, na categoria C (vulnerabilidade social como condição multidimensional do indivíduo) quatro participantes apresentaram suas definições abrangendo a vulnerabilidade social com diversas áreas da vida humana que possam infringir a

integridade de um indivíduo. Para Ágatha a vulnerabilidade social também está presente nas relações que cultivamos com outras pessoas (“vejo também o lado de sermos vulneráveis em nossas relações com as pessoas ao nosso redor”). Já para Marília, a vulnerabilidade está relacionada com a integridade física e/ou social de um indivíduo (“caracterizada pela suscetibilidade de uma pessoa a situações que firam a sua integridade física e/ou social.”). Amanda complementa sua resposta, previamente agrupada na categoria A, com a menção da falta de respeito que as pessoas em situação de vulnerabilidade social podem sofrer (“falta de respeito à sua pessoa”). E a participante Vitória menciona certos grupos de nossa sociedade que possam estar suscetíveis a um estado de vulnerabilidade social (“idosos, crianças ou pessoas com deficiências”).

Com essas definições finais, observamos que alguns participantes conseguiram expandir suas definições iniciais. No quadro a seguir, podemos comparar as definições iniciais entregues no questionário (Quadro 14 acima), a construção da definição no decorrer dos encontros (*Teaching Episodes*) com a definição final entregue nas sínteses (Quadro 20 acima).

Quadro 21 – Trajetória da definição do termo vulnerabilidade social

Nome	Definição inicial	Definição durante os encontros	Definição final
Augusto	Eu acredito que vulnerabilidade social está relacionado com questões de dificuldades, deficiências e problemas financeiros.	a vulnerabilidade social está relacionada a dificuldades financeiras a vulnerabilidade social está relacionada a deficiências	Vulnerabilidade social é quando alguém ou um grupo se encontra em uma situação de exclusão para o acesso de necessidades básicas e os direitos , essa exclusão acontece por vários motivos, podendo ser relacionados à: deficiências, dificuldades financeiras, gênero sexual, razões, etc. É todo aquele que foge da média e dos padrões impostos dentro de um país, continente ou comunidade, isso nos leva ao patamar do homem ideal, nota-se que o uso da palavra homem se relaciona com a espécie e não gênero. Esse homem ideal, é um ser de poder, ou uma

			figura que representa o que é ser ideal, belo e exemplar, uma construção cultural e social que não representa o ser humano em si, mas que fantasia é dita como devemos ser. Nem todo mundo tem acesso e oportunidade. Sendo assim, independente do financeiro, a normalidade não existe, é apenas um conceito criado que gera desigualdades até hoje
Beatriz	Vulnerabilidade social é uma situação ocorrente nos dias atuais dentro da rede pública de ensino, mas por fim esse termo é uma questão de estar posto em situações como falta de coisas básicas		
Christiane	São pessoas que não são alcançadas ou são dependentes dos programas sociais do governo. Ou seja, pessoas que tem pouco recurso financeiro	a vulnerabilidade social está relacionada a dificuldades financeiras a vulnerabilidade social está relacionada a deficiências	
Vitória	É uma situação em que uma pessoa ou grupo se encontra vulnerável, como por exemplo a pobreza		Vulnerabilidade social é uma situação em que grupos ou indivíduos passam por uma condição de falta de acesso a recursos , dificuldades , como a pobreza , falta de acesso à saúde básica ou à educação . O aspecto da vulnerabilidade pode ser observado em diferentes círculos sociais sejam eles idosos , crianças ou pessoas com deficiência
Tallita	“Acredito que vulnerabilidade social seja a condição que uma pessoa esteja vulnerável, seja por questões monetárias (falta de verba), questões pessoais e psicológicas e não tenha seus direitos sendo oferecidos/ofertados/aplicados a elas		Vulnerabilidade social é quando um indivíduo está em uma situação vulnerável, que o deixa vulnerável, no caso que o deixa à mercê de algo que ele não tem controle , que não depende dele

Marília	É uma situação em que a pessoa está em privação ou risco de privação de algum direito básico (alimentação, segurança, etc.	a vulnerabilidade social está relacionada a falta de segurança	Para mim, a Vulnerabilidade Social é caracterizada pela suscetibilidade de uma pessoa a situações que firam a sua integridade física e/ou social
Ágatha	Pessoas ou grupos que têm menos acesso a coisas básicas ou mais atuais		Acredito que exista o lado que já discutimos, em relação a transtornos, renda, segurança, etc. Mas depois do vídeo vejo também o lado de sermos vulneráveis em nossas relações com as pessoas ao nosso redor , muitas vezes temos amigos que não conseguimos “abaixar a guarda” por não queríamos parecer vulneráveis, mas acho que isso deva ser algo necessário em nossas vidas
Maiara	Vulnerabilidade social é o contexto de pobreza em que algumas pessoas estão inseridas, por exemplo: sem acesso à educação, saneamento básico, e às vezes falta de um ambiente familiar	a vulnerabilidade social está relacionada a falta de acesso a recursos	
Igor	O quão frágil um indivíduo se encontra no âmbito social, por exemplo: a pobreza causa vulnerabilidade pois ela limita o acesso a saúde e a educação para listar alguns		
Marianna	Compreendo que vulnerabilidade social seja quando um indivíduo ou grupo enfrenta situações de vulnerabilidade por conta da desigualdade social e econômica	a vulnerabilidade social está relacionada a falta de acesso a recursos	Em minha perspectiva, a vulnerabilidade social é definida enquanto uma situação/dificuldade que uma pessoa ou grupo social pode enfrentar, devido a falta de acesso ou oportunidades sejam elas sociais, econômicas e entre outras . Gerando assim, uma exclusão e fragilidades devida a falta ou condição de suprir suas necessidades sejam elas básicas ou não.

Tássio	Uma situação onde uma pessoa é refém da sua atual conjuntura social , e que por si só não consegue sair		
Ana Paula	Estar vulnerável socialmente , na sociedade		O termo vulnerabilidade social refere-se a indivíduos que podem sofrer algum dano tanto psicológico como físico, por estar excluído do resto da sociedade e acabam não recebendo o devido apoio.
Renata	Pessoas expostas às margens sociais	a vulnerabilidade social está relacionada a dificuldades financeiras a vulnerabilidade social está relacionada a deficiências a vulnerabilidade social está relacionada a grupos que estão à margem da sociedade	
Julia	Vulnerabilidade social refere-se à condição em que indivíduos ou grupos enfrentam maior risco de sofrer adversidades devido a uma combinação de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais .		
Ana Laura	É uma situação em que diferentes indivíduos vivenciam estando na nossa sociedade, sendo eles pertencentes de um grupo de minoria : pessoas pobres, pretas, LGBTQIA+, indígenas, etc.		
Cindy	Pessoas às margens da sociedade , onde se encontram em situação que colocam em risco seu desempenho enquanto ser humano		
Amanda	Pessoas vulneráveis socialmente estão em um estado frágil de vida, como pessoas de baixa renda ou minorias que sofrem opressão		Estado que impõe ao indivíduo a falta de serviços essenciais à vida, falta de respeito à sua pessoa
Kimberly	A vulnerabilidade social refere-se à situação em que pessoas ou grupos enfrentam um maior risco de dificuldades sociais, econômicas ou emocionais		A vulnerabilidade social se refere à condição na qual indivíduos ou grupos estão expostos a riscos significativos devido a

	devido a fatores como desigualdade, falta de recursos, discriminação, entre outros. Grupos vulneráveis incluem pessoas de baixa renda, minorias étnicas, crianças, idosos, pessoas com deficiência e refugiados. A vulnerabilidade está ligada à pobreza e à falta de acesso a oportunidades. Políticas sociais são desenvolvidas para reduzir a vulnerabilidade, promovendo igualdade e apoio a esses grupos em situações de risco, visando uma sociedade mais justa e inclusiva.		desigualdades socioeconômicas, falta de acesso a recursos básicos , discriminação, marginalização ou outros fatores que podem afetar adversamente seu bem-estar e qualidade de vida. Essa vulnerabilidade pode se manifestar de várias formas, incluindo dificuldades econômicas, falta de acesso a cuidados de saúde adequados, falta de moradia, instabilidade empregatícia, entre outros desafios
Nathan	Pessoas num estado mais frágil, oprimidas . Pessoas de baixa renda. Minorias		

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

Conforme observamos no Quadro 21 – Trajetória da definição do termo vulnerabilidade social, o participante Augusto apresentou evolução significativa em sua compreensão. Inicialmente, restringia vulnerabilidade social a dificuldades, deficiências e questões financeiras. No decorrer dos encontros, acrescentou aspectos relacionados a gênero e padrões sociais, ampliando para uma definição mais complexa, que inclui exclusão de direitos básicos, construção social do “homem ideal” e crítica às desigualdades estruturais.

Por outro lado, Beatriz deu uma definição inicial centrada na falta de coisas básicas na rede pública de ensino, mas não participou das etapas seguintes, impossibilitando a análise de mudanças em sua compreensão. Christiane começou associando vulnerabilidade social à dependência de programas sociais e baixa renda.

Durante a pesquisa, repetiu esse foco em dificuldades financeiras e deficiências, mantendo a perspectiva inicial, sem ampliação significativa. Também não houve continuação da participante no decorrer dos encontros, não sendo possível uma comparação final.

A participante Vitória expandiu sua definição, mesmo não participando ativamente nas discussões dos *Teaching Episodes*. Partiu de uma ideia geral de vulnerabilidade ligada à pobreza e, ao final, acrescentou a falta de acesso à saúde e à educação, incluindo também grupos específicos como idosos, crianças e pessoas

com deficiência. O mesmo aconteceu com Tallita que inicialmente apresentou uma visão abrangente, que incluía questões monetárias, pessoais e psicológicas, mas não participou das discussões ao longo dos *Teaching Episodes*. Ao final, reformulou sua definição para destacar a condição de estar à mercê de fatores externos, mas sem incluir exemplos concretos, o que tornou a definição mais conceitual e menos descritiva. Ágatha, por outro lado, ampliou consideravelmente sua visão. Começou falando sobre menos acesso a recursos básicos e atuais, depois, após discussões e vídeos, incorporou a dimensão relacional, refletindo sobre vulnerabilidade também nas interações interpessoais.

Maiara manteve o foco na relação entre vulnerabilidade e pobreza, mas não apresentou uma definição final. Assim como Igor que ofereceu uma definição inicial curta, relacionando vulnerabilidade à pobreza e às limitações de acesso à saúde e educação. Marianna mostrou ampliação conceitual. A participante partiu de desigualdades sociais e econômicas e, na definição final, incluiu exclusão, falta de oportunidades e necessidades básicas e não básicas, evidenciando maior complexidade e detalhamento. Já o participante Tássio apresentou uma única definição, relacionando vulnerabilidade à impossibilidade de mudar a própria condição social. Logo no início ele já demonstra um conhecimento um pouco maior do tema, porém não obtivemos dados nos demais encontros para uma comparação maior.

Ana Paula passou de uma definição inicial vaga (“estar vulnerável socialmente”) para, ao final, incluir a exclusão social e os danos psicológicos ou físicos decorrentes dessa exclusão. Similar a Renata que começou com a ideia de “pessoas às margens sociais” e, em sua síntese, acrescentou dificuldades financeiras, deficiências e grupos marginalizados, expandindo seu entendimento. As participantes Julia, Ana Laura, Cindy e o participante Nathan forneceram apenas definições iniciais, impossibilitando comparações. Amanda partiu de uma visão centrada em baixa renda e minorias oprimidas e, no decorrer, incorporou a ideia de falta de serviços essenciais e desrespeito à pessoa, ampliando a dimensão estrutural da definição. Por fim, Kimberly apresentou uma definição inicial já bastante detalhada, que relacionava vulnerabilidade à desigualdade e à falta de oportunidades, citando grupos específicos. Na síntese final, manteve essa riqueza, mas reformulou para enfatizar fatores estruturais e consequências concretas, como instabilidade no emprego e falta de moradia.

A análise comparativa das definições de vulnerabilidade social apresentadas pelos participantes evidencia que, ao longo dos encontros, parte significativa do grupo ampliou sua compreensão do conceito, incorporando dimensões mais complexas. Participantes como Augusto, Ágatha, Marianna, Amanda e Kimberly, por exemplo, deslocaram-se de definições restritas à pobreza e à falta de recursos para perspectivas que incluem desigualdades estruturais, exclusão social, privação de direitos, fatores culturais e impactos psicológicos, em consonância com a compreensão de Boryça (2021) de que a vulnerabilidade vai além das condições individuais, devendo ser analisada à luz das políticas e contextos sociais específicos.

O conceito de pobreza não foi mencionado, mas sim, alterado por outros termos como desigualdade e exclusão, indo de encontro ao que Barbosa (2020) discute que, é a partir da desigualdade social que a pobreza se processa e se enraíza na nossa sociedade. Barrientos e Morales (2016) falam do acesso a recursos e materiais e como isso pode aumentar a vulnerabilidade social dos alunos. Podemos observar que os participantes compartilham dessa visão, pois muitos deles mencionam essa falta de acesso.

Marília, Vitória e Renata mantiveram a essência de suas concepções iniciais, mas refinaram o vocabulário e a abordagem. Por outro lado, alguns participantes não apresentaram mudanças substanciais ou não participaram de todas as etapas (como Beatriz, Maiara, Igor, Tássio, Nathan, Julia, Ana Laura e Cindy), o que impediu a análise de um percurso conceitual completo. Observa-se que, quando houve engajamento contínuo nas interações e discussões coletivas, isso favoreceu a construção de um entendimento mais crítico

As sínteses dos participantes também se aproximam da definição de vulnerabilidade social defendida por nós neste trabalho. Conforme mencionado desde a introdução, definimos vulnerabilidade social como a exposição de um indivíduo ou grupo a diferentes formas de exclusão e/ou desigualdade social, seja por motivos relacionados à raça, gênero, orientação sexual, deficiência, status socioeconômico, localização geográfica ou idade, o que compromete o acesso a direitos, o reconhecimento social e a participação plena e digna na vida social. Ao utilizarmos essa noção, não nos referimos à integração a um modelo social homogêneo ou normativo, mas à possibilidade de participação, pertencimento e exercício da cidadania em condições de justiça e equidade. Acreditamos que as definições dos participantes se aproximam e completam a nossa visão de vulnerabilidade social.

4.1.1 Representações iniciais sobre a relação entre vulnerabilidade social e aprendizagem

Com o questionário, também buscamos saber quais eram os entendimentos dos participantes sobre a relação entre vulnerabilidade social e a aprendizagem dos alunos. A pergunta 2, intitulada "Você acha que há alguma relação entre vulnerabilidade social e aprendizagem? Se sim, qual? Se não, porquê?", teve como objetivo mapear o entendimento dos participantes. Seguindo o mesmo padrão de categorização dos quadros anteriores, o quadro abaixo agrupa as respostas em 3 categorias.¹¹

Quadro 22 – Vulnerabilidade social e aprendizagem

<p>A) A vulnerabilidade social como barreira de acesso</p>	<p>"Acredito que sim, pois a vulnerabilidade social é algo imprescindível para a aprendizagem, desde condições financeiras boas, até familiares presentes na vida do aprendiz." - participante Beatriz</p> <p>"Sim, acho, pois como citei anteriormente, pessoas com vulnerabilidade social em relação ao dinheiro, muito provavelmente não terão dinheiro para locomoção até a escola, para comer, para comprar materiais, etc." – participante Tallita</p> <p>"Sim, crianças que não têm acesso à educação são prejudicadas em suas vidas sociais." - participante Ágatha</p> <p>"Sim, há uma relação significativa entre vulnerabilidade social e aprendizagem. A vulnerabilidade social pode ter um impacto profundo na capacidade das pessoas de acessar uma educação de qualidade e de aproveitar ao máximo as oportunidades de aprendizado. Indivíduos em situação de vulnerabilidade social muitas vezes têm dificuldade em acessar recursos educacionais adequados, como materiais didáticos, tecnologia e instalações de ensino; Ambientes familiares afetados pela vulnerabilidade social podem ter menos recursos para apoiar a aprendizagem das crianças; etc." - participante Julia</p> <p>"A vulnerabilidade social está relacionada à aprendizagem de diversas maneiras. Pessoas em situação de vulnerabilidade podem ter acesso limitado a recursos educacionais de qualidade, enfrentar desigualdades na educação, lidar com altos níveis de estresse, falta de apoio familiar, problemas de saúde e enfrentar desafios sociais e emocionais. Isso pode prejudicar significativamente o processo de aprendizagem, tornando essencial abordar essas questões por meio de políticas e programas educacionais que promovam a igualdade de oportunidades e o acesso a uma educação de qualidade para todos." - participante Kimberly</p> <p>"Sim. Acredito que exista uma relação entre a vulnerabilidade social e aprendizagem, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem do aluno na escola. Por exemplo, sabemos que a alimentação influencia</p>
--	---

¹¹ Para essa pergunta, obtivemos 18 respostas.

	<p>em nosso processo cognitivo, nesse sentido, existem alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, pois não conseguem ou não apresentam condições de se alimentarem em casa." - participante Marianna</p> <p>"Sim, a uma relação, pessoas/alunos que estão em um estado "vulnerável" tendem a ter dificuldades no acesso à educação e a falta de recursos de aprendizagem afeta a capacidade de aprendizagem." - participante Vitória</p> <p>"Sim, há uma relação, pois muitas pessoas não têm acesso à escola, ou há precariedade tanto de estrutura, quanto de ensino por conta de vulnerabilidade social." - participante Maiara</p> <p>"Sim, existe relação entre vulnerabilidade social e aprendizagem. Alunos em situação mais vulnerável podem apresentar dificuldade no aprendizado, além de problemas sociais." - participante Cindy</p> <p>"Sim, quando se é vulnerável socialmente, a aprendizagem se apresenta em má qualidade, não somente pelo contexto escolar, mas também por questões pessoais do indivíduo." - participante Renata</p>
<p>B) A vulnerabilidade social relacionada ao bem-estar físico, social e emocional do aluno</p>	<p>"O estado de vulnerabilidade social faz com que o aluno seja incapaz de focar totalmente nas aulas, seja pela jornada árdua que faz para chegar à escola, por fome, ou outras condições que façam com que ele seja fisicamente não saudável." - participante Amanda</p> <p>"Sim, existe relação entre vulnerabilidade social e aprendizagem. Alunos em situação mais vulnerável podem apresentar dificuldade no aprendizado, além de problemas sociais." - participante Cindy</p> <p>"Sim. Acredito que exista uma relação entre a vulnerabilidade social e aprendizagem, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem do aluno na escola. Por exemplo, sabemos que a alimentação influencia em nosso processo cognitivo, nesse sentido, existem alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, pois não conseguem ou não apresentam condições de se alimentarem em casa." - participante Marianna</p> <p>"Sim. Problemas externos e principalmente de vulnerabilidade social fazem com que o aluno tenha mais dificuldade, menos foco, menos interação com os colegas e professores." - participante Nathan</p> <p>"Sim, alguém situado na vulnerabilidade têm menos oportunidades e, por vezes, o indivíduo se vê trabalhando e estudando, impedido de focar em uma carreira acadêmica ou mesmo especialização." - participante Igor</p> <p>"Sim, como aluno do PIBID, eu notei que numa sala do 6º ano do Paulo Freire existe um aluno que não consegue escrever sozinho, apenas copiar, escrever em sua própria língua nativa. Isso é uma vulnerabilidade, assim como existe em outro aluno com autismo e outro com cegueira." - participante Augusto</p> <p>"Sim, quando se é vulnerável socialmente, a aprendizagem se apresenta em má qualidade, não somente pelo contexto escolar, mas também por questões pessoais do indivíduo." - participante Renata</p>

	<p>"Sim, porque o aluno acaba trazendo para o ambiente escolar reflexo de tudo que ele vive. A falta de perspectiva faz com que o mesmo não queira se interessar pelo aprendizado." - participante Christiane</p> <p>"Sim, tanto a pessoa que se encontra nesta situação quanto a sociedade em si podem colher frutos de aprendizado que podem posteriormente contribuir com movimentos sociais que evitem esse tipo de situação." - participante Tássio</p>
<p>C) A vulnerabilidade social como impacto na motivação, autonomia e engajamento do aluno</p>	<p>"Sim, para mim uma pessoa que já sofre diferentes tipos de violência no seu dia a dia, não tem o encorajamento e a vontade de aprender na escola." - participante Ana Laura</p> <p>"Sim, porque o aluno acaba trazendo para o ambiente escolar reflexo de tudo que ele vive. A falta de perspectiva faz com que o mesmo não queira se interessar pelo aprendizado." - participante Christiane</p> <p>"Sim, alguém situado na vulnerabilidade têm menos oportunidades e, por vezes, o indivíduo se vê trabalhando e estudando, impedido de focar em uma carreira acadêmica ou mesmo especialização." - participante Igor</p> <p>"Sim, tanto a pessoa que se encontra nesta situação quanto a sociedade em si podem colher frutos de aprendizado que podem posteriormente contribuir com movimentos sociais que evitem esse tipo de situação." - participante Tássio</p> <p>"Sim, pois dependendo da situação, esse estado de vulnerabilidade social pode afetar o acesso à educação e a aprendizagem." - participante Marília</p>

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

Agrupamos na categoria A (a vulnerabilidade social como barreira de acesso) a resposta de Beatriz, pois para ela a vulnerabilidade social é algo imprescindível e para Tallita o dinheiro está relacionado ao aprendizado de diferentes formas ("não terão dinheiro para locomoção até a escola, para comer, para comprar materiais, etc"). Para Ágatha, a falta de acesso prejudica a vida do aluno ("crianças que não têm acesso à educação são prejudicadas em suas vidas sociais"). As respostas das participantes Julia ("dificuldade em acessar recursos educacionais adequados, como materiais didáticos, tecnologia e instalações de ensino") e Kimberly ("enfrentar desigualdades na educação, lidar com altos níveis de estresse, falta de apoio familiar, problemas de saúde e enfrentar desafios sociais e emocionais") se destacam nessa categoria, uma vez que elas mencionam tecnologia e instalações de ensino, estresse, falta de apoio familiar e problemas sociais que acabam expandindo a falta de acesso.

Marianna, Vitória e Maiara também complementam essa categoria, pois as participantes responderam que a questão do acesso a bens, serviços, materiais, entre tantos outros fatores, influencia a aprendizagem. Cindy menciona que isso pode gerar outros problemas sociais ("podem apresentar dificuldade no aprendizado, além de

problemas sociais”) e Marianna trata da questão da alimentação (“sabemos que a alimentação influencia em nosso processo cognitivo, nesse sentido, existem alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, pois não conseguem ou não apresentam condições de se alimentarem em casa”). Para a participante Renata são questões pessoais (“não somente pelo contexto escolar, mas também por questões pessoais do indivíduo”) que podem afetar à aprendizagem do aluno.

Na categoria seguinte (B - A vulnerabilidade social relacionada ao bem-estar físico, social e emocional do aluno), Amanda diz que a vulnerabilidade afeta as condições do aluno (“incapaz de focar totalmente nas aulas”) e Cindy menciona as dificuldades e problemas sociais. Categorizamos a resposta da participante Marianna também nessa categoria, pois, acreditamos que a questão da alimentação também se relaciona ao bem-estar do aluno. Nathan utiliza o termo “fatores externos”, mas sem exemplificar quais, para dizer que isso afeta a aprendizagem do aluno (“fazem com que o aluno tenha mais dificuldade, menos foco, menos interação com os colegas e professores”). Augusto trata das deficiências (“aluno com autismo e outro com cegueira”), enquanto Igor menciona como o mercado de trabalho afeta a aprendizagem (“trabalhando e estudando, impedido de focar em uma carreira acadêmica”). A participante Christiane trata do interesse do aluno (“não queira se interessar pelo aprendizado”) e para Tássio a sociedade como um todo está envolvida nesse processo (“tanto a pessoa que se encontra nesta situação quanto a sociedade”).

Por fim, agrupamos na categoria C (A vulnerabilidade social como impacto na motivação, autonomia e engajamento do aluno) as respostas de Ana Laura (“não tem o encorajamento e a vontade de aprender na escola”), Christiane (“não queira se interessar pelo aprendizado”), novamente Igor com a questão do mercado de trabalho (“trabalhando e estudando, impedido de focar em uma carreira acadêmica”), Tássio e Marília (“estado de vulnerabilidade social pode afetar o acesso à educação e a aprendizagem”). Nesse conjunto de respostas, os participantes reconhecem que condições adversas, como violência, falta de apoio familiar, sobrecarga de trabalho, ausência de perspectivas futuras e experiências reiteradas de exclusão, podem comprometer a disposição do estudante para engajar-se nas atividades escolares.

Isso pode ser confirmado também no *Teaching Episode 1* apresentado no início desta análise, bem como no *Teaching Episode 6* a seguir:

Quadro 23 – Teaching Episode 6 - Encontro 01 – 23/08/2023

Participante Christiane: Quando ela falou aqui, uma coisa que veio na minha cabeça que eu não tinha pensado, às vezes **a criança pode estar em um contexto social que a gente acha que é legal, mas ela tem uma certa dificuldade, igual ela falou né, dentro de casa, com os pais, o ambiente, que é a questão da segurança.** E às vezes, a gente olha para aquela criança, porque ela não tem a dificuldade financeira como se ela não tivesse dificuldades, vulnerabilidades.

Michele: Por exemplo os casos de, quando tem nas escolas a educação sexual, as palestras tal, sabiam que a maioria dos casos são descobertos quando a escola traz alguma discussão, que daí a criança reconhece né, então assim, geralmente você não imagina que aquele grupo pode estar dentro de algum contexto que é um tipo de vulnerabilidade também. Acho que é isso que você está falando né Chris?

Participante Christiane: É, porque hoje as pessoas tem **muitos problemas emocionais.** As crianças e os adolescentes tem e nem sempre são por falta de dinheiro, muitas vezes são por situações em casa, **isso traz uma vulnerabilidade.** Porque se eles não estão bem, se os adolescentes não estão bem, eles não vão aprender da mesma forma.

Michele: O que mais gente? Vocês acham que a questão de gênero, por exemplo, pode ser uma questão, algo de vulnerabilidade também?

Participante Tássio: Com certeza, porque até **o emocional da pessoa, né?** Essa questão de, ou ela está com vergonha de colocar isso pra fora, ou no contexto que ela vive, se a vontade dela é aceita dentro da comunidade que ela participa, daí afeta o emocional, então acho que sim, né?

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

A fala da participante Christiane merece destaque nesse momento, pois ela conseguiu identificar que seus alunos, mesmo não apresentando uma vulnerabilidade relacionada ao seu poder aquisitivo, podem apresentar outros tipos de vulnerabilidade que permeiam sua vida e atravessam a sala de aula (“a gente olha para aquela criança, porque ela não tem a dificuldade financeira como se ela não tivesse dificuldades, vulnerabilidades”). Isso também pode ser confirmado na fala do participante Tássio (“Essa questão de, ou ela está com vergonha de colocar isso pra fora, ou no contexto que ela vive, se a vontade dela é aceita dentro da comunidade que ela participa, daí afeta o emocional, então acho que sim, né?”), que nos mostra que os problemas emocionais do aluno também podem ser considerado como um tipo de vulnerabilidade social.

Esse conjunto de respostas evidencia como os participantes compreenderam a vulnerabilidade social de maneira multifacetada. Por exemplo, Beatriz e Tallita destacaram a questão do poder aquisitivo como central. Ágatha, Júlia, Kimberly, Marília, Vitória e Maiara, por sua vez, ressaltaram a falta de acesso a serviços essenciais, como materiais didáticos, tecnologia, apoio familiar e até mesmo o próprio direito à educação, ampliando o entendimento sobre como as desigualdades estruturais afetam os alunos.

Outros participantes, como Augusto, Igor, Renata e Tássio trouxeram à tona vulnerabilidades pessoais e estruturais: deficiências, sobrecarga de trabalho, questões emocionais e a própria influência da sociedade sobre os sujeitos. Essa diversidade de percepções dialoga com o que Barbosa (2020) afirma sobre as influências no desenvolvimento do aluno. Para a autora, a família, e tudo o que a cerca, tem forte influência no processo de aprendizagem, assim como afirmam Barrientos e Palma (2023) e Lenharo e Cristovão (2018).

Podemos concluir que a vulnerabilidade social pode gerar dificuldades no aprendizado e falta de interesse dos alunos pela educação. Essa falta de interesse pode estar vinculada com os problemas pessoais que perpetuam a vida dos alunos e se sobressaem, fazendo com que deem mais importância à tentativa de resolvê-los ao invés de se dedicarem aos estudos, gerando uma sensação de insegurança e indefesa, como discutem Barrientos e Morales (2016) e Peixoto (2017).

Assim, as falas dos participantes revelam um movimento de ampliação do olhar, no qual a vulnerabilidade social é compreendida como um fenômeno dinâmico e multidimensional que afeta diretamente o acesso, o interesse e o engajamento dos alunos na escola.

4.1.2 Representações iniciais sobre a relação entre vulnerabilidade social e ensino de inglês

Após a discussão acerca da relação entre vulnerabilidade social e aprendizagem, buscamos na pergunta 3 do questionário, especificar o ensino de língua inglesa. Assim, a pergunta "Você acha que há alguma relação entre vulnerabilidade social e o ensino de inglês? Se sim, qual? Se não, por quê?", teve como objetivo se aproximar mais do contexto dos participantes que são professores de inglês em formação inicial. As respostas¹² estão organizadas conforme o quadro que segue:

Quadro 24 – Vulnerabilidade social e o ensino de inglês

A) Desigualdades estruturais como barreira de acesso ao ensino de inglês	"Sim, geralmente nas escolas públicas o inglês não é muito bem ensinado para as crianças, o que levaria os interessados a terem que optar por escolas particulares/de língua, porém nem todos tem condições financeiras para tal. " - participante Ágatha
--	--

¹² Para essa pergunta, obtivemos 17 respostas.

	<p>"Sim, o inglês no Brasil ainda é muito elitizado e visto como algo "distante" por muitos em vulnerabilidade social." - participante Ana Laura</p> <p>"A vulnerabilidade social pode afetar o acesso e a capacidade das pessoas de se beneficiarem do ensino de inglês de várias maneiras, como por exemplo, pessoas em situação de vulnerabilidade social podem ter difficuldade em acessar recursos para aprender inglês; Cursos de inglês muitas vezes têm custos associados, seja por meio de aulas particulares, materiais ou cursos online. Indivíduos em situação de vulnerabilidade financeira podem não ter os meios para pagar por esses recursos, o que os impede de adquirir habilidades no idioma, etc." - participante Julia</p> <p>"Sim, pois várias instituições de ensino de línguas são exorbitantemente caras, além do material também não ser nada barato." - participante Igor</p> <p>"Sim, pelo fato de que o ensino de inglês, na maioria dos casos é privado ou você pode estudar online, porém nem todos tem acesso a internet ou não tem condições de pagar as aulas." - participante Maiara</p> <p>"Sim, como citado anteriormente, muitas vezes o aluno não terá dinheiro para pagar um curso de inglês, os materiais, a locomoção ou até mesmo se for em sua escola no ensino básico, pois muitas vezes os alunos deixam/desistem das escolas pois sua situação pode ser dura e ele tem que deixar a escola para trabalhar." - participante Tallita</p> <p>"Sim, pois quando a alimentação e moradia requer um peso maior na rotina de alguém, a escolaridade nunca é a prioridade, principalmente vendo que aprender inglês não trará alimento na janta. Sem contar que o inglês assusta muita gente." - participante Renata</p> <p>"A vulnerabilidade social pode afetar o ensino de inglês de várias maneiras, incluindo o acesso limitado a recursos educacionais de qualidade, desigualdades educacionais, estresse e instabilidade que prejudicam o aprendizado, falta de apoio familiar e barreiras linguísticas adicionais. Reconhecer essas barreiras é fundamental para garantir que todos os alunos, independentemente de sua situação social, tenham a oportunidade de acessar e se beneficiar do ensino de inglês. Portanto, políticas educacionais inclusivas são importantes para superar esses desafios e promover a igualdade de acesso ao aprendizado da língua inglesa em um mundo cada vez mais globalizado." - participante Kimberly</p> <p>"Sim. Acredito que exista uma relação entre vulnerabilidade social e o ensino de inglês em relação ao acesso ao ensino de inglês. Por exemplo, há casos de alunos em estado de vulnerabilidade que não conseguem aprender inglês por não conseguirem aprender na escola, nem pela internet, por conta do acesso ou até mesmo por questões financeiras e conseguir pagar um curso de idiomas." - participante Marianna</p> <p>"Sim, do mesmo modo que a pergunta anterior a vulnerabilidade social afeta a educação, isso incluiu o ensino do inglês causado pela falta de recursos, materiais, para o ensino causando uma desigualdade social." - participante Vitória</p> <p>"Considerando o ponto de vista do ensino, assim como mencionado anteriormente, a vulnerabilidade social pode afetar o acesso e o processo de aprendizagem." - participante Marília</p> <p>"Assim como em qualquer disciplina, todos professores devem ser conscientes e observar a sua sala de aula, o seu espaço ao redor da</p>
--	---

	<p>escola. Saber que todo mundo vem de uma realidade semelhante, porém diferente, nem todo aluno no geral ou em algum estado de vulnerabilidade irá apreciar e se dedicar aos estudos, ao Inglês nesse caso, se naquele momento eles estiverem enfrentando problemas que ultrapassem os muros das escolas." - participante Nathan</p>
<p>B) Desigualdades que afetam a qualidade e a experiência de aprendizagem de inglês</p>	<p>"A vulnerabilidade social pode afetar o ensino de inglês de várias maneiras, incluindo o acesso limitado a recursos educacionais de qualidade, desigualdades educacionais, estresse e instabilidade que prejudicam o aprendizado, falta de apoio familiar e barreiras linguísticas adicionais. Reconhecer essas barreiras é fundamental para garantir que todos os alunos, independentemente de sua situação social, tenham a oportunidade de acessar e se beneficiar do ensino de inglês. Portanto, políticas educacionais inclusivas são importantes para superar esses desafios e promover a igualdade de acesso ao aprendizado da língua inglesa em um mundo cada vez mais globalizado." - participante Kimberly</p> <p>"Sim. Acredito que exista uma relação entre vulnerabilidade social e o ensino de inglês em relação ao acesso ao ensino de inglês. Por exemplo, há casos de alunos em estado de vulnerabilidade que não conseguem aprender inglês por não conseguirem aprender na escola, nem pela internet, por conta do acesso ou até mesmo por questões financeiras e conseguir pagar um curso de idiomas." - participante Marianna</p> <p>"Considerando o ponto de vista do ensino, assim como mencionado anteriormente, a vulnerabilidade social pode afetar o acesso e o processo de aprendizagem." - participante Marília</p> <p>"Sim, do mesmo modo que a pergunta anterior a vulnerabilidade social afeta a educação, isso incluiu o ensino do inglês causado pela falta de recursos, materiais, para o ensino causando uma desigualdade social." - participante Vitória</p> <p>"Assim como em qualquer disciplina, todos professores devem ser conscientes e observar a sua sala de aula, o seu espaço ao redor da escola. Saber que todo mundo vem de uma realidade semelhante porém diferente, nem todo aluno no geral ou em algum estado de vulnerabilidade irá apreciar e se dedicar aos estudos, ao Inglês nesse caso, se naquele momento eles estiverem enfrentando problemas que ultrapassem os muros das escolas." - participante Nathan</p> <p>"Sim, pois quando a alimentação e moradia requer um peso maior na rotina de alguém, a escolaridade nunca é a prioridade, principalmente vendo que aprender inglês não trará alimento na janta. Sem contar que o inglês assusta muita gente." - participante Renata</p> <p>"Sim, o aluno em vulnerabilidade social tem dificuldade de entender o por que estudar inglês se ele nunca vai viajar para fora. Não consegue ver algum benefício nisto." - participante Christiane</p> <p>"Acho que o professor de inglês deve levar em consideração as mesmas pautas que o restante dos professores, porém também mantendo em mente que o ensino da língua estrangeira nem sempre vai ser priorizado pelo estudante em situação de vulnerabilidade social, e que também vai enfrentar desafios diferentes de matérias que trabalham com a língua materna do aluno." - participante Amanda</p>

<p>C) Significados atribuídos ao inglês: desinteresse, distanciamento e potencial emancipatório</p>	<p>"Não consigo achar uma resposta para essa pergunta, creio que sim, a questão do ensino de língua inglesa para muitos alunos é vista como uma matéria sem muita importância, mas muitos têm esperança em aprender. A ideia de língua franca não é uma realidade." - participante Augusto</p> <p>"Sim, muitos dos meus alunos dizem que não querem aprender inglês pois não irão para "Disney", ou seja, os alunos já aceitaram suas condições e estão sem esperança para algo. Eles já lidam com tanta coisa, às vezes eles acham o inglês desnecessário no momento." - participante Beatriz</p> <p>"Sim, o aluno em vulnerabilidade social tem dificuldade de entender o por que estudar inglês se ele nunca vai viajar para fora. Não consegue ver algum benefício nisto." - participante Christiane</p> <p>"Acho que o professor de inglês deve levar em consideração as mesmas pautas que o restante dos professores, porém também mantendo em mente que o ensino da língua estrangeira nem sempre vai ser priorizado pelo estudante em situação de vulnerabilidade social, e que também vai enfrentar desafios diferentes de matérias que trabalham com a língua materna do aluno." - participante Amanda</p> <p>"Sim, o inglês pode servir como ferramenta de resgate dos indivíduos que se encontram nesta situação." - participante Tássio</p>
---	--

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

Na primeira categoria (Desigualdades estruturais como barreira de acesso ao ensino de inglês), os participantes problematizam o ensino de inglês no Brasil ser elitizado, ou seja, voltado apenas para uma elite que detém um poder aquisitivo que pode pagar pelo ensino em escolas de idiomas. Para Ágatha, o ensino de inglês nas escolas públicas não possui a mesma qualidade do que nas escolas privadas, fazendo com que os alunos procurem escolas de idiomas. Porém, segundo ela, nem todos os alunos possuem condições financeiras para isso ("terem que optar por escolas particulares/de língua, porém nem todos têm condições financeiras para tal").

As falas dos participantes Ana Laura ("o inglês no Brasil ainda é muito elitizado e visto como algo "distante" por muitos"), Julia ("Indivíduos em situação de vulnerabilidade financeira podem não ter os meios para pagar por esses recursos") e Igor ("várias instituições de ensino de línguas são exorbitantemente caros") complementam a mesma ideia. As falas de Ágatha, Ana Laura, Julia, Igor e Renata convergem ao apontar que o ensino ofertado nas escolas públicas é percebido como insuficiente, o que leva muitos estudantes a buscarem escolas de idiomas privadas, sendo essa uma alternativa inviável para grande parte da população em situação de vulnerabilidade social. Tal cenário reforça que o acesso ao inglês não se organiza

como um direito educacional universal, mas como um bem simbólico restrito, reproduzindo hierarquias sociais já existentes.

Assim, entendemos que alunos em situação de vulnerabilidade social que não possuem esse recurso financeiro, ficam excluídos dessas escolas de idiomas. A fala da participante Renata (“quando a alimentação e moradia requer um peso maior na rotina de alguém, a escolaridade nunca é a prioridade”) enfatiza que, diante de necessidades básicas como alimentação e moradia, a educação, especialmente o inglês, acaba não sendo uma prioridade. Isso revela de forma contundente como a vulnerabilidade social se articula à questão social, conforme discutida por Yamamoto (1999) e Telles (2006).

Nesse contexto, a aprendizagem do inglês passa a ocupar um lugar periférico frente às urgências da sobrevivência, o que não pode ser interpretado como falta de interesse individual, mas como resultado de condições estruturais desiguais. Além disso, ao mencionar que “o inglês assusta muita gente”, ela sugere que há também uma barreira psicológica ou social que reforça essa distância entre o idioma e os alunos em situação de vulnerabilidade social. Essas barreiras não se limitam apenas às condições econômicas, mas envolvem também aspectos culturais e emocionais, como o medo e a sensação de inadequação, que dificultam o engajamento com o aprendizado do inglês.

A fala de Renata ressoa a Freire (1996), que destaca que a educação deve ser um processo libertador que conscientize os educandos sobre sua realidade de opressão, permitindo-lhes agir para sua própria libertação. Ele ressalta que a escola tradicional, ao não considerar essa realidade, perpetua as desigualdades ao acomodar os alunos ao mundo existente e subestimá-los, reforçando sentimentos de inferioridade. Dessa forma, o acesso a esse tipo de educação torna-se um reflexo das desigualdades sociais estruturais, nas quais o sistema educacional, ao depender de recursos financeiros e de uma base cultural privilegiada, acaba por reproduzir exclusões e limitações.

Essa categoria está intimamente relacionada à categoria B (Desigualdades que afetam a qualidade e a experiência de aprendizagem de inglês) onde os participantes mencionam a falta de acesso a um ensino de inglês gratuito e de qualidade. Para Kimberly, a vulnerabilidade social pode acarretar a falta de acesso a recursos educacionais de qualidade (“o acesso limitado a recursos educacionais de qualidade, desigualdades educacionais, estresse e instabilidade que prejudicam o aprendizado,

falta de apoio familiar e barreiras linguísticas adicionais”). A participante também diz que é fundamental reconhecer essas barreiras para garantir uma educação de qualidade a todos, em consonância ao proposto por Magalhães (2019). A autora tece reflexões acerca de como o ensino de língua inglesa pode ser emancipador e significativo para alunos excluídos socialmente. Essa compreensão reforça a ideia de que a desigualdade educacional não se limita à oferta de ensino, mas envolve as condições materiais, emocionais e simbólicas que sustentam o processo de aprendizagem.

Isso mostra a realidade de muitas escolas públicas do nosso país. A fala do participante Nathan destaca que os alunos enfrentam desafios que vão além da escola e que esses fatores externos podem influenciar seu engajamento e dedicação ao aprendizado do inglês (“nem todo aluno no geral ou em algum estado de vulnerabilidade irá apreciar e se dedicar aos estudos, ao Inglês nesse caso, se naquele momento eles estiverem enfrentando problemas que ultrapassem os muros das escolas”). Ao mencionar que os professores devem estar atentos à realidade dos alunos, ele sugere que a vulnerabilidade social tem um impacto direto no acesso e na experiência educacional. Nessa perspectiva, a atuação docente deve considerar os saberes docentes, conforme Tardif (2014), que são plurais e resultam da combinação dos saberes disciplinares, curriculares, da formação profissional e dos saberes experienciais adquiridos na prática cotidiana. Assim, compreender a vulnerabilidade social exige que o professor mobilize não apenas saberes disciplinares e curriculares, mas também saberes experienciais e éticos, capazes de orientar práticas pedagógicas contextualizadas e comprometidas com a equidade. Esses saberes permitem que o professor compreenda e intervenha nas diversas realidades dos alunos, adaptando sua prática pedagógica para responder às dificuldades específicas de estudantes em situação de vulnerabilidade social.

Em seguida, na categoria C (Significados atribuídos ao inglês: desinteresse, distanciamento e potencial emancipatório), emerge um conjunto de respostas que evidencia como a vulnerabilidade social influencia a forma como os estudantes atribuem sentido ao inglês. Os participantes responderam que muitas vezes o ensino de inglês não faz sentido para os alunos em situação de vulnerabilidade social, pois o contexto social desses alunos é marcado por diversas dificuldades que se sobressaem. Para Augusto, o inglês é uma matéria sem muita importância, mas que muitos alunos têm esperança em aprender (“a questão do ensino de língua inglesa

para muitos alunos é vista como uma matéria sem muita importância”). Beatriz complementa essa fala, com a ideia de que os alunos em situação de vulnerabilidade social já aceitaram sua condição, por isso não se interessam pela disciplina (“os alunos já aceitaram suas condições e estão sem esperança para algo. Eles já lidam com tanta coisa, às vezes eles acham o inglês desnecessário”). Esse distanciamento não decorre de desinteresse intrínseco, mas de um processo de naturalização das desigualdades, no qual os estudantes passam a não se reconhecer como sujeitos legítimos do aprendizado da língua. Tal leitura se aproxima da crítica freireana à educação bancária, que, ao não dialogar com a realidade dos educandos, contribui para a aceitação passiva da opressão (Freire, 1974; 1996).

A resposta de Tássio introduz um contraponto importante ao reconhecer o potencial emancipatório do inglês, entendendo-o como ferramenta capaz de ampliar horizontes, gerar pertencimento e criar oportunidades de transformação social. Para ele, o inglês pode ser usado como uma ferramenta para mudar a realidade dos alunos em situação de vulnerabilidade social (“o inglês pode servir como ferramenta de resgate dos indivíduos que se encontram nesta situação”), também indo de encontro com a proposta de Magalhães (2019). Segundo a autora, a aprendizagem de língua inglesa é parcial e acidentada, o que não leva o aluno a refletir sobre o mundo plural em que vive. Nesse sentido, a aprendizagem do inglês deixa de ser apenas um conteúdo escolar e passa a ser compreendida como prática social, atravessada por disputas de sentido, poder e reconhecimento. Assim, é necessário uma (re)significação da prática docente, a fim de buscar novas alternativas para que haja maior interação dos alunos com a língua, ao mesmo tempo que as desigualdades são diminuídas.

As falas dos participantes revelam um panorama bastante complexo sobre o ensino de inglês em contextos de vulnerabilidade social. Enquanto Ágatha, Ana Laura, Julia, Igor, Maiara, Tallita e Renata enfatizam que o ensino de inglês no Brasil ainda é elitizado e inacessível para muitos estudantes, Kimberly reforça que a falta de acesso a recursos de qualidade, somada a desigualdades estruturais, aprofunda ainda mais essa exclusão. Nathan amplia essa visão ao destacar que problemas externos à escola impactam diretamente no engajamento dos alunos, enquanto Augusto e Beatriz trazem a percepção de que o inglês muitas vezes não faz sentido em meio às urgências da vida cotidiana, sendo visto como algo distante ou secundário.

Contudo, Tássio trouxe uma perspectiva mais propositiva, reconhecendo que o inglês pode ser um meio para ampliar oportunidades e reduzir desigualdades.

Essa diversidade de perspectivas demonstra que, embora o inglês seja frequentemente percebido como um privilégio restrito às elites, ele também pode assumir um papel central no enfrentamento das desigualdades, desde que as práticas pedagógicas estejam atentas aos contextos sociais dos alunos, como defendem Magalhães (2019), Santos (2017), Ferreira (2020), entre outros. Essa mudança de olhar é fundamental, pois reflete um dos principais objetivos do estudo: incentivar a percepção do inglês não apenas como um desafio, mas como um recurso valioso para empoderamento e mobilidade social.

4.1.3 Respondendo à pergunta de pesquisa: Como professores de língua inglesa em formação inicial compreendem o conceito de vulnerabilidade social e sua relação com o ensino de inglês e os saberes docentes para atuação nesse contexto?

Ao longo dessa análise foram construídas quatro categorizações com os dados que possuímos (respostas do questionário e transcrições dos encontros). Elas seguem uma progressão lógica de aprofundamento sobre o termo vulnerabilidade social e sua relação com a aprendizagem do inglês. O quadro a seguir resume as quatro categorizações apresentadas anteriormente.

Quadro 25 – Categorizações de análise

Categorização 1 - Concepções Iniciais de Vulnerabilidade Social (Quadro 15)	Categorização 2 - Concepções finais de Vulnerabilidade Social (Quadro 21)	Categorização 3 - Vulnerabilidade Social e o processo de aprendizagem (Quadro 23)	Categorização 4 - Vulnerabilidade Social e o ensino de inglês (Quadro 25)
<p>A) vulnerabilidade social está relacionada com a pobreza ou falta de coisas básicas</p> <p>B) vulnerabilidade social está relacionada com a privação de direitos</p> <p>C) vulnerabilidade social está relacionada com a desigualdade</p>	<p>A) vulnerabilidade social está relacionada com a desigualdade e à falta de acesso a recursos</p> <p>B) vulnerabilidade social está relacionada com o processo de exclusão</p> <p>C) vulnerabilidade social como condição</p>	<p>A) A vulnerabilidade social como barreira de acesso</p> <p>B) A vulnerabilidade social relacionada ao bem-estar físico, social e emocional do aluno</p> <p>C) A vulnerabilidade social como impacto na motivação, autonomia e engajamento do</p>	<p>A) Desigualdades sociais como barreira de acesso ao ensino de inglês</p> <p>B) Desigualdades que afetam a qualidade e a experiência de aprendizagem de inglês</p> <p>C) Significados atribuídos ao inglês:</p>

social D) vulnerabilidade social está relacionada a processo de marginalização e opressão	multidimensional do indivíduo	aluno	desinteresse, distanciamento e potencial emancipatório
--	-------------------------------	-------	--

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

As categorias de análise do grupo 1 e 2 (Concepções Iniciais de Vulnerabilidade Social e Concepções finais de Vulnerabilidade Social) apresentam algumas semelhanças, pois ambas tentam definir o termo vulnerabilidade social, no entanto suas abordagens diferem. A primeira está focada em diferentes aspectos que compõem o termo, como pobreza, desigualdade, privação de direitos e grupos marginalizados, alinhando-se às definições de autores como Lenharo (2016) e Nogueira (2019), que associam o termo à condição de pobreza, e Barbosa (2020) e Piacentini (2022), que o vinculam ao risco e à exclusão social. Essa visão inicial representa um momento importante de construção conceitual, no qual os participantes mobilizam referências mais imediatas e descritivas para explicar o fenômeno, evidenciando uma compreensão ainda restrita, mas que já dialoga com a literatura. Tal movimento indica o início de um processo de amadurecimento conceitual, em que os significados atribuídos à vulnerabilidade começam a ser negociados, confrontados e ampliados no coletivo, preparando o terreno para concepções mais complexas que serão desenvolvidas ao longo dos encontros.

Na segunda categorização (Concepções Finais de Vulnerabilidade Social), por sua vez, traz definições mais interpretativas sobre as implicações da vulnerabilidade na vida dos indivíduos, em consonância com autores como Adati, Ferreira e Cristovão (2017) e García e Rodrigues (2022), que ampliam o conceito para além da pobreza e o relacionam a diferentes dimensões da existência.

Essa visão representa um avanço em relação às concepções iniciais, pois evidencia um processo de ressignificação do termo pelos participantes, que deixam de se apoiar apenas em descrições mais imediatas e passam a compreender a vulnerabilidade como fenômeno multifacetado, atravessado por questões sociais, econômicas, culturais e políticas. Ao articular essas dimensões, os participantes demonstram um amadurecimento conceitual que reflete o movimento de reflexão coletiva ocorrido durante os encontros, sinalizando a ampliação de suas perspectivas e maior aproximação com as definições presentes na literatura especializada.

Na categorização 3 (Vulnerabilidade Social e o processo de aprendizagem) observamos como o conceito de vulnerabilidade social é expandido para o impacto que ele gera na aprendizagem, estabelecendo assim uma relação entre desigualdade e dificuldades educacionais, alinhada com a visão de autores como Barrientos e Morales (2016) e Ribeiro e Pinto (2022), que destacam como a vulnerabilidade afeta múltiplas esferas da vida, incluindo o acesso à educação. Isso nos mostra que os participantes começaram a aplicar o conceito aprendido em um contexto mais específico, conectando a exclusão social a barreiras no aprendizado.

Quanto à categoria de análise 4 (Vulnerabilidade Social e o ensino de inglês) direciona seu olhar para o ensino de inglês dentro desse cenário de vulnerabilidade, examinando como a condição socioeconômica dos alunos afeta sua relação com a língua. Ela complementa a categorização 3 trazendo um viés à língua e não à educação como um todo. Nesse sentido, dialoga com autores como Moita Lopes (2009) e Rajagopalan (2003), que discutem o papel político e social do ensino de línguas, evidenciando que a língua inglesa pode tanto reproduzir desigualdades quanto constituir-se em ferramenta de empoderamento. Essa perspectiva encontra ressonância em Freire (1996), para quem a educação deve ser uma prática de liberdade, construída no diálogo e na problematização da realidade dos educandos. Assim, o ensino de inglês em contextos em situação de vulnerabilidade não pode ser visto apenas como transmissão de conteúdos, mas como prática transformadora que reconhece os sujeitos em suas condições históricas e sociais.

A progressão das categorias indica que os participantes começaram com uma visão mais ampla e genérica sobre vulnerabilidade social e, ao longo dos encontros, passaram a enxergar como esse conceito se aplica ao contexto educacional e ao ensino de inglês, alinhando-se com autores que exploram a exclusão social e suas repercussões na vida educacional e profissional dos indivíduos (Adati; Ferreira; Cristovão, 2017; Barrientos; Morales, 2016; Ferreira, 2019; Ferreira, 2020; García; Rodrigues, 2022; Ribeiro; Pinto, 2022). Isso demonstra um engajamento crítico e reflexivo com a temática por parte de alguns, aproximando-se da literatura acadêmica que enfatiza tanto os aspectos estruturais da vulnerabilidade social quanto seus reflexos na vida dos indivíduos como um todo.

Nesse processo, observamos também a mobilização de diferentes saberes docentes (Tardif, 2014). Os saberes disciplinares são mobilizados quando os participantes relacionam o inglês à noção de língua franca e à sua função social. Os

saberes curriculares e pedagógicos aparecem nos momentos em que discutem o papel do inglês na BNCC e nas práticas escolares. Já os saberes experienciais, são evidenciados nas falas que partem de situações reais vivenciadas em sala de aula. Ainda, os saberes contextuais, ao reconhecerem a realidade de estudantes em situação de vulnerabilidade social e as desigualdades que atravessam sua aprendizagem. Essa articulação confirma a perspectiva de Tardif (2014), Gauthier (2006) e Stutz e Cristovão (2019), de que o conhecimento docente é plural, situado e resultado da interação entre formação, prática e contexto social.

Por fim, pedimos aos participantes que criassem uma nuvem de palavras¹³ de forma a correlacionar a vulnerabilidade social com o ensino de língua inglesa, mostrando as implicações dessa relação para a formação inicial de professores. Na figura a seguir temos a produção da participante Ágatha.

Figura 9 – Produção da participante Ágatha



Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

Observamos que a participante atingiu nível 4 nas categorias de formato, conteúdo, propagação e clareza. O formato está no padrão de formatos de nuvens de palavras, com o conteúdo relacionado ao que foi trabalhado. As palavras se propagam do centro da nuvem e vão ficando maiores conforme o grau de importância dado pela participante. As ideias são claras e objetivas. Nas categorias de cor e eloquência, podemos avaliar essa produção como nível 3, pois utiliza cores neutras, sem estar muito colorido e apresenta um grande número de palavras. No que tange à categoria de ilustração, fica no nível 1 pois não apresenta nenhuma ilustração com as palavras.

¹³ Conforme detalhado na metodologia deste trabalho, para análise dessas produções optamos por seguir a proposta de análise de Valente (2015). Obtivemos 7 produções nessa atividade.

O uso de palavras como *exclusion, inequality, domination, inferior* e *distinction* mostram como Ágatha percebe que a vulnerabilidade está ligada a processos de marginalização e hierarquização social. Em contraste, a escolha de palavras como *inclusion, integration, opportunity* e *minimize-differences* revelam uma preocupação com a superação das barreiras impostas pela vulnerabilidade. Isso nos mostra uma polaridade semântica entre processos de exclusão e processos de inclusão.

Há também um indicativo de que Ágatha entende a língua como um espaço de disputa e construção de identidades, diretamente atravessado pela vulnerabilidade, no uso de *language, communication, voice, identity* e *perception*. Palavras como *care, sensitive* e *security* demonstram que ela associa a questão da vulnerabilidade também a dimensões afetivas e relacionais, aproximando-se da noção de escuta sensível (Bintliff, 2017; Piacentini; El Kadri, 2022), revelando preocupação com a dimensão afetiva e ética da docência.

Em síntese, a nuvem de Ágatha revela uma compreensão multifacetada. A vulnerabilidade é vista tanto como um obstáculo estrutural, quanto como uma possibilidade de transformação e empoderamento. Essa visão dialoga com autores como Boryça (2021), ao pensar a vulnerabilidade para além da dimensão individual, alcançando políticas e práticas sociais, e com Magalhães (2019), ao refletir sobre o papel emancipador da língua inglesa quando associada à inclusão e à voz dos sujeitos. A visão de Ágatha também se conecta ao que Lenharo e Cristovão (2018) apontam sobre o papel da língua inglesa como ferramenta de ampliação de vozes e participação social de sujeitos vulneráveis, já que ela parece compreender que a aprendizagem da língua só é significativa se vinculada às experiências reais de vida dos alunos.

Em seguida, na figura 10, temos a produção da participante Ana Paula que atingiu nível 4 nas categorias formato, cor, conteúdo, propagação e clareza. No que diz respeito aos quesitos eloquência e ilustração, a produção atingiu nível 2 e nível 1, respectivamente.

Figura 10 – Produção da participante Ana Paula



Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

Consideramos que essa produção possui o formato de nuvem de palavras, utiliza uma cor diferente para cada palavra, o conteúdo inclui os principais conceitos da temática proposta e é muito claro e organizado. Contudo, apresentou poucas palavras e não inclui nenhuma imagem.

A escolha de palavras como *dano físico*, *dano psicológico*, *medo* e *vergonha* mostram que Ana Paula compreende a vulnerabilidade social como um processo de sofrimento, que pode ser tanto corporal quanto emocional. Aparecem também as palavras *exclusão*, *aceitação* e *inclusivo*, evidenciando a tensão entre o não-pertencimento e a busca por acolhimento e integração, estando em sintonia com Lenharo (2016), que defende práticas docentes voltadas à escuta e ao engajamento dos sujeitos.

Em contrapartida, as palavras *atenção*, *apoio*, *escutar* e *auxílio* podem indicar a importância de redes de solidariedade e de práticas de escuta ativa para enfrentar situações de vulnerabilidade (Barbier, 1993). O termo *projetos sociais* mostra que a participante reconhece a necessidade de iniciativas coletivas e institucionais para mitigar as desigualdades.

Ana Paula traz uma perspectiva que combina a dimensão individual (emocional e psicológica) com a dimensão coletiva (projetos sociais, inclusão). Esse entendimento dialoga diretamente com a análise de Boryça (2021), para quem a vulnerabilidade não pode ser reduzida à esfera individual, mas precisa ser pensada em relação às políticas sociais e às formas de exclusão produzidas historicamente. Se aproxima também das conclusões de Barrientos e Morales (2016), que analisaram

a precariedade no Chile e mostraram que sem mudanças metodológicas profundas o ensino de inglês em setores vulneráveis tende a reproduzir desigualdades.

Passando para a produção do participante Augusto (figura 11), também observamos o formato de uma nuvem de palavras (nível 4), porém as cores (nível 2) utilizadas pelo participante não facilitam o entendimento e a clareza (nível 3) dessa nuvem.

Figura 11 – Produção do participante Augusto



Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

O fundo escuro e as palavras claras dificultam a leitura das palavras apresentadas. Mesmo assim, o conteúdo e a propagação estão no nível 4, pois apresentam os conteúdos principais trabalhados, seguindo o padrão das nuvens das participantes anteriores. A eloquência dessa produção pode ser categorizada no nível 3, pois apresenta um bom número de palavras que se propagam do centro. Por fim, não inclui nenhuma imagem, ficando no nível 1 de ilustração.

Em relação ao conteúdo da produção, observamos palavras como *resistance*, *transform*, *voice*, *action*, *existence*, *visibility* e *critic*, que podem revelar uma concepção da vulnerabilidade social não apenas como um espaço de carência ou exclusão, mas também como possibilidade de resistência, luta e transformação. Ou seja, ele associa a vulnerabilidade ao reconhecimento da voz e da visibilidade dos sujeitos, bem como à necessidade de ação crítica que permita a transformação das condições de exclusão.

Essa compreensão dialoga diretamente com o que propõe Magalhães (2019), ao defender que o ensino de inglês precisa ser (re)significado de modo a não reforçar

desigualdades, mas se tornar emancipador e significativo para alunos socialmente excluídos. Também está em consonância com Freire (1974), que defende que a educação precisa partir da realidade concreta dos sujeitos para promover a libertação.

Além disso, quando traz palavras como *existence* e *visibility*, Augusto evidencia a importância do reconhecimento dos sujeitos em situação de vulnerabilidade, aspecto que se aproxima das reflexões de Boryça (2021), ao ressaltar a relevância das políticas sociais e educacionais na redução de processos de exclusão. Essa leitura também dialoga com Freire (1974), ao compreender a educação como prática de liberdade e como possibilidade de conscientização e emancipação dos sujeitos em contextos de opressão. Assim, a produção de Augusto revela não apenas a percepção da vulnerabilidade, mas também o reconhecimento de seu potencial de gerar transformação.

A participante Marianna entregou uma nuvem de palavras (figura 12) que atinge nível 4 em quase todas as categorias. Apenas na categoria de ilustração fica no nível 1 por não apresentar nenhuma ilustração. E na categoria de formato fica no nível 2 pois não apresenta ramificação explícitas, mas sim, outros formatos como balões de diálogos, conforme observamos a seguir.

Figura 12 – Produção da participante Marianna



Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

A produção da participante apresenta cores diferentes para cada balão. São cores claras que se complementam e formam uma apresentação harmoniosa aos olhos do leitor. Os conteúdos estão de acordo com a temática trabalhada, propagando-se do centro da página. É uma apresentação clara e legível.

Na produção de Marianna, observa-se que ela organiza a noção de vulnerabilidade social a partir de diferentes dimensões que se conectam entre si. Palavras como *exclusão*, *desigualdade social*, *grupos marginalizados* e *preconceito* remetem a processos históricos e sociais que colocam determinados sujeitos à exclusão social, evidenciando que a vulnerabilidade é também uma questão de pertencimento e reconhecimento social. As palavras *falta de acesso*, *fragilidade* e *garantia de sobrevivência*, por sua vez, destacam dimensões materiais da vulnerabilidade, relacionadas à ausência de recursos e oportunidades básicas, reforçando o caráter estrutural apontado por Ferreira (2019), que discute como a precariedade de condições de vida impacta diretamente o processo de aprendizagem.

Além disso, palavras como *oportunidades* e *desvantagens* revelam a consciência de Marianna sobre as ambivalências da condição social, sugerindo que, apesar das dificuldades, ainda existem espaços de transformação, o que dialoga com Lenharo (2016), quando enfatiza que a vulnerabilidade não se limita à carência material, mas envolve processos de exclusão simbólica e de estigmatização que precisam ser ressignificados.

Nessa mesma direção, observamos que a produção da participante Marília (Figura 13 a seguir) atinge nível 1 na categoria de ilustração, por não apresentar nenhuma imagem, e nível 4 em todas as demais categorias. Assim como os anteriores, essa nuvem de palavras está bem organizada, colorida e com conteúdo de acordo com a temática trabalhada.

Figura 13 – Produção da participante Marília



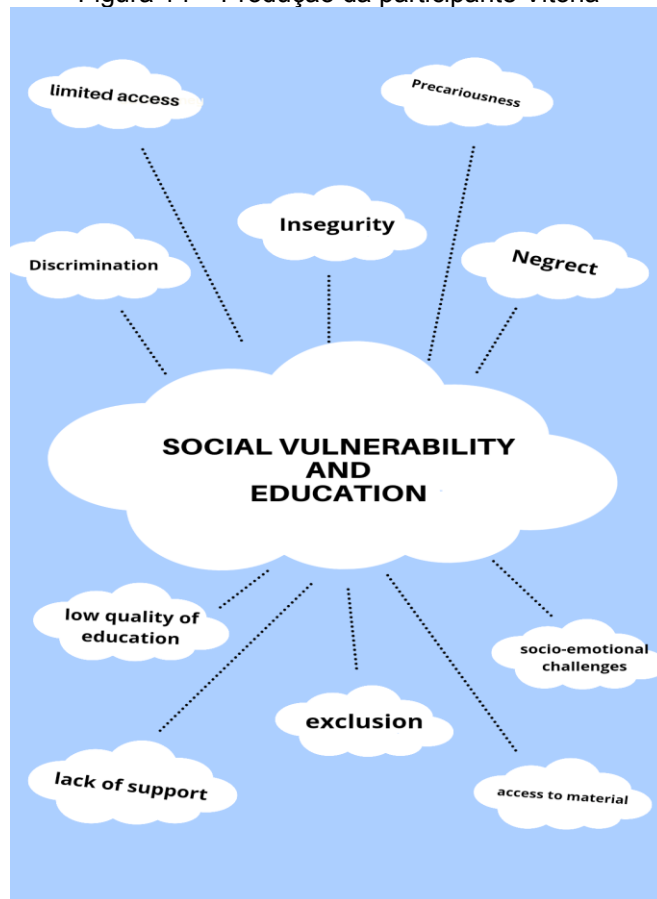
Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

A palavra *diálogo* aparece em evidência, podendo sugerir uma compreensão freireana de educação, na qual a escuta do outro é constitutiva do conhecimento e da transformação (Freire, 2004). Os termos *escuta sensível* e *mediação de conflitos* se alinham à uma perspectiva que coloca as vozes dos sujeitos no centro do processo formativo (Levisky, 2008). Também estão de acordo com Piacentini e El Kadri (2022), quando defendem ouvir os estudantes e planejar intervenções contextualizadas. Já a *autonomia* aponta para o desenvolvimento de capacidades de ação e tomada de decisão dos alunos, dialogando com o engajamento crítico e multiletramentos que podem ampliar a participação e a voz dos alunos em contextos vulneráveis (Lenharo, 2016; Lenharo; Cristovão, 2018).

Por fim, *vulnerabilidade*, *risco* e *suscetibilidade* inscrevem a condição social do sujeito como uma exposição desigual a ameaças, compreensão próxima à formulação mobilizada por Santos (2017). Essas palavras também se aproximam das ideias que sugerem a necessidade de práticas inclusivas para mitigar efeitos de desigualdade (Barbosa, 2020; Boryça, 2021).

Na produção da participante Vitória (figura 14), é possível observar um mapa mental de formato, conteúdo, eloquência e clareza nível 4.

Figura 14 – Produção da participante Vitória



Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

Esse mapa não utiliza cores em sua totalidade, apenas o fundo colorido, mas as ramificações são pretas e brancas, ficando no nível 2 de cor. O mapa irradia do centro, sem ideias ramificadas de outras ideias, ficando no nível 1 de propagação. Assim como os demais, não apresenta nenhuma imagem, também sendo categorizado no nível 1 de ilustração.

A produção de Vitória organiza-se em torno de palavras que enfatizam principalmente a privação de direitos e condições estruturais desiguais. Quando a participante usa *limited access*, *low quality of education* e *access to material* remetem à ideia de que a vulnerabilidade social se manifesta no campo educacional sobretudo pela escassez de recursos e oportunidades, alinhando-se à reflexão de Ferreira (2020). Quanto às palavras *discrimination*, *exclusion* e *neglect* deslocam a análise para a esfera das barreiras sociais e institucionais, aspecto discutido por Silva, Federissis, Apolinário e Linhares (2019).

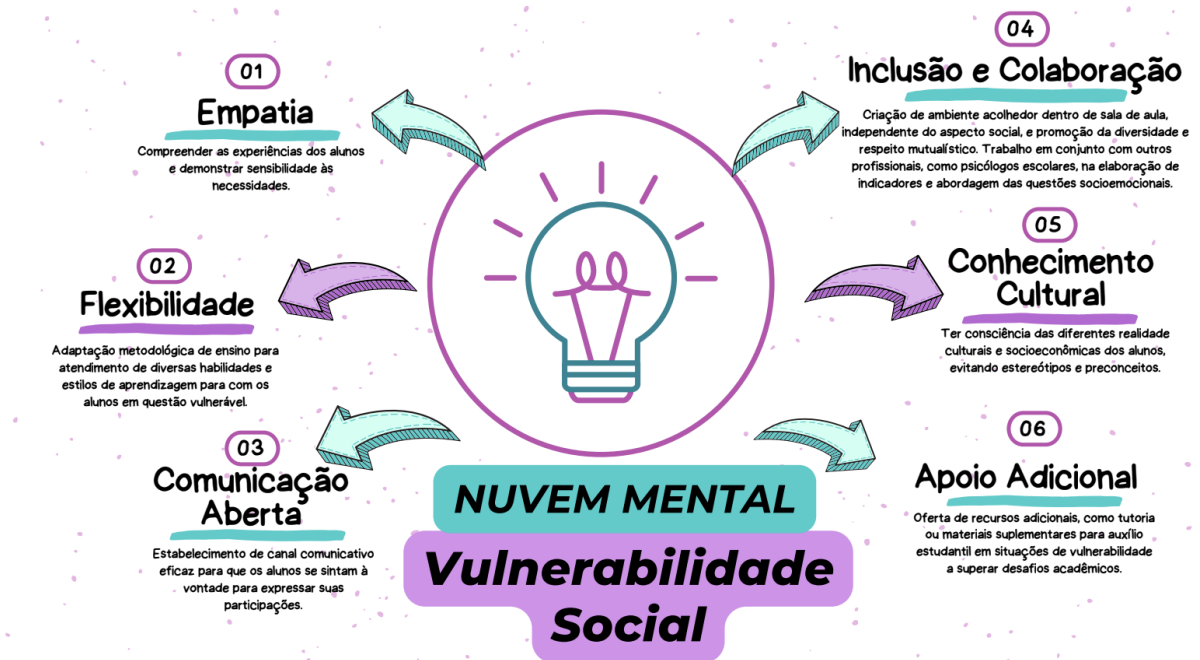
Também observamos que as palavras *insecurity* e *social-emotional challenges* podem sinalizar que o contexto de precariedade não se reduz ao material, mas

também fragiliza a autoestima e a motivação dos alunos, o que ecoa a discussão de Lenharo (2016) sobre a necessidade de acolhimento e reconhecimento no espaço escolar. A palavra *precariousness* sintetiza essa condição de insegurança constante, próxima ao que Boryça (2021) e Magalhães (2019) entendem como contexto que demanda práticas pedagógicas emancipatórias e sensíveis às desigualdades.

Em geral, a produção da participante Vitória alinha-se à perspectiva freireana de que a escola precisa reconhecer a realidade concreta dos sujeitos para transformar a educação em um espaço de resistência e reconstrução coletiva (Freire, 2004).

Por fim, na figura 15 temos a produção do participante José Victor que apresenta um mapa mental com o formato de ramo e bem colorido.

Figura 15 – Produção do participante José Victor



Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

O mapa inclui os conceitos principais da temática e apresenta somente uma palavra por ramo, com uma pequena explicação. O mapa irradia do centro e suas ideias são claras e bem explicadas, fazendo com que atinja nível 4 em todas essas categorias. Em relação à ilustração, o participante apresenta uma imagem de uma lâmpada no centro do mapa, ficando no nível 2 desta categoria.

Sua organização já demonstra um olhar propositivo, pois não apenas descreve as condições de vulnerabilidade, mas aponta estratégias pedagógicas e relacionais

para enfrentá-las. Inicialmente, o termo *empatia* destaca a importância de compreender as experiências e necessidades dos alunos, em consonância com a perspectiva freireana de uma pedagogia dialógica que parte da realidade concreta dos sujeitos (Freire, 2004). Essa dimensão é complementada pela ideia de *flexibilidade*, entendida aqui como a adaptação metodológica diante das diferentes habilidades e estilos de aprendizagem, aspecto discutido por Ferreira (2020) quando aborda a urgência de metodologias inclusivas que superem a homogeneização da escola tradicional.

Na mesma linha, a ênfase na *comunicação aberta* e na *inclusão e colaboração* amplia o papel do professor para além do transmissor de conteúdo, transformando-o em mediador de interações e facilitador de processos coletivos. Essa perspectiva dialoga diretamente com Piacentini e El Kadri (2022), que ressaltam os saberes docentes dos professores. O trabalho colaborativo sugerido por José Victor, envolvendo outros profissionais da escola, também se aproxima do que Lenharo (2016) propõe como práticas interdisciplinares para o acolhimento de estudantes em situação de vulnerabilidade.

Outro ponto relevante é a valorização do *conhecimento cultural*, em que José Victor ressalta a necessidade de reconhecer a diversidade sociocultural dos alunos. Essa preocupação está em consonância com Magalhães (2019), ao defender que o ensino de línguas deve ser ressignificado de modo a acolher a pluralidade dos mundos. Por fim, o *apoio adicional* evidencia uma preocupação prática com a oferta de recursos e materiais suplementares, de modo a garantir condições mais equitativas de aprendizagem, defendida por Boryça (2021).

As produções analisadas revelam que, embora cada participante tenha enfatizado diferentes aspectos, todos convergem para a compreensão de que a vulnerabilidade social impacta diretamente o acesso, a permanência e o sentido atribuído ao ensino de língua inglesa. Enquanto Ágatha e Ana Paula destacam a exclusão, a desigualdade e a necessidade de acolhimento, Augusto traz a ideia de resistência e transformação como formas de enfrentamento. Marianna e Marília ampliam a discussão ao incluir noções de fragilidade, risco, diálogo e mediação de conflitos, evidenciando a importância da escuta sensível (Bintliff, 2017) e do respeito às singularidades.

Vitória, por sua vez, ressalta o peso das barreiras estruturais, como o acesso limitado, a discriminação e a baixa qualidade educacional, enquanto José Victor


organiza sua reflexão em estratégias pedagógicas concretas, propondo empatia, flexibilidade e apoio adicional como caminhos de superação. Em conjunto, essas produções reafirmam o que defendem autores como Freire (1974), Magalhães (2019), Ferreira (2020), Piacentini e El Kadri (2022) e Boryça (2021): o ensino de inglês pode tanto reproduzir desigualdades quanto se constituir em uma prática emancipatória. Assim, os mapas mentais e nuvens de palavras evidenciam que o enfrentamento da vulnerabilidade social exige não apenas reconhecer seus efeitos, mas, sobretudo, construir práticas pedagógicas inclusivas, dialógicas e transformadoras. Compreender como os participantes concebem a vulnerabilidade social nos permite avançar para a análise das representações dos saberes docentes.

4.2 Representações iniciais sobre os saberes docentes

O desenvolvimento dos saberes docentes para atuação em contextos em situação de vulnerabilidade social é um processo que envolve tanto o aprendizado teórico quanto a experiência prática. Professores que atuam nesses cenários precisam não apenas dominar os conteúdos e metodologias de ensino, mas também compreender a realidade social dos alunos, adaptando suas estratégias pedagógicas conforme as demandas específicas de cada contexto. Nos baseamos, principalmente, em Tardif (2014), que categoriza os saberes docentes do professor em: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Inicialmente, tivemos um encontro para mapear o que os participantes sabiam sobre os conceitos gerais de saberes docentes. Apresentamos uma imagem e um excerto para que eles pudessem discutir em pequenos grupos e expor suas ideias iniciais. A figura seguinte mostra o exercício proposto.

Figura 16 – Slide do encontro 7



“O professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (TARDIF, 2010, p. 31).

a) O que um professor precisa saber para dar aula?

b) Existem saberes diferentes? Quais?

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

O quadro a seguir, denominado *Teaching Episode 7*, apresenta o registro da discussão das duas perguntas da Figura 16 com o grupo.

Quadro 26 – Teaching Episode 7 - Encontro 07 - 03/10/2023

Ana: E aí, pessoal, podemos discutir todo mundo junto? Vamos começar ali com a letra, A: O que um professor precisa saber para dar aula? O que vocês conversaram aí nos grupos? Alguém pode começar?

Participante Amanda: Professora, a gente pensou que assim, além do **saber da matéria** que ele está lecionando, né? A gente tem que saber, assim como ter o **domínio da sala**. Tem que ter **didática**, didática assim do professor. É, um nível de **flexibilidade**, poder se **adaptar** porque assim, em uma sala de aula vão ter alunos que aprendem diferente, então tem desafios diferentes. Então ter essa lógica assim que você tem que ter bastante lógica.

Ana: Legal, e o pessoal de cá, vocês conseguiram ouvir o que a Amanda falou? Ela disse que o professor precisa ter a didática, o controle da sala, o manejo ali das situações que acontecem. Vocês concordam? O que mais que vocês mencionaram?

Participante Augusto: Precisa **saber também que existem dificuldades, saber em que nível os alunos estão**.

Ana: Como que a gente conhece esse nível, Augusto?

Participante Augusto: No caso, se é uma sala que a gente já está faz tempo, **a gente começa a observar nos tipos de dúvidas, nos tipos de perguntas que eles fazem, quais são as dificuldades de cada um**.

Ana: E esses saberes, pessoal, existem saberes diferentes? Quem pode dar alguns exemplos aí de saberes diferentes?

Participante Marília: A gente comentou sobre a questão de a pessoa saber o conteúdo, tem pessoas que sabem muito, dominam aquele assunto, mas daí ele precisa **saber dar aula**.

Ana: Ah, é diferente, né?

Participante Marília: Sim, às vezes **ele não consegue transmitir tão bem**, os alunos não entendem tão bem, não conseguem mediar também.

Ana: Legal. Pessoal, vocês conseguiram ouvir o que a Marília falou? Ela disse que tem o saber do conteúdo e tem o saber de dar aula. Isso vai muito de encontro com o que a gente vai ver hoje.

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

Conforme o *Teaching Episode 7* apresenta, a participante Amanda aponta que além dos saberes das matérias e da didática, o professor precisa ter domínio de sala, flexibilidade e um poder de adaptação frente aos possíveis desafios que pode enfrentar em sala de aula. A fala da participante (“além do saber da matéria que ele está lecionando, né? A gente tem que saber, assim como ter o domínio da sala. Tem que ter didática, didática assim do professor. É, um nível de flexibilidade, poder se adaptar”) coaduna com as visões de Tardif e Raymond (2000) que ressaltam a importância dos saberes práticos e experienciados no cotidiano da profissão docente. Para esses autores, o conhecimento do professor não se limita ao conteúdo disciplinar, mas engloba também a capacidade de gestão da sala, a tomada de decisões rápidas e a adaptação constante às situações singulares que surgem durante a prática educativa.

Neste mesmo caminho, o participante Augusto (“saber também que existem dificuldades, saber em que nível os alunos estão”) complementa dizendo que o professor precisa saber que existem dificuldades na sala de aula. Ele também menciona sobre conhecer o nível de seus alunos. Nesta visão, Augusto discute o fato de que esse conhecimento pode ser feito através de observação. Para o participante, é pela observação das falas dos alunos (tipos de dúvidas, tipos de perguntas) que podemos conhecer suas dificuldades, indo de encontro com o que Escaraboto (2007) ressalta sobre conhecer os alunos no início do ano letivo, que é um momento de troca de turmas, troca de escolas e/ou cidades. A autora enfatiza que esse conhecimento deve ser feito devagar e de forma natural.

Em relação à segunda pergunta (Existem saberes diferentes? Quais?), apenas uma participante se manifestou, dizendo que sim, existem saberes diferentes. De acordo com a participante Marília (“A gente comentou sobre a questão de a pessoa saber o conteúdo, tem pessoas que sabem muito, dominam aquele assunto, mas daí ele precisa saber dar aula”), o professor tem o saber dos conteúdos, das matérias e precisa também do saber da prática, do ato em si de dar aula. Essa distinção está

alinhada com a perspectiva de Tardif (2014), que enfatiza que os saberes docentes envolvem tanto os saberes acadêmicos, relacionados aos conteúdos disciplinares, quanto os saberes práticos ou experienciados, adquiridos na interação direta com a realidade da sala de aula. Grützman (2019) também menciona sobre o saber docente ser sobre o trabalho, para o trabalho e que vem do trabalho, similar ao que a participante complementa, dizendo que muitos professores não conseguem desenvolver esse saber prático.

A fim de aprofundar o assunto com os participantes, trouxemos excertos de Tardif (2014), onde o autor categoriza e exemplifica os saberes docentes. No encontro 07, os participantes foram divididos em quatro grupos e fizeram a leitura destes excertos em questão, de forma que, cada grupo ficou responsável por um saber proposto por Tardif (2014). No *Teaching Episode 8* que segue, observamos como os participantes relacionam esses saberes.

Quadro 27 – Teaching Episode 8 - Encontro 07 - 03/10/2023

Ana: Pessoal, vamos conversar aqui então? O grupo 1 dos saberes da formação profissional são vocês, né?

Participante Augusto: Ah, então a gente discutiu aqui que é a formação profissional daqui a **base que a gente tem em algumas matérias** que aí dá para aplicar, aplicar na prática, né? E... aí mais ou menos isso mesmo.

Participante Marília: E é isso mesmo. Quando, por exemplo, linguística, **os conhecimentos de linguística, conhecimentos de pedagogia que a gente acaba discutindo e vendo aqui na universidade**, basicamente.

Ana: Legal, então o primeiro são saberes que a gente adquire aqui na universidade e o grupo 2 são os disciplinares, que eram vocês, né? O que vocês colocaram aí, pessoal? Compartilhem com o grupo.

Participante Vitória: Seria a interação entre o aluno e o professor, diálogo. **As disciplinas como metodologia, oficina**. Então ele é mais, uma continuação daquele, né?

Ana: Uhum. E os curriculares, meninas?

Participante Marianna: A gente tentou primeiro entender o que é esse saber, pra depois tentar relacionar com o professor de inglês. Então a gente pensou no conteúdo em si que o professor tem que dar, os valores que a escola apresenta. A gente pensou no PPP da escola, que os valores podem estar ali dentro do saber curricular, e como o professor vai abordar os conteúdos?

Ana: Então as metodologias e as abordagens.

Participante Tallita: Isso, porque dependendo da escola, você tem que realmente se adaptar à realidade da escola mesmo. Por exemplo, **no meu caso, eu trabalho em uma escola que é cristã, então eu tenho que adaptar toda a minha aula para esse contexto**. Desde que eu entrei, por exemplo na Páscoa, eles falaram: “olha, você não pode trabalhar a Páscoa, mas não trabalha com símbolos, tipo o coelhinho da Páscoa, trabalhe como o que realmente a Páscoa significa, que é a morte e ressurreição de Jesus Cristo”. Mesmo as crianças levando chocolate, a gente, os professores

tivemos que pensar muito sobre como apresentar isso para as crianças, porque senão vai totalmente contra os valores da escola e isso pode te prejudicar muito, né?

Participante Marianna: E isso é na matéria de língua inglesa, né? Não é nem religião.

Participante Tallita: Exatamente. Então a gente pensou que esse saber é principalmente sobre isso, tudo que a escola pede e o professor transmite.

Ana: E vocês acham que isso está relacionado com aquele primeiro, com os saberes da formação profissional? Isso a gente aprende, o professor adquire esse saber aqui na universidade, no momento de formação?

Participante Marianna: Pode ser que isso tenha sido trazido à tona para a gente, que **vai ter escolas que vão ser de um jeito, e escolas que vão ser de outro, principalmente a diferença entre público e privado**, então eu acredito que isso vai se apresentado aí pra gente, mas a gente só vai ter consciência quando começar a fazer o trabalho na prática.

Ana: Que daí vai lá de encontro com o último, que é o experiencial.

Participante Marianna: Isso, experiência.

Ana: Que é você experienciar na prática a vivência de tudo.

Participante Marianna: É, eu até estava, sei lá, pensando nas questões da ética profissional que a gente tinha uma disciplina, mas a gente só vai ver na prática mesmo.

Ana: Você só vai saber como vai ser sua turma quando você começa a dar aula, né?

Participante Tallita: A gente conversou então, que é mais sobre a estrutura, os valores da escola que interferem em como você vai preparar e dar a aula.

Ana: Isso! E o último que são os experienciais, o grupo ali.

Participante Amanda: É a experiência que a gente tem dentro de sala de aula mesmo, né? Mesmo que seja formação de professores, eles não te ensinam a dar aula, **ninguém te ensina como é estar dentro de um ambiente escolar**, de ter um monte de criança gritando “professor” ao mesmo tempo. Ele menciona também que **o professor precisa ter o domínio de vários saberes**, os saberes sociais, escolares, disciplinares, então o professor tem que ter tudo, tem que saber tudo.

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

O primeiro grupo, responsável pelos saberes da formação profissional, relaciona os saberes da formação profissional às suas experiências como alunos dentro da universidade. Essas relações podem ser encontradas nas falas dos participantes Augusto (“a base que a gente tem em algumas matérias”) e Marília (“os conhecimentos de linguística, conhecimentos de pedagogia que a gente acaba discutindo e vendo aqui na universidade”) que mencionam disciplinas do curso de Letras Inglês que fazem parte, assim como os saberes curriculares e disciplinares propostos por Gauthier (2006).

Por outro lado, o grupo 2, responsável pelos saberes disciplinares, apenas a participante Vitória contribuiu nesse momento. Para ela, esses saberes também

estariam conectados ao saber anterior do grupo, pois ela também menciona as disciplinas do curso de Letras Inglês (“as disciplinas como metodologia, oficina”).

O grupo 3, tratando dos saberes curriculares, tentaram primeiramente entender o conceito desse saber, como na fala da participante Marianna (“a gente tentou primeiro entender o que é esse saber, pra depois tentar relacionar com o professor de inglês”). Em seguida, mencionam que esse saber está relacionado com o conteúdo em si que o professor vai ensinar, bem como os valores que a escola adota. A participante Marianna menciona o Projeto Político Pedagógico das escolas (“A gente pensou no PPP da escola, que os valores podem estar ali dentro do saber curricular”), mostrando que é nele que o professor encontra os conteúdos a serem abordados com os alunos. A participante Tallita (“dependendo da escola, você tem que realmente se adaptar à realidade da escola mesmo”) complementa dizendo que os professores devem seguir esse PPP e adaptar suas metodologias e abordagens de acordo com ele.

A fala dessas suas participantes evidencia que aqui elas já conseguem relacionar os saberes com suas experiências enquanto professoras em sala de aula. Elas discutem como o perfil de cada escola impacta nos saberes dos professores, uma vez que precisam se adaptar de acordo com o contexto em que estão inseridos. Stutz e Cristovão (2019), elencam o saber do contexto em primeiro lugar na sua categorização de saberes, reafirmando o quão importante é o professor conhecer o seu contexto de trabalho.

Essa discussão nos leva ao último grupo responsável pelos saberes experienciais. Novamente a participante Marianna faz uma relação entre teoria e prática (“pensando nas questões da ética profissional que a gente tinha uma disciplina, mas a gente só vai ver na prática mesmo”), relacionando uma disciplina do curso de Letras Inglês com sua prática enquanto professora. Por fim, destacamos a fala da participante Amanda (“o professor precisa ter o domínio de vários saberes, os saberes sociais, escolares, disciplinares, então o professor tem que ter tudo, tem que saber tudo”) que conclui que o professor precisa dominar diferentes saberes.

A análise dos grupos evidencia que os saberes docentes são múltiplos e inter-relacionados, combinando conhecimentos teóricos, disciplinares, curriculares e experienciais na prática docente. Vale destacar que essa discussão representou uma interação inicial com os participantes, sendo o primeiro contato deles com esse tema, o que pode ter contribuído para as reflexões emergentes. Como aponta Tardif (2014),

os saberes docentes são construções complexas que se constituem tanto a partir da formação acadêmica quanto das vivências profissionais e do contexto em que o professor atua. Assim, os saberes não são estáticos, mas se transformam à medida que o professor vivencia as demandas da escola e da sala de aula, adaptando-se ao Projeto Político Pedagógico e às necessidades específicas do seu contexto, conforme mencionado pelos participantes. Essa integração ressalta a importância de se valorizar tanto a formação formal quanto a experiência prática, reforçando que o domínio docente é fruto da interação contínua entre teoria e prática, entre saberes acadêmicos e saberes do cotidiano escolar.

Após conhecerem quais são os saberes docentes do professor, propusemos estudos de caso para que os participantes pudessem identificar qual saber docente era necessário em cada situação. Esses estudos foram elaborados pela pesquisadora e sua orientadora durante momentos de orientação para o co-desenvolvimento do EDF. As figuras a seguir mostram os estudos de caso trabalhados nos encontros 07 e 08:

Figura 17 – Estudo de caso 1

2) Analisem os casos abaixo e reflitam sobre quais saberes são necessários ao professor desses contextos:

Estudo de caso 1: Em uma escola de periferia de uma cidade, o índice de reprovação dos alunos é muito alto. Encontram-se alunos de 14-15 anos ainda no 5º ano. Os professores são novatos e com pouca experiência, mas conseguem notar o desinteresse dos alunos pelas matérias e a indisciplina nas salas de aulas numerosas. Muitos alunos já estão envolvidos com o tráfico e parecem não dar valor para a escola. Nas aulas de inglês, os alunos possuem o clássico discurso: “eu nunca vou viajar pra Disney, por que eu preciso aprender inglês?”.

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

Figura 18 – Estudo de caso 2

Estudo de caso 2: Em uma aula de inglês para crianças de uma escola privada de elite, o professor estava ensinando o vocabulário de membros da família e pediu como atividade que os alunos desenhassem sua família e apresentassem para a sala. O aluno Miguel apresentou que ele tinha duas mães e um cachorro. Ao dizer isso, o aluno Pedro começou a tirar sarro e fazer piadinhas, o que gerou uma grande confusão na sala, fazendo com que Miguel chorasse e ficasse muito constrangido.

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

No *Teaching Episode 9* que segue temos a discussão sobre o estudo de caso 1 da figura 17.

Quadro 28 – Teaching Episode 9 - Encontro 07 – 04/10/2023

Ana: Então, pensando nesses 4 saberes, eu vou colocar uma situação para vocês analisarem e vocês vão pensar quais saberes o professor precisa para lidar com essa situação. Então olhem lá. Imaginem uma escola de periferia em que o índice de reprovação dos alunos é muito alto. Então vocês vão encontrar alunos de 14-15 anos que ainda estão no quinto ano. Os professores são novatos, pouca experiência, mas eles já conseguem notar desinteresse dos alunos pelas matérias, indisciplina nas salas de aula que é muito numerosa. E muitos alunos dessa região já estão envolvidos com o tráfico, então eles não dão valor para a escola. Nas aulas de inglês, em específico, os alunos têm aquele clássico discurso, eu nunca vou pra Disney, então por que que eu preciso aprender inglês? Pensem se fossem vocês esse professor, o que é que vocês precisariam saber para lidar com essa situação? Quais são os saberes que a gente precisa aqui?

Participante Augusto: Fazer eles entenderem a **questão da Língua Franca**. Entender que a língua inglesa é uma língua global. Não é só Disney, não é só Estados Unidos. É mais ou menos por aí.

Ana: E esse saber da Língua Franca, ele é um saber da formação? Ou ele é um saber disciplinar, curricular, da experiência?

Augusto: Não entendi, como que é?

Ana: Esse saber que você falou de “eu tenho que ensinar a Língua Franca”. Ele é um saber da formação profissional, aquele das disciplinas, do currículo ou das experiências? Daqueles quatro saberes que a gente acabou de ver.

Augusto: Ai! Eu acho que tudo é um pouco, envolve tudo. É, eu tinha até visto umas meninas no seminário ali, que elas estavam apresentando como trabalhar com o Instagram. E como compartilhar momentos, descrever uma imagem, postar. **A gente fala bastante da tecnologia também, então eu acho que, eu penso que a gente então teria que preparar o terreno** pra eles desmistificar essa ideia de ir pra Disney.

Ana: Uhum. Quem mais?

Participante Amanda: Professora, a gente tem que ter **a consciência social**, certo? Então assim eu estagiei numa escola que nós temos alunos adolescentes, eu estou no quarto ano, eu sou auxiliar no quarto ano. Nós temos alunos que tem 14 anos, em situação de periferia e que vem de família que estão em situações que são muito tristes, sabe? Abandonados. E professora, **o menor problema dos alunos é aprender inglês**. Assim, eu acho que a gente tem essa visão de que “nossa eu tenho que fazer os alunos estarem interessados por essa matéria”, quando a gente está nesse contexto, é uma visão muito centrada no professor. Os alunos, eles estão em uma situação em que a gente tem que estar **pensando no bem-estar do aluno**, em vez de assim, dele não estar interessado. É claro que o aluno de periferia está envolvido no tráfico, não vai estar interessado em alguma coisa, ele não tem comida para comer em casa, entendeu? Então, assim, nós temos que passar dos ensinamentos básicos, é nossa função. O professor tem que conseguir, ele tem que letrar, ele tem que ajudar o aluno do jeito que a gente tem que fazer. Mas a gente, às vezes, eu acho que esse jeito de pensar é um ponto de vista que não vem à tona nessas situações.

Ana: E como que a gente vai fazer isso, Amanda? Chegar mais próximo da realidade desse aluno? Que tipo de saber que a gente vai precisar?

Participante Amanda: É o **saber experiencial, a gente tem que ter consciência, de classe, de como que é a vida desse aluno e como que ele vive**. Só que eu não consigo te dizer como que a gente vai fazer isso porque eu não tive essa experiência ainda. O que a gente fez com um aluno, na escola em que eu estava estagiando, foi identificar que ele não estava em uma casa, em um lar que ele deveria estar acionando o conselho tutelar. Então, eles foram lá e agora o aluno está em uma casa em que ele deveria estar. Ele está focando, ele está vindo para a escola.

Ana: Já é um espaço grande, né?

Participante Amanda: Aham, então a gente fez isso.

Ana: E aí, pessoal, que mais? Depois desse discurso da Amanda? O que vocês discutiram aí, meninas?

Michele: Essa é uma situação real, gente. Para preparar esse encontro, a gente pegou uma situação real.

Ana: Então, o Augusto já falou da questão da Língua Franca, de aproximar a realidade do aluno. A Amanda falou sobre a consciência de classe, a gente entender todo o contexto que esse aluno está lá inserido. O que mais que o professor precisa saber para lidar com essa situação? Pensa aí nos saberes que vocês leram agora pouco.

Michele: O que o professor precisa mobilizar para dar conta disso?

Participante Marianna: Eu acho que **a questão do material também**, do professor **adaptar o material para essa realidade**.

Ana: Legal, adaptar o material para a realidade do aluno, então.

Michele: Eu tinha uma professora que quando alguns alunos falavam assim pra ela, que nunca iam viajar para Disney. Ela respondia, justamente porque você nunca vai viajar pra Disney, que você precisa aprender inglês. E se a gente pensar nisso, que saber que está por trás disso, que o professor tem que saber pra ter esse tipo de discussão com aluno? Para conseguir responder, não é tão firmemente, justamente é porque você não vai para a Disney que você precisa aprender inglês. O que é isso? Se você já vai para a Disney, você já sabe que já vai, provavelmente você já tem uma quantidade de recursos à disposição. Não só financeira né, todos os tipos de recursos.

Participante Kimberly: Precisa de **conhecimento**.

Michele: Aham. E acho que também o papel político do inglês, né? Que o inglês também tem esse papel de, ao mesmo tempo que ele pode acirrar mais as desigualdades, ele também pode permitir a

mudança do *status quo*. Do mesmo jeito que ele limita, ele também pode empoderar, né? Então, se a pessoa já sabe que não vai pra Disney, e que está tudo bem, então não precisa aprender isso. Como que eu posso usar isso a meu favor, né? Falar nossa, realmente, pra Disney eu nunca vou. Como que essa língua pode me ajudar? Que tipo saber é esse, gente? Eu já esqueci o nome do que a gente viu lá.

Ana: Ó, a gente viu de formação profissional, curricular, disciplinar e experiencial.

Michele: O que vocês acham?

Participante Vitória: Um saber pedagógico?

Michele: Eu acho que sim. Bem relacionado com o currículo também, né? Entender o que que é essa língua? Se a gente for pra BNCC mesmo, lá tem, né? Por que que se fala que a gente tem que estudar essa língua. Tem mais esse aspecto formativo, eles falam, né? Do que uma língua faz com você em termos de visão de mundo, mais do que essa visão instrumental de só aprender inglês pra pegar um trabalho melhor ou pra ir na Disney, né? Então eu acho que é sim, um saber bem pedagógico, curricular ali, né? De entender o que é essa língua que a gente ensina? Que mais, gente? É difícil pensar assim em estudos de caso?

Participante Augusto: Ah, não sei ele. Estou pensando aqui, tentando ouvir e tal.

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

O participante Augusto menciona que nesse estudo de caso é necessário o conhecimento sobre a língua franca (“Fazer eles entenderem a questão da Língua Franca. Entender que a língua inglesa é uma língua global. Não é só Disney, não é só Estados Unidos”) e também sobre as diferentes tecnologias que podem ser usadas no ensino (“A gente fala bastante da tecnologia também, então eu acho que, eu penso que a gente então teria que preparar o terreno pra eles”). Nessa primeira fala observamos que o participante não consegue responder o que ele precisa “saber”, mas sim o que ele precisa “fazer” em situações como essa. Ou seja, o participante parte de um exemplo prático e não da teoria sobre os saberes docentes.

Do mesmo modo, a participante Amanda também traz um exemplo de sua prática profissional, avançando a discussão para a questão da consciência social e de classe (“professora, a gente tem que ter a consciência social, certo?”). Ela relaciona o estudo de caso com seu contexto de atuação, dizendo que nesses contextos em situação de vulnerabilidade social os alunos possuem outras preocupações maiores e mais importantes do que aprender inglês (“E professora, o menor problema dos alunos é aprender inglês. Assim, eu acho que a gente ter essa visão de que “nossa eu tenho que fazer os alunos estarem interessados por essa matéria”, quando a gente está nesse contexto, é uma visão muita centrada no professor.”). Amanda também enfatiza a importância de não ter uma visão centrada no professor, mas sim no aluno, mudando a forma de pensar como ensinamos (“É o saber experiencial, a gente tem

que ter consciência, de classe, de como que é a vida desse aluno e como que ele vive”), coadunando com o que Stutz e Cristovão (2019) discutem ao elencar os saberes sobre a metodologia, sobre os recursos e sobre a aprendizagem autônoma que precisam estar de acordo com o contexto dos alunos.

A fala da participante Marianna (“Eu acho que a questão do material também, do professor adaptar o material para essa realidade”) também complementa e se relaciona com os autores Stutz e Cristovão (2019), pois ela diz que o professor precisa adaptar o material para essa realidade. Assim como Augusto, a participante responde com um “fazer”, ao invés de um “saber”, mostrando que os participantes demonstram certa dificuldade em relacionar com a teoria, mas conseguem relacionar com a prática. Nesses primeiros momentos de discussão, podemos observar que os participantes vão construindo o conhecimento com base nas experiências que tiveram em suas práticas profissionais. Ao final, a fala de Kimberly (“Precisa de conhecimento”) e de Vitória (“Um saber pedagógico”), mostram que nesse estudo de caso é necessário ter o saber do conhecimento e do saber pedagógico, correlacionando com o saber da ação pedagógica de Gauthier (2006).

Essa análise revela que, apesar das dificuldades iniciais dos participantes em expressar explicitamente os saberes docentes em termos teóricos, eles conseguem articular suas respostas a partir das experiências práticas vivenciadas na sala de aula. A prioridade dada ao “fazer” evidencia a centralidade da prática na construção do conhecimento docente, incluindo a adaptação do ensino às especificidades do contexto social e cultural dos alunos. Essa aproximação prática está alinhada com as perspectivas de autores como Tardif (2014), Stutz e Cristovão (2019) e Gauthier (2006), que ressaltam a importância dos saberes docentes como construções que combinam conhecimento formal, saberes experienciados e saberes situados.

Desde o início do *Teaching Episode 9* observamos que a pesquisadora organiza a discussão a partir de uma situação-problema, simulando um cenário real que aproxima a teoria da prática, favorecendo o movimento reflexivo dos participantes. Essa estratégia dialoga com Vygotsky (1984), ao evidenciar que o aprendizado se potencializa por meio de mediações que partem de situações significativas e desafiadoras para os sujeitos.

Na sequência, vemos Ana insistindo em que os participantes relacionem suas respostas com os quatro saberes trabalhados previamente (formação profissional, disciplinar, curricular e experiencial). Esse movimento pedagógico cumpre a função

de manter o foco no objetivo da discussão e estimular a metacognição, levando os participantes a refletirem não apenas “o que” um professor precisa saber, mas também “que tipo de saber” está sendo mobilizado. Quando Augusto responde sobre a Língua Franca, Ana não se limita a aceitar a fala, mas questiona de que saber se trata. Da mesma forma, ao escutar Amanda, que enfatiza a “consciência social” e relata sua experiência em estágio, Ana valida a fala, mas retorna a questão-chave (“que tipo de saber a gente vai precisar?”). Esse tipo de mediação promove o raciocínio crítico e evita respostas superficiais. Observamos também que, o papel mediador de organizar o diálogo sem encerrar as possibilidades de reflexão, é uma prática que dialoga com Freire (1996) na ideia de educação como diálogo problematizador.

Michele, por sua vez, cumpre um papel complementar essencial. Primeiro, ao destacar que se trata de uma “situação real”, ela aproxima os estudantes do contexto prático da profissão, reforçando a relevância do exercício. Depois, sua fala expande o horizonte da discussão ao retomar experiências de professores e ao relacionar com o papel político do inglês, Michele desloca o olhar dos participantes de uma visão instrumental (“inglês para a Disney”) para uma visão crítica e emancipatória da língua. Esse ponto dialoga com Magalhães (2019), que defende a necessidade de ressignificar o ensino de inglês em contextos em situação de vulnerabilidade para que ele seja significativo e emancipador. Por fim, observamos como Ana e Michele trabalham em complementaridade: enquanto Ana conduz com perguntas diretas, organização e retomadas, Michele insere exemplos, amplia o referencial crítico e provoca o grupo a pensar no papel social e político da língua.

A discussão do estudo de caso 2 (figura 18 anteriormente apresentada) foi feita no encontro seguinte, conforme observamos no *Teaching Episode 10* que segue.

Quadro 29 – Teaching Episode 10 - Encontro 08 – 10/10/2023

Ana: Pessoal, vamos lá, então, retomar aqui a nossa situação? A professora se deparou ali com um momento constrangedor para o aluno que ele estava apresentando, que ele tinha uma família um pouco diferente da tradicional. E aí o que vocês conversaram? Quais saberes que o professor precisa para lidar com essa situação? Vamos começar com vocês? Eu ouvi vocês falando bastante saberes aí.

Participante Maiara: Ah, a gente chegou à conclusão de que **a experiência é necessária**, né? Para o professor saber como falar, porque ele também não pode ser ignorante com a outra criança, né? Ele tem que saber **agir com sabedoria e trazer conscientização**, né? A gente falou que o professor deve trazer uma reflexão para que o outro aluno perceba que não foi certo o que ele disse e assim tentar quebrar o preconceito.

Ana: Então seria na mais na ideia ali dos saberes experienciais, né?

Participante Maiara: Sim!

Ana: E as meninas ali do fundo, o que vocês discutiram?

Participante Marília: Talvez a gente poderia pensar alguma coisa da **formação em relação à pedagogia**, no que isso pode auxiliar.

Ana: Ok. Quem mais, pessoal?

Participante Márcia: Ana, eu acho assim, a gente tem que ter, eu falando como professora, a gente tem que ter uma certa formação. A gente sempre tem que estar estudando, estar buscando talento porque é muita coisa. Mas a gente aprende ali no dia a dia, é no cara a cara com situações que acontecem. E **a gente precisa ter essa formação teórica, para depois conseguir mesclar ali e lidar com as situações que acontecem.** E aí na sequência a gente precisa ter esse saber de experiência, porque **quanto mais situações parecidas a gente vai vivenciando, a gente consegue cada vez mais saber lidar com essas situações que vão surgindo**, né? Que depende, juntando ali uma parte teórica que você deu, alguma situação e alguma experiência anterior que você já teve, então você consegue ir contornando essas situações. Enfim, até eu comentei aqui com o Luís, o ano passado eu tinha um aluno do sexto ano que a mãe tinha namorada e ela falou com a maior naturalidade na sala: “a minha mãe tem namorada”. Aí a outra amiguinha falou: “ah, sua mãe tem namorada?”. Mas assim, foi de boa, não deu atrito, nem nada. Mas para ela foi tão natural, sabe? E são situações que acontecem, né?

Ana: Sim, acontecem! Quem mais pessoal? Vocês concordam com o que a professora está falando? Que a gente tem que fazer essa relação entre teoria e prática?

Participantes em geral: Sim.

Ana: E como será que a gente consegue fazer isso? Vocês conseguem relacionar o que vocês estão vendo aqui na universidade, com essas experiências que vocês vão tendo na sala de aula?

Participante Igor: É, eu acho que ainda é mais os **saberes experienciais**. Porque por mais que a gente tenha uma formação que lida muito com esse tipo de coisa, né? Mas é muito diferente você aprender sobre isso na faculdade e então se deparar com uma criança reproduzindo aquilo e você saber como remediar aquilo. Paulo Freire fala uma coisa que eu acho que funciona muito bem, que é: “ninguém erra porque quer”. E, principalmente, a criança, ela não vai ter uma opinião dessa porque ela é má ou alguma coisa do tipo. É porque ela foi ensinada assim na casa dela. Então eu acho que sim, **cabe uma formação profissional forte em relação a isso, mas eu acho que os saberes experienciais se sobressaem nesse quesito.**

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

Observamos que nesse estudo de caso, poucos participantes participaram da discussão. Para Maiara é necessário o saber experiencial. A participante também menciona que o professor precisa agir com consciência e sabedoria em momentos como esse (“a gente chegou à conclusão de que a experiência é necessária, né? Para o professor saber como falar, porque ele também não pode ser ignorante com a outra criança, né? Ele tem que saber agir com sabedoria e trazer conscientização, né?”). Enquanto para Marília (“a gente poderia pensar alguma coisa da formação em relação à pedagogia, no que isso pode auxiliar”) seria necessário um saber de formação profissional, ou seja, algo que o professor aprendeu na sua formação poderia auxiliá-lo a resolver essa situação.

Complementando essas duas falas, a participante Márcia aponta para a combinação de dois saberes. Segundo ela, é necessário um saber de formação (“eu falando como professora, a gente tem que ter uma certa formação”), e ao mesmo tempo um saber experiencial (“a gente precisa ter esse saber de experiência, porque quanto mais situações parecidas a gente vai vivenciando, a gente consegue cada vez mais saber lidar com essas situações que vão surgindo, né?”). Igor também pontua essa junção de saberes (“cabe uma formação profissional forte em relação a isso, mas eu acho que os saberes experienciais se sobressaem nesse quesito”), reforçando que a experiência em sala de aula se destaca para conseguir lidar com situações como essa. Para Tardif (2014), os saberes docentes não são apenas teóricos, mas resultam do confronto contínuo entre a formação acadêmica e as realidades concretas do cotidiano escolar, sendo a experiência um elemento fundamental para a consolidação do conhecimento profissional. Assim, fica evidente que o saber do professor é dinâmico e se consolida na interface entre teoria e prática, ressaltando a necessidade de reconhecimento dos múltiplos saberes que compõem a formação profissional do docente.

A partir dessa análise, torna-se evidente que os saberes docentes não podem ser compreendidos de forma isolada, mas como construções dinâmicas, múltiplas e inter-relacionadas que emergem do diálogo constante entre teoria e prática. Ainda que os participantes tenham inicialmente demonstrado dificuldades em nomear teoricamente os diferentes tipos de saberes, suas falas revelam que o fazer pedagógico e as experiências concretas em sala de aula assumem centralidade na construção do conhecimento profissional, em consonância com o que defendem Tardif (2014), Gauthier (2006) e Stutz e Cristovão (2019).

As reflexões apontam, portanto, para a necessidade de reconhecer tanto a formação acadêmica quanto os saberes experienciais como dimensões igualmente relevantes para o exercício da docência, uma vez que somente na articulação entre esses campos é que o professor consegue responder às demandas reais de seu contexto. Essa constatação é fundamental para este trabalho, pois reforça que, embora os saberes docentes gerais ofereçam uma base essencial, é nos contextos em situação de vulnerabilidade social que eles assumem novos contornos, demandando especificidades, adaptações e ressignificações. Nesse sentido, o próximo tópico discute as representações dos participantes acerca dos saberes

docentes específicos para que professores possam atuar criticamente em realidades marcadas pela vulnerabilidade social.

4.2.1 Representações iniciais sobre os saberes docentes em contextos em situação de vulnerabilidade social

No questionário (cf. Apêndice A) aplicado no primeiro encontro, mapeamos o que os participantes acreditam ser necessário para atuação do professor em contextos em situação de vulnerabilidade social, na pergunta de número 4, intitulada "Quais os princípios e/ou saberes você acredita serem necessários para um professor em contextos de vulnerabilidade social?".¹⁴ Organizamos as respostas dentro de quatro categorias, demonstradas no quadro que segue.

Quadro 30 – Respostas do questionário

<p>A) compreensão da realidade e do contexto social</p>	<p>"Saber para quem você está lecionando é muito importante. Na maioria das vezes seus alunos simplesmente não querem estar lá, não é uma coisa que pode ser imposta. É preciso entender o lado deles e trabalhar a partir daí." - Participante Ana Laura</p> <p>"Entender e compreender sobre questões sociais. Além de conseguir adaptar o conteúdo e ensino com a realidade com a qual ele se depara." - Participante Cindy</p> <p>"Em primeiro o professor precisa estar a par das condições sociais que existe em alguns ambientes escolares, conhecer a realidade dos alunos." - Participante Maiara</p> <p>"É necessário entender quais são as vulnerabilidades sociais presentes no contexto de trabalho, e como elas podem afetar o processo de aprendizagem." - Participante Marília</p> <p>"Entender a realidade em que os alunos estão inseridos, ter empatia, adaptar a aula para a realidade dos alunos e das escolas, entre outros." - Participante Tallita</p> <p>"O professor necessita conhecer os alunos e suas dificuldades, a participação dos pais em reuniões ajuda, pois são eles os responsáveis." - Participante Augusto</p> <p>"Perceber o interesse do aluno ou a falta dele na disciplina, compreendendo o contexto social presente em cada momento, com cada aluno." - Participante Nathan</p>
<p>B) adaptação do ensino e flexibilidade pedagógica</p>	<p>"Entender um possível desinteresse por parte do aluno e também dificuldades enfrentadas por ele no aprendizado da matéria." - Participante Amanda</p>

¹⁴ Assim como na seção de análise anterior, aqui também nos baseamos nas três fases da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977, 2011) detalhadas na metodologia deste trabalho.

	<p>"Princípio da compreensão. Nem sempre é possível ser aplicado um caminho diferente do que imposto na grade escolar, mas entender melhor seu aluno e o contexto vivido por ele não é negativo." - Participante Renata</p> <p>"O professor precisa correlacionar o que ensina com a forma prática e como o inglês pode ser útil além de usá-lo numa viagem." - Participante Christiane</p> <p>"Um professor, de inglês, precisaria ter conhecimentos específicos para poder ensinar de uma maneira eficiente em um estado de vulnerabilidade, isso inclui criatividade e flexibilidade na hora de ensinar." - Participante Vitória</p> <p>"Um professor de inglês atuando em contextos de vulnerabilidade social deve adotar uma abordagem sensível e adaptada às necessidades específicas dos alunos. Um professor deve demonstrar empatia e compreensão em relação às circunstâncias dos alunos em situação de vulnerabilidade. Isso envolve reconhecer os desafios que eles enfrentam e adaptar a abordagem de ensino de acordo; professor deve valorizar e respeitar a diversidade cultural e as experiências dos alunos. Isso inclui incorporar elementos culturais relevantes ao ensino e criar um ambiente onde todos se sintam incluídos, etc." - Participante Julia</p>
C) empatia, compreensão e inteligência emocional	<p>"Inteligência emocional desenvolvida; saber reparar as diferentes realidades por onde transita e seu papel em cada uma delas." - Participante Tássio</p> <p>"Como tratar os alunos e incluí-los nas aulas, como passar os conteúdos de forma efetiva." - Participante Ágatha</p> <p>"Alguns princípios como ser um professor flexível, não só um professor, mas amigo também. Entender a realidade do aluno e suas capacidades." - Participante Beatriz</p> <p>"Creio ser necessário uma mentalidade e agir críticos e uma grande paciência e compreensão." - Participante Igor</p>
D) inclusão e práticas pedagógicas adaptadas	<p>"Acredito que o professor precisa ir atrás de estudos e materiais de apoio para a aula que sejam adequadas. Também é necessário ter calma e compreensão com os níveis de inglês."- Participante Ana Paula</p> <p>"Princípios e saberes essenciais para professores de inglês em contextos de vulnerabilidade social incluem consciência cultural, conhecimento do contexto local, abordagem centrada no aluno, flexibilidade pedagógica, uso eficiente de recursos, habilidades digitais, práticas inclusivas, desenvolvimento de habilidades socioemocionais, parceria com a comunidade e reflexão constante sobre suas práticas. Esses elementos são fundamentais para adaptar o ensino às necessidades e desafios dos alunos em situação de vulnerabilidade social, garantindo um ambiente de aprendizado inclusivo e eficaz." - Participante Kimberly</p> <p>"Princípio ético, saberes acerca de uma educação inclusiva e político educacional." - Participante Marianna</p>

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

A primeira categoria (compreensão da realidade e do contexto social) destaca as respostas das participantes Ana Laura, Cindy, Maiara, Marília, Tallita e dos participantes Augusto e Nathan, que mencionam a importância de o professor conhecer o ambiente em que seus alunos estão inseridos. Para Ana Laura, é preciso conhecer o perfil dos alunos (“saber para quem você está lecionando”) e trabalhar com atividades que se relacionem com as características desses alunos (“é preciso entender o lado deles e trabalhar a partir daí”). Da mesma forma, a participante Cindy menciona que é necessário adaptar o conteúdo à realidade dos alunos (“conseguir adaptar o conteúdo e ensino com a realidade a qual ele se depara”). As falas de Maiara (“conhecer a realidade dos alunos”), de Marília (“entender quais são as vulnerabilidades sociais presentes no contexto”), de Tallita (“adaptar a aula para a realidade dos alunos”), e também de Augusto (“conhecer os alunos e suas dificuldades”) e de Nathan (“compreendendo o contexto social”) convergem para o mesmo caminho de entendimento de que é necessário conhecer as particularidades do contexto em que estamos inseridos e adaptar as nossas ações para essa realidade.

Observamos também que a maioria das respostas nessa categoria dizem respeito à necessidade do professor se sensibilizar para perceber as desigualdades sociais presentes no contexto escolar. Como exemplo, a fala de Augusto (“o professor necessita conhecer os alunos e suas dificuldades, a participação dos pais em reuniões ajuda, pois são eles os responsáveis.”), reforçando que a simples transmissão de conteúdo não é suficiente. Essa primeira categoria vai de acordo com o saber local (Escaraboto, 2007; Hauser; Lopes, 2016; Nascimento, 2011; Schram; Carvalho, 2007) que foi trabalhado com os participantes, e com a concepção de saberes docentes apresentada por Tardif (2014), para quem o conhecimento profissional é sempre situado, construído na interface entre a formação acadêmica e as experiências vividas no contexto escolar.

Do mesmo modo, as falas dos participantes caminham de encontro a Stutz e Cristovão (2019) que enfatizam que a prática pedagógica exige operações praxiológicas que permitam ao professor refletir e agir criticamente diante de contextos diversificados, enquanto a Resolução CNE/CP nº 1/2020 reconhece a dimensão social do trabalho docente ao estabelecer que a formação do professor deve contemplar competências relacionadas ao conhecimento do contexto, à valorização da diversidade e ao engajamento profissional. Além disso, Piacentini (2022) argumenta

que, em cenários em situação de vulnerabilidade social, a compreensão do território e das condições de vida dos alunos é condição indispensável para que a prática educativa seja emancipadora, possibilitando que a escola atue como espaço de resistência às desigualdades.

Nesse sentido, a ênfase dos participantes em “conhecer o perfil dos alunos”, “adaptar o material” e “compreender as vulnerabilidades presentes” revela uma visão de docência como prática social e dialógica, alinhada também à pedagogia crítica de Freire (1996), que defende a necessidade de partir da realidade concreta dos educandos para construir processos de ensino que sejam significativos, críticos e transformadores.

As respostas das participantes Amanda, Renata, Christiane, Vitória e Julia foram agrupadas na categoria B (adaptação do ensino e flexibilidade pedagógica), pois apontam que o ensino de inglês em contextos em situação de vulnerabilidade social requer flexibilidade e adaptação. Para Amanda pode haver um certo desinteresse do aluno quando o conteúdo não está adaptado à sua realidade (“Entender um possível desinteresse por parte do aluno”). A resposta da participante Renata complementa a de Amanda, pois ela diz que não é negativo ter esse conhecimento do aluno (“entender melhor seu aluno e o contexto vivido por ele não é negativo”), mas sim um recurso essencial para compreender suas necessidades e planejar intervenções pedagógicas mais significativas. Elas destacam que os alunos podem apresentar desinteresse ou dificuldades que exigem abordagens diferentes daquelas aplicadas em contextos mais privilegiados.

Para Christiane, o professor precisa mostrar para o aluno que o inglês pode ser útil em diversos contextos (“professor precisa correlacionar o que ensina com a forma prática e como o inglês pode ser útil além de usá-lo numa viagem”). Vitória também menciona a praticidade do ensino, complementando com a ideia de que o professor precisa ser flexível (“isso inclui criatividade e flexibilidade na hora de ensinar”). A necessidade de tornar o ensino mais significativo, utilizando estratégias que aproximem o conteúdo da vida real dos alunos, também aparece fortemente na resposta da participante Julia (“adotar uma abordagem sensível e adaptada às necessidades específicas dos alunos”), evidenciando a necessidade de metodologias que aproximem o conteúdo da vida cotidiana e despertem o interesse dos estudantes. Esse grupo de respostas sugere que os professores devem buscar por metodologias mais dinâmicas e práticas contextualizadas, indo de acordo com o saber autoral

(Demo, 2015; Nascimento, 2011; Oliveira, 2016; Ramos; Martins, 2018) descrito por Piacentini (2022), que compreende a prática docente como um ato criativo, no qual o professor mobiliza seus conhecimentos para construir soluções pedagógicas próprias e responsivas às necessidades do seu contexto.

Essa noção também se articula com a ideia de autoralidade proposta por Nascimento (2011), segundo a qual o professor não é um mero executor de programas, mas um sujeito ativo que interpreta, seleciona e reinventa conteúdos e estratégias de ensino. Ao mesmo tempo, remete aos saberes da ação pedagógica de Tardif (2014), que reconhecem que o conhecimento profissional se concretiza no “saber-fazer” cotidiano, isto é, na capacidade de agir e decidir diante de situações imprevistas, construindo respostas que combinem teoria e prática.

Além disso, a proposta de tornar o ensino mais significativo e próximo da realidade dos alunos se aproxima da perspectiva freireana, que entende a educação como prática da liberdade e defende que o ensino deve partir da realidade concreta dos educandos para promover reflexão crítica e transformação social (Freire, 1996). Nesse sentido, a flexibilidade pedagógica destacada pelas participantes não se limita a ajustes metodológicos, mas representa um posicionamento ético-político, no qual a docência é entendida como compromisso com a inclusão, a equidade e o reconhecimento das múltiplas formas de saber presentes em contextos marcados pela vulnerabilidade social.

Na categoria C (empatia, compreensão e inteligência emocional) os participantes Tássio, Ágatha, Beatriz e Igor salientam que o professor não deve apenas ensinar a língua, mas também demonstrar empatia e paciência, ou seja é exigido habilidades socioemocionais que possibilitem a construção de vínculos de confiança e acolhimento. Para Tássio, é necessário identificar as diferentes realidades, e isso requer uma inteligência emocional (“Inteligência emocional desenvolvida; saber reparar as diferentes realidades”). Ágatha reforça que o professor precisa saber de que forma tratar seus alunos (“como tratar os alunos e inclui-los nas aulas”) para que o ensino seja efetivo. Essas respostas nos revelam que a relação entre professor e aluno, especialmente em cenários em situação de vulnerabilidade, é fundamental para construir um ambiente seguro e motivador.

A participante Beatriz menciona que o professor pode criar uma relação de amizade com os alunos e isso o auxiliará no entendimento da realidade (“ser um professor flexível, não só um professor, mas amigo também”). Por fim, a resposta de

Ígor apresenta alguns saberes como mentalidade, criticidade, paciência e compreensão (“Creio ser necessário uma mentalidade e agir críticos e uma grande paciência e compreensão”). As respostas dessa categoria demonstram que, além da competência técnica, o professor precisa desenvolver habilidades socioemocionais que permitam acolher, dialogar e criar condições para a participação efetiva dos alunos, dialogando com a forma humanizada de conhecer o outro proposta por Coelho, Barni e Federige (2021). Tal perspectiva também se aproxima do saber de escuta (Barbier, 1993; Bintliff, 2017; Coelho; Barni; Federige, 2021; Levisky, 2008), ecoando para a escuta sensível (Levisky, 2008), que implica ouvir o outro sem julgamento, reconhecendo suas experiências, necessidades e singularidades. Essa ideia também encontra ressonância em Freire (1996), para quem ensinar é um ato de amor e de diálogo, no qual a escuta é fundamental para que o professor compreenda o universo cultural dos educandos e, a partir dele, construa práticas emancipadoras.

Além disso, a valorização da empatia e da inteligência emocional dialoga com os saberes experienciais de Tardif (2014), uma vez que tais habilidades são desenvolvidas progressivamente no exercício da profissão, a partir do confronto com situações reais de ensino que desafiam o professor a articular teoria e prática. Dessa forma, a categoria C evidencia que a atuação em contextos em situação de vulnerabilidade social exige que o professor seja intelectual e afetivo, mobilizando saberes que integram dimensões cognitivas, éticas e emocionais para criar um ambiente de aprendizagem que seja, ao mesmo tempo, crítico, acolhedor e transformador.

Já na categoria D (inclusão e práticas pedagógicas adaptadas), as respostas das participantes Ana Paula, Kimberly e Marianna enfatizam a necessidade de práticas inclusivas e de um ensino acessível a todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas. Ana Paula menciona os materiais de apoio (“o professor precisa ir atrás de estudos e materiais de apoio para a aula que sejam adequadas”) e também reforça os “estudos”, mostrando que o professor precisa estar sempre atualizado para responder às demandas do contexto em que atua. Essa postura reforça o compromisso com a formação continuada, prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2020), que orientam a docência como um processo de aprendizagem permanente, no qual o professor se mantém em diálogo com novos saberes e com a realidade social dos estudantes. Kimberly complementa mencionando práticas inclusivas e habilidades digitais (“consciência cultural,

conhecimento do contexto local, abordagem centrada no aluno, flexibilidade pedagógica, uso eficiente de recursos, habilidades digitais, práticas inclusivas, desenvolvimento de habilidades socioemocionais, parceria com a comunidade e reflexão constante sobre suas práticas”), bem como as habilidades socioemocionais destacadas na categoria anterior. Ao enfatizar o uso de tecnologias e a consciência cultural, Kimberly também dialoga com a noção de saberes da ação de Tardif (2014), que incluem a capacidade de mobilizar diferentes recursos e estratégias para enfrentar situações complexas e inesperadas da prática docente.

E por fim, a participante Marianna reforça a questão de práticas inclusivas (“saberes acerca de uma educação inclusiva”), revelando que não apenas conhecer o contexto é importante, mas também utilizar recursos apropriados, buscar formação contínua e refletir sobre a própria prática docente são essenciais para atuação em contextos em situação de vulnerabilidade social. A ênfase na educação inclusiva e no desenvolvimento de políticas educacionais voltadas para esse público mostra uma preocupação com a equidade, o que vai de encontro aos saberes autoral (Demo, 2015; Nascimento, 2011; Oliveira, 2016; Ramos; Martins, 2018) e de justiça (Adams, 2016; Bell, 2016; Freire, 1974; Marx; Engels, 1977). Esses saberes defendem uma prática pedagógica comprometida com a equidade social e com a superação de barreiras educacionais impostas pelas desigualdades.

As três participantes também ressaltam, de maneiras distintas, a relevância da reflexão crítica sobre a própria prática, um aspecto que remete à perspectiva freireana de educação como ato político e libertador (Freire, 1996). Para o autor, ensinar é criar possibilidades para a construção coletiva do conhecimento, o que exige do professor abertura ao diálogo, capacidade de revisão constante e compromisso ético com a transformação social. Assim, esta categoria evidencia que a docência em contextos de vulnerabilidade social exige muito mais do que a simples transmissão de conteúdos, mas demanda postura investigativa, formação contínua e planejamento inclusivo, de modo que o ensino de inglês possa se tornar um instrumento de participação social e de emancipação. Essa visão também se articula ao saber de justiça (Adams, 2016; Bell, 2016; Freire, 1974; Marx; Engels, 1977), que compreende a prática pedagógica como espaço de enfrentamento das desigualdades e de construção de oportunidades mais equitativas para todos os alunos.

A partir da análise desse tópico, conclui-se que os participantes percebem os saberes docentes estando relacionados à compreensão da realidade e do contexto

social, à adaptação do ensino e flexibilidade pedagógica, envolve empatia, compreensão e inteligência emocional, bem como à inclusão e práticas pedagógicas adaptadas.

4.2.2 Respondendo à pergunta de pesquisa: Como os professores de língua inglesa em formação inicial compreendem o conceito de vulnerabilidade social, sua relação com o ensino de inglês e os saberes docentes para atuação nesse contexto?

As respostas dos participantes no questionário inicial (cf. Apêndice A) revelam que, mesmo antes de serem formalmente introduzidos aos saberes docentes, eles já expressavam ideias alinhadas a esses conceitos. As categorias emergentes da análise (compreensão da realidade e do contexto social; adaptação do ensino e flexibilidade pedagógica; empatia, compreensão e inteligência emocional; inclusão e práticas pedagógicas adaptadas) refletem competências essenciais ao ensino em contextos em situação de vulnerabilidade social, como a compreensão do contexto dos alunos, a necessidade de adaptação pedagógica, a importância da empatia e o compromisso com a inclusão.

Tais competências dialogam com os saberes docentes múltiplos e inter-relacionados descritos por Tardif (2014), que ressalta a integração entre saberes da formação, saberes curriculares, saberes experienciais e saberes da ação, construídos na interface entre teoria e prática. A ênfase dos participantes na adaptação e na flexibilidade aproxima-se do saber autoral (Demo, 2015; Nascimento, 2011; Oliveira, 2016; Ramos; Martins, 2018), principalmente pelas ideias discutidas por Nascimento (2011), que valoriza a capacidade do professor de criar e recriar práticas a partir de seu contexto, e da escuta sensível proposta por Levisky (2008), que evidencia a importância do diálogo e da atenção às necessidades dos alunos.

Do mesmo modo, a centralidade atribuída à empatia e à inclusão remete à perspectiva freireana de educação como prática de liberdade (Freire, 1996), na qual a docência é entendida como um ato ético e político que busca a transformação social. Essas conexões indicam que, mesmo sem formação específica prévia, os participantes já demonstravam um olhar crítico e socialmente comprometido, antecipando elementos centrais de uma prática docente capaz de enfrentar as desigualdades presentes em contextos em situação de vulnerabilidade social.

4.3 Resumo da seção

Com base nos dados empíricos gerados, essa seção buscou investigar as percepções de professores de língua inglesa em formação inicial em relação ao conceito de vulnerabilidade social e de saberes docentes, para responder à primeira pergunta de pesquisa (Como professores de língua inglesa em formação inicial compreendem o conceito de vulnerabilidade social, sua relação com o ensino de inglês e os saberes docentes para atuação nesse contexto?).

Concluimos que, mesmo com pouca participação dos participantes nas discussões, ao longo da coleta de dados eles puderam conhecer sobre os temas e aprofundar seus entendimentos. Em relação ao conceito de vulnerabilidade social, inicialmente, observamos que eles estavam presos à ideia de vulnerabilidade estritamente ligada à pobreza. Entretanto, ao final, conseguiram abarcar outras relações para o termo e compreender que a vulnerabilidade social não é uma condição fixa ou inerente a determinados sujeitos, mas uma situação que pode atingir diferentes grupos e indivíduos, em intensidades diversas, a depender de contextos sociais, históricos e das posições que ocupam na estrutura social.

A análise dos dados revela que os professores em formação percebem a vulnerabilidade como um fator determinante para o aprendizado, que, inicialmente, apresentavam 4 concepções distintas de vulnerabilidade social (vinculada à pobreza e à falta de recursos básicos, relacionada à privação de direitos, associada às desigualdades sociais, e relacionada a processo de marginalização e opressão), mas ao final relacionam com 3 concepções (vinculada à desigualdade e falta de recursos, relacionada à exclusão social, e como condição multidimensional do indivíduo).

Em relação ao conceito de saberes docentes, observamos que os participantes entendem que os saberes docentes são múltiplos e inter-relacionados, combinando conhecimentos teóricos, disciplinares, curriculares e experienciais na prática docente. Apesar das dificuldades iniciais dos participantes em expressar explicitamente os saberes docentes em termos teóricos, eles conseguem articular suas respostas a partir das experiências práticas vivenciadas na sala de aula.

Torna-se evidente também, que os saberes docentes não podem ser compreendidos de forma isolada, mas como construções dinâmicas, múltiplas e inter-relacionadas que emergem do diálogo constante entre teoria e prática. Ao final, relacionam os saberes docentes para contextos em situação de vulnerabilidade social

com 4 concepções (compreensão da realidade e do contexto social; adaptação do ensino e flexibilidade pedagógica; empatia, compreensão e inteligência emocional; inclusão e práticas pedagógicas adaptadas).

Esses resultados indicam um avanço significativo na compreensão crítica dos participantes sobre o papel social do ensino de língua inglesa, evidenciando a transição de uma visão restrita da vulnerabilidade para uma perspectiva mais ampla, humana e relacional. Tal amadurecimento teórico e ético reflete também o reconhecimento da docência como uma prática de diálogo, escuta sensível e transformação, já se aproximando dos conceitos teóricos que foram trabalhados em sequência. Assim, ao articular vulnerabilidade e saberes docentes, os participantes revelam uma postura comprometida com uma educação emancipatória, capaz de acolher as diferenças, enfrentar desigualdades e promover práticas pedagógicas mais inclusivas e libertadoras.

Conforme mencionado no referencial teórico deste trabalho, na pesquisa de Piacentini (2022) encontramos os saberes docentes específicos para atuação do professor de inglês em projetos sociais. Refletindo acerca desses saberes, entendemos que eles não são exclusivos de projetos sociais, mas sim, que eles podem abranger contextos em situação de vulnerabilidade social como um todo. Dessa forma, buscamos reconceitualizar os saberes propostos por Piacentini (2022) e reescrevê-los para que possam estar mais próximos dessa realidade. Assim, acreditamos que os professores atuantes em contextos em situação de vulnerabilidade social, precisam compreender e desenvolver os seguintes saberes: **Saber de Compreensão da Vulnerabilidade**, que se refere à capacidade de compreender as múltiplas dimensões da vulnerabilidade social e suas implicações no ensino-aprendizagem (Damásio, 2016; Iamamoto, 1999; Iamamoto; Carvalho, 2011; Telles, 2006). O **Saber Local**, que diz respeito ao reconhecimento do contexto e das especificidades socioculturais em que o professor atua (Escaraboto, 2007; Hauser; Lopes, 2016; Nascimento, 2011; Schram; Carvalho, 2007). O **Saber Autoral** envolve a construção da autonomia docente e o exercício da autoria pedagógica (Demo, 2015; Nascimento, 2011; Oliveira, 2016; Ramos; Martins, 2018). O **Saber de Escuta**, que enfatiza a importância da escuta sensível e do diálogo com os alunos (Barbier, 1993; Bintliff, 2017; Coelho; Barni; Federige, 2021; Levisky, 2008). Por fim, sistematizamos o **Saber de Justiça**, que abarca a consciência crítica sobre o papel social e político

do ensino de língua inglesa na promoção da equidade e inclusão (Adams, 2016; Bell, 2016; Freire, 1974; Marx; Engels, 1977).

Durante a coleta de dados com os participantes dessa pesquisa, buscamos apresentar os conceitos teóricos de cada saber acima e elencar práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas em cada um deles. A seção seguinte apresenta a análise de dados de cada saber docente desenvolvido ao longo dos encontros.

5 SABERES DOCENTES EM FOCO: DA LITERATURA À PRÁTICA FORMATIVA

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”
Paulo Freire

Nesta seção voltamos nossa atenção para responder à terceira pergunta (Quais saberes docentes são mobilizados e (re)construídos por professores em formação inicial ao participarem do Experimento Didático Formativo (EDF)?) atendendo ao objetivo específico (C) de identificar os saberes docentes mobilizados e (re)construídos pelos participantes.

Durante a coleta de dados com os participantes desta pesquisa, buscamos apresentar os conceitos teóricos de cada um dos saberes docentes apresentados neste tese e discutir práticas pedagógicas que poderiam ser desenvolvidas em torno de cada eixo proposto. Os tópicos seguintes, portanto, apresentam a análise dos dados organizados conforme os saberes docentes trabalhados ao longo dos encontros. Optamos por iniciar a análise pelo Saber Local e encerrar com o Saber de Compreensão da Vulnerabilidade, por entendermos que este último abrange e sintetiza todos os demais saberes, representando um movimento de integração e totalidade do percurso formativo vivido pelos participantes, evidenciando como os professores em formação mobilizaram, de maneira interdependente, os diferentes saberes ao elaborar sua produção final.

5.1 Desenvolvendo o Saber Local na formação inicial de professores: conhecendo o contexto em que está inserido

Entendemos que o saber local diz respeito ao ato de conhecer as características e particularidades do contexto em que estamos inseridos (Escaraboto, 2007; Schram; Carvalho, 2007; Nascimento, 2011; Freire, 2015; Hauser; Lopes, 2016; Piacentini, 2022). Assim, no oitavo encontro, trouxemos excertos de autores que expõem sobre a importância de os professores conhecerem seus alunos logo no início do ano (Escaraboto, 2007), seus colegas de trabalho e toda a comunidade que permeia a escola (Hauser; Lopes, 2016), bem como a estrutura social, política e econômica da sociedade como um todo (Schram; Carvalho, 2007). Com base nessas

leituras, pedimos para que os participantes elencassem algumas práticas que os professores podem fazer para adquirir esse conhecimento que os autores apontam como necessário.

No *Teaching Episode 11* que segue vemos que as ideias dos participantes foram sobre metodologias ativas e diversificadas para a primeira aula. A fala da participante Tallita (“A gente conversou muito sobre algumas metodologias para se apresentar”) vai de encontro com o que Escaraboto (2007) propõe sobre os professores conhecerem seus alunos no início do ano letivo. A participante exemplificou com o tema de família, dizendo que na apresentação desse vocabulário, podemos conectar com perguntas pessoais e conhecer a constituição familiar dos nossos alunos (“Da questão de apresentação, de estudar vocabulário da família. Então assim, fale um pouquinho, é de vocês, da sua família, sua mãe, qual a idade dela? Qual a profissão, né? As pessoas da sua casa. E aí, a partir daí, você já vai ter um espectro desse tipo, como que é a vida daquela criança”).

Tallita também evidencia uma distinção importante entre as diferentes etapas da escolarização no que se refere ao trabalho docente em contextos de vulnerabilidade social (“a gente chegou num ponto em que falou que a questão de tratar essa questão da vulnerabilidade com adolescentes, jovens e adultos pode ser até mais fácil do que com crianças. Porque como que a criança vai saber que ela está em estado de vulnerabilidade?”). Ao mencionar que crianças dificilmente reconhecem a própria condição de vulnerabilidade, a participante ressalta a necessidade de maior cautela pedagógica para evitar situações que possam gerar gatilhos emocionais ou constrangimentos, o que se relaciona com a perspectiva da escuta sensível (Levisky, 2008) e com a ênfase no desenvolvimento de habilidades socioemocionais destacada nas análises anteriores.

Por outro lado, no caso de adolescentes, jovens e adultos, a vulnerabilidade tende a ser mais explícita, marcada pelo abandono ou interrupção dos estudos em função do trabalho precoce ou da falta de oportunidades, sendo a escola frequentemente vista como espaço de certificação. Essa percepção reforça o papel do professor em compreender o contexto de vida dos alunos (Hauser; Lopes, 2016; Tardif, 2014) e em adaptar sua prática pedagógica às especificidades de cada faixa etária, mobilizando saberes distintos.

Em outra fala da participante Tallita (“Se você tiver mais dúvidas e é a primeira vez que você está tendo contato com ela, você pode pedir amparo, né? Ajuda para a

equipe pedagógica, que já está conhecendo, pelo diretor, pedagogo, né?”) e também da participante Marília (“acho que conversar com a diretoria, com o pessoal da equipe pedagógica também, né?”) sobre o contato dos professores com toda a rede escolar se relaciona com o que Hauser e Lopes (2016) discutem. Para os autores, é fundamental que o professor compreenda as características do colégio em que atua, conheça sua equipe pedagógica, entenda a dinâmica do bairro e da cidade e dialogue com os diferentes agentes que compõem a instituição escolar, de modo a oferecer uma formação que atenda às reais necessidades dos alunos. As falas de Tallita e Marília evidenciam exatamente essa percepção de que a atuação docente não se limita à sala de aula, mas exige um trabalho coletivo e colaborativo, em que a equipe pedagógica, a direção e os demais profissionais da escola se tornam parceiros no enfrentamento dos desafios do contexto.

Essa visão reforça a perspectiva de que o saber docente é social e relacional, como também argumenta Tardif (2014), sendo produzido e reconstruído na interação entre professores, equipe escolar e comunidade.

Quadro 31 – Teaching Episode 11 - Encontro 08 – 10/10/2023

Ana: Pessoal, vamos conversar todos juntos? Conseguiram discutir aí nos grupinhos? Quem pode começar agora? Se não vou falar uns nomes aí... Pode ser a Mariana e a Tallita? E aí, meninas, o que vocês pensaram? Como que a gente consegue conhecer o contexto que nós estamos inseridos?

Participante Tallita: A gente conversou muito sobre algumas **metodologias para se apresentar**. Mas a gente chegou num ponto em que falou que **a questão de tratar essa questão da vulnerabilidade com adolescentes, jovens e adultos pode ser até mais fácil do que com crianças. Porque como que a criança vai saber que ela está em estado de vulnerabilidade?** Então a gente estava pensando em várias metodologias para realmente fazer, e que não seja algo em que vai trazer algum gatilho para aquela criança, que disperse alguma coisa, mas em questão de adolescentes, jovens e adultos, a partir do momento que você está indo para uma escola, já é bem claro, tipo pelo bairro é muito fácil. Geralmente, vamos supor, adolescentes, jovens e adultos, se é um EJA, já vai saber que a pessoa trabalha. Muitas vezes está naquela situação da escola, por não ter tido oportunidades antes, porque teve que largar a escola para realmente trabalhar e estar ali por um certificado que é 90%. Mais de 90% dos casos, né? Então é isso mesmo.

Ana: Vocês podem dar um exemplo de alguma metodologia que vocês pensaram aí com as crianças?

Participante Tallita: Como foi falado antes, né? Da questão **de apresentação, de estudar vocabulário da família**. Então assim, fale um pouquinho, é de vocês, da sua família, sua mãe, qual a idade dela? Qual a profissão, né? As pessoas da sua casa. E aí, a partir daí, você já vai ter um espectro desse tipo, como que é a vida daquela criança. Se você tiver mais dúvidas e é a primeira vez que você está tendo contato com ela, você pode pedir amparo, né? **Ajuda para a equipe pedagógica, que já está conhecendo, pelo diretor, pedagogo, né?** Porque ele já tem uma certa convivência com a criança. Se ela for muito nova na escola, daí realmente vai ter que ser mais a fundo.

Ana: Muito bom, meninas. Quem mais pessoal? Vocês tiveram ideias parecidas ou diferentes?

Márcia: Complementando ali o que ela falou, mais ou menos isso que eu estava pensando aqui. Porque assim, principalmente quando a gente pega um sexto ano, porque vem de escolas diferentes, escolas municipais. Então a gente procura às vezes ali, informalmente, ou dar uma folhinha para eles responderem questões. Para saber se eles moram perto da escola, se eles vieram de uma escola municipal ou de uma escola particular, com quem que mora, né? Porque às vezes moram com a avó, mora com o vó, mora só com o pai. Então ali você já tem uma imagem de como é formada aquela família, né? Já consegue ter uma ideia de quem tem aquela família, pai, mãe e irmãos, ou quem mora só com pai, só com mãe ou a situação anterior que a gente viu. Então às vezes a gente consegue fazer, informalmente, assim, mais para conhecer. E através das respostas, a gente consegue já ter um parâmetro de qual contexto, de onde que essa criança vem. E aí, como eu já tinha comentado, isso, tudo depende também de onde está situada a escola, né? Porque, eu vou falar pelo Nilton, que é onde eu trabalho, quem conhece já sabe que a região ali já é uma região mais central. É claro que eu recebo alunos ali de lugares mais distantes. Mas eu já sei que o perfil do aluno, mesmo dos que vem de mais distante, são alunos que querem estudar realmente, que a família participa. Já a outra escola não. É um perfil diferente. A maioria que está ali, é obrigada a estudar.

Ana: Aham, bem isso mesmo. Quem mais, pessoal?

Participante Marília: Complementando a resposta da professora, acho que **conversar com a diretoria, com o pessoal da equipe pedagógica também, né?** Que às vezes, mesmo o sexto ano, que é o primeiro contato, na matrícula eles já sabem bem mais. Então pode dar mais algumas informações pra você.

Ana: Legal pessoal. As sugestões que eu trouxe aqui hoje são bem parecidas com o que vocês já falaram. Primeiro **observar**, né? A gente estar lá, fazer esse momento de observação que vocês fizeram no PIBID. Acredito que na primeira semana vocês só estavam observando, né? **Tomando notas, fazendo anotações, aplicar questionários**, que foi o que a professora falou, né? Algumas perguntinhas simples, você já consegue mapear ali toda a situação familiar desse aluno. Outra coisa que vocês também falaram é conversar com os próprios alunos, com os professores, com os funcionários ali da escola. E o próprio dar aula, no dia a dia ali do professor em sala de aula, o professor vai conhecendo o aluno e o contexto em que ele está inserido. Dessas sugestões, que eu trouxe aqui pra vocês e que vocês mesmos já colocaram, a gente vai focar hoje nessa questão de aplicar questionários.

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

A análise do *Teaching Episode 11* evidencia que os participantes relacionam a importância do saber local com práticas concretas como metodologias de apresentação e com a valorização do trabalho coletivo com a equipe pedagógica e a comunidade escolar. As falas demonstram que esse saber não se limita a um conhecimento estático sobre o contexto, mas se constrói na interação, na escuta e na adaptação constante às especificidades de cada faixa etária e realidade social. Essa perspectiva está alinhada tanto às contribuições de Escaraboto (2007), Hauser e Lopes (2016) e Schram e Carvalho (2007), que defendem o papel do professor como alguém que precisa compreender o ambiente social, cultural e institucional em que atua, quanto à visão de Tardif (2014), para quem os saberes docentes são plurais, dinâmicos e relacionais. Assim, reforça-se a ideia de que a construção do saber docente em contextos em situação de vulnerabilidade social exige uma postura

investigativa, sensível e colaborativa, em que teoria e prática se articulam para atender às demandas reais dos alunos.

Ainda assim, podemos notar que poucos participantes se manifestaram. Dessa forma, a pesquisadora apresentou algumas ideias de práticas como: observar, tomar notas, fazer anotações e aplicar questionários para mapear o perfil dos alunos, com base em autores como Nascimento (2011) e Freire (2015). Para este encontro, trabalhamos com a prática de aplicar questionários. Perguntamos aos participantes quais perguntas deveriam ter em um questionário para conhecer os alunos das escolas em que eles são bolsistas no PIBID. No *Teaching Episode 12* a seguir observamos como esse questionário vai sendo construído pelos participantes durante o oitavo encontro.

Percebemos que a mediação da pesquisadora é pautada por uma postura diretiva, mas ao mesmo tempo aberta à colaboração, característica de uma prática de ensino que busca equilibrar orientação e participação ativa dos alunos. Logo no início da interação (“Qual seria a primeira pergunta desse questionário para a gente conhecer o nosso aluno e todo o contexto que a gente vai estar inserido?”) Ana não entrega respostas prontas, mas provoca os participantes a pensarem coletivamente sobre os elementos relevantes para compor o instrumento de coleta. Essa estratégia se alinha ao que Vygotsky (1984) chama de mediação pela linguagem, em que o professor atua como facilitador do processo de construção de significados, incentivando que os estudantes avancem em sua zona de desenvolvimento proximal.

Em seguida, o participante Tássio sugere perguntar a região em que os alunos residem (“Em que parte da cidade ele frequenta?”) e Marianna complementa com uma pergunta mais específica sobre o endereço (“Qual o seu endereço? Onde você mora?”). O participante Augusto sugere incluir uma pergunta sobre a constituição familiar dos estudantes (“Com que você mora?”) e Tássio complementa com a pergunta sobre a quantidade de pessoas que moram na mesma casa (“Com quantas pessoas você mora?”). Outra pergunta interessante é sugerida pelo participante José Vitor (“Qual escola você já estudou?”) e novamente Marianna reforça a pergunta inserindo que tipo de escola era essa (“Perguntar se era pública ou privada”).

Outro ponto relevante é a forma como Ana utiliza estratégias de incentivo à participação. Quando questiona os participantes (“O que mais pessoal, vocês acham importante para esse questionário?” ou “Pensem nas turmas que vocês estão acompanhando lá no PIBID. O que vocês gostariam de saber para conhecer melhor

elas?”), ela convoca os alunos a relacionarem a atividade diretamente à sua realidade. Essa mediação aproxima a atividade da prática concreta, o que se conecta com os saberes experienciais destacados por Tardif (2014) e Stutz e Cristovão (2019), reforçando que a prática docente se constrói a partir da articulação entre teoria, contexto e experiência vivida. Por fim, os participantes também sugerem perguntar a escolaridade da família, na pergunta de Tássio (“Qual a escolaridade das pessoas da sua família?”) e Márcia finaliza o tópico sobre meio de transporte (“qual o meio de transporte que usa para ir para a escola?”).

Ao encerrar o encontro, Ana não apenas organiza o que foi produzido, mas projeta a continuidade da atividade ao propor a elaboração de um vídeo a partir das respostas coletadas. Esse encaminhamento amplia a tarefa inicial (criação do questionário) para uma prática de análise e de produção, estimulando a autonomia e o desenvolvimento autoral dos participantes (Nascimento, 2011), além de dar um sentido concreto ao exercício.

Quadro 32 – Teaching Episode 12 - Encontro 08 – 10/10/2023

Ana: Qual seria a primeira pergunta desse questionário para a gente conhecer o nosso aluno e todo o contexto que a gente vai estar inserido?

Participante Tássio: Em que parte da cidade ele frequenta?

Ana: OK, então em qual local que ele mora? Como que a gente pode colocar isso em forma de pergunta?

Participante Marianna: Qual o seu endereço? Onde você mora?

Ana: Onde você mora?

Participante Augusto: Com quem você mora?

Participante José Vitor: Qual escola você já estudou?

Ana: Legal.

Participante Tássio: Com quantas pessoas você mora?

Participante Marianna: Da escola, perguntar se era pública ou privada.

Ana: Ah, legal. O que mais pessoal, vocês acham importante para esse questionário?

Participante Tássio: Qual a escolaridade das pessoas da sua família?

Ana: Então, perguntar ali do pai, da mãe, né? Dos irmãos ou dos cuidadores, às vezes não mora com o pai, com a mãe.

Participante Maiara: Talvez, qual o meio de transporte que usa para ir para a escola?

Ana: Mais alguma coisa pessoal? Pensem nas turmas que vocês estão acompanhando lá no PIBID. O que vocês gostariam de saber para conhecer melhor elas?

Participante Márcia: Alguém tinha falado aqui sobre a profissão da família.

Ana: Vou colocar então qual a profissão dos seus cuidadores e responsáveis. Pessoal, como o nosso tempo está ficando curto, então o que que nós vamos fazer? Eu vou postar esse questionário que nós começamos a montar aqui, lá no Classroom. E a partir das respostas que vocês vão obter nesse questionário, eu queria que vocês gravassem um vídeo apresentando a escola. Não precisa mostrar o rosto de vocês, pode ser um vídeo de animação, pode ser um vídeo de slide, pode ser um vídeo só com um bonequinho falando ou com fotos, mas eu queria que vocês gravassem um vídeo mostrando e apresentando esse contexto em que vocês estão inseridos. Mas a partir das respostas que vocês obterem, então vocês vão colocar lá na escola que eu estou no PIBID, tantas famílias moram no bairro tal, tantas famílias moram em outro bairro. Os alunos são constituídos por alunos que moram com os pais ou moram com os avós. E aí, vocês vão categorizar essas respostas e vão apresentar o contexto em que vocês estão inseridos em forma de um vídeo. E aí eu vou colocar lá no Classroom também o link para vocês postarem esse vídeo. Vocês vão postar todos juntos em um mesmo lugar, OK?

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

Obtivemos um questionário finalizado (cf. Apêndice D) e pedimos para que os participantes aplicassem em seu contexto de atuação do PIBID. Com as respostas desse questionário, os participantes deveriam elaborar um vídeo apresentando o seu contexto. Como os participantes atuavam como bolsistas do PIBID nas mesmas escolas, ressaltamos que poderiam fazer esta atividade em grupos. Dessa forma, ao final, obtivemos quatro vídeos que podem ser visualizados em: [https://drive.google.com/drive/folders/1ZaJqz9dN-IPsZKMiVb7RNIo_zu984pTG?usp=drive link](https://drive.google.com/drive/folders/1ZaJqz9dN-IPsZKMiVb7RNIo_zu984pTG?usp=drive_link) .

No quadro a seguir apresentamos a organização da análise de cada vídeo e em seguida, uma descrição de cada vídeo e a análise¹⁵:

Quadro 33 – Análise dos vídeos

Tópicos para análise	Categorias de análise	Vídeo 1 Vitória	Vídeo 2 Luis Fernando	Vídeo 3 Augusto	Vídeo 4 Grupo Anchieta
1- Identificação dos Modos	Verbal (Linguagem)	- ausência de cumprimentos no início e no final do vídeo (tom mais direto; manter a atenção no conteúdo sem formalidades); - lúdico (tema de halloween);	- uso de cumprimento e apresentação (tom formal e organizado); - integração de uma perspectiva crítica e pessoal sobre	- uso da língua inglesa; - fala clara, pausada e organizada; - se desculpa ao longo do vídeo; - menciona	- objetivo e direto, sem introduções pessoais dos narradores; - 5 participantes (variedade no áudio); - estilo

¹⁵ Para análise dos vídeos produzidos pelos participantes, elaboramos um *framework* de análise com base em Kress (2010), conforme relatado na metodologia deste trabalho.

		- usa a legenda escrita para compartilhar uma experiência pessoal	os resultados apresentados; - conclusão e agradecimento	suas experiências pessoais na escola	informativo
	Visual (Imagens)	- cena de Halloween bem elaborada; - elemento lúdico e temático (boneco fantasmagórico) atrai a atenção do espectador	- imagens da escola (atinge o objetivo da atividade); - conexão com a narração; - aparição do cachorro (desconexo com o tema)	- variedade de imagens da escola; - imagem pessoal no início e no final do vídeo	- apresentação de <i>PowerPoint</i> (<i>slides</i> com imagens da escola)
	Gestual (Corporal)	- movimento da boca do boneco sincronizado com a narração; - conexão entre o discurso verbal e a imagem visual	- não fica evidente pois o participante não aparece no vídeo; - aparição do cachorro (falta de conexão)	- formato de <i>selfie</i> (conexão com o público)	- organização do <i>slide</i>
	Auditivo (Som)	- narração rápida, os gaguejos e a pausa para tomar fôlego; - tom de voz mecânico (parece que está lendo)	- narração clara, objetiva; - ritmo e entonação consistentes, mostram clareza	- narração clara e pausada; - esforço em utilizar a língua inglesa	- variação de volume entre os diferentes narradores; - agilidade na narração
2- Interação entre os Modos	Coesão	- combinação do visual de Halloween com a narração verbal	- segue uma estrutura lógica - combinação entre os modos verbal e visual, porém a imagem do cachorro quebra essa coesão	- vídeo claro e bem estruturado	- verbal e visual; - direto e informativo
	Prioridade	- visual (Halloween)	- verbal (organização das falas)	- verbal (organização das falas)	- visual (<i>slide</i>)
3- Organização dos Modos	Sequenciamento e estrutura	- ausência de uma introdução ou conclusão formal	- o vídeo está bem estruturado e organizado	- o vídeo está bem estruturado e organizado	- o vídeo está bem estruturado e organizado
4- Escolhas semióticas	Intencionalidade e Ideologia	- representações na legenda (sinceridade e	- quebra causada pela imagem do	- legenda em uma das fotos	- destaque ao conteúdo e aos

		uso de emojis) multimodalidade vulnerabilidade	cachorro	demonstra transparência	resultados, sem distrações pessoais
5- Contexto social	Referências sociais	- digital (redes sociais - emojis)	- digital	- digital	- digital
	Adaptação ao Público-Alvo	sim	sim	sim	sim
6- Propósito	Objetivo do Vídeo	- apresentar a escola falta de imagens ou algo que represente a escola	- apresentar a escola (atinge o objetivo)	- apresentar a escola (atinge o objetivo)	- apresentar a escola (atinge o objetivo)

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

O vídeo 1 da participante Vitória totaliza 1min56s. Nele, ela não mostra seu rosto, mas utiliza um efeito visual para que seu rosto se transforme em uma espécie de boneco, em formato de fantasma, conforme observamos na figura a seguir.

Figura 19 – Vídeo da participante Vitória



Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

Esse fantasma está com um chapéu de bruxa e há um castelo, alguns pássaros voando e a lua cheia bem destacada, ambiente que parece uma cena de *Halloween*. Conforme a participante vai narrando o vídeo, a boca do boneco se movimenta como se fosse ela falando. A participante narra de forma rápida e em alguns momentos observamos que ela gagueja ao falar. Acreditamos que este quesito influenciou no tempo total do vídeo ser curto e direto. Há presença de opinião pessoal, no uso do

termo "eu acho" em diversos momentos do vídeo. Tem-se a impressão de que ela está lendo o texto a ser narrado no vídeo, pois o tom de voz é muito mecânico. No meio do vídeo ela faz uma pequena pausa, parece que está pegando ar para ter fôlego e terminar de narrar o vídeo. A participante não utiliza nenhum cumprimento para iniciar ou finalizar o vídeo, apenas narra o conteúdo direto. Para entregar o vídeo, a participante colocou essa legenda: Fiquei nervosa e com vergonha ☐ ✨

A narração do vídeo 1 desempenha um papel central no modo verbal. A inclusão de gaguejos e o uso da expressão "eu acho" são indicadores de que a participante está tentando se expressar de maneira pessoal, mas também mostram sua insegurança durante a narração. A ausência de cumprimentos no início e no final do vídeo contribui para um tom mais direto, o que pode ser interpretado como uma tentativa de manter a atenção no conteúdo sem formalidades.

O modo visual, por sua vez, ganha destaque com uma cena de Halloween bem elaborada. O efeito que transforma o rosto da participante em um boneco fantasmagórico adiciona um elemento lúdico e temático. Este modo visual atrai a atenção do espectador, contribuindo significativamente para a compreensão do tema e do contexto da apresentação. Por outro lado, a participante não apresenta nenhuma imagem ou vídeo da escola, que é foco de sua narração. No vídeo, o movimento da boca do boneco sincronizado com a narração da participante é um exemplo de modo gestual. Embora seja uma representação animada e não um gesto humano real, ele serve para manter a conexão entre o discurso verbal e a imagem visual.

A narração rápida, os gaguejos e a pausa sugerem que a participante está nervosa, possivelmente lendo o texto enquanto fala. Isso pode ser confirmado também pela legenda utilizada na entrega do vídeo. O tom de voz mecânico reforça essa ideia, o que pode diminuir a naturalidade e fluidez da apresentação. Ao mesmo tempo, os efeitos sonoros de fundo contribuem para a ambientação. Os modos funcionam de maneira coesa e organizada, de forma com que o visual e o verbal interagem entre si. O modo visual ganha destaque devido à forte presença temática e ao uso criativo de efeitos visuais.

Em relação às escolhas semióticas, a participante entrega uma legenda revelando que estava nervosa e envergonhada durante a gravação. Isso humaniza a narração e cria uma conexão emocional com o espectador, mostrando certa vulnerabilidade. O uso dos emojis sorridentes e os brilhos complementam o visual do vídeo suavizando sua confissão de nervosismo. Este vídeo pode ser empregado em

contextos digitais como as redes sociais, principalmente pelo uso dos emojis, forte característica das redes. Pode ser adaptado para outros contextos e atinge parcialmente o propósito, uma vez que a participante não apresentou nenhuma imagem da escola.

Do ponto de vista do saber local, observa-se que a participante não conseguiu mobilizar plenamente esse conhecimento. Embora tenha cumprido a tarefa de elaborar o vídeo, optou por não incluir imagens da escola nem informações mais detalhadas sobre o contexto em que atua. Isso revela uma compreensão inicial e ainda descritiva do saber local, centrada mais na tarefa técnica de gravar o vídeo do que na exploração crítica da realidade escolar. Como aponta Hauser e Lopes (2016), conhecer o contexto vai além de registrar informações: envolve interpretá-las e conectá-las às necessidades do processo educativo. Nesse sentido, o vídeo de Vitória indica um estágio inicial de apropriação do saber local, em que o foco recai mais na execução da atividade do que no aprofundamento analítico da realidade escolar.

Passando para o vídeo 2, o participante Luis entregou um vídeo um pouco maior que o primeiro, de 2min30s. Ele inicia dizendo olá, seu nome e as informações pessoais de qual ano está cursando a faculdade e onde faz seu estágio. O participante explica qual o objetivo do vídeo e como ele chegou aos resultados apresentados. Assim, ele vai narrando as perguntas que fez e quais as respostas obteve. Para apresentar os resultados, Luis vai colocando sua opinião dizendo o que esse resultado significa e o que ele pode fazer a respeito dos dados. Ao longo da narração, vão passando imagens da escola, como a fachada, as salas de aulas, as quadras esportivas e até mesmo os alunos dessa escola. Entretanto, quando essas imagens acabam, aparece uma imagem de um cachorro que acreditamos ser o próprio cachorro do participante que está narrando, permanecendo até o fim do vídeo, conforme figura a seguir. Ele termina com um agradecimento e uma conclusão.

Figura 20 – Vídeo do participante Luis Fernando



Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

O modo verbal do vídeo 2 estabelece um tom formal e organizado, uma vez que o participante inicia o vídeo com um cumprimento e uma apresentação de quem ele é. Ao longo do vídeo, ele não apenas descreve os resultados obtidos, mas também acrescenta suas próprias interpretações e reflexões sobre os dados, mostrando uma perspectiva crítica integrada com sua perspectiva pessoal sobre o contexto. As imagens da escola ilustram e complementam a narração, tornando o vídeo visualmente atrativo. No entanto, a aparição da imagem do cachorro no final, aparentemente desconexa com o tema, quebra a expectativa do espectador. O modo gestual não é evidente no vídeo, uma vez que o participante não aparece. Novamente, ressaltamos que a imagem do cachorro pode estar desconexa também no modo gestual.

O tom e a clareza da voz do participante são fundamentais para que no modo auditivo a narração seja clara e objetiva, seguindo uma sequência e estrutura lógica. Assim, observamos que há uma combinação entre os modos verbal e visual, porém a imagem do cachorro quebra essa coesão. Da mesma forma que o vídeo anterior, este vídeo pode ser empregado em contextos digitais como as redes sociais e adaptado para outros contextos. Ele atinge totalmente o propósito da atividade.

O vídeo do participante Luis mostra uma apropriação mais efetiva do saber local. Ao articular os dados coletados no questionário com imagens reais da escola, ele demonstra esforço em situar o espectador dentro do contexto escolar em que atua. Além disso, suas reflexões pessoais sobre os resultados revelam uma tentativa de interpretar criticamente a realidade, conectando informações quantitativas com percepções qualitativas. Essa postura vai ao encontro do que defendem Tardif (2014) e Hauser e Lopes (2016), ao afirmarem que o saber docente se constrói na intersecção entre teoria, prática e contexto. Ao mesmo tempo, a escolha de inserir a imagem do cachorro pode ser lida como um traço de personalidade e autoria (Nascimento, 2011), ainda que desconectado do propósito central, indicando como os participantes estão aprendendo a equilibrar a objetividade da análise com elementos de sua identidade pessoal.

Passando para o vídeo 3, o participante Augusto entregou um vídeo de 8min21s, sendo o vídeo mais longo de todos e o único narrado em língua inglesa. O participante aparece no início, como se estivesse gravando uma selfie, mas não fala

seu nome, somente diz que é um aluno e estagiário do PIBID na escola em que vai apresentar no vídeo. Ele menciona o nome da escola e diz que sua experiência lá tem sido incrível. O participante explica a quanto tempo está estagiando nessa escola, quais turmas ele acompanhou, o que ele observou e o que ele tem aprendido com esse estágio. Depois disso, ele começa a apresentar a escola em si. A imagem muda para uma foto da fachada da escola, não aparecendo mais seu rosto, apenas sua narração. Há uma legenda dizendo que essa imagem foi retirada do *Google*, conforme figura a seguir.

Figura 21 – Vídeo do participante Augusto



Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

Em seguida, Augusto apresenta o laboratório de informática da escola e a imagem muda para uma foto dele com seus alunos nesse laboratório. O participante fala de sua experiência usando as plataformas de inglês e quais os impactos disso para as aulas. Depois, ele narra sobre uma turma em específico, apresentando suas características e a imagem muda para uma sala de aula vazia. Nesse momento, ele menciona que nessa turma há um aluno autista que não participa das aulas de inglês por ser uma aula muito barulhenta e esse aluno não consegue ficar em meio ao barulho. Também menciona que há um aluno cego e que as atividades e aulas precisam ser adaptadas. Em seguida, a imagem muda para o pátio da escola e o participante fala sobre sua experiência na primeira aula que teve com essa turma e quais foram os pontos fortes e fracos dessa aula.

Depois disso, ele começa a explicar sobre o questionário que foi aplicado com os alunos, a forma como ele aplicou e como ele conduziu essa aula para que os alunos pudessem responder. As imagens nesse momento vão alternando para as imagens previamente utilizadas (fachada, sala de aula, laboratório e pátio) e o participante vai apresentando as respostas que os alunos colocaram no questionário. No final, Augusto volta a aparecer e conclui dizendo que esse projeto em que ele é estagiário tem ajudado muito e agradece a oportunidade de fazer parte dele. A narração é clara, pausada e devagar. Importante ressaltar que foi narrado em língua inglesa e em diversos momentos o participante se desculpa por alguns termos utilizados, caso não estejam totalmente corretos na língua.

No vídeo de Augusto o modo verbal se destaca pela clareza e organização do discurso. Sua narração é pausada e devagar, o que torna a narração acessível e compreensível, especialmente em uma língua estrangeira. Suas desculpas ao longo do vídeo por possíveis erros no uso do inglês sugerem uma tentativa de ser transparente e cuidadoso. Isso faz com que adicione autenticidade e aproxima o espectador, reforçando um tom respeitoso e consciente de sua aprendizagem, dando destaque ao modo auditivo. No modo visual observamos que imagens escolhidas ajudam a ilustrar o conteúdo, dando contexto visual para a narração. A legenda que indica que a foto da fachada foi retirada do *Google* é um detalhe semiótico que adiciona clareza, sinalizando ao espectador que essa imagem não foi capturada pelo próprio participante. O modo gestual está presente no início e ao final do vídeo, quando Augusto aparece, estabelecendo uma conexão pessoal com o espectador, tornando-o mais íntimo e informal.

Assim como o vídeo anterior do participante Luis Fernando, o vídeo do participante Augusto também é bem organizado e estruturado. Ele apresenta uma estrutura clara contendo introdução, apresentação da escola, experiências em turmas específicas, aplicação do questionário e uma conclusão com agradecimento. Cada seção é apoiada por imagens correspondentes, o que contribui para a coesão entre os modos visual e verbal. Apesar de ser um vídeo longo, ele é um exemplo de uma narrativa multimodal bem estruturada, organizada e pessoal, na qual o espectador pode acompanhar o desenvolvimento do estágio e entender as reflexões do participante sobre suas práticas e aprendizados. Pode ser empregado em contextos digitais e adaptado para outros contextos e também atinge o objetivo proposto na atividade.

Podemos considerar que o vídeo de Augusto é o mais elaborado e crítico entre os apresentados. Ele não apenas descreve a escola, mas articula o contexto físico (infraestrutura) com o social (perfil dos alunos) e o pedagógico (adaptações necessárias), mobilizando diferentes dimensões do saber docente (Tardif, 2014). Ao abordar as especificidades dos alunos autista e cego, demonstra sensibilidade para compreender as condições reais de aprendizagem e a necessidade de práticas inclusivas, o que dialoga com Hauser e Lopes (2016) e Schram e Carvalho (2007) sobre a importância de conhecer a dinâmica do contexto escolar e com Piacentini (2022) ao destacar a centralidade dos saberes experienciais em contextos em situação de vulnerabilidade social. Além disso, ao narrar em inglês, Augusto mostra como o saber local pode ser articulado ao saber disciplinar, ampliando a conexão entre sua formação acadêmica e a realidade do PIBID. Essa apropriação crítica evidencia que o participante está em processo de desenvolver uma postura reflexiva e autoral (Nascimento, 2011), integrando teoria, prática e contexto de forma consistente.

O vídeo 4 foi elaborado por cinco participantes (Ágatha, Marianna, Marília, Tallita e Tássio), mas nenhum deles aparece no vídeo. A imagem central é de uma apresentação de *PowerPoint* e eles apenas narram o vídeo. Os participantes não se apresentam, mas há o nome deles no primeiro *slide* da apresentação, conforme figura a seguir.

Figura 22 – Vídeo dos participantes Ágatha, Marianna, Marília, Tallita e Tássio



Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

Iniciam diretamente falando qual é o nome da escola e explicam qual o objetivo desse vídeo. Os participantes mencionam com qual turma eles aplicaram o questionário e já vão apresentando os resultados encontrados. Cada resultado é narrado por um dos cinco participantes e o volume do áudio difere de cada um. O

vídeo é curto, apenas 1min49s, mas é claro e objetivo. Em cada resultado apresentado, aparece uma imagem que se conecta com o tema e há presença de imagens reais da escola.

O modo verbal é objetivo e direto, sem introduções pessoais dos narradores, o que reflete uma escolha por um estilo informativo, focado apenas nos dados e resultados. A apresentação de cada resultado por um dos cinco narradores traz variedade ao áudio, mas a diferença no volume entre as vozes pode dificultar a compreensão para o espectador, comprometendo o modo auditivo. No modo visual temos a presença de imagens reais da escola contribuindo para tornar o conteúdo mais autêntico e permitindo que o espectador visualize o contexto diretamente. Como o vídeo utiliza apenas slides e os narradores não aparecem, o modo gestual não está presente em forma física. No entanto, a organização dos slides pode ser vista como uma forma gestual de guiar o espectador através dos resultados de maneira ordenada. O ritmo da narração é rápido e objetivo, o que ajuda a cobrir o conteúdo de maneira clara e direta em um curto espaço de tempo. Cada narrador contribui para manter a narração ágil e sua transição de um narrador para o outro é feita de maneira sutil.

Os modos verbal e visual trabalham juntos para transmitir as informações de forma rápida e eficaz, sendo que o segundo ganha mais destaque. Este vídeo usa uma abordagem objetiva e informativa, com uma apresentação visual e uma narração concisa que mantém o conteúdo direto e acessível. A coesão entre os modos visual e verbal é o ponto forte, embora a variação de volume entre os narradores possa afetar a clareza auditiva. No geral, o vídeo é um exemplo de uma comunicação multimodal eficiente, focada em informar e ilustrar, com escolhas semióticas que priorizam o conteúdo e a clareza. Segue os vídeos anteriores nos quesitos de contexto, adaptação e propósito.

Em termos de saber local, o vídeo atinge o objetivo de apresentar dados sobre a escola e seus alunos, mas de forma mais descritiva do que analítica. O grupo mostra domínio em coletar e organizar informações contextuais, o que já é um passo inicial para o desenvolvimento desse saber (Tardif, 2014). No entanto, ao limitar-se a expor resultados sem avançar para interpretações mais críticas, a apresentação deixa de explorar como esses dados podem influenciar as práticas pedagógicas ou como se relacionam com as vulnerabilidades sociais presentes. Nesse sentido, a produção se aproxima mais da dimensão informativa do saber local do que de sua dimensão reflexiva. Ainda assim, o uso de imagens reais da escola reforça a conexão entre

teoria e prática e vai ao encontro de Hauser e Lopes (2016), que destacam a importância de compreender a dinâmica da instituição escolar. Ao mesmo tempo, a escolha coletiva do formato sugere um movimento de autoria compartilhada (Nascimento, 2011; Oliveira, 2016; Ramos; Martins, 2018), ainda que em um nível inicial, mostrando que o grupo reconhece a importância de trabalhar colaborativamente na construção desse conhecimento.

A análise dos vídeos revela diferentes níveis de apropriação do saber local entre os participantes. Os participantes Luis e Augusto demonstraram uma compreensão profunda do contexto escolar. Augusto conseguiu articular algumas observações sobre a infraestrutura, o perfil dos alunos e as práticas pedagógicas de forma crítica e reflexiva. Ao mobilizar elementos de sua prática e conectá-los às demandas do contexto, ele exemplifica o que Tardif (2014) aponta sobre a natureza situada e dinâmica dos saberes docentes, que se consolidam na interação entre teoria e prática. Já Luis, ao apresentar os resultados do questionário acompanhados de suas próprias interpretações, aproxima-se da dimensão reflexiva do saber local, ainda que de forma mais inicial.

Por outro lado, os demais participantes apresentaram certas limitações nesse quesito. O grupo do vídeo 4 e a participante Vitória restringiram-se a apresentar elementos do contexto de forma descritiva, sem avançar para uma análise mais crítica de como essas informações poderiam impactar o trabalho docente ou dialogar com a realidade social da comunidade escolar. Essa diferença reforça a ideia de que o desenvolvimento do saber local não se dá de forma homogênea, mas depende da capacidade de cada professor em formação de transformar dados objetivos em conhecimento pedagógico significativo (Hauser; Lopes, 2016). Ainda que a coleta de informações seja um primeiro passo importante, a efetiva apropriação desse saber exige reflexão sobre como tais informações podem orientar escolhas metodológicas e práticas pedagógicas (Freire, 2015).

Esses resultados indicam que, embora a atividade tenha cumprido seu objetivo de compreender o saber local, seria necessário aprimorar as instruções da proposta, com objetivos mais claros e definidos para que os participantes pudessem adentrar nas discussões mais críticas.

5.2 Desenvolvendo o Saber Autoral na formação inicial de professores: o conceito de Autoralidade

No que diz respeito ao saber autoral, nos baseamos nos trabalhos de Nascimento (2011) e de Demo (2015). Para a primeira autora, a autoralidade é o processo crítico e criativo em que desenvolvemos nossa autoria, ou seja, que produzimos nossos próprios saberes. Assim como para Demo (2015) que complementa dizendo que no processo de produzir seu próprio saber, a pesquisa é fundamental, pois a partir dela, pesquisamos, elaboramos, criamos, formamos e produzimos melhor nossos próprios conhecimentos. Acreditamos que, para que as aulas de inglês em contextos em situação de vulnerabilidade social estejam mais próximas da realidade dos alunos, esse conceito deve ser desenvolvido pelos professores. Dessa forma, no 11º encontro buscamos mapear os conhecimentos prévios dos participantes, indagando o que eles conheciam sobre o termo "autoralidade", caracterizando um momento de levantamento inicial para conhecer o nível de desenvolvimento dos participantes, o que Sforni (2015) chama de princípio do ensino que desenvolve. O *Teaching Episode 13* que segue demonstra esse encontro:

Quadro 34 – Teaching Episode 13 - Encontro 11 – 31/10/2023

Ana: E aí hoje a gente vai dar continuidade então, nesse saber autoral, que é desenvolver essa autoralidade. E aí pra gente começar, eu queria saber o que vocês entendem por autoralidade, o que vocês acham que é? O que significa esse termo autoralidade? Aí vocês podem abrir o microfone, podem mandar ali no chat. O que vocês acham que é essa autoralidade? Pensem um pouquinho no significado dessa palavra, o que ela remete a vocês? O que seria essa autoralidade? A **Amanda mandou ali que pode ser algo autônomo de nossa própria autoria**. Seria algo que o professor cria Amanda, dentro da sala?

Michele: Pessoal, liguem o microfone para responder, coloquem no chat. A gente precisa da participação de vocês. Participar não é só estar presente, a gente precisa que vocês se engajem ou nós teremos que fazer reuniões presenciais. Nem que seja na escola, se não for possível na UEL.

Ana: Alguém concorda com a **Amanda, que é algo de nossa própria autoria**? O Augusto mandou ali também.

Participante Marília: Eu penso na mesma linha da Gomes, que é **algo talvez que você mesmo faça, de própria autoria**.

Ana: Uhum. O Augusto mandou ali também que seria a **autoridade de autor, algo que o professor cria**. O **Nathan também mandou algo independente, individual, único**.

Participante Augusto: Me lembro daquela coisa, não sei se você está me ouvindo, será que está ouvindo?

Ana: Estou sim Augusto, pode falar.

Participante Augusto: Lembro aquela coisa de **copyright**, né? Que tipo da onde esse professor tirou isso? Ele aprendeu isso onde? Será que a autoridade viria daí? Tipo, você está falando por você ou você pegou essa ideia desse plano, desse *lesson plan*, da onde? Aonde que até a gente estava tendo uma discussão do **chat GPT, acho que é isso, né, que muita gente está usando para criar lesson plans e tal.** Acho que seria isso, talvez é o que eu penso.

Ana: Legal essa questão do Chat GPT. Será que se a gente colocar lá para o chat criar um plano de aula, vai ser uma coisa autoral?

Participante Augusto: É, a gente fez essa atividade na oficina de língua inglesa do segundo ano, se não me engano. E eu peguei e pesquisei, falei da onde será que ele tirou isso aí? Foi difícil dele me mostrar da onde ele tirou isso. Aí ele me mandou alguns sites que tem relacionado, só que depois eu **pesquisei sobre outras áreas**, né? Aí tem várias bibliotecas, vários livros que ele me mandou, mas assim dizer da onde ele tirou aquela *lesson plan*, ele não, não disse, ele só joga, né? Várias ideias e você, como professor, você tem que se virar com seus conhecimentos para lidar com isso. Dependendo da *lesson plan*, por exemplo, se você não é tão gramática, não é tão o seu forte, então você vai ter que saber. Se for uma *lesson plan* de alguma outra área, por exemplo roteiro de filme, se você não sabe, ele vai passar lá, né? Uma aula sobre roteiro de filme. Só que se você não conhece os métodos, as técnicas, você vai ficar bem perdido. Então, portanto, **eu vi que carece de autoridade, sim, de autoridade não, de fontes nesse chat aí, mas é muito bom.**

Ana: Sim, a gente pode usar bastante coisa dele, né, Augusto? Só ficar tomar cuidado com essa questão da fonte, né? Da onde que vem as ideias que ele traz para nós. Legal, Augusto, obrigada.

Participante Augusto: Imagina.

Participante Márcia: Ana, eu estava tentando pesquisar alguma coisa, tentar entender, né? Ouvindo vocês falarem então, assim, não sei, é o que você entende? Então essa pergunta, né sobre autoralidade, eu entenderia como alguns já colocaram, juntando aí as ideias, de **ser autor mesmo da sua própria produção**, talvez pensando em salas de aula, de **você ser criativo, né, de usar sua criatividade, ser individual**, como já foi colocado ali. Mas tem a sua própria autoridade para você **desenvolver a metodologia ou o conteúdo**, ou a maneira como você vai trabalhar em sala de aula seria assim mais ou menos como eu entendo essa autoralidade em sala de aula.

Ana: Isso mesmo, Márcia, bem parecido com o que a **Kimberly mandou aqui no chat, né? Essa questão de ser autêntico, original.** E, pessoal, é bem isso mesmo, nesse viés que nós vamos encaminhar a nossa discussão pra hoje. Eu trouxe aqui é dois excertos de dois autores que falam sobre a autoralidade que eles dizem o seguinte, exatamente isso que vocês estão colocando, que a autoralidade significa, então fazer-se autor. Primeiro, se reconhecer como produtor de seu próprio saber e há um exercício que implica a criticidade nesses processos criativos de própria autoria. Então, é isso mesmo, é você criar algo, você se reconhecer como autor, né?

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

No *Teaching Episode 13* acima, observamos que para Amanda (“A Amanda mandou ali que pode ser algo autônomo de nossa própria autoria”), Marília (“é algo talvez que você mesmo faça, de própria autoria”), Augusto (“autoridade de autor, algo que o professor cria”) e Nathan (“algo independente, individual, único”), a autoralidade está relacionada com algo que o professor cria, algo independente, único e autoral. Essa compreensão dialoga com o que é mencionado por Nascimento (2011), ao tratar da autoralidade como um movimento em que o professor não apenas aplica conteúdos ou métodos previamente estabelecidos, mas assume-se como sujeito produtor de

saberes, capaz de ressignificar materiais, estratégias e práticas a partir das demandas concretas de seu contexto. Para a autora, a autoralidade implica um exercício de autonomia crítica, em que o professor se reconhece como agente de transformação, mobilizando seus conhecimentos e experiências para criar soluções pedagógicas singulares. Nesse sentido, as falas dos participantes demonstram uma percepção inicial da autoralidade como prática criativa e autônoma, aproximando-se da ideia de que o docente é autor de sua própria prática e de seus materiais, e não mero executor de prescrições curriculares.

O participante Augusto complementa sua fala mencionando o *Chat GPT*, uma ferramenta que tem ganhado espaço em diversas áreas (“Lembro aquela coisa de copyright, né? Que tipo da onde esse professor tirou isso? Ele aprendeu isso onde? Será que a autoridade viria daí? Tipo, você está falando por você ou você pegou essa ideia desse plano, desse *lesson plan*, da onde? Aonde que até a gente estava tendo uma discussão do chat GPT, acho que é isso, né, que muita gente está usando para criar *lesson plans* e tal.”). Essa fala do participante revela uma preocupação com a autoria e a procedência das práticas pedagógicas em tempos de intensa circulação de informações digitais. Essa reflexão dialoga diretamente com a discussão de Demo (2015) sobre as autorias virtuais, trazendo à tona o termo *remix*. Para o autor, esta prática se refere à “reconstrução do que existe na *web*, que pode ser quase plágio, até um belo texto da *Wikipédia*” (Demo, 2015, p. 13). O autor complementa dizendo que a *web* pode ser usada para ir muito além do simples fato de copiar e reproduzir, pois há nela uma oportunidade real de fomento da autoria, como por exemplo os AVAs que foram muito utilizados durante a pandemia do vírus COVID19. Assim, a preocupação de Augusto não é apenas com o uso de ferramentas tecnológicas, mas com a dimensão ética e criativa do trabalho docente, refletindo a tensão entre copiar e criar, reproduzir e autorar. A teoria de Demo (2015), portanto, permite interpretar essa fala como um reconhecimento de que, diante de novas tecnologias, o professor precisa ir além da simples reprodução, mobilizando competências críticas e criativas para garantir a legitimidade e a originalidade de sua prática pedagógica.

A participante Márcia retoma a discussão inicial e complementa dizendo sobre como a criatividade está relacionada com a autoralidade (“você ser criativo, né, de usar sua criatividade, ser individual, como já foi colocado ali. Mas tem a sua própria autoridade para você desenvolver a metodologia ou o conteúdo”). Para ela, o professor que usa a criatividade acaba também desenvolvendo sua autoridade para

criar sua própria metodologia de trabalho. Essa ideia também foi complementada pela participante Kimberly que mencionou a originalidade e autenticidade do professor (“questão de ser autêntico, original”). As falas de Márcia e Kimberly dialogam com Freire (1996) que diz que a prática docente é essencialmente criadora, pois ensinar exige criatividade e implica a capacidade de o professor reinventar constantemente sua prática, evitando a mera repetição de conteúdos ou métodos. Essa criatividade, segundo o autor, não é apenas um recurso estético ou metodológico, mas um ato de autonomia intelectual, que permite ao docente produzir conhecimento a partir de sua realidade e da realidade dos alunos. Essa leitura também se aproxima da noção de autoralidade de Nascimento (2011), que entende a autoria como prática de criação crítica, marcada pela singularidade e pela capacidade de o professor assumir-se como produtor de saberes, e não apenas transmissor de conteúdos.

Continuando a discussão, no *Teaching Episode 14* que segue, buscamos especificar as práticas de autoralidade nas aulas de inglês. A participante Luciana inicia sua fala dizendo que muitas vezes os professores não precisam de uma atividade diferente (“eu acho, assim que, às vezes não nem é nenhuma atividade muito diferente, mas a forma como engajar o aluno, né?”), mas sim uma forma diferente de engajar os alunos na atividade, pois se o professor apenas pede para que os alunos respondam, muitas vezes eles não respondem nada. Essa fala nos leva a crer que esse tem sido um desafio enfrentado por muitos professores em sala de aula. Demo (2015) coloca como desafio uma aula com autoria, pois, para ele, é comum dar aula sem autoria. O autor diz que não se trata de má vontade do professor, mas sim do contexto socioeconômico de degradação profissional e do estilo obsoleto de formação. Ele complementa dizendo que este desafio se dá, pois, a formação autoral é praticamente inexistente nos cursos de ensino superior.

As participantes Kimberly, Amanda e Ana Paula mencionaram que a autoralidade é desenvolvida na prática de sala de aula, ou seja, no dia a dia do professor em suas aulas. Para a participante Kimberly, a autoralidade acontece no momento em que incentivamos nossos alunos a expressarem suas ideias (“incentivar os alunos a expressar suas próprias ideias”), assim como o que a participante Luciana aponta sobre dar voz aos alunos (“Então, criar uma dinâmica, né? Olha, agora é sua vez de escolher o colega para responder, para participar aqui, né? Eu escolho você, daí você vai escolher o colega, então, formas de engajar, né, o aluno.”). Essas duas falas das participantes se relacionam com o que Bintliff (2017) propõe com a escuta

sensível, pois revelam a preocupação das participantes em criar espaço de participação genuína para os alunos, reconhecendo suas vozes e experiências no processo de ensino.

Para Amanda, a autoralidade acontece no próprio ato de dar aula, principalmente no momento de planejamento (“nos nossos próprios *lesson plans*, assim como elaboração de exercícios e de provas.”). E para Ana Paula é necessário fazer um conhecimento prévio da sala de aula, para poder avaliar como poderá desenvolver a autoralidade (“conhecer a sala de aula”). A participante Luciana complementa dizendo que é na prática que temos um conhecimento maior e podemos desenvolver e trazer um sentido real para a autoralidade (“só complementando essa questão de conhecer a sala de aula. Eu acho que é só a prática mesmo que vai trazer esse sentido real de autoralidade. A prática, ela ajuda muito nisso.”). Essas três falas se articulam em torno da ideia de que a autoralidade docente é algo construído no cotidiano da prática, especialmente quando o professor planeja, observa sua turma e atua em sala de aula. A fala de Amanda pode se relacionar com o que Tardif (2014) chama de saberes da ação pedagógica, que é quando o professor não apenas aplica conteúdos prontos, mas cria, organiza e adapta o conhecimento em função de seus objetivos e do contexto. Ana Paula destaca a necessidade de conhecer a sala de aula previamente, o que se relaciona com o saber local (Escaraboto, 2007; Hauser; Lopes, 2016), isto é, compreender quem são os alunos, suas realidades e vulnerabilidades, antes de construir propostas pedagógicas autorais. Isso indica que a autoralidade não se desenvolve de maneira isolada, mas ancorada no contexto social e educacional em que o professor atua. Luciana reforça essa perspectiva ao enfatizar que é na prática que o professor constrói um “sentido real” de autoralidade. Sua fala aproxima-se da noção de saberes experienciais (Tardif, 2014), pois sublinha que a autoria docente se desenvolve a partir do confronto com situações concretas de sala de aula, onde o professor aprende, ajusta e ressignifica suas práticas.

Quadro 35 – Teaching Episode 14 - Encontro 11 – 31/10/2023

Ana: O que mais pessoal, que vocês acham que dá pra gente **aplicar nas aulas de inglês**? Que seja considerado algo autoral?

Participante Luciana: É, eu acho, assim que, às vezes não nem é nenhuma atividade muito diferente, mas a forma como **engajar o aluno**, né? Quando vai passar alguma atividade para envolver ele ali é. Talvez, **a forma como você vai pedir que o aluno responda, porque se deixar, eles não respondem nada**. Então, criar uma dinâmica, né? Olha, agora é sua vez de escolher o colega para responder, para participar aqui, né? Eu escolho você, daí você vai escolher o colega, então, formas de engajar, né, o aluno. E usando metodologias às vezes diferente, né? Metodologias

assim, por exemplo, a gente vê muito isso no nosso curso de formadores, metodologias ativas, né? Que é, é rotação por estação, né? Que não é, que é algo novo, mas que **a gente pode adaptando de acordo com o conteúdo**. Então assim não ficar preso aquilo só aos slides, né? Que hoje nós temos que trabalhar ou essa questão de livro didático, né? Então criar e adaptar novas metodologias diante do conteúdo, né? Então, eu acredito que seja mais ou menos isso que eu faço na minha aula, né? E às vezes, que nem agora eu estou trabalhando, *give direction* com o sétimo ano e já pensando, né? No jogo da memória ou pensando nessa metodologia ativa por é rotação por estação que eu já quero começar a ir depois da avaliação, então a gente fica meio preso à avaliação, a nota, à plataforma, mas dá sim para tentar metodologias diferentes. Então eu acredito que seria um pouco assim, no meu caso, não criar novas coisas, mas à maneira, como eu vou conduzir esse conteúdo à aula.

Ana: Muito bom, professora, é bem isso mesmo. O pessoal, no chat está concordando aqui com você e colocaram algumas outras coisas também. Ó, a **Kimberly falou que é incentivar os alunos a expressar suas próprias ideias**, né? Bem isso que a professora **Luciana falou, de dar voz, cada um falar na sua vez**. Através de **atividades criativas, discussões, projetos, diários**. Essa ideia é bem legal também, que os alunos conseguem expressar tudo o que eles estão sentindo ali, através do diário. Feedback construtivo, promovendo a originalidade e diversidade de vozes. A **Amanda também falou que nos nossos próprios *lesson plans*, assim como elaboração de exercícios e de provas**. **Ana Paula falou sobre conhecer a sala de aula**, primeiro passo, bem relacionado aquele primeiro saber que nós vimos lá, o saber local de conhecer o contexto em que a gente está inserido. O que mais pessoal? Alguma outra ideia que ainda não foi mencionada?

Participante Luciana: E assim, só complementando essa questão de conhecer a sala de aula. Eu acho que **é só a prática mesmo que vai trazer esse sentido real de autorialidade**. A prática, ela ajuda muito nisso. Você vai se sentindo mais seguro, né? Diante do que você tem que passar para os alunos e vai te dando meios diferentes, vai aparecendo formas diferentes, né? De acordo com a realidade, ali daquela sala de aula, daquela escola e também a tua segurança, mesmo com a prática. Acho que tem muito a ver mesmo com o que a aluna comentou aqui de conhecer, mesmo relacionado aí com a experiência, com a prática.

Ana: Eu concordo também. Acho que esse é o passo mais importante, né? Primeiro a gente conhece, aí nós vamos vendo como que nós podemos adaptar e planejar o nosso conteúdo ali para aquela sala.

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

Após essa exposição inicial de ideias, apresentamos aos participantes algumas propostas de atividades, com base em Nascimento (2011) e Demo (2015), para o desenvolvimento da autorialidade em sala de aula. Por exemplo, os autores apontam o uso de textos multimodais, as autorias virtuais (imagem, vídeo, *remix*, etc.), a pesquisa e a produção e/ou adaptação de materiais didáticos. Para esse encontro, focamos na adaptação de materiais e solicitamos que os participantes escolhessem uma atividade de um material de língua inglesa e descrevessem como esse material poderia ser adaptado com práticas de autorialidade.¹⁶ O quadro abaixo demonstra a análise realizada das propostas.

¹⁶ 8 participantes entregaram essa atividade, que foram analisadas por meio da Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2013) e da Gramática Sistêmico Funcional (Halliday; Matthiessen, 2013), conforme detalhado na metodologia deste trabalho.

Quadro 36 – Análise das atividades autorais

Texto	Análise Textual	Análise Discursiva	Análise Social
<p>No material que eu utilizo em meu trabalho, apliquei uma lição sobre o sistema solar, para ensinar eles o vocabulário relacionado aos planetas e galáxia, etc... Na atividade do livro eles deveriam fazer um cartaz com os planetas e seus nomes, resolvi mudar para que eles usassem bolas de isopor e uma caixa. Pintaram as bolas com as cores dos planetas e penduraram dentro da caixa para simular o espaço, também na linha com que usaram para pendurar os planetas eles colaram plaquinhas com os nomes dos planetas. - Participante Ágatha</p>	<ul style="list-style-type: none"> - processo material (apliquei, deveriam fazer, pintaram, penduraram, colocaram) - processo relacional (usassem bolas) - metáfora (simular o espaço) - processo mental (resolvi) - processo verbal (ensinar) 	<ul style="list-style-type: none"> - autoria na adaptação - promoção de uma aprendizagem significativa (engajamento) - empoderamento 	<ul style="list-style-type: none"> - poder de decisão - participação ativa
<p>No meu estágio a professora tenta utilizar bastantes jogos que tenham a ver com o assunto da aula e do livro didático que usamos, mas normalmente é algo mais relacionado a atirar um brinquedo numa caixa e eles tem que responder perguntas normalmente envolvendo gramática ou para ver se eles entenderam o que foi ensinado. Acredito que eu mudaria para ser algo mais relacionado com música e que tenha a ver com o entendimento total dos alunos ou então trazer esses jogos ligados a práticas sociais que possa fazer sentido no contexto estudado e com o contexto social dos alunos, fazendo com que eles possam se expressar e apresentar suas dúvidas mais abertamente. - Participante Ana Paula</p>	<ul style="list-style-type: none"> - processo mental (acredito) - processo relacional (relacionado) - processo material (mudaria, tenta utilizar, trazer, atirar) - processo verbal (responder) - condicional (mudaria) 	<ul style="list-style-type: none"> - avaliação da prática profissional 	<ul style="list-style-type: none"> - crítica a abordagem tradicional - proposta de mudança
<p>Eu trabalhava em uma escola de línguas em que uma unidade do material didático era sobre fantasia e ficção científica. Eu tinha uma turma específica na qual eu sabia que os estudantes gostavam desses temas, e gostavam muito de ler e assistir séries. Por causa disso eu decidi trabalhar um pouco a escrita com eles por meio da criação do plot de um filme de sci-fi e a criação de um personagem para um filme de aventuras. Para que todos pudessem ver a produção uns dos outros eu criei um google docs, pois assim também facilitava a correção dos textos. - Participante Marília</p>	<ul style="list-style-type: none"> - processo material (trabalhava, decidi, criei) - processo mental (sabia) - processo relacional (era) - processo verbal (ver) 	<ul style="list-style-type: none"> - personalização - colaboração e participação ativa 	<ul style="list-style-type: none"> - poder de decisão
<p>Eu escolhi uma atividade do livro em que eu utilizo no meu trabalho, uma escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> - processo material 	<ul style="list-style-type: none"> - restrições institucionais 	<ul style="list-style-type: none"> - restrições institucionais

<p>privada que utiliza os materiais da editora Mackenzie. Essa atividade consiste em apresentar o vocabulário para a criança em primeiro momento (sobre os animais, cores, carros), perguntar 'Se você fosse um animal, qual carro você dirigiria?' e, logo depois, fazer com que a criança procure alguns objetos na imagem (depois de apresentar o vocabulário). Eu acabei trabalhando a atividade como ela foi descrita no livro dos professores pois é final de semestre e temos que trabalhar muitas coisas. Porém, se tivesse tempo, teria procurado algum vídeo sobre os animais apresentados na atividade, com uma musiquinha (pois elas aprendem melhor assim, cantando e dançando). Logo após isso, reveria o vocabulário de cores fazendo alguns jogos, com tinta guache, ou até mesmo algum jogo estilo hide and seek, retomaria esse vocabulário e perguntaria sobre qual carros eles dirigiriam. Para a parte de achar os objetos, primeiro faria uma mystery box com os objetos que eles teriam que procurar na imagem maior e depois pediria para que eles fizessem a atividade do livro. - Participante Tallita</p>	<p>(escolhi, apresentar, perguntar, fazer, trabalhei, teria, procurado) - processo mental (aprendem) - processo relacional (é) - condicional (teria, retomaria, perguntaria, faria, tivesse, pediria)</p>	<p>- proposta de mudança</p>	
<p>Uma experiência que tenho sobre autorialidade é quando estava fazendo estágio em uma escola bilíngue de Londrina, e as aulas de biologia eram ministradas na língua inglesa completamente. No material didático da escola, as primeiras seções são de apresentação da teoria, tendo exercícios curtos intervalados por curtos exercícios de questões. No final do material, ele pede ao aluno para fazer um desenho detalhado do sistema do corpo humano de sua escolha, assinalando todas as suas funcionalidades e características singulares. O que mudamos nesta última instância, é que ao invés de pedirmos para que eles façam um desenho individual cada, pedimos que se formassem em grupos de 3 ou 4 pessoas, e construíssem juntos uma maquete 3D de cada sistema, usando quaisquer materiais que fossem necessários para reproduzir de maneira mais semelhante possível um sistema. E depois que a maquete ficou pronta, montamos um corredor, em que cada equipe com cada sistema ficasse em uma espécie de banca, e abrimos à uma exposição à escola inteira, em que outros alunos de outras salas e séries, viessem visitar e</p>	<p>- processo material (mudamos, pedimos, construíssem, abrimos, explicar) - processo relacional (fizessem) - processo verbal (explicar) - processo mental (deveriam)</p>	<p>- ação colaborativa</p>	<p>- descentralização do poder</p>

<p>aprender. Os alunos que ficaram responsáveis pela construção de cada projeto, deveriam não apenas expor suas maquetes, mas explicar o funcionamento de cada um de seus sistemas e de informar de todas as partes envolvidas em seu processo ativo. Fazendo o seu aprendizado não somente passivo, mas ativamente compartilhando e ensinando conhecimento com outros alunos que não entraram em contato ainda com esse material. - Participante Tássio</p>			
<p>Um dos materiais mais utilizados durante as aulas são os livros didáticos de inglês, no contexto sobre adaptar esse material existem diversas para ser uma prática autoral. Supondo que a atividade, exercício a aplicado pelo livro de inglês e sobre o preenchimento de lacunas em um texto, sendo esta uma atividade de vocabulário em inglês, poderíamos adaptar a atividade para uma prática autoral ao transformar o exercício em uma criação de frases ao qual o aluno modifica a frase ao qual teria a lacuna e criasse sua própria frase, isso poderia ajudar a desenvolver seu entendimento do vocabulário ao elaborarem frases que façam sentidos com o contexto em que estão trabalhando. Por exemplo se o exercício original do livro está pedindo para o estudante preencher a lacuna com a palavra 'happy' na versão autoral modificada para se realizar a criação de frases eles poderiam criar uma frase original utilizando essa palavra, como 'I feel happy when my parents play with me'. Essa atividade permitiria a prática do vocabulário e também sua estruturação de frases em inglês escrito. - Participante Vitória</p>	<ul style="list-style-type: none"> - processo material (preencher, modifica, crie, transformar, elaborar) - processo mental (poderia) - hipotético - processo relacional (seria) - processo verbal 	<p>- crítica a uma abordagem mecânica</p>	<p>- agente de mudança</p>
<p>Plano de aula - Participante Augusto</p>	<ul style="list-style-type: none"> - processo material (<i>bring, ask, write, apply, sit down, invite, guess</i>) - processo verbal (<i>say, tell, ask, write</i>) - processo mental (<i>try to say, guess, think about</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> - reflexão dos alunos - formato mais dinâmico e participativo 	<p>- mudança do espaço físico da sala de aula</p>
<p>Plano de aula - Participante Marianna</p>	<ul style="list-style-type: none"> - processo material (utilização, 	<p>- gamificação</p>	<p>- relação com o saber de escuta</p>

	responder, escreveram, compartilhar, aprender) - rocesso verbal (solicitação, compartilhar, escutar)		
--	---	--	--

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

No texto de Ágatha, observamos a predominância do processo material (apliquei, deveriam fazer, pintaram, penduraram, colocaram) que demonstra uma ação concreta de adaptação pedagógica. Esses verbos sugerem uma postura ativa, criativa e interventora na execução da atividade que está relacionada com a autoria como elaboração de conhecimento próprio (Demo, 2015), ou seja, a capacidade do professor de recriar a prática a partir de suas experiências e do contexto. Além disso, identificamos a presença do processo mental (resolvi mudar) que aponta para um momento de reflexão e tomada de decisão, destacando a autonomia e a autoria da participante na adaptação da atividade, evidenciando o fazer-se autor que diz respeito ao ato de reconhecer-se como produtor de seu próprio saber (Nascimento, 2011).

Há também o processo relacional (usassem bolas) que sugere a atribuição de uma função à atividade e indica uma prática concreta e visual. Isso demonstra a intencionalidade pedagógica de Ágatha ao transformar um exercício prescrito em uma experiência visual e concreta. Destacamos também a presença de uma metáfora (simular o espaço) que pode ser interpretada como a criação de um ambiente de aprendizagem imersivo, reforçando a dimensão criativa e estética da autoria, aproximando-se do conceito de autorias artísticas discutido por Andrade e Senna (2015), nas quais o professor utiliza a arte e a experimentação como caminhos para uma aprendizagem significativa.

Além disso, o processo verbal (ensinar) revela o propósito comunicativo da ação e reforça o papel da linguagem na mediação do conhecimento, dimensão que Oliveira (2016) identifica como parte da autoralidade em que o sujeito assume a autoria de sua prática discursiva e pedagógica. Esse processo está diretamente ligado à função docente, pois evidencia o desenvolvimento de saberes como parte essencial da prática pedagógica. Em seu discurso observamos a ênfase da sua autoria na adaptação da atividade, ao decidir modificar a proposta do livro original, fato que reforça uma identidade criativa e inovadora, marcada pelo empoderamento. Ela se

posiciona como uma agente ativa, capaz de adaptar atividades, indo de encontro à concepção de que a autoria se constrói na interação com o outro (Silva; Alves, 2022).

A atividade é descrita como uma experiência prática e visual, que promove a participação e o engajamento dos alunos, características de uma aprendizagem significativa, princípios alinhados a uma pedagogia autoral e transformadora. A participante exerce poder ao decidir como a atividade será adaptada, e a execução da atividade reflete uma pedagogia centrada no aluno, valorizando a participação ativa deles. Dessa forma, o texto de Ágatha demonstra não apenas uma prática pedagógica autoral, mas também um compromisso com o aprendizado dinâmico e contextualizado, promovendo maior engajamento dos alunos por meio da experimentação e da visualidade. A participante assume-se como uma sujeita autora de sua prática docente, evidenciando um exercício de autoralidade crítica.

A participante Ana Paula utiliza verbos que remetem a um processo material (mudaria, tentam utilizar, trazer, atirar) indicando ações concretas no contexto da prática pedagógica. Ela descreve a atividade existente, sugerindo uma abordagem mecânica e pouco engajadora (tentam utilizar, atirar). Esse tipo de prática evidencia o que Demo (2015) critica como um ensino sem autoria, centrado na reprodução de conteúdos e na passividade dos alunos, limitando seu potencial criativo e crítico. Por outro lado, observamos que a participante indica uma intenção de transformação (trazer), mas o uso do condicional (mudaria) sugere que essa mudança ainda não foi implementada, apontando para uma limitação estrutural ou institucional. Demo (2015) fala sobre a crítica à formação obsoleta que dificulta a autoria docente, ressoando em momentos em que o professor se vê em uma posição limitada. Essa tensão, conforme aponta o autor, reflete os efeitos de uma formação docente ainda marcada pelo restringimento da autonomia criativa do professor.

O processo mental também é identificado (acredito) revelando um posicionamento ideológico. Esse verbo indica tanto uma opinião quanto uma possível insegurança em relação à viabilidade da mudança sugerida. A participante avalia a prática da professora e propõe mudanças, revelando uma reflexão sobre a atividade. Entendemos aqui que a autoralidade exige criticidade e reflexão como aponta Nascimento (2011). Em relação ao processo relacional (ser algo mais relacionado), sugere a atribuição de novas características às atividades. Esse processo demonstra que a participante busca um ensino mais contextualizado e integrado às experiências dos alunos, especialmente ao sugerir o uso da música e práticas sociais. A

participante propõe uma pedagogia mais significativa, que conecta o conhecimento à vida dos alunos, perspectiva alinhada ao que Silva e Alves (2022) discutem.

Também há um processo verbal (responder), que indica uma interação linguística controlada dentro da atividade. Esse verbo sugere um formato de ensino baseado na avaliação contrastando com a proposta de Ana Paula, que sugere práticas mais expressivas e comunicativas, onde os alunos possam interagir de maneira mais significativa. Essa mudança de foco, abrindo o diálogo com os alunos, aproxima-se da ideia de autoria como prática coletiva (Oliveira, 2016), na qual o professor se reconhece como mediador e coautor do processo de aprendizagem. Podemos observar que em seu discurso a participante critica a abordagem mecânica dos jogos atuais e sugere uma abordagem mais contextualizada e socialmente relevante, o que poderia tornar a aprendizagem mais relevante para seu contexto. Demo (2015) também enfatiza que a falta de autoria na educação reduz o ensino a reproduções não reflexivas, como o caso dessa abordagem mecânica.

Ana Paula se posiciona como uma agente de mudança, mas também reconhece suas limitações dentro do contexto em que está inserida. Ao dar ênfase em práticas sociais e música, reflete uma tendência de valorizar a aprendizagem contextualizada e culturalmente relevante. Seu texto expressa o despertar de uma consciência autoral, ainda em construção, marcada por reflexividade, criticidade e desejo de inovação.

Passando para o texto da participante Marília, observamos que a participante se posiciona como uma professora que adapta o material ao interesse dos alunos, promovendo engajamento. A ocorrência do processo material (trabalhava, decidi trabalhar, criei) descrevem ações de adaptação tecnológica, sugerindo uma postura ativa e criativa enquanto professora. O uso do verbo decidir reforça sua autonomia e autoralidade na escolha pedagógica, revelando uma prática intencional e reflexiva que vai além da aplicação mecânica de um conteúdo, configurando-se com o que Demo (2015) denomina de autoria como elaboração de conhecimento próprio. A autoria aqui também pode ser vista como uma função exercida no processo de criação (Oliveira, 2016). Ao adaptar o material, Marília demonstra consciência sobre o papel ativo do professor na construção de significados e não apenas na reprodução de atividades pré-formatadas.

Nesse texto acontece um processo mental (sabia) que demonstra a relação da participante com os alunos e seu conhecimento sobre o contexto em que está inserida.

Esse conhecimento serve como ponto de partida para a criação de uma proposta significativa, fazendo relação com o saber local. Também está de acordo com o que Nascimento (2011) defende sobre o processo de se fazer autor passando pelo reconhecimento do outro e pela leitura sensível do ambiente em que atua. Já o processo relacional (era) atribui uma função à atividade e reforça o conhecimento que a participante tem dos gostos pessoais dos seus alunos. Além dos processos mencionados, o processo verbal (ver) contribui para um ensino mais interativo e colaborativo, permitindo que os alunos não apenas criem, mas também tenham acesso às produções dos colegas, algo que Oliveira (2016) entende como coletivização da autoria.

Em seu discurso, Marília enfatiza sua capacidade de adaptar a atividade exercendo poder ao decidir como a atividade será adaptada, mas também compartilha esse poder ao envolver os alunos na criação e no compartilhamento de textos. A atividade reflete um ensino baseado na personalização e no engajamento dos alunos, valorizando seus interesses. Além disso, o uso da tecnologia (*Google Docs*) reforça a autoria e a colaboração. Andrade e Senna (2015) exploram as autorias virtuais como espaços de criação coletiva, assim como a participante. Nesse sentido, Marília cria um ambiente de autoria compartilhada, onde os alunos produzem, publicam e interagem com as produções dos colegas, rompendo com a lógica da produção isolada e individualista. Essa atitude também reflete o que Silva e Alves (2022) chamam de ambiente favorável à autoria, ou seja, que o professor seja capaz de criar um espaço de aprendizagem que estimule a criatividade, a autonomia e a experimentação. Em síntese, o discurso de Marília expressa uma autoria docente madura, caracterizada pela integração entre criticidade, criação e mediação tecnológica. Sua prática revela uma consciência autoral que articula o conhecimento dos alunos, o domínio da tecnologia e a intencionalidade pedagógica na criação de experiências significativas.

Tallita mostra um equilíbrio entre seguir o material didático e desejar inovar, entre reprodução e criação, característica recorrente na prática docente. O processo material identificado (escolhi, apresentar, perguntar, fazer, trabalhei, procurar, pedir) indica ações concretas de adaptação pedagógica, enquanto o uso dos verbos no condicional (teria, faria, retomaria, perguntaria, pediria) sugere uma reflexão sobre as limitações atuais e um desejo de transformar a atividade em algo mais dinâmico e interativo. Essas expressões indicam uma postura crítica em relação às restrições de

tempo e recursos (se tivesse tempo), sinalizando que fatores institucionais, como o final do semestre e a necessidade de cobrir muitas demandas, afetam diretamente a liberdade de adaptação da atividade.

Esse discurso projeta uma autoria em potencial, ainda que parcialmente contida pelas condições de trabalho. Segundo Demo (2015), a autoria é um ato de emancipação que exige criticidade e condições formativas adequadas. Quando essas condições são limitadas, a autoria se manifesta como desejo de criação, mesmo que não se concretize totalmente.

O processo relacional (é final de semestre) também está presente no discurso, atribuindo uma característica à situação em que a participante se encontra, justificando a escolha de manter a atividade conforme descrita no livro didático. Tallita também utiliza um processo mental (aprendem melhor), o que revela uma percepção pedagógica sobre como as crianças assimilam o conteúdo de forma mais eficaz, reforçando a validade de suas sugestões. Essa postura reflete a concepção de Nascimento (2011) sobre a autoria como processo de fazer-se autor a partir da reflexão sobre o próprio contexto e das práticas que emergem dele.

A participante possui uma postura de mudança que reflete uma tentativa de empoderar os alunos, tornando a aprendizagem mais relevante e engajadora. A sugestão de usar música, jogos e *mystery box* reflete uma busca por uma aprendizagem mais significativa que envolva os alunos de maneira mais engajante e personalizada. Andrade e Senna (2015) mostram que a arte pode ser uma catalisadora da autoralidade. A música e os jogos propostos não são meros recursos didáticos, mas dispositivos de engajamento que permitem à professora reconstruir o espaço da sala de aula como um ambiente participativo e dinâmico, aspectos centrais da autoria docente emancipatória (Demo, 2015).

O discurso de Tallita também evidencia o que Silva e Alves (2022) descrevem como a necessidade de um ambiente de aprendizado favorável à autoria, revelando-se como uma autoralidade emergente e reflexiva. Sua capacidade de imaginar novas possibilidades pedagógicas, mesmo diante de limitações estruturais, constitui um indício importante da formação de uma consciência autoral docente (Nascimento, 2011).

No discurso Tássio observamos uma autoralidade colaborativa, marcada pela reconfiguração das práticas pedagógicas e pela transformação do papel do aluno como protagonista do processo de aprendizagem. Há a predominância do processo

material (mudamos, pedimos, construísem, abrimos, explicar) que representa uma ação colaborativa e interativa, além de ações concretas de adaptação pedagógica, indicando uma postura ativa e criativa diante do material didático. Essa sequência de verbos revela um professor que não apenas segue o livro, mas o ressignifica a partir das necessidades e potencialidades dos alunos, o que, segundo Demo (2015), caracteriza a autoria como produção de conhecimento com elaboração própria.

O uso da palavra maquete e do verbo expor indicam uma proposta de atividade prática e visual. A mudança da atividade original para um modelo de ensino baseado em projetos e exposição pública reforça a ideia de aprendizagem ativa, assim como a autorialidade do participante. Essa visão está de acordo com o pensamento de Demo (2015) que coloca o pesquisar e o elaborar como uma dupla eficaz na autoria. Também ressoa ao que Nascimento (2011) diz sobre o sujeito que se faz autor ao atuar criticamente sobre o mundo, com e a partir dos outros. O processo verbal (explicar, informar) nesse trecho transfere a autoridade do professor aos alunos, representando uma descentralização do poder, destacando a importância da comunicação na atividade. Nesse momento, o professor deixa de ser o único detentor do saber e se torna mediador de um processo formativo em que o conhecimento é compartilhado. Esse movimento é próprio das práticas de *co-teaching*, como descreve El Kadri (2014), nas quais o saber é construído por meio da colaboração entre sujeitos que ensinam e aprendem simultaneamente. Essa dinâmica também ecoa a Rabin (2019), ao definir o ensino colaborativo como espaço de autoria compartilhada, em que todos os envolvidos participam da criação e da transformação do conhecimento.

Além disso, a presença do processo relacional (eram ministradas, fizessem, fossem) descrevem as condições da atividade. Já o processo mental (deveriam) sugere uma reflexão dos alunos nessa atividade que ganham papel de protagonista. O aluno não apenas executa, mas pensa sobre o que faz, desenvolvendo consciência do próprio aprendizado. Essa consciência reflete o princípio do ensino que desenvolve (Sforni, 2015), pois a ação prática é mediada pelo conceito, e o conhecimento emerge da relação dialógica entre teoria e experiência.

O professor exerce poder ao decidir como a atividade será adaptada, mas também compartilha poder ao envolver os alunos na construção e na explicação das maquetes. A atividade autoral reflete uma pedagogia centrada no aluno, que valoriza a participação ativa e a colaboração. A análise demonstra que o discurso de Tássio reflete não apenas uma prática autoral individual, mas uma autorialidade expandida,

que emerge da interação entre sujeitos, saberes e contextos. Ao transformar uma atividade tradicional em uma experiência colaborativa, o participante exemplifica o que Demo (2015) chama de educação pela pesquisa e pela autoria, um processo em que ensinar é criar, investigar e reconstruir o conhecimento junto dos alunos.

O discurso de Vitória a mostra como alguém que valoriza a criatividade e a autoria, não só dos professores, mas também dos alunos, promovendo maior autonomia na aprendizagem. Seu texto revela uma compreensão profunda da autoria como prática pedagógica transformadora, voltada à emancipação dos alunos. O processo material (preencher, modifica, crie, adapte, transforme, elabore) demonstra uma transformação da prática, sugerindo uma postura ativa e criativa do professor. Já o processo mental (poderíamos), estando no condicional, indica uma proposta de mudança, mas também uma limitação atual, ou seja, uma possibilidade hipotética. A formulação condicional aponta para uma autoria em movimento, que se constrói no diálogo entre intenção e possibilidade, entre o ideal pedagógico e as condições concretas da sala de aula.

O processo relacional (seria, estar) auxilia na caracterização da atividade original e da proposta modificada, estabelecendo relações entre elas. Ao propor que os alunos criem frases próprias, Vitória se aproxima da concepção de autoria de Oliveira (2016), que entende a autoralidade como um ato coletivo, intelectual e criativo, em que os sujeitos constroem sentido de forma compartilhada.

A participante está preocupada com a aprendizagem significativa, pois critica a abordagem mecânica de preenchimento de lacunas e sugere uma abordagem mais contextualizada, criativa e autoral. Essa preocupação mostra um movimento de agir sobre o material para ressignificá-lo, o que, segundo Demo (2015), constitui o cerne da autoria docente. O autor também critica o ensino sem autoria, pois é uma prática comum entre os professores. A proposta de mudança reflete uma tentativa de empoderar os alunos, tornando a aprendizagem mais relevante para seu contexto, ao incentivá-los a construir frases próprias e conectar o vocabulário à sua realidade.

A ênfase no exemplo concreto (“I feel happy when my parents play with me”) também mostra uma valorização da voz do aluno e da expressão pessoal como parte da aprendizagem linguística, o que demonstra que a participante entende o ensino de inglês não apenas como transmissão de regras gramaticais, mas como espaço de construção identitária e emocional. Essa perspectiva dialoga diretamente com Silva e Alves (2022), para quem a autoria pedagógica se manifesta quando o ambiente de

aprendizagem favorece a criação, o envolvimento e o sentido. Essa reflexão nos leva à ideia da autoralidade como um processo de fazer-se autor que Nascimento (2011) discute. Dessa forma, o texto de Vitória exemplifica a autoria reflexiva e emancipatória, que emerge tanto da crítica às práticas tradicionais quanto da proposição de novas formas de ensinar e aprender.

O participante Augusto entregou a atividade em formato de um plano de aula escrito em inglês, o que já evidencia uma postura autoral e profissionalizante, uma vez que a escrita do plano reflete um processo consciente de planejamento pedagógico. Podemos identificar o processo material (*bring, ask, write, apply, sit down, invite, guess*) que indica ações concretas e atividades práticas. Outro processo identificado é o verbal (*say, tell, ask, write*). Com esses verbos observamos que a comunicação oral e a escrita são centrais no plano de aula, e revelam um professor que atua sobre o fazer pedagógico, transformando a proposta tradicional em uma experiência prática e significativa, o que, conforme Demo (2015), caracteriza a autoria como elaboração ativa de conhecimento próprio. A figura a seguir demonstra as instruções do plano de aula do participante.

Figura 23 – Plano de aula do participante Augusto

Time	Instructions
5'	Bring the students outside of the classroom and do some warm up.
10'	Ask them to sit down, in a circle: Starting with me, I'll say: Lorry yellow, Yellow Lorry. The next student has to try to say what I said, one by one. Respecting those who don't want to

	talk at all and inviting those who say " I can't" to say, but respecting their pace.
25'	<ul style="list-style-type: none"> - The game: - One person will ask: Can you tell me something interesting about you? Then the next one will say what they wrote. - The muted student will have to guess who said what I wrote.
05'	<u>Feedback</u> Invite the students to always speak, to have a voice in English.

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

Notamos que a aprendizagem significativa também é uma preocupação do participante, pois o processo mental (*try to say, guess, think about*) nos mostra que os alunos são convidados a refletir antes de responder. Essa escolha revela uma preocupação com a interação, a expressão e o diálogo em sala de aula. Esses aspectos, segundo Nascimento (2011), constituem espaços de partilha e coautoria entre professor e aluno. Isso também evidencia um ensino que estimula a consciência linguística e cognitiva. Esse tipo de prática reforça a noção de *ensino ativo e autoral*, em que o aluno é protagonista do processo de aprendizagem, e não mero receptor.

Uma forte característica autoral desse plano de aula é a mudança do espaço da aula para a quadra esportiva da escola, conforme observamos na figura a seguir. Esse deslocamento espacial é altamente simbólico do ponto de vista da autoralidade, pois representa a ruptura com a estrutura tradicional da sala de aula. Conforme Oliveira (2016), a autoria também se manifesta na capacidade de recriar contextos e significados.

Figura 24 – Plano de aula do participante Augusto

Objective
<p>The students had previous homework in which they had to write one phrase related to them, for example: If they live in a house or flat, their guardian's job, if they have cats or dogs.</p> <p>It's something that they had previously learnt as I applied to them a questionnaire in English. They can use this material to perhaps inspire the game.</p> <p>This activity will be done outside in the sports court as they will have space to stay in a huge circle and to look at each other. Also, they will bring a sheet of paper or a notebook with their phrases.</p> <p>*Note: Those who don't want to talk, I'll write what each student said. Then, those who don't want to talk will be invited to point out who said what I wrote. For example: I like riding a bike on Saturday. The muted student has to guess who said that.</p>

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

Além disso, o participante Augusto adapta uma atividade tradicional de responder perguntas para um formato mais dinâmico e participativo (Silva; Alves, 2022). A proposta de permitir que alunos que não querem falar participem de outra maneira (*the muted student has to guess who said that*) sugere uma abordagem inclusiva e uma preocupação com o bem-estar dos alunos. Augusto demonstra sensibilidade às diferentes subjetividades e ritmos de aprendizagem, o que reflete um compromisso ético com a inclusão. Essa preocupação amplia o conceito de autoria,

que aqui se torna também uma prática de escuta e empatia, conectando-se ao saber de escuta (Bintliff, 2017) e ao saber de justiça (Adams, 2016; Bell, 2016).

Dessa forma, a atividade proposta por Augusto demonstra uma autoria consciente e socialmente engajada, que integra criatividade, inclusão e criticidade. O participante age como um professor-autoral no sentido defendido por Demo (2015): alguém que investiga, elabora e toma decisões pedagógicas baseadas na reflexão e no contexto.

Assim como Augusto, Marianna também entregou um plano de aula que enfatiza a interação e a participação ativa dos alunos. Há um predomínio do processo material (utilização, responder, escreveram, compartilhar, aprender), indicando ações concretas, mas há também a presença do processo verbal (solicitação, compartilhar, escutar) que reforça a valorização da comunicação oral e da colaboração entre os estudantes. Esses aspectos são fundamentais para uma pedagogia participativa. Essa escolha linguística evidencia que Marianna concebe o ensino de língua inglesa como um espaço de trocas e de construção conjunta do conhecimento. Essa dimensão de autoria compartilhada caracteriza o ensino colaborativo (El Kadri, 2014; Rabin, 2019) como prática de coautoria entre professor e aluno.

No momento de *warm up*, a participante propõe uma atividade autoral de gamificação na tentativa de engajar os alunos de forma lúdica e interativa, conforme podemos observar na figura abaixo. Essa proposta reflete a compreensão de que a ludicidade pode ser um meio de expressão autoral. Para Andrade e Senna (2015) a arte e a ludicidade são grandes exemplos de práticas autorais, pois permitem que o professor crie, adapte e reinvente práticas pedagógicas. Já na atividade de escrita, a adaptação feita promove a criatividade e a autonomia dos alunos, pois a participante incentiva a produção de frases originais, o que reforça o caráter emancipador da prática, pois desloca o foco da reprodução para a criação (Demo, 2015).

Figura 25 – Plano de aula da participante Marianna

- **Warm up:** Utilização no início da aula da gamificação, através do Kahoot, com a seleção do vocabulário de alimentos, presentes na página 74, com a apresentação de imagens dos alimentos e seus nomes em inglês. Nessa atividade quebra-gelo, os alunos poderão se engajar dividindo-se entre si em grupo de 4 pessoas para responder as questões e trabalharem de modo colaborativo.

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

Marianna enfatiza o uso de estratégias de escuta e acolhimento, conforme figura abaixo, evidenciando uma preocupação com o desenvolvimento da confiança dos alunos na oralidade, estando de acordo, também, com o saber de escuta Bintliff (2017). Dessa forma, a proposta de Marianna conjuga autoralidade, ludicidade e escuta, configurando um ensino sensível e engajado. O plano demonstra um equilíbrio entre seguir o material didático e proporcionar espaço para adaptações que favoreçam uma aprendizagem mais significativa.

Figura 26 – Plano de aula da participante Marianna

- **Uso da escuta e acolhimento:** Solicitação de cada dupla/trio compartilhar em voz alta para a turma as frases adicionais que escreveram. Além disso, há a oportunidade dos alunos perderem o medo de falar em inglês e em público, escutar as frases dos colegas e aprender novos vocabulários e conhecimentos. Assim, será feita uma correção respectivamente da atividade 3 para a conclusão da aula.

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

A análise das atividades produzidas pelos participantes revela que a autoralidade é construída de diferentes maneiras. Entretanto, observou-se que a maioria dos participantes optou por entregar textos descritivos, nos quais narraram experiências anteriores ou práticas observadas durante o estágio, em vez de propor efetivamente uma atividade autoral reformulada. Essa característica dos dados pode ter limitado a identificação mais clara de elementos de autoria docente, uma vez que os textos, em muitos casos, descrevem ações já existentes, sem explicitar com profundidade os processos de decisão, criação e reflexão implicados. Essa constatação sugere que a instrução da atividade poderia ter sido formulada de outra maneira, de modo a direcionar os participantes mais explicitamente para a elaboração de uma proposta autoral. É possível que a proposta, como apresentada, não tenha ficado suficientemente clara, ou que o próprio conceito de autoria ainda estivesse em processo de construção pelos participantes, o que impactou na forma como compreenderam a tarefa.

Apesar dessas limitações, os discursos refletem a ideia da autonomia criativa do professor, ao mesmo tempo em que mencionam os desafios institucionais que podem limitar a autoralidade. Os participantes Ágatha, Marília, Tássio, Vitória,

Augusto e Marianna exemplificaram a autoralidade em ação, ou seja, com decisões pedagógicas que articulam criatividade (Andrade; Senna, 2015), apresentam certa autonomia (Nascimento, 2011) e colaboração (El Kadri, 2014; Rabin, 2019). Eles demonstraram práticas que expressam autonomia criativa, adaptando materiais e contextos para promover aprendizagens mais significativas e centradas no aluno. Suas ações dialogam com a perspectiva de autoria como elaboração e reinvenção (Demo, 2015; Nascimento, 2011; Oliveira, 2016)

Por outro, Ana Paula e Tallita evidenciam os desafios de implementar a autoralidade em certos sistemas educacionais (Demo, 2015), seja pela falta tempo, recursos, apoio institucional ou hierarquia na sala de aula. Tais restrições ecoam a crítica de Demo (2015) à formação docente ainda pautada pela reprodução e não pela reflexão. De modo geral, a análise dos textos mostra que a autoralidade docente não se resume à criação de algo novo, mas à capacidade de o professor agir criticamente sobre o contexto, transformar práticas e produzir sentido no processo de ensino-aprendizagem. Os participantes demonstram, em maior ou menor grau, consciência de seu papel como autores de suas práticas e coautores do conhecimento dos alunos, revelando um movimento de formação que vai além do domínio técnico, alcançando a dimensão ética, criativa e social da docência.

Concluimos também que houve uma compreensão mais profunda do saber autoral como uma prática transformadora (Oliveira, 2016). Os discursos de Augusto e Vitória exploram a redefinição de espaços, dinâmicas e relações de poder em sala de aula. Assim, a autoralidade é uma prática multifacetada, que pode se manifestar como autonomia e criatividade, colaboração e interatividade, mas que também enfrenta desafios institucionais. Essa compreensão reforça que “tecer saberes” é, em si, um ato de autoria, e que a formação docente, quando concebida como espaço de criação e reflexão, pode constituir um potente caminho para a transformação de práticas e realidades em contextos de vulnerabilidade social.

5.3 Desenvolvendo o Saber de Escuta na formação inicial de professores: o conceito de Escuta Sensível

Entendemos a escuta como o momento em que o professor ouve e conhece seu aluno (Levisky, 2008). Em sala de aula, a escuta pode se tornar uma ferramenta para o professor conhecer seus alunos, a fim de favorecer o processo de

aprendizagem. Coelho, Barni e Federige (2021) pontuam que através da escuta “os professores agem com empatia, escutando as crianças e assim sendo estimuladas para adquirir e aprimorar novos conhecimentos” (Coelho; Barni; Federige, 2021, p. 86). Os autores enfatizam a importância de promover um espaço acolhedor, de muita interação e desenvolvimento em sala de aula, a fim de propiciar momentos de escuta sensível. Assim, iniciamos o nono encontro analisando uma tirinha que contém um diálogo entre uma professora e um aluno e indagamos os participantes o que chamou a atenção deles e como a professora poderia agir nesse momento, com o objetivo de começar a aproximação dos participantes ao conceito de escuta. Esse momento caracteriza o princípio do ensino que desenvolve e também o princípio do caráter ativo da aprendizagem (Sforni, 2015), pois cria situações em que os participantes expressam verbalmente o que e como estão pensando. O exercício proposto pode ser visualizado na figura abaixo.

Figura 27 – Atividade proposta

1) O que mais te chamou atenção nessa tirinha?

2) Como a professora poderia agir nesse momento?

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

O *Teaching Episode 15* que segue demonstra a interação sobre essa tirinha. O que chamou a atenção do participante Augusto foi a posição de autoridade da professora e a idade que ela aparenta ter (“O aluno está meio coagido e a professora está fazendo assim (imitando a tirinha), uma posição de autoridade. Ela não parece ser uma professora tão nova também, já é mais velha.”). Sua fala evidencia como a

autoridade docente pode ser percebida visualmente por meio da postura corporal e também por representações sociais ligadas à idade, que ainda marcam fortemente as concepções de ensino e de disciplina. Essa percepção dialoga com os estudos de Tardif (2014), que ressaltam que o trabalho docente é atravessado por dimensões sociais e simbólicas, incluindo a forma como professores são vistos pelos alunos e como se posicionam na relação pedagógica.

Para José Victor, foi a insistência da professora em querer que Calvin participasse da aula (“Talvez a insistência do professor. É que ele já deixou claro que ele não gostaria de se pronunciar. Então, ela deveria ter respeitado os limites dele como aluno, do mesmo jeito que na resposta dele, ele foi condizente à insistência dela.”). O participante enfatiza dizendo que a professora deveria ter respeitado os limites do aluno. A fala sugere uma reflexão crítica sobre os limites da autoridade docente e a importância da escuta sensível (Bintliff, 2017) na prática pedagógica. Para ele, a repetida insistência da professora acaba anulando a agência do aluno, reforçando uma prática que privilegia a disciplina e a obediência em detrimento do diálogo e da consideração pelas necessidades individuais.

Para as participantes Amanda e Ana Paula, essa tirinha pode ser analisada por um ângulo diferente (“eu acho que isso é uma situação muito corriqueira, sabe? Na sala de aula sempre tem um aluno engraçadinho assim “ah professora não quero fazer”. Eu e a Ana Paula estava falando que, já na pergunta 2, como que a professora deveria agir nessa situação? Tudo depende do contexto ali, da sua sala.”). As participantes dizem que, talvez, Calvin seja apenas um aluno “engraçadinho” que não quer participar da aula e queria chamar atenção. Isso ocorre em inúmeras salas de aula todos os dias. Assim, elas colocam que essa análise depende do contexto da sala de aula, retomando ao saber local (Nascimento, 2011), ou seja, os professores precisam conhecer o contexto em que estão inseridos para saber qual postura adotar em cada sala, com cada aluno (Piacentini, 2022). Isso pode ser reafirmado na fala de Marluce, que diz que a professora só agiu dessa forma, pois ela conhece o perfil do Calvin (“Eu acho que o autoritarismo você mencionou, só pode ser visto porque ela sabe quem é o Calvin.”). Ou seja, o autoritarismo não é necessariamente uma prática genérica, mas uma resposta situada, construída pela docente com base em sua experiência e em sua leitura daquele aluno específico. Essa fala reforça que a prática pedagógica é sempre relacional e contextualizada, e que a mediação docente se

constrói a partir de um diálogo entre saberes pedagógicos e saberes experienciais (Tardif, 2014).

Quadro 37 – Teaching Episode 15 - Encontro 09 – 17/10/2023

Ana: E aí, pessoal, podemos abrir para todo mundo? Começando ali com a primeira, o que mais te chamou a atenção nessa tirinha? O que vocês conversaram nos grupinhos? Chamou mais atenção a postura da professora ou do aluno? Pode falar Augusto.

Participante Augusto: O que me chamou atenção, eu acho que é a última tirinha ali. Tanto a professora como o aluno né? **O aluno está meio coagido e a professora está fazendo assim (imitando a tirinha), uma posição de autoridade.** Ela não parece ser uma professora tão nova também, **já é mais velha.**

Ana: OK. Quem mais pessoal pode comentar o que chamou a atenção de vocês na tirinha?

Participante José Victor: Talvez a **insistência** do professor. É que ele já deixou claro que ele não gostaria de se pronunciar. Então, **ela deveria ter respeitado os limites dele como aluno**, do mesmo jeito que na resposta dele, ele foi condizente à insistência dela.

Ana: É, a atitude dele foi subindo de acordo com a atitude dela. E as meninas lá no fundo?

Participante Amanda: Ah, eu acho que isso é uma situação muito corriqueira, sabe? Na sala de aula sempre tem um aluno engraçadinho assim “ah professora não quero fazer”. Eu e a Ana Paula estava falando que, já na pergunta 2, como que a professora deveria agir nessa situação? **Tudo depende do contexto** ali, da sua sala. O Calvin nesse contexto, ele é um aluno que ele realmente não sabe fazer? Ele é um aluno bagunceiro do fundão, que quer ver um caos, porque ele quer ser engraçadinho e se aparecer para a sala? Ou ele é um aluno que realmente tem dificuldade e que não sabe fazer e vai ter vergonha? Então é algo que me chamou a atenção, porque são as situações que assim acontecem todo o dia, sempre tem aluno igual o Calvin.

Ana: E olha como é importante a gente fazer a relação com o que nós discutimos na aula passada, né? Da importância de nós conhecermos os nossos alunos, a nossa sala de aula. O que mais que vocês acham que a professora poderia fazer nesse momento?

Marluce: Eu acho que **o autoritarismo você mencionou, só pode ser visto porque ela sabe quem é o Calvin.** Eu não acredito que essa professora chegaria assim. É igual eu chegar para vocês que eu não conheço e falar: “não, você vai dizer”. Eu não vou dizer isso, não é? Mas eu acho que ela só chega ali naquele ponto, porque ela sabe quem é o Calvin, igual as meninas ali já anunciaram antes, né? Agora, se a intenção da tirinha é mostrar que existem professores despreparados, OK? Ela foi autoritária, né? Mas eu acho que com o preparo que existe hoje, né? E a gente conhecendo o Calvin um pouquinho também, não é? Dá para a gente ver dessas duas partes, né? O que as meninas colocaram ali foi muito bem.

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

As falas do *Teaching Episode 15* apontam para a importância do saber local que foi discutido anteriormente como dimensão constitutiva da docência, em consonância com Hauser e Lopes (2016) e também Schram e Carvalho (2007), que defendem a necessidade de o professor compreender o ambiente escolar, sua comunidade e os sujeitos com quem interage. Nesse episódio, os participantes evidenciam que a leitura da mesma cena pode variar conforme a compreensão do contexto e do perfil dos alunos, revelando como o saber docente se apoia na

sensibilidade, na escuta e no reconhecimento das especificidades de cada situação, começando uma aproximação ao saber de escuta (Barbier, 1993; Bintliff, 2017; Coelho; Barni; Federige, 2021; Levisky, 2008).

Em seguida, os participantes assistiram ao trailer do filme *Freedom Writers* que contrasta a tirinha anterior, mostrando uma postura diferente de uma professora. No *Teaching Episode 16* que segue, observamos como os participantes conseguem fazer esse contraste e se aproximam cada vez mais do conceito de escuta sensível.

Quadro 38 – Teaching Episode 16 - Encontro 09 – 17/10/2023

Ana: Já conheciam esse filme, pessoal? Já assistiram?

Participante Vitória: Sim.

Ana: Bom, então nesse filme a gente vê uma atitude um pouco diferente dessa professora, né? Vocês viram que ela é uma professora novata. Ela se deparou com vários problemas ali na sala de aula e ela fez uma forma dos alunos ouvirem ela e deles se engajarem ali nas aulas. E eu queria que vocês pensassem que tipo de impacto a professora causou na vida desses alunos e como é que ela ouviu eles? Pelo pouquinho que a gente assistiu e quem já assistiu o filme pode contar mais do filme, como um todo. O que vocês acham que ela impactou a vida desses alunos?

Participante José Victor: Talvez um pouco **na forma como ela aborda os alunos**. Ela usa uma forma de metodologia dela que não é apenas generalizar as problemáticas dentro daquela escola ou coisas relacionadas, e ela **individualiza cada um de uma forma que tudo se entrelaça** no fim da linha.

Ana: Ela achou uma forma ali deles mesmo conseguirem ver que eles são parecidos, que eles têm coisas em comum, não é? O que mais pessoal? Como que vocês acham que ela conseguiu ouvir eles?

Participante Ana Paula: Ah, porque no filme, ela pede para eles escreverem diários e acho que ela lê depois, não lembro. Mas **eles sentiram que eles tinham voz, uma chance deles falarem sobre problemas deles pessoais**.

Ana: E vocês acham importante isso que a Ana Paula está falando, de dar voz aos alunos?

Participante José Victor: Sim.

Ana: Como que a gente consegue fazer isso? Uma forma é essa aqui do filme, né, da gente dar diários para eles escreverem, contarem as histórias deles. Quais outras formas vocês acham que a gente pode dar voz aos alunos?

Participante Igor: Eu acho que ensinando pra eles realmente que tipo de ações eles podem tomar em relação, nesse caso, essas comunidades de estrangeiros nos Estados Unidos, são bem negligenciadas, marginalizadas. Eu acho que é importante você **ensinar os alunos esse lado político**.

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

Para o participante José Victor, a forma como a professora aborda os alunos e a metodologia utilizada por ela, fez com que ela conseguisse individualizar cada aluno dentro de uma problemática maior (“Ela usa uma forma de metodologia dela que não

é apenas generalizar as problemáticas dentro daquela escola ou coisas relacionadas, e ela individualiza cada um de uma forma que tudo se entrelaça no fim da linha.”). Essa observação se conecta ao que Tardif (2014) denomina como a articulação entre saberes curriculares e experienciais, em que o professor adapta suas práticas para responder às necessidades concretas de cada sujeito.

Da mesma forma, a participante Ana Paula complementa dizendo que o exercício proposto pela professora de escrever diários fez com que ela desse voz aos seus alunos (“eles sentiram que eles tinham voz, uma chance deles falarem sobre problemas deles pessoais”). Essa perspectiva ecoa ao saber de escuta (Bintliff, 2017), que ressalta a importância de o professor acolher as experiências dos estudantes e criar um ambiente seguro para que elas se manifestem, transformando o ato pedagógico em espaço de diálogo. Para o participante Igor, além de escutar os alunos, é preciso compreender o lado político das relações que acontecem em sala aula, ensinando como reagir aos problemas sociais que eles vivenciam (“Eu acho que é importante você ensinar os alunos esse lado político.”). Essa observação converge com Freire (1996), ao afirmar que ensinar implica em assumir uma postura crítica e política diante da realidade, possibilitando aos educandos não apenas compreender o mundo, mas também transformá-lo. Essa prática mencionada pelo participante também vai de encontro ao saber de justiça social que será discutido no tópico seguinte.

Para este encontro nos baseamos nas propostas de Bintliff (2017) que exemplifica quatro estratégias (aprendizado colaborativo, contação de histórias, círculos de fala, planejamento de ações para justiça social) para aplicar a escuta sensível em sala de aula, conforme relatado no referencial teórico deste trabalho. Durante os encontros com os participantes, trabalhamos essas quatro estratégias e foi pedido para que criassem um plano de aula envolvendo a proposta de Bintliff (2017).¹⁷ Os participantes foram divididos em quatro grupos, de forma que cada grupo ficou responsável por uma estratégia. A orientação para elaboração desse plano de aula foi dada no final do nono encontro. Além disso, os participantes poderiam consultar as instruções no *Google Classroom*, local onde deveriam entregar o plano de aula pronto. O quadro a seguir apresenta a rubrica de análise dos 3 grupos.

¹⁷ Para análise desses planos seguimos a rubrica de análise descrita na seção de metodologia. O objetivo desse instrumento é analisar em que medida os participantes conseguiram integrar as estratégias de escuta sensível ao ensino de língua inglesa.

Quadro 39 – Rubrica de análise dos grupos

Critério	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Aplicação do conceito de <i>Sensitive Listening</i>	Satisfatório - A estratégia escolhida está presente, mas sua aplicação poderia ser mais consistente ao longo do plano.	Satisfatório - A estratégia escolhida está presente, mas sua aplicação poderia ser mais consistente ao longo do plano.	Satisfatório - A estratégia escolhida está presente, mas sua aplicação poderia ser mais consistente ao longo do plano.
Conexão com Conteúdo Linguístico	Insuficiente - Não há uma conexão evidente entre a estratégia e um conteúdo da língua inglesa.	Insuficiente - Não há uma conexão evidente entre a estratégia e um conteúdo da língua inglesa.	Insuficiente - Não há uma conexão evidente entre a estratégia e um conteúdo da língua inglesa.
Clareza e Estrutura do Plano de Aula	Satisfatório - A estrutura do plano é compreensível, mas alguns elementos poderiam ser melhor organizados ou explicados.	Satisfatório - A estrutura do plano é compreensível, mas alguns elementos poderiam ser melhor organizados ou explicados.	Precisa Melhorar - O plano apresenta dificuldades na organização ou falta clareza em alguns trechos.
Engajamento e Participação dos Alunos	Satisfatório - O plano inclui momentos de participação, mas poderia aprofundar a interação dos alunos.	Satisfatório - O plano inclui momentos de participação, mas poderia aprofundar a interação dos alunos.	Precisa Melhorar - A participação dos alunos é limitada ou não é incentivada de maneira clara
Adaptação ao Contexto Escolar	Satisfatório - Há preocupação com a adequação ao contexto escolar, mas alguns ajustes podem ser necessários.	Satisfatório - Há preocupação com a adequação ao contexto escolar, mas alguns ajustes podem ser necessários.	Precisa Melhorar - O plano pode não ser realista para aplicação na escola sem modificações significativas.
Reflexão do Professor	Precisa Melhorar - A reflexão está presente, mas pouco aprofundada.	Insuficiente - Não há espaço para reflexão sobre a estratégia aplicada.	Insuficiente - Não há espaço para reflexão sobre a estratégia aplicada.

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

Conforme as instruções, o grupo 1 foi responsável por elaborar um plano de aula (cf. Anexo A) utilizando a estratégia de *Cooperative Learning*, que é caracterizada pelo trabalho em grupo pelos alunos. Dessa forma, nesse plano deveria conter uma atividade na qual os alunos trabalhassem em colaboração e em conjunto. Após a entrega dos planos de aula, observamos que o grupo 1 se confundiu e elaborou um plano de aula (cf. Anexo A) com uma prática mais próxima de *Restorative Talking Circles*, a estratégia 3. Consequentemente, nosso objetivo de trabalhar

especificamente com o *Cooperative Learning* não foi alcançado neste grupo, pois não entregaram um plano com essa estratégia. Ainda assim, a prática utilizada de *Restorative Talking Circles* está alinhada com o proposto pela autora. A figura a seguir demonstra a escolha feita pelo grupo.

Figura 28 – Plano de aula do grupo 1

First: The students will be outside of the classroom. In a circle, everybody will hold their hands and they'll be invited to breath in and breath out. Then they'll close their eyes and their task it's to listen to the sound of the envirolement for a minute, then they will open their eyes.

Primeiro: Os alunos ficarão fora da sala de aula. Em círculo, todos darão as mãos e serão convidados a nspirar e expirar. Aí eles fecharão os olhos e sua tarefa é ouvir o som do ambiente por um minuto, depois abrirão os olhos.

Explain the exercise: You'll pass the ball to a student to introduce themselves to the group. It can be in English: What's your name? How old are you? Then, you gonna ask them (in portuguese) to talk about their lessons in english: What do they like and didn't like? It can be just a word. And finally, ask how they would self evaluate their english 1 out of 100 . Then, pass the ball to other person.

Explique o exercício: Você passará a bola para um aluno se apresentar ao grupo. Pode ser em inglês: Qual é o seu nome? Quantos anos você tem? Aí você vai pedir para eles (em português) falarem sobre as aulas de inglês: O que eles gostam e o que não gostam? Pode ser apenas uma palavra. E, finalmente, pergunte como eles avaliariam seu inglês em 1 em 100. Depois, passe a bola para outra pessoa.

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

Nesse plano não há um conteúdo linguístico evidente, apenas há a menção de que os alunos poderiam utilizar a língua inglesa para se apresentar, na frase “Pode ser em inglês”. Ainda, em outro momento do plano de aula, os participantes enfatizam o uso da língua portuguesa, conforme a instrução: “Aí você vai pedir para eles (em português) falarem sobre as aulas de inglês”, o que reforça o foco da atividade no compartilhamento de percepções e sentimentos, mais do que no desenvolvimento linguístico, conforme observamos na figura acima.

No que se refere ao engajamento e à participação dos alunos, esse plano atinge seu objetivo de forma satisfatória, uma vez que a aula se concentra na expressão das opiniões dos alunos sobre as aulas de inglês. É possível inferir uma abertura para o diálogo, no entanto, não há elementos suficientes para afirmar que o engajamento seja garantido, uma vez que o plano não detalha a mediação docente nem as estratégias que assegurariam a participação de todos. Assim, consideramos que o

potencial de engajamento está presente, mas sua efetivação depende fortemente da postura do professor em conduzir o diálogo de forma inclusiva e sensível.

No critério de adaptação, observamos uma preocupação dos participantes em deixar explícito que esse plano pode ser adaptado, na frase “As aulas podem ser readaptadas se o professor quiser”, contudo, não deixam claro de que forma isso pode ser feito, o que demonstra alguma flexibilidade, embora falte clareza sobre como essas adaptações poderiam ocorrer.

Por fim, acreditamos que há espaço para reflexão do professor nesse plano, uma vez que os alunos irão expressar suas opiniões sobre as aulas de inglês, assim como propõe Levisky (2008) que diz que a escuta sensível é uma prática que cria espaços para trabalhar os conflitos de forma coletiva. Por outro lado, não há menção clara de como o professor deve interpretar e utilizar esse retorno para aprimorar suas aulas.

O grupo 2 foi responsável pela estratégia de *Storytelling*, em que deveriam integrar um conteúdo linguístico à contação de histórias. Nosso objetivo era que os participantes elaborassem um plano de aula em que seus alunos pudessem contar uma história pessoal, utilizando algum conteúdo linguístico-gramatical em inglês, e assim, serem ouvidos por seus professores. Conforme observamos no plano de aula entregue pelo grupo (Anexo B), o grupo não conseguiu conectar um conteúdo linguístico-gramatical com essa prática de escuta sensível.

O plano de aula elaborado pelo grupo 2 (cf. Anexo B), poderia ser melhor organizado e explicado, pois há a ausência de um roteiro detalhado que explicita as etapas da aula. De acordo com os participantes, seu objetivo é permitir o desenvolvimento da criatividade, engajamento e participação dos alunos na sala de aula, mas a implementação dessa proposta carece de uma explicação mais aprofundada, conforme figura a seguir.

Figura 29 – Plano de aula do grupo 2

Grupo 2 - Storytelling: Tássio, Àgatha, Luiz Fernando, José Victor, Tallita, Marianna e Marília

PLANO DE AULA

- **GÊNERO:** Fanfics.
- **INTRODUÇÃO:** Explicar sobre o gênero textual fanfic. Em seguida, solicitar aos alunos para se dividirem em grupos para execução da atividade. Após isso, será apresentado palavras-chaves, em inglês, no quadro e uma situação-problema inicial, para ajudar na criatividade no desenvolvimento da história.
- **DESENVOLVIMENTO/ATIVIDADE:** Os alunos deverão desenvolver uma continuação e conclusão com a escolha das palavras-chave expostas no quadro durante o tempo da aula e dialogarem entre si.
- **CONCLUSÃO:** Ao finalizarem, será pedido para que cada grupo apresente e conte o que escreveram para a turma e professores o que eles escreveram e pensaram.

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

Em relação à adaptação ao contexto escolar, observamos que é um plano que está de acordo com a realidade da sala de aula, entretanto não há menção de qual será a turma ou qual a quantidade de alunos presentes, informações essenciais para ser melhor avaliado. Quanto à reflexão docente, acreditamos ser insuficiente, uma vez que não apresenta momentos específicos de reflexão ou um desfecho de como o professor irá refletir sobre a produção dos alunos. Martins e Tavares (2015) defendem que a escuta sensível transforma a sala de aula em um espaço mais acolhedor a partir do momento em que a reflexão do professor ocorre.

Na estratégia 3, Bintliff (2017) enfatiza que os círculos podem ser usados de diversas formas. Seja para ouvir os alunos sobre o andamento das aulas, ou para ouvir os alunos acerca de determinado conteúdo que está sendo trabalhado. O grupo 3, responsável por essa estratégia, conseguiu elaborar um plano de aula (cf. Anexo C) em que os alunos teriam espaço para serem ouvidos para expor suas opiniões sobre as aulas. Entretanto, sentimos falta da conexão dessa estratégia com algum conteúdo linguístico-gramatical da língua inglesa.

Embora o plano esteja bem descrito em relação à atividade que será aplicada, não há uma estrutura clara e bem definida, pois não há apresenta um encadeamento entre início, desenvolvimento e conclusão da atividade. Além disso, o grupo 3 visa a participação dos alunos, mas não detalha como será o engajamento e interação entre os alunos e com o professor. Sobre a adaptação ao contexto, pode ser que o plano não seja realista com a realidade de uma turma de 9º ano, pois falta uma estruturação

clara de como a aula vai se desenvolver. Também não há menção a como o professor irá refletir sobre as respostas dadas pelos alunos na atividade e utilizar esse *feedback* para aprimorar suas práticas pedagógicas, conforme figura abaixo.

Figura 30 – Plano de aula do grupo 3

Tópico: Escuta Sensível	Aula nº 42
<p>Objetivos da aula: Desenvolver escuta sensível com os alunos e explorar a importância dos círculos de conversa na sala de aula.</p>	
<p>Materiais necessários: Papel e caneta Recursos audiovisuais (opcional)</p>	<p>Objetivos de aprendizagem: Os alunos deverão ser capazes de compreender a importância dos círculos de conversa na resolução de problemas.</p>
<p>Estrutura / Atividade:</p> <p>Os alunos formarão uma roda e começamos a pedir opiniões deles sobre as aulas, a escola e atividades que eles estão interessados. Deixando para que exponham suas opiniões e que se sintam em um espaço seguro. Além de poderem compartilhar suas próprias experiências.</p>	
<p>Avaliação: Considerar a participação da roda de conversa.</p>	

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

O grupo 4, por sua vez, não entregou o plano de aula. Assim, conclui-se que embora os participantes tenham compreendido, de algum modo, as estratégias propostas por Bintliff (2017), eles enfrentaram dificuldades para articular esta proposta teórica com a prática. Isso pode ter sido, em partes, por conta da limitação temporal da pesquisa para se aprofundar no tema, e também pela falta de correção e *feedback* dos planos de aula com os participantes. Esses elementos são essenciais para o amadurecimento das práticas de escuta sensível, conforme destacam Coelho, Barni e Federige (2021).

De modo geral, observamos que o saber de escuta foi mobilizado pelos participantes em diferentes graus de profundidade e criticidade. No momento das discussões (*Teaching Episodes 15 e 16*), as falas revelam uma compreensão inicial da escuta sensível como postura empática e dialógica, associada à capacidade de reconhecer o aluno e seu contexto. Essa compreensão se aproxima das concepções de Levisky (2008) e Bintliff (2017), que tratam a escuta como um movimento ativo de acolhimento e construção coletiva de sentido. Contudo, ao analisarmos os planos de aula elaborados, nota-se que essa mobilização não se consolidou de forma plena, já que os participantes demonstraram dificuldades em traduzir o conceito de escuta sensível em práticas pedagógicas estruturadas e articuladas a conteúdos linguísticos. Em alguns planos, a escuta aparece mais como uma oportunidade de fala dos alunos do que como um processo contínuo de reflexão docente e transformação das práticas, conforme defendem Coelho, Barni e Federige (2021). Assim, podemos afirmar que o saber de escuta foi compreendido em seu valor ético e relacional, mas ainda requer amadurecimento no plano prático, especialmente no que tange à integração entre escuta, ensino de língua inglesa e reflexão crítica do professor.

5.4 Desenvolvendo o Saber de Justiça na formação inicial de professores: o papel do professor

O saber de justiça se refere às competências dos professores que lhes permitam compreender a realidade dos alunos e adaptar suas práticas para promover um ensino inclusivo e emancipatório. Piacentini (2022) reforça que pensar em uma educação que inclua a todas, é pensar em uma educação que contemple a perspectiva de justiça social. O décimo encontro, que foi destinado ao saber de justiça, aconteceu de forma assíncrona pelo *Google Classroom*, pois a pesquisadora estava de mudança para os Estados Unidos a fim de participar do programa de Doutorado Sanduíche. Disponibilizamos aos participantes uma videoaula em que a pesquisadora apresentou os conceitos e os principais autores, bem como uma atividade (cf. Apêndice E) composta de leitura, estudos de casos, análise de material didático e perguntas para discussão e reflexão. Para esta análise, utilizamos as respostas dos participantes na atividade proposta¹⁸.

¹⁸ Obtivemos apenas sete atividades entregues, que constituem os dados de análise desse saber.

No exercício 1, trabalhamos com os conceitos de justiça social a partir de autores como Bell (2016), Freire (2004), Rawls (2008), Sturman (1997) e Young (1991). Buscamos apresentar diferentes linhas de pensamento sobre o conceito, desde autores que enxergam a justiça social meramente distributiva (Rawls, 2004; Sturman, 1997), até os pensamentos mais modernos que englobam a opressão e consciência de classe (Bell, 2016; Freire, 2004). Esse momento caracteriza o princípio da unidade entre o plano material e o verbo (Sforni, 2015), onde há exposição do professor e leitura de textos científicos para que aconteça a aproximação entre teoria e prática. Neste exercício, os participantes analisaram um estudo de caso, elaborado pela pesquisadora e sua orientadora em momento de orientação, e responderam duas questões acerca de como incorporar a justiça social em sala de aula. A figura a seguir mostra o exercício proposto.

Figura 31 – Estudo de caso

1) Estudo de caso: Maria é uma aluna de 10 anos, recentemente emigrada com sua família. Ela tem uma proficiência limitada no idioma local e enfrenta desafios de adaptação cultural. Maria demonstra interesse em aprender, mas os obstáculos linguísticos e culturais afetam sua participação e desempenho acadêmico.

a) Como a escola pode ajustar seu currículo para atender às necessidades específicas de Maria?

b) Como o professor pode avaliar o desempenho de Maria de forma justa?

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

O quadro a seguir sintetiza as respostas recebidas na primeira pergunta da atividade¹⁹. Buscamos identificar os processos ocorridos com o uso dos verbos e expressões, bem como as relações de poder e ideologias presentes nos discursos. Além disso, buscamos categorizar os discursos em categorias semelhantes, conforme o processo de categorização feito nas análises anteriores.

¹⁹ Assim como a análise do saber autoral apresentada anteriormente, aqui também analisamos as respostas com base na Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2013) e da Gramática Sistemática Funcional (Halliday, Matthiessen, 2013).

Quadro 40 – Respostas da pergunta A

Pergunta	Respostas	Análise	Categoria
Pergunta A: Como a escola pode ajustar seu currículo para atender às necessidades específicas de Maria?	<p>Oferecer suporte educacional de língua para Maria, como aulas de reforço ou aulas de língua para não nativos; Promover atividades que incentivem a troca cultural entre os alunos; Disponibilizar recursos educacionais adicionais para Maria, como materiais educativos online para reforçar o aprendizado.</p> <p>- Participante Ágatha</p>	<ul style="list-style-type: none"> - processo material (oferecer, promover, disponibilizar) ação concreta - suporte, aulas de reforço, recursos: ações práticas institucionais - verbos de ação 	<p>Suporte linguístico e pedagógico</p>
	<p>A escola deve dar um suporte de ensino de línguas para a Maria e dar outros tipos de suporte para que ela possa ter um reforço nas matérias.</p> <p>- Participante Ana Paula</p>	<ul style="list-style-type: none"> - processo material (dar) ação concreta - processo mental (possa ter) - intenção ou desejo - discurso direto e objetivo 	<p>Suporte linguístico e pedagógico</p>
	<p>A escola pode proporcionar atividades, eventos e até brincadeiras que se relacionem com a língua e a cultura de Maria, unindo a vontade de ajudá-la em seu desenvolvimento e promovendo um olhar mais atencioso em relação a novas culturas. Acredito que o professor também poderia adaptar um pouco de suas aulas e atividades de forma que Maria se relacione com o que lhe é passado e se for possível tomar tal atitude, com certeza ela a veria com muito apreço e se sentiria feliz por receber tal atenção.</p> <p>- Participante Maria Clara</p>	<ul style="list-style-type: none"> - processo material (proporcionar, adaptar) - processo mental (unindo a vontade) - processo relacional (promovendo um olhar mais atencioso): referência ao saber de escuta - processo mental (veria, sentiria) sentimentos formação crítica; sensibilidade 	<p>Adaptação curricular e metodológica</p>
	<p>Acredito que a escola possa pensar em meios de ajustar os critérios e modo de avaliação para ajudar Maria na aquisição de uma segunda língua, em um trabalho conjunto entre a equipe pedagógica e o planejamento dos professores alinhados a essa consideração.</p> <p>- Participante Marianna</p>	<ul style="list-style-type: none"> - processo mental (pensar) - processo material (ajustar, ajudar) - processo relacional (trabalho conjunto, alinhados) ênfase na colaboração formação crítica 	<p>Adaptação curricular e metodológica</p>

	<p>Pelo caso me parece que temos dois pontos-chave no caso da Maria, que são interligados: a proficiência da língua e o conhecimento cultural. Assim, a escola poderia verificar a possibilidade de colocar a Maria em uma sala de reforço de língua portuguesa, seja na escola em que ela estuda ou em outra próxima. Além disso, a escola poderia utilizar as datas festivas para que Maria se integrasse mais à cultura do país, além de dar apoio aos professores para que estes possam pensar em como tornar a aula deles mais inclusiva. - Participante Marília</p>	<ul style="list-style-type: none"> - processo existencial (temos) - processo mental (poderia verificar) propostas de ações - processo material (colocar, utilizar, dar, tornar) formação crítica; sensibilidade 	<p>Integração cultural e inclusão</p>
	<p>Procurar algum professor que tenha conhecimento no idioma falado por Maria; procurar outras formas de comunicação com Maria, mesmo que seja através de aplicativos e ferramentas de tradução; contratar alguém que fale o mesmo idioma que Maria. - Participante Tallita</p>	<ul style="list-style-type: none"> - processo material (procurar, contratar) indicam solução e resolução de problemas - condicional (mesmo que) alternativa ou possibilidade discurso direto e objetivo 	<p>Apoio humano e afetivo</p>
	<p>Existem diversas formas ao qual a essa poderia ajustar seu currículo para ajudar Maria; por exemplo poderiam fornecer aulas de idioma intensivas e materiais adaptados para o nível dela e ir aumentando a dificuldade, um suporte linguístico como reforço e também poderiam criar oportunidades para Maria aprender mais sobre a cultura local compartilhar a sua própria cultura e ser mais incluída podendo ser feito por meio de trabalhos em grupo e atividades o que a ajudaria a se adaptar mais pelo processo de convivência e familiarização da língua ao interagir com seus colegas de classe. - Participante Vitória</p>	<ul style="list-style-type: none"> - processo material (ajustar, ajudar, fornecer, criar, interagir) - processo mental (aprender, compartilhar) - processo relacional (ser) 	<p>Suporte linguístico e pedagógico</p>

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

As respostas das participantes na pergunta A (Como a escola pode ajustar seu currículo para atender às necessidades específicas de Maria?) podem ser agrupadas em quatro categorias principais, que refletem diferentes dimensões do olhar docente sobre a inclusão de uma aluna em situação de vulnerabilidade linguística. Essas categorias dialogam com o saber de justiça, pois revelam diferentes compreensões do papel do professor frente à equidade, à inclusão e à luta contra as formas de exclusão social (Adams, 2016; Bell, 2016; Freire, 1974; Piacentini, 2022).

A primeira categoria, Suporte linguístico e pedagógico, reúne as sugestões voltadas à oferta de aulas de reforço, recursos extras e materiais adaptados para facilitar o aprendizado da língua inglesa. A resposta de Ágatha (“Oferecer suporte educacional de língua para Maria, como aulas de reforço ou aulas de língua para não nativos”) se enquadra nessa primeira categoria, pois ela diz que a escola poderia oferecer suporte educacional como aulas de reforço. Isso evidencia uma compreensão da justiça enquanto redistribuição, conforme discutido por Rawls (2008), ao propor oferecer mais recursos à aluna que se encontra em desvantagem. A participante também menciona que a escola deveria oferecer materiais extras para reforçar o aprendizado (“Disponibilizar recursos educacionais adicionais para Maria”). Observamos a predominância do processo material nessa resposta (oferecer, promover, disponibilizar). Esses verbos de ação indicam ações e práticas concretas, sugerindo ideias para que a instituição resolva o problema. Ainda, refletem uma postura de ação institucional, mas ainda distante de uma leitura crítica das causas estruturais da desigualdade (Young, 1991).

Da mesma forma, a participante Ana Paula entregou uma resposta objetiva e direta, com a ideia de suporte fornecido pela escola (“A escola deve dar um suporte de ensino de línguas para a Maria”), centrada na ideia de fornecimento de recursos. A participante também menciona outros tipos de suporte, sem especificar quais (“outros tipos de suporte para que ela possa ter um reforço nas matérias”). Observamos a ocorrência do processo material (dar) e o processo mental (possa ter). Nessa frase, indica-se um desejo por uma mudança.

A presença desses processos revela uma consciência inicial sobre a importância da equidade, embora o foco permaneça na solução imediata. Ainda nessa categoria, a resposta da participante Vitória chama a atenção para o suporte

pedagógico (“ajustar seu currículo para ajudar Maria”). Ela menciona algumas ações que a escola poderia fazer para fornecer suporte à aluna como aulas intensivas e materiais adaptados (“poderiam fornecer aulas de idioma intensivas e materiais adaptados para o nível dela e ir aumentando a dificuldade, um suporte linguístico como reforço e também poderiam criar oportunidades para Maria aprender mais sobre a cultura local”). Os processos identificados nessa resposta são o processo material (ajustar, ajudar, fornecer, criar, interagir), processo mental (aprender, compartilhar) e o processo relacional (ser). Os verbos utilizados pela participante estão relacionados com a transformação social e cultural, pois expressam uma ideia que vai além da mera redistribuição ao destacar a necessidade de criar oportunidades para Maria aprender mais sobre a cultura local. Essa perspectiva se aproxima da noção de educação emancipatória defendida por Freire (1974), ao articular o ensino de língua à valorização cultural e à transformação social. Sua resposta expressa uma dimensão ética e política do saber de justiça (Piacentini, 2022), pois vincula a aprendizagem ao pertencimento e ao reconhecimento cultural.

Na segunda categoria, Adaptação curricular e metodológica, abrange as propostas de ajuste de critérios avaliativos e estratégias pedagógicas que reconhecem as especificidades da aluna. A resposta da participante Marianna (“ajustar os critérios e modo de avaliação para ajudar Maria na aquisição de uma segunda língua, em um trabalho conjunto entre a equipe pedagógica e o planejamento dos professores alinhados a essa consideração”) indica algumas sugestões de como adaptar o currículo e enfatiza o trabalho multidisciplinar, como ajustar os critérios e os modos de avaliação para que a aluna Maria consiga se integrar na escola de maneira mais justa.

Ao enfatizar o trabalho conjunto e o alinhamento entre professores, Marianna mobiliza o princípio de justiça relacional (Zeichner, 2003), em que o foco está na reflexão sobre as consequências das decisões pedagógicas e na promoção de oportunidades equitativas. Há uma ênfase na colaboração e na formação crítica no uso do processo relacional (trabalho conjunto, alinhados). Identificamos também o processo mental (pensar) e o processo material (ajustar, ajudar). Essa resposta demonstra que a participante compreende a inclusão como um processo coletivo, não restrito à ajuda individual, mas à construção de um ambiente institucional justo. Indo de encontro ao que Bell (2016) entende da justiça como um espaço em que todos se sintam reconhecidos e respeitados igualmente.

Também agrupamos nesta categoria a resposta da participante Maria Clara (“Acredito que o professor também poderia adaptar um pouco de suas aulas e atividades de forma que Maria se relacione com o que lhe é passado”), uma vez que ela também menciona sobre a adaptação curricular. Identificamos o processo material (proporcionar, adaptar), o processo mental (unindo à vontade, veria sentiria) e o processo relacional (promovendo um olhar mais atencioso). Neste último, observamos que a participante faz referência ao saber de escuta (Levisky, 2008) ao mencionar essa postura sensível da escola. Sua fala reflete a tomada de consciência freireana sobre as condições de opressão e a necessidade de enfrentá-las por meio da prática pedagógica (Freire, 2004), transformando a relação entre professor e aluno em um espaço de diálogo e reconhecimento mútuo.

A terceira categoria, Integração cultural e inclusão, destaca a importância de promover experiências de convivência e valorização da diversidade cultural no ambiente escolar. A resposta da participante Marília (“a escola poderia utilizar as datas festivas para que Maria se integrasse mais à cultura do país, além de dar apoio aos professores para que estes possam pensar em como tornar a aula deles mais inclusiva.”) se encaixa nessa categoria, pois ela menciona a integração das culturas. Possui a predominância do processo material (colocar, utilizar, dar, tornar). A participante também se mostra como alguém preocupada com a formação crítica, tal como Marianna.

Podemos identificar a presença do processo existencial (temos) e do processo mental (poderia verificar) que demonstram propostas de ações. Marília amplia o olhar sobre justiça, articulando-a à dimensão cultural do reconhecimento (Young, 1991; Santos, 2018). Ao propor ações que favorecem o intercâmbio cultural e o apoio aos professores, Marília reconhece que a inclusão não se limita ao suporte individual, mas à criação de práticas institucionais que acolham a diversidade. Sua postura reflete o entendimento de que a educação deve incorporar as experiências sociais e culturais dos participantes (Adams, 2016), reafirmando a necessidade de um currículo mais plural e sensível às realidades dos estudantes.

Por fim, a quarta categoria, Apoio humano e afetivo, evidencia a relevância da escuta, do acolhimento e do estabelecimento de vínculos significativos como base para o processo de ensino-aprendizagem. A resposta da participante Tallita (“Procurar algum professor que tenha conhecimento no idioma falado por Maria; procurar outras formas de comunicação com Maria, mesmo que seja através de aplicativos e

ferramentas de tradução; contratar alguém que fale o mesmo idioma que Maria”) demonstra essa preocupação com o acolhimento quando ela menciona a opção de contratar alguém que fale o mesmo idioma da aluna. A resposta de Tallita é direta, clara e objetiva com o uso do processo material (procurar, contratar) que indica solução e resolução de problemas. Há a presença de um condicional (mesmo que) que pode significar alternativa ou uma possibilidade. Essa resposta revela uma compreensão da justiça ancorada na dimensão ética do cuidado e da empatia (Bell, 2016; Piacentini, 2022). Ao buscar estratégias que garantam a comunicação e o pertencimento da aluna, Tallita demonstra sensibilidade frente à desigualdade linguística, reconhecendo o direito da estudante à participação plena no espaço escolar. Essa postura alinha-se à concepção de educação engajadora e empoderadora de Piacentini (2022), que propõe práticas pedagógicas voltadas à inclusão e à transformação social.

Nesse primeiro grupo de respostas, algumas indicam uma formação crítica (participantes Maria Clara, Marília e Marianna) enquanto outras são mais diretas e objetivas, voltadas para a solução prática (participantes Ágatha, Tallita e Ana Paula). Os discursos refletem uma valorização da diversidade, maior sensibilidade e engajamento social (participantes Maria Clara e Marília). Há um reconhecimento do papel dos professores e da necessidade de adaptação diante da diversidade. Ainda, observamos que as respostas das participantes revelam distintos níveis de compreensão do saber de justiça. Enquanto algumas se mantêm em um campo mais técnico e assistencial (Ágatha, Ana Paula, Tallita), outras demonstram uma visão crítica e emancipatória (Marianna, Maria Clara, Marília, Vitória). Essa diferença reflete o processo formativo em construção no EDF, no qual as participantes passam a reconhecer que ensinar é também um ato político (Freire, 1974), e que o ensino de língua inglesa pode funcionar tanto como instrumento de exclusão quanto de emancipação social. As falas analisadas indicam, portanto, que o saber de justiça começa a emergir nas respostas das participantes como um compromisso ético e intencional com a equidade, a diversidade e o reconhecimento do outro em sua singularidade.

Falando especificamente do papel do professor e do formato de avaliação, na pergunta B (Como o professor pode avaliar o desempenho de Maria de forma justa?), organizamos as respostas em quatro categorias principais, que revelam diferentes compreensões do que significa avaliar de forma justa uma aluna em condição de

vulnerabilidade linguística. Essas categorias evidenciam distintos níveis de apropriação do saber de justiça, entendido como uma postura ética, crítica e intencional que orienta o professor a agir com equidade e empatia diante da diversidade (Adams, 2016; Bell, 2016; Piacentini, 2022). O quadro a seguir demonstra essa análise.

Quadro 41 – Respostas da pergunta B

Pergunta	Respostas	Análise	Categoria
Pergunta B: Como o professor pode avaliar o desempenho de Maria de forma justa?	Adotar métodos de avaliação que levem em consideração a barreira linguística de Maria, como perguntas mais diretas e claras; Permitir que Maria responda em sua língua materna; Considerar outras formas de avaliação além do teste escrito (observação em sala, participação nas atividades propostas) - Participante Ágatha	- processo material (adotar, permitir, considerar) - processo mental (levem) sugestões de práticas pedagógicas	Avaliação inclusiva e diferenciada
	O professor tem que ver qual o nível de Maria e a partir disso tentar trazer atividades que sigam seu nível de aprendizado. - Participante Ana Paula	- processo mental (tem que ver) - processo material (tentar trazer) adaptação pedagógica: relação com o saber autoral	Avaliação contextual e empática
	O professor precisa levar em consideração as condições linguísticas de Maria e entender que ela se encontra numa posição desfavorecida em relação aos seus colegas de sala. Obviamente, os colegas brasileiros vão saber se desenvolver de forma mais ampla nas aulas, então também cabe ao professor encontrar uma forma que ela saiba realizar as atividades e consiga evoluir na língua portuguesa com mais facilidade. - Participante Maria Clara	- processo mental (levar em consideração, entender, saber, consiga evoluir) - processo relacional (se encontra) - processo material (encontrar)	Avaliação contextual e empática
	O professor deve levar em consideração durante a avaliação de desempenho que o português é a segunda língua que Maria está aprendendo e dar um feedback diferente da forma que os outros alunos possuem ,	- processo mental (levar em consideração) compreensão - processo verbal (dar) - processo relacional (possuem)	Avaliação inclusiva e diferenciada

	tendo o português como sua primeira língua. - Participante Marianna	adaptação da avaliação (saber autoral)	
	Neste caso não penso que provas discursivas são interessantes, pois a estudante pode ter dificuldades de demonstrar seu conhecimento por meio da escrita. O professor poderia pensar em aplicar um sistema de avaliação continuada, consistente de várias atividades feitas em diferentes meios. Deste modo as avaliações não deperderiam tanto da questão da escrita, e Maria poderia ter tempo para desenvolver as atividades, sem a pressão de um teste. - Participante Marília	- processo mental (penso, pode ter) - processo material (aplicar) - processo relacional (deperderiam) reflexão crítica sobre sistema de avaliação	Avaliação processual e formativa
	Através de avaliações aplicadas aos poucos para ver o quanto ela aprendeu das aulas pois houve uma barreira linguística. - Participante Tallita	- processo material (aplicadas) - processo mental (aprendeu)	Avaliação diagnóstica e de acompanhamento
	Tendo em mente que Maria enfrenta dificuldades de linguagem e para poder ter uma avaliação dela de forma justa o educador teria que adaptar os critérios de avaliação para considerar também sua evolução, progresso linguístico também poderia avaliar seu desempenho de forma oral e por apresentações visuais para poder fornecer um feedback construtivo. - Participante Vitória	- processo material (adaptar, avaliar) - processo mental (considerar) - processo verbal (fornecer)	Avaliação inclusiva e diferenciada

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

Na primeira categoria, Avaliação inclusiva e diferenciada, agrupamos as respostas de Ágatha, Marianna e Vitória, pois elas refletem uma concepção de justiça pautada na equidade, ao proporem formas diferenciadas de avaliação que reconhecem as especificidades linguísticas da aluna. A participante Ágatha apresenta sugestões de práticas pedagógicas em um discurso claro e bem organizado (“Adotar métodos de avaliação que levem em consideração a barreira linguística de Maria, como perguntas mais diretas e claras; Permitir que Maria responda em sua língua materna; Considerar outras formas de avaliação além do teste escrito (observação em sala, participação nas atividades propostas”). Na resposta de Ágatha predomina-se o

processo material (adotar, permitir, considerar), mas há também o processo mental (levar). Essa fala demonstra a consciência da professora sobre a importância de romper com o modelo tradicional de avaliação e adotar práticas mais flexíveis e justas, em consonância com a visão de Bell (2016), que defende a criação de ambientes em que todos se sintam reconhecidos e respeitados igualmente. A proposta de permitir respostas na língua materna também expressa uma prática emancipatória, pois rompe com o paradigma monocultural da escola e reconhece a legitimidade das diversas formas de expressão linguística (Adams, 2016).

De forma semelhante, Marianna destaca a necessidade de considerar o contexto linguístico e social do aluno (“O professor deve levar em consideração durante a avaliação de desempenho que o português é a segunda língua que Maria está aprendendo e dar um feedback diferente da forma que os outros alunos possuem, tendo o português como sua primeira língua”). Destacamos o processo mental (levar em consideração), verbal (dar) e o processo relacional (possuem) no discurso da participante Marianna, o que faz com sua resposta se aproxime da perspectiva de Bell (2016), que propõe decisões pedagógicas conscientes das consequências que produzem na vida dos alunos.

Ainda nessa primeira categoria, identificamos a resposta da participante Vitória (“para poder ter uma avaliação dela de forma justa o educador teria que adaptar os critérios de avaliação para considerar também sua evolução, progresso linguístico também poderia avaliar seu desempenho de forma oral”). Ela reforça a ideia de equidade e articula a avaliação ao reconhecimento das diferenças e potencialidades individuais. Sua resposta é rica em diferentes processos, como o processo material (adaptar, avaliar), processo mental (considerar) e processo verbal (fornecer). Os verbos utilizados pela participante indicam ação, reflexão, comunicação e mudança, refletindo a compreensão do saber de justiça como prática pedagógica engajada e transformadora (Piacentini, 2022).

Na segunda categoria, Avaliação processual e formativa, inserimos a resposta da participante Marília (“O professor poderia pensar em aplicar um sistema de avaliação continuada, consistente de várias atividades feitas em diferentes meios.”), pois propõe uma avaliação centrada na avaliação contínua e processual. Essa proposta rompe com a lógica meritocrática e pontual da avaliação tradicional, aproximando-se do conceito de justiça social como transformação estrutural (Freire, 2004; Young, 1991).

Ao enfatizar a importância de um processo avaliativo menos excludente e mais sensível ao tempo e às condições do aluno, Marília demonstra consciência da dimensão política da avaliação. Na resposta de Marília, identificamos uma postura de reflexão crítica sobre o sistema de avaliação no uso do processo mental (penso, poder), material (aplicar), relacional (dependeriam). A participante mostra essa postura desde o exercício anterior, conforme mencionado a pouco. Aqui, ela compreende que avaliar também é um ato de poder e, portanto, requer ética, empatia e criticidade (Adams, 2016; Bell, 2016).

Na terceira categoria, Avaliação diagnóstica e de acompanhamento, agrupamos a resposta de Tallita (“Através de avaliações aplicadas aos poucos para ver o quanto ela aprendeu das aulas”) que destaca a importância da observação contínua e do acompanhamento próximo da aprendizagem. A linguagem utilizada por Tallita é clara e objetiva. Há ênfase no processo material (aplicadas) e no processo mental (aprendeu). Embora sua fala se mantenha em um campo mais prático e descritivo, ela ainda expressa o princípio de equidade ao considerar a necessidade de verificar a evolução da aluna “aos poucos”, respeitando seu ritmo de aprendizagem. Essa postura se aproxima do que Rawls (2008) define como justiça distributiva, voltada à compensação das desigualdades, ainda que não avance para uma reflexão crítica sobre suas causas estruturais.

Por fim, na última categoria, avaliação contextual e empática, agrupamos as respostas de Ana Paula e Maria Clara, que propõem formas de avaliação baseadas na compreensão do contexto e da condição linguística da estudante. Na resposta de Ana Paula (“O professor tem que ver qual o nível de Maria e a partir disso tentar trazer atividades que sigam seu nível de aprendizado.”), observamos uma preocupação com o respeito ao estágio de desenvolvimento individual, um princípio freireano de ensinar partindo da realidade do aluno (Freire, 1974). A participante foca seu discurso na adaptação pedagógica, relacionando-se com o saber autoral (Demo, 2015). Observamos o processo mental (tem que ver) e o processo material (tentar trazer) que sugerem uma intencionalidade nessa adaptação.

Maria Clara, por sua vez, explicita a necessidade de um olhar reflexivo do professor (“levar em consideração as condições linguísticas de Maria e entender que ela se encontra numa posição desfavorecida”). Essa resposta reflete um olhar ético e crítico, em que a participante reconhece as desigualdades estruturais e propõe formas de enfrentamento por meio da prática pedagógica. Consideramos o discurso da

participante Maria Clara reflexivo. Ela combina o processo mental (levar em consideração, entender, saber, consiga evoluir) com o processo relacional (se encontra) e o processo material (encontrar). Os verbos utilizados podem sugerir uma construção de justiça social. Trata-se de uma manifestação clara do saber de justiça como prática de reconhecimento e empoderamento do aluno (Bell, 2016; Piacentini, 2022), indo além da simples adequação técnica.

De modo geral, as participantes enfatizam a importância de o professor conhecer as limitações da aluna Maria (correlacionando com o saber local) e de criar novas formas de avaliação (correlacionando com o saber autoral). Observa-se que todas as participantes demonstram preocupação com a equidade e com o respeito às diferenças, mas em diferentes graus de criticidade. Algumas (como Ágatha, Marianna, Marília e Maria Clara) revelam um olhar mais emancipatório e reflexivo, reconhecendo que a avaliação precisa ser sensível às desigualdades linguísticas e culturais, conforme defendem Freire (2004) e Adams (2016). Outras (como Ana Paula e Tallita) mantêm um enfoque mais técnico e adaptativo, mas ainda assim pautado por uma ética de cuidado.

Para Ágatha, Marília e Vitória, o professor deve considerar outras formas de avaliação além do teste escrito. Elas mencionam o teste oral como sugestão, demonstrando que compreendem a necessidade de combater os efeitos da opressão (Zancopé, 2020) no sistema de avaliação. Indo na mesma linha do que Adams (2016) defende sobre práticas pedagógicas baseadas na equidade e na inclusão. Para Ana Paula, Maria Clara e Marianna, o professor deve avaliar o nível linguístico da aluna e ir propondo testes ao longo do ano letivo, bem como *feedbacks* construtivos que possam ajudar a aluna a se desenvolver na nova língua. Isso se relaciona com a resposta de Tallita que diz que o professor pode aplicar avaliações fracionadas e ir avaliando o desempenho da aluna.

Observamos que as participantes refletiram e propuseram adaptações pedagógicas para solucionar a situação do estudo de caso, fazendo relação com o saber autoral trabalhado anteriormente. As respostas revelam uma compreensão de que a justiça social dentro do ambiente educacional exige adaptação, escuta sensível e reconhecimento da diversidade linguística e cultural. As respostas variam entre adaptar critérios ou usar outras formas de avaliação, até uma ideia de justiça transformadora, em que seja repensado toda a lógica do sistema de avaliação, ecoando a crítica freireana à educação bancária (Freire, 1974). Também evidenciam

que o saber de justiça se manifesta no campo da avaliação como a capacidade docente de ler o contexto social e linguístico do aluno, agir com empatia e promover práticas avaliativas que incluam, reconheçam e valorizem a diversidade. Avaliar, nesse sentido, torna-se um ato político e emancipatório, orientado pela transformação e pela construção de uma escola mais justa e igualitária (Adams, 2016; Bell, 2016; Freire, 1974; Piacentini, 2022).

No exercício seguinte, buscamos exemplificar como podemos aplicar a justiça social em sala de aula, através da Pedagogia da Equidade e da Pedagogia Crítica e Libertadora do autor e pensador Paulo Freire. Esse momento reflete o princípio do caráter ativo da aprendizagem (Sforni, 2015) pois buscamos problematizar o conteúdo. Também reflete o princípio da unidade entre o plano material e o verbal (Sforni, 2015) ao realizar a relação entre teoria e prática por meio da leitura de textos acadêmicos. Os participantes se aprofundaram nessas pedagogias e como exercício deveriam analisar uma sequência didática proposta por Santos, Sorte e Barros (2022) em que os autores utilizam a leitura crítica de memes da internet nas aulas de inglês para promoção da justiça social. Disponibilizamos o artigo completo no *Google Classroom* e no arquivo da atividade colocamos a sequência didática dos autores e duas perguntas para os participantes responderem. As respostas recebidas podem ser visualizadas nos quadros abaixo.

Quadro 42 – Respostas da pergunta A

Pergunta	Respostas	Análise	Categoria
Pergunta A: Como os autores trabalharam a justiça social em suas aulas?	Incorporaram uma abordagem crítica e libertadora, levando em consideração as ideias de Freire. Focaram em práticas inclusivas e adotaram formas de avaliação justas, priorizando sempre o diálogo e evitando opressões. - Participante Ágatha	- processo material (incorporaram, focaram, adotaram) - processo relacional (levando em consideração) identificação teórica uso de termos críticos (inclusivas, justas, diálogo, opressões)	Abordagem crítica e freireana de ensino
	Os professores passam as atividades e logo depois tem uma revisão breve em grupo para que seja conferido o entendimento de todos e que tenha uma ajuda em grupo. - Participante Ana Paula	- processo material (passam, tem) ações concretas; discurso objetivo	Diálogo e discussão sobre temas sociais em sala
	Em suas aulas, os autores resolveram tratar sobre	- processo material (tratar, fizeram, desenvolviam)	Promoção da autonomia e

	<p>questões do racismo e o antirracismo. Através de uma abordagem de análise crítica, os professores fizeram com que os alunos identificassem pontos que os incomodavam em relação ao anúncio e assim foram seguindo suas aulas com textos que tratavam do assunto e atividades que os alunos desenvolviam como uma forma de pôr em discussão a pauta contra o racismo. A atividade dos memes foi uma ideia interessante pelo fato de que, quando deixamos os alunos se inteirar na produção de seus trabalhos, fazemos com que eles mergulhem ainda mais no assunto e fiquem mais atentos à importância da luta contra o racismo. É uma forma de deixá-los mais à vontade quanto à forma de realização de seus trabalhos e, quando os deixamos ter mais autonomia, acredito que os resultados disso são muito mais satisfatórios para nós professores e para os próprios alunos também. - Participante Maria Clara</p>	<ul style="list-style-type: none"> - processo mental (identificassem, fiquem) - metáfora (mergulhem ainda mais no assunto) - processo relacional (é, deixá-los) <p>ações pedagógicas planejadas</p>	<p>protagonismo dos alunos</p>
	<p>Os autores trabalharam a justiça social por meio da cultura pop, com o uso de recursos visuais, com memes, para tratar de um tema social, que é o racismo. Para isso, eles utilizam debates, trabalho colaborativo entre os alunos e análise crítica de mídia. - Participante Marianna</p>	<ul style="list-style-type: none"> - processo material (trabalharam, utilizam) 	<p>Promoção da autonomia e protagonismo dos alunos</p>
	<p>Por meio da discussão de materiais distribuídos na mídia e selecionados pelo professor, além dos próprios alunos produzirem materiais sobre o assunto, de forma com que possam pensar criticamente sobre o tópico e expor suas opiniões. - Participante Marília</p>	<ul style="list-style-type: none"> - processo material (produzirem) - processo mental (pensar, expor) <p>foco no pensamento crítico</p>	<p>Uso de recursos midiáticos e análise crítica de materiais</p>
	<p>Os professores apresentam uma situação específica e fomentam o diálogo e discussões sobre o tema com</p>	<ul style="list-style-type: none"> - processo material (apresentam) - processo verbal (fomentam) 	<p>Diálogo e discussão sobre temas sociais em sala</p>

	os alunos. - Participante Tallita		
	<p>Por meio da pedagogia crítica e educação libertadora, procurando oferecer oportunidades iguais aos estudantes que sejam independentes das habilidades, origens etc. Adotando assim práticas que ajudem aos educadores conhecerem seus alunos para poder fornecer um ambiente acolhedor, inclusivo e que possuem avaliações justas e adaptadas aos alunos com feedback construtivos. - Participante Vitória</p>	<p>- processo material (oferecer, adotar, fornecer) relação com o saber de escuta e o saber autoral</p>	<p>Abordagem crítica e freireana de ensino</p>

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

Na primeira categoria, Abordagem crítica e freireana de ensino, agrupamos a resposta das participantes Ágatha (“Incorporaram uma abordagem crítica e libertadora, levando em consideração as ideias de Freire.”) e Vitória (“Por meio da pedagogia crítica e educação libertadora, procurando oferecer oportunidades iguais aos estudantes que sejam independentes das habilidades, origens etc.”), pois elas conseguem identificar que os autores analisados utilizam essa abordagem em seu plano de aula. Essas falas mostram que os autores trabalham a justiça social de forma que focam em práticas inclusivas e adotam formas de avaliação justas que priorizam o diálogo e evitam opressões (Adams, 2016; Bell, 2016).

Na resposta da participante Ágatha (“Incorporaram uma abordagem crítica e libertadora, levando em consideração as ideias de Freire. Focaram em práticas inclusivas e adotaram formas de avaliação justas, priorizando sempre o diálogo e evitando opressões”) identificamos o processo material (incorporaram, focaram, adotaram) e o processo relacional (levando em consideração). A participante menciona o autor Paulo Freire, fazendo uma relação ideológica com o teórico. Ela também utiliza termos que podem ser considerados críticos (inclusivas, justas, diálogo, opressões). Na mesma linha, Vitória (“Adotando assim práticas que ajudem aos educadores conhecerem seus alunos para poder fornecer um ambiente acolhedor, inclusivo e que possuem avaliações justas e adaptadas aos alunos com feedback construtivos”) também apresenta uma resposta coerente com a prática de justiça social, no uso de vocabulários e termos que demonstram esse conhecimento

(acolhedor, inclusivo, avaliações adaptadas). Há ainda o processo material (oferecer, adotar, fornecer) que reforçam as ações e práticas pedagógicas. Observamos que a participante Vitória relaciona seu discurso com o saber de escuta e o com o saber autoral. Ambas relacionam o ensino à emancipação e à criação de oportunidades iguais.

Na segunda categoria, Promoção da autonomia e protagonismo dos alunos, agrupamos a respostas da participante Maria Clara (“É uma forma de deixá-los mais à vontade quanto à forma de realização de seus trabalhos e, quando os deixamos ter mais autonomia, acredito que os resultados disso são muito mais satisfatórios para nós professores e para os próprios alunos também.”), nela notamos uma metáfora (mergulhem ainda mais no assunto) que pode significar um processo de autoconhecimento. Os verbos utilizados pela participante são categorizados no processo material (tratar, fizeram, desenvolviam), no processo mental (identificassem, fiquem) e no processo relacional (é, deixá-los). Maria Clara menciona que a ideia de trabalhar com memes é muito interessante pois é um gênero que os alunos estão em contato o tempo inteiro, assim eles ficam mais à vontade para realizar as atividades.

Também consideramos a resposta da participante Marianna (“Para isso, eles utilizam debates, trabalho colaborativo entre os alunos e análise crítica de mídia.”) nessa categoria, pois ela enfatiza que os alunos tiveram voz e autonomia nas atividades. O discurso da participante Marianna é claro e objetivo, descrevendo as ações dos autores com o processo material (trabalharam, utilizam). Ela consegue identificar as práticas pedagógicas que se referem à justiça social. Essas duas respostas revelam a incorporação do saber autoral (Demo, 2015; Nascimento, 2011), já que o aluno se torna produtor de conhecimento.

Passando para a terceira categoria, Uso de recursos midiáticos e análise crítica de materiais, a participante Marília o uso de textos, memes e mídias como instrumentos de reflexão crítica sobre o racismo. Em sua resposta (“Por meio da discussão de materiais distribuídos na mídia e selecionados pelo professor, além dos próprios alunos produzirem materiais sobre o assunto, de forma com que possam pensar criticamente sobre o tópico e expor suas opiniões”) observamos que a participante reconhece que os autores aproximam a sala de aula da realidade social dos alunos e favorecem uma aprendizagem situada, sensível e engajada. Identificamos o processo material (produzirem) e o processo mental (pensar, expor). Os verbos utilizados pela participante Marília mostram o envolvimento dos alunos

como sujeitos ativos na atividade, revelando uma resposta com ênfase no pensamento crítico. Ela consegue identificar a justiça social nessa sequência didática no momento em que os alunos podem pensar criticamente sobre o tópico e também produzir seus próprios materiais sobre o assunto.

E na quarta categoria, Diálogo e discussão sobre temas sociais em sala, a resposta da participante Ana Paula (“Os professores passam as atividades e logo depois tem uma revisão breve em grupo para que seja conferido o entendimento de todos e que tenha uma ajuda em grupo”) demonstra que a participante reconhece o momento em que o diálogo acontece na sala de aula. Sua resposta é mais curta e direta, e descreve ações concretas e práticas no uso do processo material (passam, tem). A ausência de outros processos como o mental ou relacional pode indicar um enfoque mais prático. Também relacionamos a resposta da participante Tallita (“Os professores apresentam uma situação específica e fomentam o diálogo e discussões sobre o tema com os alunos.”) nessa categoria. As duas participantes enfatizam o diálogo e o trabalho em grupo como estratégias para promover compreensão coletiva, respeito às diferenças e construção compartilhada de saberes.

Na resposta de Tallita, há o processo material (apresentam) e o processo verbal (fomentam). É um discurso mais objetivo, sem muito detalhamento, mas que mostra que a participante consegue identificar a prática de justiça social trabalhada pelos autores (fomentam o diálogo).

As respostas indicam que as participantes compreenderam e conseguiram relacionar os conteúdos abordados na vídeoaula e na atividade proposta, uma vez que a linguagem utilizada demonstra uma base pedagógica e crítica. Algumas respostas apenas descrevem o que as participantes observaram (Ana Paula, Marianna, Tallita), enquanto outras articulam e referenciam os conceitos trabalhados (Ágatha, Maria Clara, Marília, Vitória). De modo geral, as respostas demonstram que as participantes compreenderam a justiça social como prática educativa que envolve diálogo, criticidade e reconhecimento das desigualdades. Nota-se que todas as participantes associam a ideia de justiça à inclusão e à escuta ativa dos alunos, o que reflete o pensamento freireano de que ensinar é um ato político (Freire, 1974). Ágatha (“Focaram em práticas inclusivas”) e Vitória (“possuem avaliações justas e adaptadas aos alunos com feedback construtivos”), por exemplo, traduzem com clareza uma postura docente orientada pela emancipação e pela equidade, mencionando práticas

avaliativas justas e ambientes acolhedores, elementos centrais de uma ética emancipatória (Adams, 2016; Bell, 2016; Piacentini, 2022).

Maria Clara (“A atividade dos memes foi uma ideia interessante”) e Marianna (“eles utilizam debates, trabalho colaborativo entre os alunos e análise crítica de mídia”) evidenciam a dimensão autoral do trabalho pedagógico ao descreverem atividades em que os alunos produziram conteúdos e expressaram suas próprias vozes, o que demonstra que a autoria pode ser um caminho para o exercício da justiça social (Silva; Alves, 2022). Já Marília (“Por meio da discussão de materiais”) e Tallita (“fomentam o diálogo e discussões sobre o tema”) enfatizam o papel do diálogo e da análise crítica, aproximando-se do que Zancopé (2020) denomina postura contra-opressiva, uma prática que não apenas reconhece a desigualdade, mas atua sobre ela.

Assim, as respostas revelam que as participantes compreendem a justiça social como algo que vai além da inclusão pontual, constituindo-se como um modo de ser docente baseado em reflexão crítica, empatia e transformação social. Ao articular saber autoral e saber de justiça, as participantes demonstram o entendimento de que ensinar com justiça é permitir que o outro fale, crie, reflita e se reconheça como sujeito ativo do processo educativo, consolidando uma prática pedagógica comprometida com a emancipação e com a construção de uma escola mais democrática e humana (Adams, 2016; Bell, 2016; Freire, 1974; Piacentini, 2022).

Ainda trabalhando com a sequência didática proposta por Santos, Sorte e Barros (2022), perguntamos como os participantes poderiam adaptar essa atividade de acordo com o contexto social e educacional em que estavam inseridos como bolsistas do PIBID. Nossa intenção era observar como eles relacionariam o saber local e o saber autoral nessa resposta. No quadro a seguir sintetizamos as respostas recebidas, juntamente com a análise feita.

Quadro 43 – Respostas da pergunta B

Pergunta	Respostas	Análise	Categoria
Pergunta B: Como você adaptaria essa sequência didática de acordo com	Buscaria conhecer os alunos para poder, depois disso, trazer atividades que integrassem o contexto e interesses deles para, dessa forma, ter formas de avaliação mais justas e coerentes. Buscaria, também, promover o	- processo material (trazer, promover, incentivando) - processo mental (conhecer, ter) relação com o saber local	Conhecimento do contexto e adaptação à realidade escolar

seu contexto do PIBID?	diálogo na sala de aula, incentivando os alunos a mostrarem seus diferentes pontos de vista. - Participante Ágatha	promoção da justiça social	
	Como não dá para fazer muitas aulas seguidas, pois é semanalmente, acredito que faria um momento para ter atividade e outro em que em grupos os alunos possam compartilhar suas respostas e conferir se estão entendendo. - Participante Ana Paula	- processo material (fazer, conferir) - processo mental (acredito) - processo relacional (é) conhecimento das limitações (tempo)	Gestão do tempo e viabilidade das propostas
	Gostaria de propor essas atividades citadas para a professora que eu auxilio durante as aulas, para então decidirmos se seria possível realizá-las em sala. Se caso a resposta fosse positiva, eu acredito que daria preferência por realizar somente uma das atividades e que fosse trabalhado mais em sala, para que seu desenvolvimento fosse mais rápido. Os professores nas escolas públicas não possuem muita autonomia em relação à grade de conteúdos, por isso eu preferiria ajustar para que o tempo de realização fosse menor, assim não prejudicando a professora quanto aos seus compromissos com a escola e seus alunos. - Participante Maria Clara	- processo material (propor, realizá-las, ajustar) - processo mental (gostaria, acredito, preferiria) - processo relacional (seria, fosse) - processo verbal (decidirmos) compreensão das relações de poder com a professora e das limitações (tempo)	Gestão do tempo e viabilidade das propostas
	Optaria por escolher um meme utilizando a língua inglesa reconhecido nas mídias sociais e discutiria a partir de um tema social que ele aborda, para a consciência crítica e reflexiva dos alunos com análise crítica de mídia também. - Participante Marianna	- processo material (escolher, discutiria) relação com o saber autoral para promoção da justiça social	Autonomia e protagonismo dos alunos
	Provavelmente eu teria que diminuir o número de aulas dedicadas ao tema, visto que só temos uma aula por semana na sala de aula com os alunos. Para isso eu provavelmente focaria ou na produção do meme ou na produção do vídeo da entrevista, de acordo com o perfil da turma. - Participante Marília	- processo material (diminuir, focaria) - processo mental (ter) relação com o saber local e autoral conhecimento das limitações (tempo)	Gestão do tempo e viabilidade das propostas

	<p>Creio que apresentaria o tema através de um jogo que seria desenvolvido previamente sobre os conhecimentos que os alunos possuísem sobre o tema. Traria alguns materiais didáticos e pesquisas sobre ou passaria um trabalho de pesquisa para eles e, após isso, faria uma discussão em sala de aula. - Participante Tallita</p>	<ul style="list-style-type: none"> - processo material (apresentaria, traria, passaria, faria) - processo mental (creio) - processo relacional (seria) várias opções de adaptação 	<p>Autonomia e protagonismo dos alunos</p>
	<p>Seria necessário uma análise antes de adaptar essa "sequência didática" para o contexto do PIBID, teríamos que considerar alguns pontos como qual o objetivo que estamos tentando alcançar, as características e necessidades específicas dos alunos que participam do programa e a partir disso adaptar essa sequência didática. No contexto em que estamos acho que seria adaptado para promover o engajamento dos alunos com o ensino de inglês e sua realidade de aprendizado em sala de aula. - Participante Vitória</p>	<ul style="list-style-type: none"> - processo material (adaptar, considerar, promover) - processo mental (acho) - processo relacional (seria) 	<p>Conhecimento do contexto e adaptação à realidade escolar</p>

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

Na primeira categoria, Conhecimento do contexto e adaptação à realidade escolar, Ágatha respondeu que primeiramente seria necessário conhecer seus alunos (“Buscaria conhecer os alunos para poder, depois disso, trazer atividades que integrassem o contexto e interesses deles para, dessa forma, ter formas de avaliação mais justas e coerentes.”) para depois propor alguma atividade semelhante a essa (correlacionando com o saber local). A participante também colocou que buscaria promover o diálogo em sala de aula como forma de incorporar a justiça social (“Buscaria, também, promover o diálogo na sala de aula, incentivando os alunos a mostrarem seus diferentes pontos de vista.”). No discurso de Ágatha identificamos o processo material (trazer, promover, incentivando) e o processo mental (conhecer, ter). Os verbos utilizados indicam uma relação com o saber local para promoção da justiça social, destacando a importância de conhecer os alunos e o contexto do PIBID antes de planejar qualquer adaptação.

Ainda nessa categoria, relacionamos a resposta de Vitória (“Seria necessário uma análise antes de adaptar essa "sequência didática" para o contexto do PIBID, teríamos que considerar alguns pontos como qual o objetivo que estamos tentando

alcançar, as características e necessidades específicas dos alunos que participam do programa e a partir disso adaptar essa sequência didática.”). Nele identificamos os processos material (adaptar, considerar, promover), mental (acho) e relacional (seria). Ambas as participantes evidenciam o saber de justiça ao propor práticas sensíveis ao contexto social, cultural e linguístico dos estudantes, reforçando a necessidade de avaliação coerente, engajamento e relevância pedagógica.

Na segunda categoria, Gestão do tempo e viabilidade das propostas, Ana Paula, Maria Clara e Marília demonstram consciência sobre as limitações estruturais do contexto escolar. Elas mencionaram que não daria para aplicar uma sequência didática longa como a dos autores Santos, Sorte e Barros (2022). Ana Paula (“Como não dá para fazer muitas aulas seguidas, pois é semanalmente, acredito que faria um momento para ter atividade e outro em que em grupos os alunos possam compartilhar suas respostas e conferir se estão entendendo.”) coloca que mesmo com a falta de tempo, buscaria propor momentos em que os alunos pudessem compartilhar suas respostas em grupos, promovendo o diálogo. Em sua resposta é possível identificar esses processos: material (fazer, conferir), mental (acredito). Mas também, há o processo relacional (é). A participante reconhece as limitações de tempo para a adaptação da atividade.

Maria Clara também relata a falta de autonomia dos professores em relação à grade de conteúdos (“Os professores nas escolas públicas não possuem muita autonomia em relação à grade de conteúdos, por isso eu preferiria ajustar para que o tempo de realização fosse menor, assim não prejudicando a professora quanto aos seus compromissos com a escola e seus alunos.”). Entretanto, ela coloca que inicialmente iria conversar com a professora regente da turma para, então, decidirem juntas o melhor caminho para aplicar uma atividade diferente em sala (“Gostaria de propor essas atividades citadas para a professora que eu auxilio durante as aulas, para então decidirmos se seria possível realizá-las em sala.”).

Essa fala ressoa à autoria colaborativa proposta por Oliveira (2016) e também discutida por Ramos e Martins (2018). Maria Clara entregou uma resposta mais detalhada que também demonstra essa preocupação com o tempo, assim como a compreensão das relações de poder com a professora. Em seu discurso, identificamos o processo material (propor, realizá-las, ajustar), o processo mental (gostaria, acredito, preferiria), o processo relacional (seria, fosse) e o processo verbal

(decidirmos), demonstrando equilíbrio entre as exigências do programa e a realidade dos alunos.

Ainda nessa categoria, agrupamos a resposta de Marília (“Provavelmente eu teria que diminuir o número de aulas dedicadas ao tema, visto que só temos uma aula por semana na sala de aula com os alunos.”). Ela relaciona-se com o saber local ao reconhecer as limitações de tempo. Em sua resposta, identificamos o processo material (diminuir, focaria) e o processo mental (ter) que revelam uma postura reflexiva, comprometida com a equidade e com a justiça possível no cotidiano escolar (Adams, 2016; Bell, 2016).

Por fim, na terceira categoria, Autonomia e protagonismo dos alunos, Marianna e Tallita enfatizam o protagonismo discente e a autoria nas atividades. Assim como nas atividades anteriores, Marianna entregou uma resposta mais direta e objetiva (“Optaria por escolher um meme utilizando a língua inglesa reconhecido nas mídias sociais e discutiria a partir de um tema social que ele aborda, para a consciência crítica e reflexiva dos alunos com análise crítica de mídia também.”) com o processo material (escolher, discutiria). Entretanto, conseguiu relacionar a proposta com o saber autoral para promoção da justiça social, descrevendo como ela poderia adaptar a atividade. Marianna propõe o uso de memes e análise crítica de mídia como meio de promover reflexão social. Tallita sugere jogos e projetos de pesquisa elaborados a partir dos conhecimentos prévios dos alunos (“Creio que apresentaria o tema através de um jogo que seria desenvolvido previamente sobre os conhecimentos que os alunos possuísem sobre o tema.”). A participante respondeu que utilizaria outros recursos didáticos como jogos, pesquisas ou outros materiais fora do livro convencional, traço fortemente ligado à autoria (Silva; Alves, 2022).

No discurso de Tallita, observa-se a predominância do processo material (apresentaria, traria, passaria, faria). Mas também há o processo mental (creio) e o processo relacional (seria) para enfatizar a diversas opções de adaptações possíveis. Essas respostas traduzem práticas que estimulam a autoria, o pensamento crítico e a valorização das vozes dos estudantes, ressoando ao que Andrade e Sena (2015) abordam sobre a interação entre os saberes.

As respostas revelam um amadurecimento na compreensão das participantes sobre o papel do professor como agente transformador e mediador de justiça no currículo. Nota-se que todas consideram o contexto do PIBID não apenas como cenário, mas como elemento formativo que exige olhar sensível e prática reflexiva.

Ágatha (“promover o diálogo na sala de aula, incentivando os alunos a mostrarem seus diferentes pontos de vista”) e Vitória (“No contexto em que estamos acho que seria adaptado para promover o engajamento dos alunos com o ensino de inglês e sua realidade de aprendizado em sala de aula”), por exemplo, trazem um discurso mais estruturado e alinhado ao saber de justiça, defendendo que conhecer o aluno é condição essencial para qualquer adaptação curricular (Freire, 1974, 2004). Maria Clara, Ana Paula e Marília enfatizam o desafio da viabilidade temporal e institucional, o que expressa o tensionamento entre o ideal pedagógico e as limitações concretas da escola pública. Ainda assim, suas respostas refletem ética e compromisso com a justiça social, pois buscam formas de respeitar o ritmo dos alunos sem comprometer a qualidade da experiência formativa. Marianna e Tallita, por sua vez, traduzem com clareza o saber autoral (Demo, 2015; Nascimento, 2011; Oliveira, 2016; Ramos; Martins, 2018), propondo atividades que promovem voz, autoria e engajamento crítico.

Em resumo, as respostas das participantes indicam que elas consideram as limitações que possuem para adaptação da atividade. Isso demonstra o conhecimento que elas possuem da realidade de seus contextos, relacionando com o saber local. O saber de justiça, quando articulado a esses outros saberes, pode subverter a lógica do capital (Marx, Engels, 1977) na educação. Algumas delas enfatizam a importância do diálogo com as professoras regentes da sala, reconhecendo as relações de poder existentes. Em geral, as propostas de adaptação incluem análises críticas, temas sociais, jogos e pesquisa, sempre buscando a interação e a promoção da justiça social, através de práticas pedagógicas engajadoras (Piacentini, 2022). Assim, este conjunto de respostas evidencia que as participantes reconhecem a adaptação didática como ato político e ético, que vai além da técnica e se fundamenta na escuta, no respeito e na contextualização. O saber de justiça se manifesta na leitura crítica da realidade e na busca por práticas inclusivas, enquanto o saber autoral emerge nas propostas criativas e contextualizadas. Ambas as dimensões se articulam na construção de uma docência comprometida com a transformação social e com a formação humana integral (Adams, 2016; Bell, 2016; Freire, 1974; Piacentini, 2022).

5.5 Desenvolvendo o Saber de Compreensão da Vulnerabilidade: mobilizando todos os saberes

Entendemos o saber de compreensão da vulnerabilidade como aquele saber que permite ao professor interpretar criticamente as realidades dos alunos e planejar práticas pedagógicas sensíveis às desigualdades que marcam esses contextos. Nesse sentido, o professor que desenvolve esse saber é capaz de enxergar seus alunos não como sujeitos “vulneráveis”, mas como agentes sociais que vivenciam determinadas condições de vulnerabilidade em contextos específicos e mutáveis (IPEA, 2018; Zarowsky; Haddad; Nguyen, 2013). Além disso, é importante destacar que o saber de compreensão da vulnerabilidade não se manifesta de forma isolada, mas em articulação com os demais saberes propostos nesta tese. Compreender a vulnerabilidade implica reconhecer o contexto (saber local), escutar sensivelmente os sujeitos que o compõem (saber de escuta), agir de modo ético e transformador (saber de justiça) e assumir uma postura crítica e criadora diante da própria prática docente (saber autoral).

Dessa forma, conforme mencionado na metodologia deste trabalho, no último encontro com os participantes retomamos todos esses saberes e propusemos que eles elaborassem um projeto final²⁰ que englobasse todos os saberes trabalhados. Foi disponibilizado um modelo (Apêndice C) para que eles pudessem seguir. Para esta análise, seguimos uma rubrica de avaliação também previamente detalhada na seção de metodologia. O quadro a seguir demonstra a rubrica de análise dos projetos.

Quadro 44 - Rubrica de análise dos projetos

Critério	Ágatha e Tássio	Augusto	José Vitor	Maiara e Vitória	Maria Eduarda	Marília, Marianna e Igor
Saber de compreensão da vulnerabilidade	Excelente - O projeto considera os desafios e realidades dos alunos em situação de vulnerabilidade social.	Excelente - O projeto considera os desafios e realidades dos alunos em situação de vulnerabilidade social.	Excelente - O projeto considera os desafios e realidades dos alunos em situação de vulnerabilidade social.	Satisfatório - O projeto leva em conta a vulnerabilidade dos alunos, mas não se aprofunda.	Excelente - O projeto considera os desafios e realidades dos alunos em situação de vulnerabilidade social.	Excelente - O projeto considera os desafios e realidades dos alunos em situação de vulnerabilidade social.
Saber local	Excelente - O projeto valoriza os conhecimentos	Excelente - O projeto valoriza os conhecimentos	Excelente - O projeto valoriza os conhecimentos	Excelente - O projeto valoriza os conhecimentos	Excelente - O projeto valoriza os conhecimentos	Excelente - O projeto valoriza os conhecimentos

²⁰ Recebemos o total de 6 projetos que compõem o corpus dessa análise.

	tos e experiências locais dos alunos e da comunidade.	ntos e experiências locais dos alunos e da comunidade.	tos e experiências locais dos alunos e da comunidade.	tos e experiências locais dos alunos e da comunidade.	ntos e experiências locais dos alunos e da comunidade.	tos e experiências locais dos alunos e da comunidade.
Conexão com Conteúdo Linguístico	Satisfatório - O projeto integra o ensino do inglês, mas poderia ser melhor explorado.	Excelente - O projeto integra o ensino do inglês de forma significativa.	Satisfatório - O projeto integra o ensino do inglês, mas poderia ser melhor explorado.	Precisa melhorar - O projeto integra o ensino do inglês de forma pontual, sem impacto significativo no aprendizado.	Insuficiente - O projeto não integra o ensino do inglês.	Excelente - O projeto integra o ensino do inglês de forma significativa.
Conexão com os ODS	Satisfatório - O projeto relaciona-se com os ODS, mas poderia ser melhor explorado.	Satisfatório - O projeto relaciona-se com os ODS, mas poderia ser melhor explorado.	Excelente - O projeto relaciona-se de maneira clara com os ODS.	Precisa melhorar - O projeto menciona os ODS, mas sem uma aplicação clara.	Excelente - O projeto relaciona-se de maneira clara com os ODS.	Excelente - O projeto relaciona-se de maneira clara com os ODS.
Saber de escuta	Excelente - O projeto demonstra práticas claras de escuta sensível.	Excelente - O projeto demonstra práticas claras de escuta sensível.	Satisfatório - O projeto demonstra práticas de escuta sensível, mas poderia ser melhor explorado.	Excelente - O projeto demonstra práticas claras de escuta sensível.	Excelente - O projeto demonstra práticas claras de escuta sensível.	Excelente - O projeto demonstra práticas claras de escuta sensível.
Saber autoral	Excelente - O projeto apresenta forte autoria docente e discente, com materiais adaptados e inovadores.	Excelente - O projeto apresenta forte autoria docente e discente, com materiais adaptados e inovadores.	Precisa melhorar - O projeto apresenta poucos materiais adaptados ou criados pelos participantes.	Precisa melhorar - O projeto apresenta poucos materiais adaptados ou criados pelos participantes.	Precisa melhorar - O projeto apresenta poucos materiais adaptados ou criados pelos participantes.	Satisfatório - O projeto apresenta autoria docente e discente, mas sem grande inovação.
Clareza e Estrutura do projeto	Satisfatório - A estrutura do projeto é compreensível, mas	Excelente - O projeto tem objetivos bem	Satisfatório - A estrutura do projeto é compreensível, mas	Satisfatório - A estrutura do projeto é compreensível	Excelente - O projeto tem objetivos bem	Satisfatório - A estrutura do projeto é compreensível

	alguns elementos poderiam ser melhor organizados ou explicados.	definidos, etapas organizadas de forma lógica e materiais descritos claramente.	alguns elementos poderiam ser melhor organizados ou explicados.	vel, mas alguns elementos poderiam ser melhor organizados ou explicados.	definidos, etapas organizadas de forma lógica e materiais descritos claramente.	vel, mas alguns elementos poderiam ser melhor organizados ou explicados.
Avaliação	Excelente - O projeto explica claramente como os alunos serão avaliados.	Excelente - O projeto explica claramente como os alunos serão avaliados.	Excelente - O projeto explica claramente como os alunos serão avaliados.	Excelente - O projeto explica claramente como os alunos serão avaliados.	Excelente - O projeto explica claramente como os alunos serão avaliados.	Excelente - O projeto explica claramente como os alunos serão avaliados.

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

Iniciamos com a análise do projeto “Conectando Saberes: Inglês para a Inclusão Digital” (cf. Anexo D), elaborado pelos participantes Ágatha e Tássio. Esse projeto teve como objetivo geral capacitar os alunos com habilidades linguísticas em inglês e competências digitais básicas para superar as barreiras da exclusão digital, para ser desenvolvido em uma turma de 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública, onde foi identificado um cenário de vulnerabilidade social agravado pela falta de acesso à internet. Atinge os desempenhos excelentes e satisfatórios nos critérios avaliados e demonstra um forte compromisso com as realidades dos alunos em situação de vulnerabilidade, uma vez que os participantes conseguem identificar como a vulnerabilidade se manifesta no contexto escolhido, conforme figura a seguir.

Figura 32 – Projeto dos participantes Ágatha e Tássio

Título do projeto: Conectando Saberes: Inglês para a Inclusão Digital	
Professores responsáveis: Ágatha Fix e Tássio Tesser	
Saber Vulnerável e Saber Local	
Contexto: O projeto visa atuar em uma escola pública localizada no centro da cidade, onde a vulnerabilidade social se manifesta pela falta de acesso à internet para os alunos realizarem atividades em sala de aula que não sejam aquelas disponibilizadas pela plataforma governamental.	
Ação Utilizada: Vamos realizar um mapeamento das necessidades dos alunos e da comunidade escolar por meio de questionários e observações diretas em sala de aula.	
Duração do projeto: 12 aulas	Público alvo: 2º ano do EM
Objetivos:	
- Geral: Capacitar os alunos com habilidades linguísticas em inglês e competências digitais básicas para superar as barreiras da exclusão digital.	
- Específicos:	
1- Desenvolver habilidades de comunicação oral e escrita em inglês.	
2- Promover o acesso e o uso responsável da tecnologia digital para fins educacionais.	
3- Sensibilizar os alunos para a importância da inclusão digital como um meio de ampliar oportunidades de aprendizagem e participação na sociedade.	
Conteúdo: O conteúdo linguístico a ser trabalhado incluirá vocabulário e expressões relacionadas à tecnologia, internet e comunicação digital, além de práticas de leitura, escrita, audição e fala em inglês.	

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

Os participantes demonstram compreender como a vulnerabilidade se manifesta no contexto escolhido e buscam, por meio da educação linguística, criar alternativas de inclusão e transformação social. Eles valorizam de forma significativa o saber de compreensão da vulnerabilidade (Iamamoto, 1999; Piacentini, 2022; Telles, 2006) e o saber local (Escaraboto, 2007; Hauser; Lopes, 2016; Schram; Carvalho, 2007), colocando em prática as ações que foram trabalhadas nos encontros (mapeamento das necessidades e aplicação de questionários).

O saber de escuta também se manifesta de forma significativa, pois o projeto evidencia atenção às vozes e necessidades específicas dos alunos, ecoando para as práticas de escuta de Salles (2020) que menciona a aproximação das realidades como uma forma de escuta. O planejamento revela uma prática pedagógica sensível ao contexto, construída a partir do diálogo e da escuta ativa, um princípio essencial que Bintliff (2017) denomina de escuta sensível. Essa escuta permitiu que os participantes delinearam um projeto que não apenas reconhecesse a vulnerabilidade, mas que propusesse caminhos para enfrentá-la por meio da alfabetização digital e da prática do inglês como ferramenta de inclusão.

No que se refere ao saber autoral, os participantes criam uma proposta pedagógica inovadora ao propor o uso da tecnologia e de metodologias ativas, ainda que sem detalhar todas as etapas práticas. Essa atitude evidencia autonomia e criatividade docente, aspectos que caracterizam a autoria como prática de elaboração de conhecimento (Demo, 2015; Nascimento, 2011; Silva; Alves, 2022). A figura a seguir demonstra a mobilização desses dois saberes.

Figura 33 – Projeto dos participantes Ágatha e Tássio

<p>Conteúdo: O conteúdo linguístico a ser trabalhado incluirá vocabulário e expressões relacionadas à tecnologia, internet e comunicação digital, além de práticas de leitura, escrita, audição e fala em inglês.</p>
<p>ODS escolhido: Educação de qualidade</p>
<p>Saber de Escuta Escuta Sensível: Adotaremos práticas de escuta sensível para entender as necessidades específicas dos alunos em relação ao acesso à tecnologia e ao aprendizado de inglês, garantindo que suas vozes sejam ouvidas e consideradas na elaboração das atividades.</p>
<p>Saber Autoral: Os alunos serão encorajados a criar conteúdo digital autoral, como blogs, podcasts e vídeos, para expressar suas próprias experiências, opiniões e soluções para os desafios enfrentados em relação à exclusão digital.</p> <p>Materiais/Recursos utilizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Livros didáticos de inglês; - Recursos online gratuitos para o ensino de inglês (vídeos, jogos, atividades interativas) - Computadores com acesso à internet para pesquisa e produção de

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

O projeto apresenta uma estrutura compreensível, embora alguns pontos pudessem ser melhor organizados, como os procedimentos e o detalhamento das atividades a serem desenvolvidas. Eles mencionam a seleção de atividades e recursos adequados para desenvolver habilidades linguísticas e digitais dos alunos, porém não inserem no projeto quais atividades são essas. Em outro ponto, colocam a realização de aulas interativas com foco na prática do inglês e no uso da tecnologia para criar e compartilhar conteúdo digital, alinhando-se às autorias virtuais defendidas por Demo (2015), porém sem detalhamento de como isso será feito. Dessa forma, identificamos que há espaço para aprofundamento nesses quesitos. A figura que segue diz respeito a esse momento dos procedimentos do projeto dos participantes.

Figura 34 – Projeto dos participantes Ágatha e Tássio

conteúdo digital - Papel, lápis e outros materiais para realização de atividades
Procedimentos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Levantamento de necessidades: Realização de questionários e entrevistas para identificar as dificuldades dos alunos em relação ao acesso à tecnologia e ao aprendizado de inglês. 2. Planejamento das aulas: Seleção de atividades e recursos adequados para desenvolver habilidades linguísticas e digitais dos alunos. 3. Implementação das atividades: Realização de aulas interativas com foco na prática do inglês e no uso da tecnologia para criar e compartilhar conteúdo digital. 4. Avaliação e acompanhamento: Feedback contínuo dos alunos, avaliações formativas e monitoramento do progresso individual e coletivo.
Avaliação: Os alunos serão avaliados com base na participação ativa nas atividades em sala de aula, na qualidade do trabalho digital produzido e na demonstração de habilidades linguísticas em inglês. Além disso, será avaliado o impacto do projeto na ampliação do acesso à tecnologia e na promoção da inclusão digital na comunidade escolar.

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

Conforme a figura 34 acima, observamos que a proposta avaliativa está bem clara e definida, indo além da simples avaliação em sala de aula. Os participantes se propõem a avaliar o impacto do projeto na comunidade escolar, fazendo relação com o saber de compreensão da vulnerabilidade (Iamamoto, 1999; Piacentini, 2022; Telles, 2006), o saber local (Escaraboto, 2007; Hauser; Lopes, 2016; Schram; Carvalho, 2007) e demonstrando seu compromisso com a realidade dos alunos (Reis, 2019). Também é possível reconhecer a presença do saber de justiça, uma vez que o projeto propõe uma ação voltada à inclusão digital e à equidade de oportunidades, princípios defendidos por Adams (2016), Bell (2016), Freire (1974) e Piacentini (2022) como fundamentais para uma educação comprometida com a justiça social. Ao propor que os alunos criem e compartilhem conteúdos digitais, os participantes promovem uma redistribuição simbólica do poder do conhecimento, permitindo que sujeitos historicamente marginalizados se reconheçam como produtores do saber.

Em síntese, o projeto de Ágatha e Tássio revela a mobilização integrada dos saberes autorais (Demo, 2015; Nascimento, 2011; Oliveira, 2016; Ramos; Martins, 2018), local (Escaraboto, 2007; Hauser; Lopes, 2016; Nascimento, 2011; Schram; Carvalho, 2007), de escuta (Barbier, 1993; Bintliff, 2017; Coelho; Barni; Federige, 2021; Levisky, 2008) e de justiça (Adams, 2016; Bell, 2016; Freire, 1974; Marx; Engels, 1977), o que caracteriza o saber de compreensão da vulnerabilidade (Damásio, 2016; Iamamoto, 1999; Iamamoto; Carvalho, 2011; Telles, 2006), entendido aqui como a capacidade de reconhecer, refletir e agir pedagogicamente diante das condições

concretas dos contextos sociais. Ao propor uma prática que alia inclusão, sensibilidade e transformação, os participantes demonstram que compreender a vulnerabilidade é também, articulando saberes em prol de uma educação emancipatória e socialmente engajada. Os saberes docentes foram contemplados de forma coesa e prática, revelando a capacidade dos participantes em articular escuta, autoria e conhecimento do contexto. Passando para a análise do projeto desenvolvido pelo participante Augusto (cf. Anexo E), observamos que ele apresenta excelência em quase todos os critérios avaliados. O participante entregou um projeto sem título, com o objetivo de ter familiaridade com uso de tecnologias digitais para facilitar o aprendizado de língua inglesa. Augusto consegue colocar em prática as ações de observação do contexto e identificação das vulnerabilidades presentes nele. Assim como o projeto anterior, este também demonstra uma preocupação com o saber de compreensão da vulnerabilidade (Damásio, 2016; lamamoto, 1999; lamamoto; Carvalho, 2011; Telles, 2006) e o local (Escaraboto, 2007; Hauser; Lopes, 2016; Nascimento, 2011; Schram; Carvalho, 2007).

O projeto partiu de observações em sala de aula onde a música em inglês era frequentemente utilizada pelos alunos do 7º ano por meio do *TikTok* e do Google Tradutor, despertando o interesse dos alunos pelas traduções. A partir disso, o participante implementou a dinâmica *Find Someone Who* como ferramenta pedagógica para incentivar a oralidade em inglês, unindo vocabulário de rotina com tecnologia digital e interações em grupo. Essa atividade pode ser considerada uma forma de aprendizagem ativa que Oliveira (2016) e Demo (2015) apresentam. Ele menciona os gostos pessoais dos alunos, descoberto através da observação e alunos atípicos presentes na turma, bem como valoriza o saber de escuta (Barbier, 1993; Bintliff, 2017; Coelho; Barni; Federige, 2021; Levisky, 2008), conforme figura a seguir.

Figura 35 – Projeto do participante Augusto

Título do projeto:	
Professores responsáveis: Augusto Neves	
<u>Saber Vulnerável e Saber Local</u>	
<p>Contexto: O 7ºB tem pelo menos um aluno repetente e que já trabalha, considerada uma sala de aula extremamente agitada por alguns meninos, somente alguns estudantes têm celular próprio e relatam que usam TikTok quando tem interesse em ver a tradução das letras de música em inglês. É uma sala de aula bem diversificada, colorida e com dois alunos com autismo que às vezes conseguem participar das aulas.</p> <p><i>(breve descrição do contexto, apontar que tipo de vulnerabilidade social foi identificada.)</i></p>	
<p>Ação Utilizada: Durante minhas observações e as 2 aulas que lecionei usando música em inglês “Price Tag”, apresentei a música, fizemos um coro mas sem trabalhar a técnica vocal pois foi uma atividade rápida na sala de aula e passei umas perguntas orais sobre o que acharam da música, onde escutam música, onde buscam as traduções e perguntei através do listening quantas palavras os estudantes conseguiram identificar.</p> <p><i>(qual atividade/ação eu utilizei para conhecer meu contexto?)</i></p>	
Duração do projeto: 2 aulas <i>(quantidade de aulas)</i>	Público alvo: 7ºB <i>(turma, ano, série)</i>
<p>Objetivos: Após o projeto os estudantes devem se sentir capazes de procurar por vocabulário no google tradutor e de ter tido uma experiência oral uns com os outros através do jogo “find someone who”.</p> <p><i>(o que meu aluno deve ser capaz de fazer após o projeto?)</i></p> <p>- Geral: Ter familiaridade com uso de tecnologias digitais para facilitar o aprendizado de língua inglesa.</p> <p>- Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Olhar para a rotina e as coisas que o aluno gosta de fazer • Procurar por vocabulário e como construir frases usando o google tradutor e o que o aluno está aprendendo na salas • Identificar as traduções inadequadas dada pelo google tradutor após a correção • Ter experiência de compartilhar as atividades através do jogo “find someone who” uns com os outros em inglês na quadra ou na cantina • Ter a sensação de “possuir a língua inglesa” mesmo que com um vocabulário extremamente limitado. 	

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

Esse ponto de partida do projeto revela uma escuta sensível e investigativa conforme Bintliff (2017), ao valorizar as vozes, gostos e repertórios culturais dos alunos. A escuta aqui não é apenas auditiva, mas social e pedagógica: o participante observa, interpreta e age com base nas práticas linguísticas reais dos estudantes, reconhecendo nelas potenciais para o ensino de inglês. A figura a seguir demonstra mais um momento em que o saber de escuta (Barbier, 1993; Bintliff, 2017; Coelho; Barni; Federige, 2021; Levisky, 2008) foi mobilizado nesse projeto pelo participante Augusto.

Figura 36 – Projeto do participante Augusto

<p><u>Saber de Escuta</u></p> <p>Escuta Sensível: Os alunos terão a oportunidade de expressar suas opiniões durante as aulas, irão pensar e pesquisar por vocabulário sobre as atividades lúdicas que eles fazem e as que gostariam de fazer, terão a oportunidade de compartilhar uns com os outros em inglês. <i>(breve descrição de como irei dar voz e escutar meus alunos durante esse projeto.)</i></p>
<p><u>Saber Autoral</u></p> <p>Materiais/Recursos utilizados: Internet, laboratório de informática, caderno, papel e lápis ou caneta. <i>(quais materiais serão necessários para esse projeto e como irei elaborá-los.)</i></p>
<p>Procedimentos: <i>(passo a passo de como irei desenvolver o projeto)</i> Explicarei o que os alunos devem fazer e entregarei na sala de aula uma atividade impressa em que os alunos terão que responder 5 questões sobre rotina em inglês, em seguida, eles irão para o laboratório para pesquisar vocabulário e escrever no papel em inglês as 5 frases relacionadas a rotina deles: What do you do on the weekends? What do you do in your spare time during the week? What 's your favourite food? What time do you go to bed? Na segunda aula, irei devolver a atividade com as correções feitas, darei 5 minutos para que verifiquem a diferença do antes e do depois da correção, darei mais alguns minutos para feedback 5 minutos explicarei o que os alunos devem fazer e eles terão atividade de speaking na cantina ou na quadra, os alunos serão convidados a andar pelo espaço por 1 minuto e após esse minuto eles irão parar e olhar pra pessoa mais próxima para enfim praticar Q&A de acordo com a atividade passada, a atividade dura em média 3 minutos, depois os alunos irão jogar o “find someone who” irei narrar e trazer cartazes em inglês e português onde terão que encontrar alguém que: go for a walk during the weekends, someone who plays videos games late at night, someone who likes maria biscuit, enjoy reading books, someone who sings in the shower. A última atividade será numa roda onde eu vou escolher uma pergunta e os alunos irão responder de acordo com o que eles têm respondido na folha, será uma atividade um por um. No final da aula ou em uma outra aula, os alunos irão conversar sobre a aula passada e se dar uma nota entre 0 à 10 sobre o processo de pesquisa, correção e fala.</p>
<p>Avaliação: Os alunos serão avaliados durante as aulas levando em conta as dificuldades e o contexto em que a maioria ainda tem receio e um preconceito de falar em inglês, ou de que o inglês é apenas para viagem. Se sobrar tempo, os alunos irão poder se auto avaliar no final do projeto, dando uma nota no seu próprio processo de pesquisa e realização das atividades. <i>(como meus alunos serão avaliados?)</i></p>

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

Ao implementar a dinâmica *Find Someone Who* como ferramenta para o desenvolvimento da oralidade, Augusto mobiliza o saber autoral (Demo, 2015; Nascimento, 2011; Oliveira, 2016; Ramos; Martins, 2018), pois adapta uma atividade tradicional e amplia sua função pedagógica ao integrar vocabulário de rotina, interação social e tecnologia digital. Essa autoria docente se expressa na criatividade e autonomia para transformar uma prática comum em uma proposta significativa e colaborativa, aproximando-se da concepção de autoria como elaboração de conhecimento (Demo, 2015; Nascimento, 2011; Silva; Alves, 2022). Além disso, a

mudança do espaço da aula para a cantina da escola reflete uma prática pedagógica inovadora que rompe com a rigidez do ambiente escolar tradicional, possibilitando um aprendizado mais dinâmico e interativo (Nascimento, 2011).

O projeto também demonstra um compromisso com o saber de justiça, na medida em que valoriza a inclusão e o reconhecimento das diferenças. Augusto menciona a presença de alunos atípicos em sua turma e demonstra preocupação em criar oportunidades para que todos participem, o que dialoga com a concepção freiriana de educação como prática de libertação (Freire, 1974) e com a noção de justiça social como reconhecimento e equidade (Adams, 2016; Bell, 2016; Piacentini, 2022). Ao permitir que os alunos expressem seus gostos, participem de atividades em grupo e se autoavaliem, o participante constrói um espaço pedagógico democrático e inclusivo, no qual o diálogo e a expressão pessoal são valorizados como parte do processo formativo (Ribeiro; Pinto, 2022). Esse movimento também revela uma compreensão da docência como processo dialógico e contínuo, no qual tanto o professor quanto o aluno se constroem como sujeitos de saber, princípios defendidos por Oliveira (2016) e Nascimento (2011).

Apesar de não conter um título, o projeto é claro, bem estruturado e os objetivos e procedimentos bem organizados e delimitados. É possível acompanhar a estrutura das aulas e como elas serão desenvolvidas, pois o participante menciona o tempo necessário para a realização de cada atividade. Esse planejamento criterioso revela um professor que compreende a importância da estrutura, mas sem abrir mão da flexibilidade e da criatividade (Demo, 2015). Dessa forma, o projeto de Augusto mobiliza de forma integrada os saberes autorais (Demo, 2015; Nascimento, 2011; Oliveira, 2016; Ramos; Martins, 2018), de escuta (Barbier, 1993; Bintliff, 2017; Coelho; Barni; Federige, 2021; Levisky, 2008), de justiça (Adams, 2016; Bell, 2016; Freire, 1974; Marx; Engels, 1977) e local (Escaraboto, 2007; Hauser; Lopes, 2016; Nascimento, 2011; Schram; Carvalho, 2007), configurando a expressão do saber de compreensão da vulnerabilidade social (Damásio, 2016; Iamamoto, 1999; Iamamoto; Carvalho, 2011; Telles, 2006). Esse saber se manifesta na capacidade do participante de reconhecer as limitações e potencialidades do contexto, escutar os alunos de forma sensível, adaptar o ensino às suas realidades e propor práticas emancipadoras que unem língua, cultura e inclusão. O projeto desenvolvido pelo participante José Victor (cf. Anexo F) se destaca pela profundidade conceitual e pela clareza em conectar o ensino de língua inglesa à formação cidadã e crítica. Desde o título, evidencia-se uma

compreensão madura dos ODS e uma postura reflexiva diante do papel da educação na construção de uma sociedade mais justa e participativa. Essa relação direta com os ODS, especialmente o de número 16 (*Paz, Justiça e Instituições Eficazes*), demonstra uma compreensão do ensino de inglês não apenas como aprendizado linguístico, mas como prática social e política, conforme propõe Magalhães (2019). O objetivo geral de aumentar o conhecimento dos alunos sobre as problemáticas contemporâneas, para com que não sejam negligentes com a sociedade atual, também demonstram esse compromisso, conforme podemos observar na figura a seguir.

Figura 37 – Projeto do participante José Victor

<p>Título do Projeto: <i>ODS 16 - Paz, Justiça e Instituições Eficazes: Como introduzir a democratização de acesso informacional diante problemáticas contemporâneas, trazendo como aliado a maior instituição do mundo para o centro - a Sociedade.</i></p>
<p>Professores Responsáveis: José Víctor Tavares Ribeiro e Marcia Karloswki</p>
<p>Saber Vulnerável e Saber Local</p> <p>Contexto: O aluno será exposto à matérias de grande impacto social contemporâneo. Através da leitura desses excertos, eles serão direcionados a uma introdução específica para cada grupo, na qual será norteadora do desenvolvimento de pensamento crítico e formação de incentivo para a reflexão acerca do que pode ser feito em forma de trabalho para a proposta de conscientização do grupo.</p> <p>Ação Utilizada: Aula expositiva dos textos, e proposta dada é dividida entre os dois grupos da sala. Partindo então, das culminâncias reflexivas acerca do que pode ser feito.</p>
<p>Duração do Projeto: 1 aula, à execução depende das propostas feitas pelos alunos.</p> <p>Público Alvo: alunos da escola, pais e responsáveis, comunidade.</p>
<p>Objetivos: - Democratizar e auxiliar o acesso à informação sobre problemáticas contemporâneas;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saliendo a importância da educação crítica dos atuais jovens e adultos com as gerações futuras; - Estimular o pensamento crítico, e desenvolvimento cognitivo sobre criação de propostas interventivas, ou, solucionar problemas (mesmo que simples) em adolescentes no estágio de pré-introdução à vida considerada adulta hoje. - Geral: Aumentar o conhecimento dos alunos sobre as problemáticas contemporâneas, para com que não sejam negligentes com a sociedade atual. - Específicos: Aumento ou criação do olhar crítico; Implementação do projeto/trabalho proposto pelos alunos; Estímulo do conhecimento de mundo.
<p>Conteúdo: ODS 16. Violência, preconceito e desigualdade da justiça para com os pobres. O mundo em Guerras: conscientizar e democratizar o acesso informacional para uma sociedade racional.</p>

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

A escolha por esse objetivo geral se assemelha às práticas freireanas de leitura de mundo (Freire, 2004). Enquanto os objetivos específicos são aumento ou criação do olhar crítico; implementação do projeto/trabalho proposto pelos alunos; estímulo do conhecimento de mundo. O projeto se ancora no saber local (Escaraboto, 2007; Hauser; Lopes, 2016; Nascimento, 2011; Schram; Carvalho, 2007), uma vez que José Victor analisa o contexto sociocultural da escola (urbana, com famílias de perfis socioeconômicos variados), e reconhece nesse cenário as desigualdades de acesso à informação e aos espaços de participação cidadã. Tal reconhecimento da realidade concreta dos alunos revela uma leitura contextualizada e crítica, em sintonia com Escaraboto (2007), Hauser e Lopes (2016) e Nascimento (2011), para quem o conhecimento do entorno é condição essencial da prática docente transformadora. A figura a seguir demonstra esse detalhamento feito pelo participante.

Figura 38 – Projeto do participante José Victor

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
Supervisoras - A Dra. Prof.ª Michele Salles El Kadri e A Prof.ª Marluce Fagotti
de Paiva
Proposta Pedagógica - Prof.ª Ana Carolina
Professor/Discente - José Victor Tavares Ribeiro
Professor/Monitora Escolar - Marcia Karlowski da Silva Oliveira
 Implantado no Colégio Estadual Newton Guimarães - Londrina, Paraná.
 Estudante de Graduação de Letras Inglês (N), 2/8 Sem. [2023/2]

Paz, Justiça e Instituições Eficazes: Como introduzir a democratização de acesso informacional diante problemáticas contemporâneas, trazendo como aliado a maior instituição do mundo para o centro - a Sociedade.

O projeto *Paz, Justiça e Instituições Eficazes: Como introduzir a democratização de acesso informacional diante problemáticas contemporâneas, trazendo como aliado a maior instituição do mundo para o centro - a Sociedade*. Visa a ampliação de conhecimento sociocultural dentro da perspectiva em sala de aula, o colégio de aplicação do projeto será o Colégio Estadual Newton Guimarães, e implementado nas séries finais (2º ano do Ensino Médio), tendo como professora supervisora escolar a Prof.ª Marcia Karlowski da Silva Oliveira. A aplicação terá duração de ** aulas. Vale ressaltar, a escolha da temática, justifica-se, em asserções vinculantes da escola C.E Newton Guimarães, sendo elas:

Localização Geográfica Central Urbana - aprimoramento a ampliação das perspectivas sociais dos alunos;

Contexto Econômico Particular Estudantil - os alunos em sua parte ali demonstram classe econômica "média", devido isso a conscientização de direitos humanos é crucial em sua formação acadêmica;

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

Nesse sentido, o projeto mobiliza o saber de compreensão da vulnerabilidade, pois reconhece que o acesso desigual à informação é uma forma de exclusão social, e busca revertê-la pela via educativa (Damásio, 2016; lamamoto, 1999; lamamoto; Carvalho, 2011; Telles, 2006). Ao estimular que os alunos reflitam sobre “as problemáticas contemporâneas” e proponham ações, José Victor integra a língua inglesa a uma perspectiva ética e política do ensino, o que vai ao encontro de Freire (1974) ao afirmar que ensinar é um ato político e libertador. A partir disso, consideramos que a estrutura do projeto e a conexão com o conteúdo linguístico são satisfatórias, pois está muito bem embasado e fundamentado, porém o conteúdo em si poderia ser melhor explorado e o passo a passo da aula melhor detalhado. Na figura a seguir podemos observar como serão os procedimentos desse projeto.

Figura 39 – Projeto do participante José Victor

ATIVIDADE REFLEXIVA

Após a leitura do texto, separamos a sala em dois grupos. O grupo 1 ficará encarregado da reflexão argumentativa (oral ou escrita) diante das conjunturas sociais aplicadas e sobre a justificativa da ODS 16. O grupo 2 ficará encarregado da reflexão argumentativa (oral ou escrita) diante das conjunturas sociais aplicadas e sobre a justificativa da ODS 16.

Procedimentos: Apresentação para turma, apuramento, descrição apurativa e conclusão.

Avaliação: Participação, análise comportamental simplista dos alunos no decorrer das atividades e avaliação dos alunos sobre o trabalho do outro em escala de 0 a 10 (0-3: RUIM; 4-6: MÉDIO; 7-8: BOM; 9-10: EXCELENTE).

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

O saber de escuta aparece de forma ainda incipiente. Embora o projeto mencione discussões em grupo e momentos de fala dos alunos, não explicita como ocorrerá a escuta sensível (Bintliff, 2017; Salles, 2020), tampouco se há espaços planejados para que os estudantes expressem suas percepções de forma livre e acolhida. Essa ausência de detalhamento sugere uma oportunidade de ampliação, pois a escuta sensível, como propõem Coelho, Barni e Federige (2021) é fundamental para que a sala de aula se torne um espaço dialógico e democrático, coerente com o próprio ODS 16. O saber autoral apareceu de forma iniciante, com necessidade de maior elaboração, uma vez que não explica qual será a produção dos alunos e como ela será autoral. O participante demonstra intenção de desenvolver o protagonismo

discente, especialmente ao propor que os alunos implementem projetos e construam “um olhar crítico”, mas a produção autoral não está claramente descrita. A ausência desse detalhamento pode indicar tanto uma limitação de tempo ou de clareza nas instruções da tarefa quanto uma dificuldade em transpor o conceito de autoria para a prática pedagógica, o que Demo (2015) e Nascimento (2011) identificam como desafio recorrente na formação docente: transformar a reflexão em ação criadora. A figura a seguir demonstra a tentativa de mobilização desses dois saberes.

Figura 40 – Projeto do participante José Victor

<p>Saber de Escuta: Entender dos privilégios ocultos em nossas realidades diariamente, comparando com problemas sociais que nos rodeiam no cotidiano e não enxergamos.</p> <p>Escuta Sensível: Aprofundar o conhecimento dos direitos e deveres civis, relembando a força civil através da defesa da educação.</p>
<p>Saber Autoral: Aprofundamento na capacidade de produção de metodologia didática alinhado no incremento de novos saberes para com os alunos de escolas públicas.</p> <p>Materiais/Recursos utilizados: Folhas sulfites, cartazes, giz, lousa, slides, internet.</p>

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

Em contrapartida, a avaliação proposta está bem estruturada e coerente com o propósito do projeto. José Victor explicita os critérios avaliativos e evidencia uma postura ética e responsável diante do processo. Dessa forma, o projeto de José Victor mobiliza, de maneira articulada, os saberes local (Escaraboto, 2007; Hauser; Lopes, 2016; Nascimento, 2011; Schram; Carvalho, 2007), de justiça (Adams, 2016; Bell, 2016; Freire, 1974; Marx; Engels, 1977), e tangencia os saberes de escuta (Barbier, 1993; Bintliff, 2017; Coelho; Barni; Federige, 2021; Levisky, 2008) e autoral (Demo, 2015; Nascimento, 2011; Oliveira, 2016; Ramos; Martins, 2018), ainda que de modo parcial. O saber de compreensão da vulnerabilidade (Damásio, 2016; Iamamoto, 1999; Iamamoto; Carvalho, 2011; Telles, 2006) se manifesta de forma clara na proposta, especialmente no reconhecimento de que a exclusão informacional é uma das faces contemporâneas da desigualdade e que a escola pode atuar como mediadora na democratização do acesso ao conhecimento. O participante demonstra compreender que ensinar inglês é também ensinar a participar do mundo, fortalecendo o papel da escola como espaço de conscientização e transformação social.

O projeto *Listening Game* (Anexo G) das participantes Maiara e Vitória foi elaborado para turmas do Ensino Fundamental II, mas sem especificar se são todas as turmas ou alguma em específico. Elas propuseram uma sequência de duas aulas com foco no desenvolvimento de habilidades de escuta e vocabulário, utilizando a música *Surface Pressure*, da cantora Jessica Darrow, conectando com o conteúdo de *Simple Present*. Observamos que a utilização da música reflete uma prática multimodal, defendida por Martins (2015) e Demo (2015). Na primeira aula, os alunos ouvem a música e realizam um exercício de completar a letra da música com palavras ausentes, desenvolvendo a compreensão auditiva. Já na segunda aula, jogam um jogo de memória que reforça o vocabulário aprendido, relacionando imagens às palavras em inglês, conforme demonstra a figura a seguir.

Figura 41 – Projeto das participantes Maiara e Vitória

Título do projeto: Listening Game	
Professores responsáveis: Maiara Ribeiro ; Vitória C	
<u>Saber Vulnerável e Saber Local</u>	
Contexto: <i>Através de observação e aplicação de um questionário foi possível perceber que os alunos não possuem acesso e nem motivação para a aprendizagem da língua inglesa, sendo assim pensamos em um projeto que possa contribuir com o aumento da compreensão e conhecimento do inglês desses alunos.</i>	
Ação Utilizada: <i>Conseguimos conhecer o contexto através de observação e aplicação de um questionário.</i>	
Duração do projeto: 2 aulas	Público alvo: Ensino Fundamental II
Objetivos: <i>(o que meu aluno deve ser capaz de fazer após o projeto?)</i>	
- Geral: Compreensão da língua inglesa por meio de estímulos visuais e escuta. - Específicos: Listening and vocabulary.	
Conteúdo: Simple Present, trabalhado com a música Surface pressure da Jéssica Darrow.	
ODS escolhido: 4- Educação de qualidade.	
<u>Saber de Escuta</u>	
Escuta Sensível: Ler em voz alta a atividade, tirar as dúvidas em relação a mesma e oferecer um feedback oral durante a aplicação da atividade (caminhar pela sala tirando dúvidas).	
<u>Saber Autoral</u>	
Materiais/Recursos utilizados: Megatron (TV da sala de aula) e material impresso.	
Procedimentos: <i>Na primeira aula: Primeiro passo apresentar a música para os alunos, tocar a música com a lyrics duas vezes. Entregar a primeira atividade que será de completar a letra da música com as palavras que estão faltando, tocar a música mais uma vez para os alunos poderem ouvir e preencher a letra da música.</i>	
<i>Na segunda aula: Colocar a música para eles ouvirem novamente e relembrar o que foi ensinado na última aula, aplicar um jogo da memória(que contém a palavra em inglês e o seu par contém a imagem que representa a palavra) conforme o vocabulário da música.</i>	

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

A utilização da música como recurso didático evidencia a presença do saber de escuta (Barbier, 1993; Bintliff, 2017; Coelho; Barni; Federige, 2021; Levisky, 2008), na medida em que as participantes valorizam o ouvir como um processo ativo e significativo, capaz de aproximar os alunos do idioma e de suas emoções. Tal prática está em consonância com Bintliff (2017), que propõe o desenvolvimento da escuta sensível através de estratégias como o *storytelling* e a contação de experiências pessoais, e com Salles (2020), que defende o papel da escuta na formação de sujeitos críticos e empáticos. Ao propor uma atividade de *fill in the blanks* (completar lacunas na letra da música), as participantes criam um espaço de atenção e concentração, no qual os alunos exercitam não apenas a audição, mas também a compreensão e o reconhecimento de padrões linguísticos. Isso reforça o caráter formativo da escuta enquanto prática pedagógica e não apenas técnica (Levisky, 2008).

No que tange ao saber local (Escaraboto, 2007; Hauser; Lopes, 2016; Nascimento, 2011; Schram; Carvalho, 2007), o projeto se destaca positivamente. As participantes realizaram observações e aplicaram questionários diagnósticos, demonstrando sensibilidade às realidades dos alunos e às condições da escola. Esses aspectos são fundamentais para a compreensão da vulnerabilidade social (Escaraboto, 2007; Piacentini, 2022). Essa atitude revela a mobilização do saber de compreensão da vulnerabilidade (Damásio, 2016; lamamoto, 1999; lamamoto; Carvalho, 2011; Telles, 2006), ao reconhecer o contexto e adaptá-lo pedagogicamente de forma a favorecer a inclusão e o engajamento dos alunos, respeitando suas experiências e repertórios culturais.

Entretanto, o saber autoral aparece de modo incipiente. Embora o projeto demonstre organização e criatividade no uso de recursos como música e jogos, não há evidência de produção original de materiais didáticos ou de adaptações significativas que reflitam autoria docente (Demo, 2015). As atividades seguem modelos tradicionais de ensino de inglês, com pouca abertura para que os alunos exerçam autoria em suas produções, sendo esse um aspecto central na perspectiva de Nascimento (2011) e Oliveira (2016), que concebem a autoralidade como o fazer-se autor e a criação de algo singular em diálogo com o outro. Conforme a figura 51 acima, observamos que o espaço destinado a esse saber está em branco e apresenta poucos materiais adaptados ou criados pelos participantes. A estrutura geral foi satisfatória e a proposta avaliativa foi clara e adequada.

A proposta avaliativa, por sua vez, está clara e adequada, indicando uma preocupação com o acompanhamento do processo de aprendizagem. No entanto, poderia incorporar também momentos de autoavaliação e reflexão dos alunos, fortalecendo assim os saberes de escuta e autoria. A figura a seguir demonstra esse momento do projeto das participantes.

Figura 42 – Projeto das participantes Maiara e Vitória

<p>Avaliação: Nota de participação da atividade de listening comprehension e do jogo da memória.</p>

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

Em síntese, o projeto “*Listening Game*” mobiliza de forma expressiva os saberes de escuta (Barbier, 1993; Bintliff, 2017; Coelho; Barni; Federige, 2021; Levisky, 2008) e local (Escaraboto, 2007; Hauser; Lopes, 2016; Nascimento, 2011; Schram; Carvalho, 2007), articulando-os a uma prática sensível ao contexto dos alunos. Contudo, o saber autoral (Demo, 2015; Nascimento, 2011; Oliveira, 2016; Ramos; Martins, 2018) aparece de maneira limitada, e o saber de justiça (Adams, 2016; Bell, 2016; Freire, 1974; Marx; Engels, 1977) poderia ser mais explorado, especialmente no que se refere à inclusão social e ao desenvolvimento de consciência crítica por meio da língua inglesa. Ainda assim, o projeto demonstra avanços significativos na compreensão de que o ensino de língua estrangeira pode ser um espaço de acolhimento, diálogo e transformação social, aproximando-se da proposta de mobilização do saber de compreensão da vulnerabilidade (Damásio, 2016; lamamoto, 1999; lamamoto; Carvalho, 2011; Telles, 2006) como mobilização integrada dos saberes docentes. O projeto “Educação Digital para Todos” (Anexo H) proposto pela participante Maria Eduarda, foi estruturado para acontecer em 25 aulas com o objetivo de promover a inclusão digital e reduzir a exclusão social, capacitando os alunos para a utilização eficaz da tecnologia. Pensado para as turmas do 6º ao 9º ano, ele engloba levantamento das necessidades da comunidade através de visitas domiciliares e entrevistas, aulas práticas de informática, atividades de pesquisa online sobre temas relevantes para os alunos, criação de conteúdo digital pelos alunos e debates e reflexões sobre a importância da inclusão digital, conforme observamos na figura a seguir.

Figura 43 – Projeto da participante Maria Eduarda

Título do projeto: Educação Digital Para Todos	
Professores responsáveis: Maria Eduarda de Oliveira	
Saber Vulnerável e Saber Local	
<p>Contexto: O projeto visa atender uma comunidade rural de baixa renda, onde a falta de acesso à tecnologia e a educação digital amplia a exclusão social e econômica. A maioria dos alunos não possui computadores em casa e enfrentam dificuldades para acompanhar o avanço tecnológico.</p> <p>Ação Utilizada: Realização de visitas domiciliares e entrevistas com membros da comunidade para entender as dificuldades enfrentadas no acesso à tecnologia e a educação digital.</p>	
Duração do projeto: 25 aulas	Público alvo: Alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental
Objetivos	
<p>- Geral: Promover a inclusão digital e reduzir a exclusão social, capacitando os alunos para a utilização eficaz da tecnologia.</p> <p>- Específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Capacitar os alunos no uso básico de computadores e internet. 2. Desenvolver habilidades de pesquisa online e utilização de ferramentas digitais. 3. Estimular a criação de conteúdo digital relevante para a comunidade. 4. Sensibilizar os alunos para a importância da inclusão digital para seu desenvolvimento pessoal e profissional. 	
Conteúdo: Introdução a informática, navegação na internet, pesquisa online, ética digital.	
ODS escolhido: ODS 4 - Educação de Qualidade	
Saber de Escuta	
Escuta Sensível: Serão realizadas sessões regulares de diálogo aberto, onde os alunos serão encorajados a compartilhar suas experiências e opiniões sobre o acesso a tecnologia e a educação digital.	

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

Desde sua concepção, o projeto mobiliza fortemente o saber de compreensão da vulnerabilidade (Damásio, 2016; lamamoto, 1999; lamamoto; Carvalho, 2011; Telles, 2006) e o saber local (Escaraboto, 2007; Hauser; Lopes, 2016; Nascimento, 2011; Schram; Carvalho, 2007), atingindo desempenho excelente nesses critérios. A participante demonstra sensibilidade social e empatia ao reconhecer que o uso das tecnologias não é igualmente acessível a todos, conectando-se à noção de compreensão da vulnerabilidade desenvolvida nesta tese, isto é, a capacidade de reconhecer e agir diante das desigualdades contextuais. Essa compreensão é traduzida em ações concretas, como o mapeamento da comunidade e o diálogo com as famílias, práticas que revelam uma escuta ativa (Levisky, 2008) e uma postura docente engajada (Adams, 2016; Bell, 2016).

O saber de escuta (Barbier, 1993; Bintliff, 2017; Coelho; Barni; Federige, 2021; Levisky, 2008) aparece de maneira bastante consistente, evidenciado pelas sessões regulares de diálogo aberto entre professora e alunos, nas quais estes são incentivados a compartilhar suas experiências e opiniões sobre o acesso à tecnologia

e a educação digital, conforme indicado na figura 53 acima. Esse tipo de prática está alinhado com Bintliff (2017) e Salles (2020), que compreendem a escuta sensível como uma estratégia de formação cidadã e humanizadora, capaz de transformar a sala de aula em um espaço de acolhimento e emancipação. Nesse sentido, Maria Eduarda operacionaliza o princípio do ensino que desenvolve (Sforni, 2015), promovendo aprendizagens que partem das vivências dos alunos e retornam a elas como forma de transformação.

No saber autoral (Demo, 2015; Nascimento, 2011; Oliveira, 2016; Ramos; Martins, 2018), observamos que a autoria do professor é pouco explorada, entretanto foca-se na autoria dos alunos (Oliveira, 2016), que irão produzir conteúdo digital como apresentações em slides, vídeos educativos e blogs. Nessa proposta, a participante os posiciona como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, em consonância com Demo (2015) e Nascimento (2011), que associam autoria à produção de conhecimento próprio e à superação de práticas meramente reprodutivas. Tal enfoque dialoga também com Silva e Alves (2022), ao reconhecer que o desenvolvimento da autoria requer um ambiente de aprendizagem favorável à criação e à experimentação.

A estrutura do projeto é clara, bem organizada e a proposta avaliativa é coerente com os objetivos, explicando claramente como os alunos serão avaliados, porém não explicita de que modo a língua inglesa será trabalhada nas atividades, nem se as produções digitais dos alunos ocorrerão neste idioma. A participante elaborou um projeto relevante e comprometido com a comunidade em que está inserida, mas ao mesmo tempo, poderia ter detalhado melhor a divisão das atividades nas 25 aulas propostas. A ausência dessa articulação pode comprometer o desenvolvimento pleno do saber de justiça, uma vez que a formação crítica e emancipatória passa pela valorização da língua como instrumento de inclusão e participação social (Freire, 1974; Adams, 2016). A figura a seguir demonstra esses momentos do projeto.

Figura 44 – Projeto da participante Maria Eduarda

<p>Saber Autoral</p> <p>Materiais/Recursos utilizados: Computadores, acesso à internet, softwares educacionais, materiais didáticos digitais, projetores, livros didáticos.</p>
<p>Procedimentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar levantamento das necessidades da comunidade através de visitas domiciliares e entrevistas. 2. Oferecer aulas práticas de informática, abordando temas como uso básico do computador, navegação na internet e utilização de ferramentas digitais. 3. Promover atividades de pesquisa online sobre temas relevantes para os alunos, incentivando-os a utilizar a tecnologia como uma ferramenta de aprendizado. 4. Estimular a criação de conteúdo digital pelos alunos, como apresentações em slides, vídeos educativos e blogs. 5. Realizar debates e reflexões sobre a importância da inclusão digital e seu impacto na vida dos alunos e da comunidade.
<p>Avaliação: Os alunos serão avaliados com base na participação nas atividades práticas, qualidade do conteúdo digital produzido e envolvimento nas discussões sobre inclusão digital.</p>

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

Em síntese, o projeto de Maria Eduarda mobiliza de forma expressiva os saberes local (Escaraboto, 2007; Hauser; Lopes, 2016; Nascimento, 2011; Schram; Carvalho, 2007) e de escuta (Barbier, 1993; Bintliff, 2017; Coelho; Barni; Federige, 2021; Levisky, 2008), que, articulados, constituem a base do saber de compreensão da vulnerabilidade (Damásio, 2016; lamamoto, 1999; lamamoto; Carvalho, 2011; Telles, 2006) proposto nesta tese. A participante demonstra consciência social, sensibilidade pedagógica e compromisso com a inclusão digital, atuando como mediadora de processos de aprendizagem contextualizados e humanizadores. Ainda assim, há espaço para o fortalecimento dos saberes autorais (Demo, 2015; Nascimento, 2011; Oliveira, 2016; Ramos; Martins, 2018) e de justiça (Adams, 2016; Bell, 2016; Freire, 1974; Marx; Engels, 1977), especialmente no que diz respeito à integração entre tecnologia, língua inglesa e transformação social. Por fim, passamos para a análise do último projeto dos participantes Marília, Marianna e Igor, intitulado *World Foods* (cf. Anexo I). Eles elaboraram um projeto para alunos do 1º e 2º ano do Ensino Médio, que estão situados em um contexto marcado por insegurança alimentar. Com o objetivo de desenvolver a consciência, reflexão e importância sobre diferentes formas de cultivo em volta do mundo, bem como adquirir novos conhecimentos sobre alimentos para montar um material (em inglês) sobre essas formas de cultivo, integrando o aprendizado da língua inglesa à educação para a cidadania global, em consonância com os princípios de educação crítica e

emancipatória defendidos por Freire (1974, 2004) e Piacentini (2022). A partir dos critérios avaliativos, observa-se que o projeto considera a realidade dos alunos, valoriza os conhecimentos locais e se conecta de forma excelente com os ODS, valorizando o saber de compreensão da vulnerabilidade (Damásio, 2016; lamamoto, 1999; lamamoto; Carvalho, 2011; Telles, 2006) e o saber local (Escaraboto, 2007; Hauser; Lopes, 2016; Nascimento, 2011; Schram; Carvalho, 2007), uma vez que considera as condições socioeconômicas e culturais dos alunos e propõe um trabalho que emerge das próprias experiências alimentares e realidades comunitárias, conforme observamos na figura que segue.

Figura 45 – Projeto dos participantes Marília, Marianna e Igor

Título do projeto: World foods	
Professores responsáveis: Marília, Marianna e Igor	
<u>Saber Vulnerável e Saber Local</u>	
Contexto: Escola central, de tempo integral. Estudantes de 14 a 16 anos. Insegurança alimentar.	
Ação Utilizada: Pesquisar sobre hábitos e comidas que os alunos gostam/costumam comer.	
Duração do projeto: 3 aulas	Público alvo: Ensino Médio (1º e 2º ano)
Objetivos: Montar um material (em inglês) sobre formas de cultivo em volta do mundo.	
- Geral:	
<ul style="list-style-type: none"> ● Desenvolver a consciência, reflexão e importância sobre diferentes formas de cultivo em volta do mundo ● Adquirir novos conhecimentos sobre alimentos 	
- Específicos:	
<ul style="list-style-type: none"> ● Desenvolver vocabulário para comidas (ingredientes e sabores) ● Reconhecer a importância de uma alimentação saudável ● Conhecer sobre diferentes formas de cultivo ● Reconhecer a importância do produtor familiar local ● Reconhecer os vocabulários em relação às formas de cultivo. 	
Conteúdo: Ingredientes, comidas e formas de cultivo	
ODS escolhido: 2, 3, 13	
<u>Saber de Escuta</u>	
Escuta Sensível: momento para falar sobre sua alimentação, momento para falar sobre seus conhecimentos sobre a origem dos alimentos consumidos (compartilhamento de experiências)	
<u>Saber Autoral</u>	
Materiais/Recursos utilizados: recursos audiovisuais	
Procedimentos: (passo a passo de como irei desenvolver o projeto)	
1 - comidas e pratos cotidianos	
2 - divisão em grupos e tempo para eles pesquisarem sobre a forma de cultivo de cada grupo	

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

Essa mobilização reflete a compreensão de que ensinar inglês em contextos em situação de vulnerabilidade social requer reconhecer as necessidades, os repertórios e as práticas sociais dos sujeitos envolvidos (Escaraboto, 2007; Nascimento, 2011). O tema da alimentação e cultivo sustentável possibilita uma ponte entre o global e o local, movimento essencial para a construção de um ensino que não dissocia língua, cultura e contexto (Hauser; Lopes, 2016). O saber de escuta (Barbier, 1993; Bintliff, 2017; Coelho; Barni; Federige, 2021; Levisky, 2008) também é evidenciado de forma significativa, conforme a figura 45 acima. Os participantes preveem momentos de diálogo e partilha, nos quais os alunos são convidados a falar sobre seus hábitos alimentares, suas experiências familiares e percepções sobre o desperdício e a produção de alimentos. Essa escuta ativa, ancorada em Bintliff (2017) e Salles (2020), amplia a compreensão dos alunos sobre suas próprias realidades e permite que o professor atue de forma sensível e mediadora, transformando o ato de ouvir em um gesto pedagógico de valorização das vozes discentes.

Em relação ao saber autoral (Demo, 2015; Nascimento, 2011; Oliveira, 2016; Ramos; Martins, 2018), o projeto demonstra potencial criativo, ainda que de forma parcial. Os participantes mencionam que os alunos irão produzir um material em inglês sobre as formas de cultivo ao redor do mundo, mas não especificam o formato nem os procedimentos de elaboração dessa produção. Essa ausência de detalhamento limita a observação da autoria docente e discente, mas abre espaço para que se reconheça o esforço em propor uma prática criativa e contextualizada (Demo, 2015; Nascimento, 2011). O projeto se destaca também pela integração significativa do conteúdo linguístico, articulando o vocabulário da alimentação e do meio ambiente com um contexto socialmente relevante. A produção final em inglês reforça o vínculo entre a aprendizagem da língua e o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, elemento central do saber de justiça (Adams, 2016; Bell, 2016; Freire, 1974; Marx; Engels, 1977).

A avaliação é clara, objetiva e coerente com os objetivos estabelecidos, valorizando a participação ativa dos alunos e a construção coletiva do conhecimento, conforme observamos a seguir.

Figura 46 – Projeto dos participantes Marília, Marianna e Igor

<p><i>3 - cada grupo apresenta e compartilha o que foi pesquisado nos materiais produzidos</i></p> <p><i>4 - momento de escuta, discussão e possíveis reflexões sobre as práticas sustentáveis alimentares com a participação coletiva dos alunos no assunto abordado.</i></p>
<p>Avaliação: <i>Participação nas atividades, material produzido</i></p>

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

Em síntese, o projeto *World Foods* mobiliza de forma interligada os saberes local (Escaraboto, 2007; Hauser; Lopes, 2016; Nascimento, 2011; Schram; Carvalho, 2007), de justiça (Adams, 2016; Bell, 2016; Freire, 1974; Marx; Engels, 1977) e de escuta (Barbier, 1993; Bintliff, 2017; Coelho; Barni; Federige, 2021; Levisky, 2008), configurando-se como uma prática pedagógica que articula criticidade, sensibilidade e contextualização, pilares do saber de compreensão da vulnerabilidade (Damásio, 2016; lamamoto, 1999; lamamoto; Carvalho, 2011; Telles, 2006) delineado nesta tese. Embora o saber autoral (Demo, 2015; Nascimento, 2011; Oliveira, 2016; Ramos; Martins, 2018) apareça de modo incipiente, há evidências de intencionalidade criativa e engajamento social, demonstrando que os participantes compreenderam a docência como um espaço de mediação entre conhecimento, linguagem e transformação social. Com base na análise dos projetos desenvolvidos pelos participantes, podemos identificar que o saber local (Escaraboto, 2007; Hauser; Lopes, 2016; Nascimento, 2011; Schram; Carvalho, 2007) foi amplamente mobilizado. Todos os grupos e participantes demonstraram um esforço em compreender as especificidades do contexto escolar e social, realizando observações (Ágatha e Tássio, Augusto, Maiara e Vitória), entrevistas (Maria Eduarda) e questionários (Ágatha e Tássio, Maiara e Vitória) para identificar as principais vulnerabilidades enfrentadas pelos alunos. Essa prática dialoga diretamente com os autores Escaraboto (2007), Nascimento (2011), Hauser e Lopes (2016) e Schram e Carvalho (2007), que defendem o conhecimento do entorno como ponto de partida para um ensino comprometido com a realidade. Os projetos dos participantes José Victor e do grupo Marília, Marianna e Igor, por mais que não apresentaram uma estratégia prática para desenvolver o saber local, mostraram que estão preocupados e comprometidos com esse saber ao longo de seus projetos.

Em relação ao saber autoral (Demo, 2015; Nascimento, 2011; Oliveira, 2016; Ramos; Martins, 2018), verificou-se uma variação entre os projetos. Alguns, como o de Augusto e o de Ágatha e Tássio, evidenciaram autoria docente e discente, por meio da criação de materiais e da adaptação de atividades de acordo com as demandas locais, o que demonstra uma compreensão mais concreta do papel criativo e transformador do professor (Demo, 2015; Nascimento, 2011). Outros, como José Victor, Maiara e Vitória, Maria Eduarda, Marília, Marianna e Igor, entretanto, apresentaram autoralidade incipiente, com descrições mais estruturais e menos detalhadas sobre a produção dos alunos, o que indica desafios ainda presentes na consolidação de práticas pedagógicas verdadeiramente autorais. Desafio este já apontado por Demo (2015) como reflexo de uma formação docente tradicional e reprodutiva.

O saber de escuta (Barbier, 1993; Bintliff, 2017; Coelho; Barni; Federige, 2021; Levisky, 2008) também emergiu de forma significativa em quase todos os projetos, sobretudo nas propostas que privilegiaram momentos de diálogo, partilha e acolhimento das vozes dos alunos. Em especial, os projetos de Maria Eduarda e de Marília, Marianna e Igor apresentaram práticas que estimulam a escuta sensível e o diálogo horizontal, fortalecendo o vínculo entre professor e aluno. Tais ações refletem a perspectiva de Bintliff (2017) e Salles (2020), segundo os quais a escuta é um caminho para o reconhecimento do outro e para a construção de espaços educativos mais humanos e participativos.

O saber de justiça (Adams, 2016; Bell, 2016; Freire, 1974; Marx; Engels, 2011), por sua vez, apareceu transversalmente em todos os projetos. Ainda que nem sempre de forma explícita, as propostas refletem preocupações com a equidade, a inclusão e a transformação social, dimensões centrais do ensino comprometido com a justiça social (Adams, 2016; Bell, 2016; Freire, 1974). Os projetos que abordaram a inclusão digital (Ágatha e Tássio, Augusto), a democratização do acesso à informação (Maria Eduarda) e a alimentação sustentável (Marília, Marianna e Igor), demonstraram um olhar crítico sobre as desigualdades estruturais que atravessam o contexto escolar, indo ao encontro do que defende Piacentini (2022) de que pensar a educação para todos é, necessariamente, pensar uma educação voltada à justiça social.

Desse modo, o saber de compreensão da vulnerabilidade (Damásio, 2016; Iamamoto, 1999; Iamamoto; Carvalho, 2011; Telles, 2006) manifesta-se como a síntese desses quatro saberes. Ele exige que o professor compreenda as condições

sociais de seus alunos (saber local), os escute de forma sensível e empática (saber de escuta), crie e adapte práticas pedagógicas significativas (saber autoral) e atuem com compromisso ético e emancipatório (saber de justiça). A mobilização conjunta desses saberes nos projetos analisados evidencia que a docência em contextos em situação de vulnerabilidade social não se reduz à aplicação de conteúdos, mas se configura como um ato político e transformador, orientado pela responsabilidade social e pela construção de uma educação mais humana, inclusiva e democrática. A partir disso, podemos identificar algumas características relevantes que emergem desses projetos. Primeiramente, observamos que os projetos possuem forte **conexão com a realidade social do contexto** em que estão inseridos. Em sua maioria, os projetos fazem um mapeamento inicial para entender as vulnerabilidades e as características de cada contexto, refletindo em uma excelente aplicação e mobilização do saber local (Escaraboto, 2007; Hauser; Lopes, 2016; Nascimento, 2011; Schram; Carvalho, 2007).

Outra característica que se destaca é a **adaptação dos materiais e dos recursos** escolhidos em cada projeto. Os participantes escolheram materiais simples, acessíveis e condizentes com a realidade de cada escola. Isso demonstra que o saber autoral (Demo, 2015; Nascimento, 2011; Oliveira, 2016; Ramos; Martins, 2018) foi bem desenvolvido, revelando também a **consciência que eles possuem das limitações de cada contexto**. Além disso, identificamos a **participação dos alunos de forma ativa** nas atividades. Ainda que a autoria discente não tenha sido tão explorada, vemos que os participantes buscaram elaborar atividades de reflexão e partilha em que os alunos são o centro da aprendizagem. Aqui também relacionamos o saber de escuta (Barbier, 1993; Bintliff, 2017; Coelho; Barni; Federige, 2021; Levisky, 2008) muito bem mobilizado.

Notamos que os saberes docentes estudados ao longo dos encontros foram aplicados com êxito no projeto final. Entretanto, ainda sentimos falta de uma conexão com conteúdo linguístico mais aprofundado. Assim, a última característica identifica o **desafio de integrar um conteúdo linguístico** dentro de um projeto. Percebemos que essa dificuldade já vinha sendo ressaltada desde o início dos encontros, nos planos de aula elaborados anteriormente. Isso reflete em como a formação de professores ainda precisa aprofundar o trabalho com o conteúdo da disciplina de forma crítica e situada. Em síntese, os projetos demonstram avanços significativos na construção de

propostas pedagógicas, embora também revelem desafios recorrentes na integração crítica dos conteúdos.

Assim, compreender a vulnerabilidade é compreender o outro e a si mesmo dentro de um sistema social que produz desigualdades. É reconhecer que ensinar inglês nesses contextos não é apenas ensinar uma língua, mas criar possibilidades de emancipação, pertencimento e reconhecimento. Assim, o saber de compreensão da vulnerabilidade (Damásio, 2016; lamamoto, 1999; lamamoto; Carvalho, 2011; Telles, 2006) representa a práxis que articula teoria e ação, consolidando a formação docente crítica e reflexiva que esta tese defende.

5.6 Respondendo à pergunta de pesquisa: Quais saberes docentes são mobilizados e (re)construídos por professores em formação inicial ao participarem do Experimento Didático Formativo?

A análise dos dados coletados ao longo do Experimento Didático Formativo evidencia que os professores em formação inicial mobilizaram e (re)construíram, em diferentes níveis de profundidade, os cinco saberes docentes propostos neste estudo: saber local (Escaraboto, 2007; Hauser; Lopes, 2016; Nascimento, 2011; Schram; Carvalho, 2007), saber autoral (Demo, 2015; Nascimento, 2011; Oliveira, 2016; Ramos; Martins, 2018), saber de escuta (Barbier, 1993; Bintliff, 2017; Coelho; Barni; Federige, 2021; Levisky, 2008), saber de justiça (Adams, 2016; Bell, 2016; Freire, 1974; Marx; Engels, 2011) e saber de compreensão da vulnerabilidade (Damásio, 2016; lamamoto, 1999; lamamoto; Carvalho, 2011; Telles, 2006).

O saber local (Escaraboto, 2007; Hauser; Lopes, 2016; Nascimento, 2011; Schram; Carvalho, 2007) foi o ponto de partida para o desenvolvimento dos demais. Observou-se que os participantes se empenharam em compreender as especificidades dos contextos escolares e sociais em que atuaram, por meio de observações, questionários e análises reflexivas, o que refletiu em uma excelente mobilização desse saber nos projetos finais entregues.

O saber autoral (Demo, 2015; Nascimento, 2011; Oliveira, 2016; Ramos; Martins, 2018), por sua vez, revelou-se em práticas de criação, adaptação e reinvenção de propostas pedagógicas, embora em graus variados de complexidade. Os participantes que conseguiram associar suas experiências à construção de atividades próprias demonstraram maior autonomia conforme defendem Demo (2015)

e Oliveira (2016). Em contrapartida, outros revelaram dificuldades em se distanciar de modelos prontos, o que indica a persistência de uma formação ainda marcada pela reprodução (Demo, 2015). No entanto, o movimento de autoria esteve presente mesmo nas tentativas iniciais, sugerindo o início da mobilização desse saber.

O saber de escuta (Barbier, 1993; Bintliff, 2017; Coelho; Barni; Federige, 2021; Levisky, 2008) apareceu como um dos eixos centrais da formação, sendo compreendido pelos participantes como uma postura ética, empática e dialógica diante dos alunos. Embora muitos tenham demonstrado compreender o valor da escuta sensível (Bintliff, 2017; Levisky, 2008), poucos conseguiram traduzi-la em práticas pedagógicas estruturadas e vinculadas ao ensino da língua inglesa. Assim, observa-se que o saber foi mobilizado, mas ainda carece de maior consolidação em sua dimensão metodológica.

O saber de justiça (Adams, 2016; Bell, 2016; Freire, 1974; Marx; Engels, 2011) também se destacou como um importante eixo formativo, especialmente nas reflexões sobre o papel social do professor e nas propostas de adaptação curricular. As falas e projetos dos participantes revelam uma crescente compreensão de que o ensino é um ato político e ético (Adams, 2016; Bell, 2016; Freire, 1974), que deve promover equidade, diálogo e inclusão. Mesmo reconhecendo os limites impostos pela realidade das escolas públicas, os participantes buscaram estratégias para promover a voz dos alunos, problematizar desigualdades e construir uma prática comprometida com a justiça social. Esse saber foi trabalhado de forma assíncrona, o que pode ter limitado sua mobilização, ao passo que os saberes local, autoral e de escuta foram explorados em encontros presenciais, favorecendo maior envolvimento, reflexão coletiva e trocas significativas.

Por fim, o saber de compreensão da vulnerabilidade (Damásio, 2016; lamamoto, 1999; lamamoto; Carvalho, 2011; Telles, 2006) emerge como a síntese e o ponto de convergência entre todos os demais saberes. Ele representa a capacidade do professor de ler criticamente o contexto, acolher as vozes dos alunos, criar práticas significativas e agir eticamente diante das desigualdades sociais. Ao articularem o saber local, o autoral, o de escuta e o de justiça, os participantes demonstraram compreender que a docência em contextos em situação de vulnerabilidade social ultrapassa a dimensão técnica do ensino e se constitui como um ato de compromisso humano e político (Damásio, 2016; lamamoto; Carvalho, 2011; Telles, 2006).

A análise dos dados evidencia que a formação docente para contextos em situação de vulnerabilidade social deve ir além do ensino tradicional de conteúdos, incorporando saberes que permitam ao professor atuar de forma crítica e reflexiva. As discussões realizadas com os participantes mostraram que a experiência prática desempenha um papel essencial na construção desses saberes, especialmente no que diz respeito à adaptação curricular, ao conhecimento do contexto e ao desenvolvimento de uma escuta sensível.

Desse modo, os resultados deste estudo indicam que o Experimento Didático Formativo (EDF) possibilitou aos professores em formação inicial um processo de aproximação e conhecimento de saberes orientado pela reflexão crítica, pela ética e pela ação transformadora. Ainda que desafios persistem, como a integração entre os saberes e os conteúdos linguísticos, os participantes demonstraram avanços significativos na compreensão da docência como prática social e emancipatória.

5.7 Resumo da seção

Com base nos dados empíricos gerados, esta seção buscou analisar as atividades desenvolvidas durante o EDF, identificando os saberes docentes mobilizados e (re)construídos pelos participantes, para responder à quarta pergunta de pesquisa (Quais saberes docentes são mobilizados e (re)construídos por professores em formação inicial ao participarem do Experimento Didático Formativo (EDF)?).

As discussões mostram que os participantes foram capazes de articular diferentes dimensões dos saberes docentes, culminando na construção do saber de compreensão da vulnerabilidade (Damásio, 2016; lamamoto, 1999; lamamoto; Carvalho, 2011; Telles, 2006) como síntese dessas dimensões, na medida em que passaram a reconhecer os alunos como sujeitos de direitos, inseridos em realidades complexas e mutáveis, e não apenas como indivíduos “vulneráveis”.

A análise evidencia que os saberes docentes trabalhados nos encontros de forma presencial (local, autoral e de escuta) foram mais profundamente mobilizados, possivelmente devido à interação direta e às trocas dialógicas proporcionadas pelos encontros presenciais, podendo ser confirmado pelos *Teaching Episodes* apresentados nessa análise. Por outro lado, o saber de justiça, desenvolvido de forma assíncrona, mostrou-se menos explorado, o que indica que determinadas dimensões

ético-políticas da docência demandam espaços coletivos de reflexão e debate para se consolidarem plenamente. Ainda assim, os projetos finais demonstraram que a formação promovida pelo EDF favoreceu a construção de uma postura docente comprometida com a equidade, a inclusão e a emancipação, consolidando o saber de compreensão da vulnerabilidade como uma práxis que articula teoria e ação.

Por fim, a partir da análise dos projetos finais elaborados pelos participantes, emergiram algumas características recorrentes (forte conexão com a realidade social do contexto em que estão inseridos; adaptação dos materiais e dos recursos escolhidos; consciência das limitações de cada contexto; busca pela participação ativa dos alunos; dificuldade de integrar um conteúdo linguístico) que apontam caminhos concretos para o trabalho docente em contextos em situação de vulnerabilidade social. Essas características foram sistematizadas e reinterpretadas como princípios orientadores que serão apresentados na conclusão desta tese, constituindo uma de suas contribuições.

Em síntese, esta seção reforça que compreender a vulnerabilidade é compreender o outro e a si mesmo dentro de um sistema que produz desigualdades e, a partir dessa compreensão, agir eticamente, criar possibilidades de emancipação e promover pertencimento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A história da sociedade até nossos dias é a história da luta de classes.”
Karl Marx

Neste trabalho buscamos investigar a mobilização dos saberes docentes de professores de língua inglesa em formação inicial para a atuação em contextos em situação de vulnerabilidade social. Por meio de um Experimento Didático Formativo (EDF), articulamos dois eixos principais: a discussão teórica sobre vulnerabilidade social e seus impactos no ensino de língua inglesa e o desenvolvimento dos saberes docentes necessários à prática em contextos em situação de vulnerabilidade social, com base nos princípios do EDF propostos por Sforzi (2015). Desse modo, o EDF passou a desempenhar uma função dupla: por um lado, metodológica, ao estruturar os procedimentos de organização e interpretação dos dados da pesquisa; por outro, formativa, ao contribuir para a consolidação conceitual e o aprimoramento profissional dos participantes. A integração dessas duas dimensões constituiu o referencial teórico que fundamenta esta tese.

Na seção de análise intitulado **Primeiros olhares: o que revelam as percepções dos participantes sobre vulnerabilidade e saberes docentes**, os resultados apontam que, mesmo com pouca participação dos participantes nas discussões, ao longo da coleta de dados eles puderam conhecer sobre os temas e aprofundar seus entendimentos. Em relação ao conceito de vulnerabilidade social, inicialmente, observamos que eles estavam presos à ideia de vulnerabilidade estritamente ligada à pobreza.

Entretanto, ao final, conseguiram ressignificar o termo abarcando outras relações e compreender que a vulnerabilidade social não é uma condição fixa ou inerente a determinados sujeitos, mas uma situação que pode atingir diferentes grupos e indivíduos, em intensidades diversas, a depender de contextos sociais, históricos e das posições que ocupam na estrutura social.

Em relação ao conceito de saberes docentes, observamos que os participantes entendem que os saberes docentes são múltiplos e inter-relacionados, combinando conhecimentos teóricos, disciplinares, curriculares e experienciais na prática docente. Apesar das dificuldades iniciais dos participantes em expressar explicitamente os

saberes docentes em termos teóricos, eles conseguem articular suas respostas a partir das experiências práticas vivenciadas na sala de aula.

No referencial teórico desta tese, realizamos um movimento de ampliação teórica a partir da pesquisa de Piacentini (2022). Compreendemos que os saberes docentes apresentados pela autora não se restringem a contextos de projetos sociais, mas se aplicam de modo mais abrangente às realidades marcadas pela vulnerabilidade social.

Esse processo analítico consistiu em uma reconceitualização teórica. Inicialmente, revisitamos os saberes propostos por Piacentini (2022), articulamos com outros referenciais teóricos e atribuímos novas denominações, de forma a aproximá-los do contexto investigado e das demandas específicas do ensino de inglês em contextos em situações de vulnerabilidade social. Assim, nesta tese propomos cinco saberes docentes: Saber de Compreensão da Vulnerabilidade, Saber Local, Saber Autoral, Saber de Escuta e Saber de Justiça, formulados a partir do diálogo entre diferentes autores discutidos no referencial teórico (Adams, 2016; Bell, 2016; Bintliff, 2017; Damásio, 2016; Escaraboto, 2007; Freire, 1974; Iamamoto, 1999; Levisky, 2008; Nascimento, 2011, entre outros). Apontamos essa ressignificação como sendo uma das contribuições teóricas desta tese.

Na seção de análise intitulado **Saberes docentes em foco: da literatura à prática formativa**, concentramos nossa atenção em identificar os saberes docentes mobilizados e (re)construídos pelos participantes. Para cada saber docente trabalhado, foi proposto uma atividade diferente e cada atividade foi analisada por meio de um referencial analítico apropriado ao tipo de atividade, que foi detalhado na metodologia deste trabalho.

A análise evidencia que os saberes docentes trabalhados nos encontros de forma presencial (local, autoral e de escuta) foram mais profundamente mobilizados, possivelmente devido à interação direta e às trocas dialógicas proporcionadas pelos encontros presenciais, podendo ser confirmado pelos *Teaching Episodes* apresentados nas análises. Por outro lado, o saber de justiça, desenvolvido de forma assíncrona, mostrou-se menos explorado, o que indica que determinadas dimensões ético-políticas da docência demandam espaços coletivos de reflexão e debate para se consolidarem plenamente.

As discussões mostram que os participantes foram capazes de articular diferentes dimensões dos saberes docentes, culminando na construção do saber de

compreensão da vulnerabilidade (Damásio, 2016; lamamoto, 1999; lamamoto; Carvalho, 2011; Telles, 2006) como síntese dessas dimensões, na medida em que passaram a reconhecer os alunos como sujeitos de direitos, inseridos em realidades complexas e mutáveis, e não apenas como indivíduos “vulneráveis”.

A partir da análise dos projetos finais elaborados pelos participantes, emergiram algumas características recorrentes que apontam caminhos para o trabalho docente em contextos em situação de vulnerabilidade social. Essas características foram sistematizadas e reinterpretadas como princípios orientadores para o trabalho docente em contextos em situação de vulnerabilidade social, apresentados a seguir:

Quadro 45 – Princípios orientadores para o trabalho docente em contextos em situação de vulnerabilidade social

Princípio	Habilidades a serem desenvolvidas	Saberes mobilizados
Compreensão crítica do contexto social	<ul style="list-style-type: none"> - Ler criticamente o contexto social, territorial e institucional da escola. - Identificar desigualdades estruturais e seus efeitos na aprendizagem. - Interpretar a vulnerabilidade social como condição relacional/histórica (não atributo do sujeito). - Conhecer sobre diversidade, inclusão e justiça social. - Planejar práticas pedagógicas contextualizadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber de Compreensão da Vulnerabilidade <ul style="list-style-type: none"> - Saber Local - Saber de Justiça
Escuta sensível e empática	<ul style="list-style-type: none"> - Escutar ativamente (fala, silêncio, gestos, resistências, etc.). - Acolher narrativas sem julgamento e com ética do cuidado. - Formular perguntas sensíveis e dialógicas. - Construir relações de confiança e pertencimento. - Mediar conflitos com respeito e cuidado emocional. - Reconhecer emoções, trajetórias e vozes diversas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber de Escuta - Saber de Compreensão da Vulnerabilidade <ul style="list-style-type: none"> - Saber Local
Autoria e criatividade pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Criar e adaptar materiais didáticos com sentido local e criticidade. - Planejar aulas autorais com os recursos disponíveis. - Selecionar temas geradores e práticas de letramento coerentes com o contexto. - Exercitar autonomia intelectual e pedagógica. - Refletir sobre a própria prática e replanejar continuamente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber Autoral - Saber Local - Saber de Escuta

Compromisso ético, humano e emancipatório	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar decisões pedagógicas orientadas por princípios éticos. - Evitar práticas discriminatórias, assistencialistas ou estigmatizantes. - Promover autonomia e consciência crítica dos estudantes. - Criar espaço de voz e participação real. - Planejar e promover ações pedagógicas com responsabilidade social e emancipatórias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber de Justiça - Saber de Compreensão da Vulnerabilidade
Centralidade do aluno no processo de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Planejar atividades participativas e dialógicas centradas no estudante como sujeito ativo. - Promover protagonismo e autoria discente. - Reconhecer repertórios linguísticos e culturais dos alunos como ponto de partida. - Ajustar o ensino a partir das necessidades e evidências de aprendizagem. - Usar avaliação formativa para apoiar aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber de Escuta - Saber Local - Saber Autoral - Saber de Compreensão da Vulnerabilidade - Saber de Justiça
Integração crítica do conteúdo linguístico	<ul style="list-style-type: none"> - Integrar língua e conteúdo de forma significativa. - Selecionar conteúdos linguísticos conectados a temas sociais relevantes. - Promover reflexão crítica sobre usos da língua. - Problematizar discursos, identidades e relações de poder por meio da língua. - Promover letramento crítico e multimodal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber Autoral - Saber Local - Saber de Justiça - Saber de Escuta
Articulação entre teoria e prática (práxis)	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir criticamente sobre a própria prática docente. - Planejar → executar → refletir → replanejar. - Registrar e analisar a prática. - Produzir conhecimento a partir da prática. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber de Compreensão da Vulnerabilidade - Saber Autoral - Saber Local - Saber de Justiça - Saber de Escuta

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa, 2025).

Tais princípios configuram orientações para o fazer docente em contextos em situação de vulnerabilidade social e refletem os aprendizados construídos de forma colaborativa entre a pesquisadora e os participantes. Inicialmente, destacamos a importância da compreensão crítica do contexto social. Ensinar em contextos em situação de vulnerabilidade social requer que o professor reconheça as condições históricas, culturais e econômicas que atravessam a vida dos alunos, interpretando-as não apenas como desafios, mas como elementos que orientam e potencializam a ação pedagógica. Essa compreensão é inseparável da prática da escuta sensível e empática, que implica acolher as vozes, as experiências e os silêncios dos alunos, compreendendo a aprendizagem como um processo de diálogo e de reconhecimento mútuo.

O terceiro princípio que se evidencia é o da autoria e criatividade pedagógica, pela qual o professor é instigado a criar e adaptar práticas e materiais significativos, utilizando recursos simples, acessíveis e coerentes com a realidade escolar. Ao lado disso, o princípio do compromisso ético e emancipatório sustenta a ideia de que ensinar inglês nesses contextos é um ato de responsabilidade social, que pode favorecer a emancipação, o pertencimento e a justiça. A centralidade do aluno no processo de aprendizagem também se consolida como um princípio fundamental. Os projetos analisados demonstram que práticas que valorizam a participação ativa, a reflexão e a partilha promovem aprendizagens mais significativas e fortalecem a autoria discente e docente. Entendemos a criação desses princípios como uma outra contribuição deste trabalho.

No entanto, o EDF também revelou desafios, especialmente no que diz respeito à integração crítica do conteúdo linguístico. A dificuldade de relacionar a língua inglesa a discussões sociais e culturais aponta para a necessidade de aprofundar, na formação docente, abordagens que articulem língua, contexto e criticidade, sendo este um dos princípios docentes identificados. Por fim, reafirmamos a relevância da articulação entre teoria e prática, para que a *práxis docente* consiga integrar reflexão e ação. Em resumo, esses princípios oferecem subsídios para que outros professores e formadores possam repensar suas práticas e contribuir, de forma crítica e criadora, para a construção de uma educação que reconheça a vulnerabilidade não como limite, mas como ponto de partida para a emancipação.

Neste trabalho entendemos que ensinar língua inglesa em contextos em situação de vulnerabilidade social requer a mobilização de saberes docentes específicos, necessários à atuação em realidades marcadas por desigualdades sociais estruturais. Tal atuação não se reduz à transmissão de conteúdos linguísticos, mas envolve reconhecer os alunos como sujeitos de direitos, compreender criticamente os contextos sociais em que estão inseridos e construir práticas pedagógicas éticas, autorais, emancipatórias e sensíveis às suas realidades. Assim, acreditamos que a vulnerabilidade social não deve ser compreendida como um limite à docência, mas como uma condição que exige uma formação docente crítica, situada e comprometida com a transformação social.

Desse modo, defendemos a tese de que a mobilização dos saberes docentes de professores de língua inglesa em formação inicial para a atuação em contextos em situação de vulnerabilidade se deu pela ampliação conceitual da vulnerabilidade social

pelos participantes, pela compreensão e mobilização mais complexa sobre a pluralidade dos saberes docentes e pela materialização de princípios orientadores para práticas pedagógicas mais sensíveis, autorais e comprometidas com a justiça social, possibilitados pelas ações do EDF, e que a formação inicial docente voltada a esses contextos demanda processos formativos que não apenas problematizem as desigualdades educacionais, mas que possibilitem a construção ativa de saberes e princípios docentes capazes de orientar intervenções pedagógicas contextualizadas e criticamente fundamentadas.

A presente tese oferece contribuições em diferentes dimensões. No campo acadêmico e teórico, o trabalho amplia e aprofunda as discussões sobre a formação de professores de língua inglesa em contextos em situação de vulnerabilidade social, cunhando e sistematizando os cinco saberes docentes aqui propostos (saber local, saber autorais, saber de escuta, saber de justiça e saber de compreensão da vulnerabilidade). Essa sistematização representa um avanço conceitual e metodológico, uma vez que reconceitualiza e nomeia, de modo inédito, saberes específicos para a docência comprometida com a transformação social, configurando-se como uma contribuição teórica original.

No campo da formação docente, o estudo propõe caminhos concretos para práticas formativas mais críticas, reflexivas e emancipatórias, destacando o EDF como metodologia potente tanto para a pesquisa quanto para o ensino, ao articular teoria e prática em um processo colaborativo. Quanto ao âmbito social, a tese oferece contribuições ao propor um conjunto de princípios orientadores para o trabalho docente em contextos em situação de vulnerabilidade social, que podem subsidiar programas de formação inicial e continuada, fortalecendo uma educação pública mais justa, democrática e humanizadora.

Reconhecemos, contudo, algumas limitações ao longo do percurso investigativo. Uma delas refere-se à compreensão tardia, durante o processo de análise, das críticas às abordagens ligadas ao ensino empreendedor, que inicialmente compunham parte do material empírico. Essa constatação levou à exclusão desses dados, e compreendemos que, caso tal percepção tivesse ocorrido antes, o co-desenvolvimento do EDF poderia ter sido conduzido de maneira distinta, incorporando um olhar mais crítico desde o início. Outro aspecto limitador foi a participação irregular dos participantes, o que ocasionou lacunas em determinados momentos da coleta e análise de dados, impactando o acompanhamento longitudinal de algumas atividades.

Além disso, reconhecemos que as instruções fornecidas pela pesquisadora e pela professora orientadora para algumas atividades impactam diretamente nos resultados obtidos, e que, por vezes, uma mediação simples e direta pode ter restringido a amplitude e a profundidade das produções dos participantes. É possível que orientações mais detalhadas, contextualizadas e exemplificadas poderiam favorecer o desenvolvimento de atividades mais completas. Essa limitação evidencia que o modo como as tarefas foram propostas influenciou não apenas o engajamento, mas também a forma de elaboração das respostas. Justificamos, contudo, que estamos cientes do nosso próprio processo de aprendizagem em relação à vulnerabilidade social no decorrer desta pesquisa.

Somado a isso, o tempo reduzido de coleta impediu a realização de correções e devolutivas mais detalhadas aos participantes, o que teria possibilitado o aprimoramento de suas produções. É importante reconhecer também, que o próprio *design* do EDF, tal como foi proposto nesta pesquisa, pode ter influenciado as percepções, respostas e produções dos participantes. As atividades, os materiais selecionados e as discussões mediadas pela pesquisadora não foram neutras. Pelo contrário, carregaram orientações teóricas e políticas que podem ter direcionado modos de ver, interpretar e refletir sobre os assuntos em foco.

Por fim, destaco a minha própria constituição enquanto pesquisadora e formadora, que se deu no movimento entre ensinar, aprender e investigar. O desenvolvimento deste trabalho exigiu visitar concepções, reformular práticas e compreender a pesquisa como um ato ético, político e transformador. Ao acompanhar o percurso dos participantes, também fui me constituindo como formadora sensível às realidades escolares, consciente das contradições do campo educacional e comprometida com a construção de uma formação docente que reconhece a vulnerabilidade como potência e como ponto de partida para a emancipação. Assim, esta tese reflete não apenas um produto de pesquisa, mas um processo formativo de autoria, escuta e transformação, no qual se entrelaçam teoria, prática e compromisso social.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **Revista Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 15/2, p. 457-480, 2012.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; PINHEIRO, Leonardo de Castro; LIMA, Fabiano de Souza; MARTINELLI, Cláudia da Costa. 2002. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafio para as políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002, 192p.
- ABRANCHES, Mônica. O trabalho do Serviço Social na Educação. *In*: CRESS-MG 6ª Região. (org). Nas Trilhas dos Direitos Humanos para Combater Desigualdades.; SIMPÓSIO MINEIRO DE ASSISTENTE SOCIAIS, 2. Minas Gerais. **Anais[...]**. Belo Horizonte: CRESS-MG, 2009, p. 149-168.
- ADAMS, Maurianne. Pedagogical Foundations for Social Justice Education. *In*: ADAMS, Maurianne; BELL, Lee Anne; GOODMAN, Diane J.; JOSHI, Khyati Y. (org.). **Teaching for diversity and social justice**. 3. ed. Nova Iorque: Routledge, 2016. p. 57-94.
- ADATI, Felipe Sousa; FERREIRA, Felipe Trevisan.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. As fanfictions e as relações discursivas no ciberespaço: participação social por meio da língua inglesa. **The ESPECIALIST: Descrição, Ensino e Aprendizagem**, v. 38, n. 1, 2017.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, v. 2, 1985.
- AMARAL, Tuanny Gomes Siqueira. **Os efeitos do Pibid nos anos iniciais da carreira do professor de inglês**. 2024. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/handle/123456789/16011>. Acesso em: 24 jul. 2025.
- ANDRADE, Heidi Goodrich. Using rubrics to promote thinking and learning. **Educational Leadership**, v. 57, n. 5, p. 13-18, 2000.
- ANDRADE, Sandro Silva de.; SENNA, Nádia da Cruz. Fanzines na sala de aula: expressividade e autoralidade. *In*: ENCONTRO DA ANPAP, 24., 2015, Rio Grande do Sul. **Anais [...]**. Rio Grande do Sul: UFP, 2015, p. 2880-2896.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AQUINO, Orlando Fernández. O experimento didático-formativo: contribuições para a pesquisa em didática desenvolvimental. **EdUECE. Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores**, Ceará, v. 2, p. 4645-4657, 2014.
- ARMAŞ, Iuliana; GAVRIŞ, Alexandru. Social vulnerability assessment using spatial multi-criteria analysis (SEVI model) and the Social Vulnerability Index (SoVI model)– a case study for Bucharest, Romania. **Natural hazards and earth system sciences**, v. 13, n. 6, p. 1481-1499, 2013.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes, 2014.
- BARBIER, René. A escuta sensível em educação. *In*: Reunião Anual da ANPEd, 15., 1992, Porto Alegre. **Anais [n. 5]**. Porto Alegre, 1993. p. 187-216.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad: Lucie Didio. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARBOSA, Cinthya Cristiane Galvão dos Santos. **Educação, pobreza e desigualdade social**: o processo de escolarização dos alunos dos anos iniciais da rede municipal de ensino da cidade do Recife em condição de vulnerabilidade social e suas implicações no desempenho escolar. 2020. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRIENTOS, Yasna Yilorm; MORALES, Haydeé Acosta. Neoliberalismo y proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en Chile: una mirada dialéctica al estado del arte em sectores vulnerables. **Revista Cubana de Educación Superior**, v. 3, p. 125-136, 2016.

BARRIENTOS, Yasna Yilorm; PALMA, Elizabeth Martinez. Situación de vulnerabilidad social y construcción de aprendizaje en la infancia: percepciones de profesores de inglés que ejercen en escuelas públicas chilenas. **Interciencia**, v. 48, n. 1, 2023.

BASTOS, Pedro Augusto de Lima; SOUSA, Laryssa Paulino de Queiroz. A abordagem sociocultural e a formação docente: construindo conhecimento relevante e contextual. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 1, p. 133-154, 2021.

BELL, Lee Anne. Theoretical Foundations for social justice education. *In*: ADAMS, Maurianne; BELL, Lee Anne; GOODMAN, Diane J.; JOSHI, Khyati Y. (org). **Teaching for diversity and social justice**. 3 ed. Nova Iorque: Routledge, 2016, p. 25-55.

BINTLIFF, Amy. Listening: An Essential Social Justice Practice. *Medium*, 2017. Disponível em: <https://medium.com/@heinemann/listening-an-essential-social-justice-practice-f220d20d7314>. Acesso em: 10 out. 2024.

BONFIM, Leila Aparecida. **Projeto Social**: um objeto de estudo construído na teia de suas significações sociais. 119 f. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia Social e do Trabalho, São Paulo, 2010.

BORELI, Julma Dalva Vilarinho Pereira; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; PESSOA, Rosane Rocha. Towards a decolonial teacher education. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Minas Gerais, v. 20, n. 2, p. 301-324, 2020.

BORYÇA, Thaina Duarte. **Formação crítica, ensino de inglês e letramento digital**: a educação como meio de inclusão de pessoas em situação de vulnerabilidade social. 2021. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Inglês) – Universidade Tecnológica do Paraná, Curitiba, 2021.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Editora Vozes, 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002. 320 p.

BRASIL. [Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993]. **Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências**. Brasília, DF, 1993.

BRASIL. [Resolução CEPE/CA nº 119/2018]. **Reformula o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras Inglês**, Londrina, 2018.

BRASIL. [Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020]. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015**. 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, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Brasília, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 04, de 29 de maio de 2024**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES**. Relatório de Gestão do exercício de 2018. Brasília: CAPES, 2019.

BRASIL. **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS**. Secretaria Nacional de Assistência Social – SNAS. Departamento de Proteção Social Básica – DPSB. Perguntas Frequentes. Brasília. MDS, 2017.

BROWN, Brené. The power of vulnerability. Youtube, 03 de janeiro de 2011. Disponível em: <https://youtu.be/iCvmsMzIF7o?si=m8T-CvUII7ueTXvR>. Acesso em: 20 de agosto de 2023.

CALAZANS, Silvia Gusmão Brandilla. **Coplanejamento de um Experimento Didático Formativo durante o Ensino Remoto Emergencial**: modos de agir e interagir. 2022. 270f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **Entre quatro binários**: um estudo sobre desenvolvimento profissional docente. 357 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

COELHO, Anelise Barbosa; BARNI, Edi Marise; FEDERIGE, Jéssica Amanda Bonato. A escuta sensível no processo de ensino aprendizagem de crianças na Educação Infantil. **L&P – Licenciaturas & Pesquisa UNIANDRADE**, 2021, v. 1, n. 1, p. 78-89.

COSTA, Marco Aurélio; SANTOS, Maria Paula Gomes dos; MARGUTI, Bárbara Oliveira; PIRANI, Nikolas de Camargo; PINTO, Carlos Vinícius da Silva; CURI, Rodrigo Luis Comini; RIBEIRO, Clarisse Coutinho; ALBUQUERQUE, Clayton Gurgel de. Vulnerabilidade social no Brasil: conceitos, métodos e primeiros resultados para municípios e regiões metropolitanas brasileiras. Brasília: Instituto de Pesquisa

- Econômica Aplicada - IPEA, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/8257>. Acesso em: 22 jul. 2024.
- CUTTER, Susan L.; BORUFF, Bryan J.; SHIRLEY, W. Lynn. Social vulnerability to environmental hazards. In: **Hazards vulnerability and environmental justice**. Routledge, 2003. p. 143-160.
- DAMASIO, Aline Medeiro. O projeto social como resposta à questão social. In: Simpósio Mineiro De Assistente Sociais, 4., 2016, Minas Gerais. **Anais [...]**. Belo Horizonte: CRESS-MG, 2016.
- DARLING-HAMMOND, Linda. Constructing 21st-Century Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, Stanford, v. 57, n. 3, p. 300-314, 2006.
- DAVYDOV, Vasili Vasilievich. Problemas do ensino desenvolvimental - a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. **Soviet Education**, n. 8, 1988.
- DE DEUS, Renan William Silva. **Plataforma “Inglês Paraná”**: representações, discursos e ideologias. 2024.
- DE OLIVEIRA, Zenayre Mendes et al. Desigualdades Educacionais: desafios e estratégias para promover a equidade no sistema educacional. **ARACÊ**, v. 6, n. 2, p. 1506-1521, 2024.
- DEMO, Pedro. Aprender como autor. São Paulo: **Atlas**, 2015.
- DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **The handbook of qualitative research**. 5. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2018.
- DICIO – Dicionário Online de Português. Saber. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/saber/>. Acesso em: 25 ago. 2025.
- DIVERSA. **Projeto Inglês Beatles: igualdade racial**. Disponível em: <https://diversa.org.br/relatos-de-experiencias/projeto-ingles-beatles-igualdade-racial/?authuser=1>. Acesso em: 20 out. 2023.
- DO ROSÁRIO, Daniely et al. Formação de professores: desafios e oportunidades. **Revista Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação- REASE**, São Paulo, v. 10, n. 7, p. 1768-1785, 2024.
- EGIDO, Alex Alves. Ética emancipatória em pesquisas educacionais. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, Paraná. **Anais[...]**. Paraná: PUC, 2015, p. 34168-34179.
- EL KADRI, Michele Salles. **Atitudes sobre o estatuto do inglês como língua franca em um curso de formação inicial de professores**. 2010. 212 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.
- EL KADRI, Michele Salles. **English language teachers’ changing identities in a teaching practicum: PIBID and {Coteaching|Cogenerative Dialogue} as opportunities for professional learning**. 2014. 348 f. Dissertação (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.
- ESCARABOTO, Kellen M. Sobre a importância de conhecer e ensinar. **Psicologia USP**, n. 18, v. 4, p. 133-146, 2007.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Critical discourse analysis: The critical study of language**. Routledge, 2013.

FERREIRA, Felipe Trevisan. **Diversidade sexual e de gênero nas aulas de inglês: a formação de cidadãos críticos em contexto de vulnerabilidade social.** 2020. 241 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

FERREIRA, Larissa Polyana de Meneses. **(Des)problematizando no ensino/aprendizagem da língua inglesa: umas propostas de uso de seriados para o reposicionamento discursivo identitário de alunos-problemas.** 2019. 111 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019.

FRAGA, Carla Gracielle Ramos; DIAMANTINO, Paula Rodrigues; BARRETO, Denise Aparecida Brito. A formação do professor de línguas adicionais e os saberes envolvidos nas práticas pedagógicas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 22, p. 315-336, maio/ago. 2016

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora Unesp, 2004. 152 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 24ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2015. 135 p.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p.21-39, 2002.

GANDOLFO, Maira Ângela Pauperio. **Formação de professores de ensino médio e (in)visibilidade de experiências de protagonismo juvenil.** 249 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2005.

GARCÍA, Rosa Ynés Alácio; RODRIGUES, Wallace. Pensando sobre vulnerabilidade e universidade através do cinema. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 9, n. 14, p. 218- 225, 2022.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

GAYNOR, Tia Sherèe; WILSON, Meghan E. Social Vulnerability and Equity: the disproportionate impact of COVID-19. **Public Administration Review**, v. 80, n. 5, 2020, p. 832-838.

GEHRKE, Luiza Paul. **A construção da professoralidade em contextos de vulnerabilidade social.** 2023. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/32147>. Acesso em: 17 jul. 2025.

GIMENEZ, Telma. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. *In*: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (org). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade.** Campinas e São Paulo: Pontes Editores e ALAB, 2005, v. 1, p. 183-201.

GIMENEZ, Telma; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 2004, v. 4, n. 2, p. 85-95.

GIROUX, Henry A. **Teoria crítica e resistência em educação**. São Paulo: Cortez, 1983.

GRÜTZMANN, Thaís Philipsen. Saberes docentes: um estudo a partir de Tardif e Borges. **Revista Temas em Educação**, 2019, v. 28, n. 3, p. 2-23.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian M. I. M. **Halliday's introduction to functional grammar**. 4. ed. London: Routledge, 2013.

HAUSER, Leonardo Antonio de Carvalho; LOPES, Claudivan Sanches. A escola e seu entorno: a importância do conhecimento do contexto sociogeográfico das comunidades escolares para a organização de práticas educativas. *In: Encontro Anual De Iniciação Científica*, 25.; *Encontro Anual De Iniciação Científica Júnior*, 5., 2016, Paraná. **Anais [...]**. Paraná: UEM, 2016, p. 1-4.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 34. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da vulnerabilidade social nos municípios brasileiros**. Brasília: Ipea, 2018.

KRESS, Gunther. **Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication**. Routledge, 2010

KRESS, Gunther; BEZEMER, Jeff. Multimodal discourse analysis. *In: The Routledge handbook of discourse analysis*. Routledge, 2023. p. 139-155.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication. **Language in Society**, v. 33, n. 1, p. 115-118, 2001.

LENHARO, Rayane Isadora. **Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social**. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

LENHARO, Rayane Isadora.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Multiletramentos no ensino de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 21, n. 1, p. 367-402, 2018.

LEVISKY, Flávia Blay. **Contribuições da Psicanálise para a Educação: o grupo como sujeito da criação**. 156 p. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

LIBERALI, Fernanda. Construir o inédito viável em meio à crise do coronavírus: lições que aprendemos, vivemos e propomos. *In: LIBERALI, F. et. al. Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. Campinas: Editora Pontes, p. 13-21, 2020.

- MAGALHÃES, Sigrid Rochele Gusmão Paranhos. O ensino de língua inglesa como meio de empoderamento, autonomia e emancipação. *In: XIII Colóquio Nacional; VI Colóquio Internacional Do Museu Pedagógico, Bahia, Anais [...]*. Bahia: UESB, 2019, p. 1948-1952.
- MARDEGAN, Bruna Sampaio Silgueiro; IORIS, Anna Augusta Cazeloto; CALVO, Luciana Cabrini Simões. Formação de professores de inglês no Pibid: um mapeamento de estudos. **Entretextos**, v. 21, n. 1, p. 221-238, 2021.
- MARTINS, Eledir da Cruz; TAVARES, Dirce Encarnacion. A escuta sensível - prática do docente interdisciplinar no ensino médio. **Revista Interdisciplinaridade**, 2015, v. 1, n. 6, p. 18-27.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. São Paulo: Grijalbo, 1977.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Editora Martin Claret. 2011
- MATEUS, Elaine. Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no Pibid. **Revista Brasileira Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 4, p. 1107-1130, 2013.
- MATEUS, Elaine; EL KADRI, Michele Salles; DA SILVA, Kleber Aparecido. **Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID: contornos, cores e matizes**. Campinas: Pontes, 2013.
- MIRANDA, Gilberto José. Elaboração e aplicação de questionários. *In: NOVA, Silvia Pereira de Castro Casa et al (org.)*. **Trabalho de Conclusão de Curso: uma abordagem leve, divertida e prática**. São Paulo: Saraiva Educação, 2020. p. 216-229.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. *In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (orgs.)*. **Linguística Aplicada: um caminho com muitos acessos**. São Paulo: Editora Contexto, p. 11-24, 2009.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **Delta**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-383, 1994.
- NASCIMENTO, Isabel Cristina Cardoso do. **Autoformação como exercício de tornar-se educador: uma reflexão sobre autoralidade e microestética do cotidiano**. 208 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza, 2011.
- NEMIROVSKY, Ricardo; BORDELON, Dominique; TUIA, Jon; RAMÍREZ, Edison. Talking about Teaching Episodes: The Complexity of Teachers' Interpretations of Classroom Events. **Studies in Philosophy and Education**, v. 24, p. 477-500, 2005.
- NOGUEIRA, Maria José D'Alessandro. **To be or not to be ensinante/aprendiz de inglês: (im)possibilidades na sala de aula de adolescentes trabalhadores em vulnerabilidade social**. 2019. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- NOVA ESCOLA. **Inglês: projeto mostra que presença de imigrantes melhora o ensino**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18411/ingles-projeto->

[mostra-que-presenca-de-imigrantes-melhora-o-ensino?authuser=1](#). Acesso em: 20 out. 2023.

NUNES, Leonília de Souza. **Escuta Sensível do professor**: uma dimensão da qualidade da educação infantil. 2009. 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

OLIVEIRA, Adriana Carla Silva de. **Desvendando a autoralidade colaborativa na e-Science sob a ótica dos direitos de propriedade intelectual**. 2016. 297 p. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

ORTENZI, Denise et al. (Org). **Com a palavra, os pibidianos**: práticas de ensino e formação de professores de língua inglesa no contexto do Pibid. Londrina: Midiograf, 2014.

PALTRIDGE, Brian. **Discourse analysis**. Springer International Publishing, 2021.

PEIXOTO, Mariana Rafaela Batista Silva. **A língua inglesa no terceiro setor**: adolescência, gênero e vulnerabilidade social no confronto com a língua-cultura do outro. 2017. 177 f. Tese (Doutorado em Linguagem e Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

PENNYCOOK, Alastair. **English and the Discourses of Colonialism**. London: Routledge, 1998.

PEREIRA, Potyara A. **Necessidades Humanas**: subsídios à crítica dos mínimos sociais. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

PIACENTINI, Ana Carolina Guerreiro. **Formação de professores de inglês e Projetos Sociais**: uma proposta de experimento didático formativo. 2022. 51 f. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

PIACENTINI, Ana Carolina Guerreiro. **Narrative of Experience**: English Language Teaching and Social Vulnerability. Orientador: Prof. Dr. Fernando Silvério de Lima. 2018. TCC (Graduação) - Curso de Letras Inglês, Universidade Estadual do Paraná, Apucarana, 2018.

PIACENTINI, Ana Carolina Guerreiro; EL KADRI, Michele Salles. Formação de professores de inglês e projetos sociais: uma proposta de experimento didático formativo. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, v. 23, p. 78-100, 2022.

PONTARA, Claudia Lopes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Sequência didática de gêneros dos quadrinhos para o ensino de língua inglesa – possibilidades e desafios. **Revista X**, v. 15, n. 2, p. 153-184, 2020.

POPHAM, W. James. What's wrong-and what's right-with rubrics. **Educational leadership**, v. 55, p. 72-75, 1997.

RABIN, Colette. Co-Teaching: Collaborative and Caring Teacher Preparation. **Journal of Teacher Education**, v. 71, n. 1, 2019, p. 135-147.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. 2003. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial. ISBN 85- 88456-13-3. Pp.144.

RAMOS, Penha Élide Ghitto Tuão; MARTINS, Analice de Oliveira. Autoralidade e letramento literário: caminhos possíveis. In: XIII Jornada Nacional de Linguística e

Filologia da Língua Portuguesa, 2018, Roraima. **Anais [...]**. Roraima: UERR, 2018, p. 619-629.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Tradução de Almiro Pisetta e Lenita M. R. Esteves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 711 p.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 155-178, 2006.

RIBEIRO, Valéria Hallie Almeida; PINTO, Maria Geizi Silva. O uso das tecnologias digitais da informação e comunicação: uma sequência didática para ser trabalhada na EJA com estudantes em situação de vulnerabilidade social. **LínguaTEC**, Rio Grande do Sul, v. 7, n. 2, p. 226-238, 2022.

SALLES, Gabriel Valls de. **Potenciais para o desenvolvimento da Escuta Sensível no ambiente escolar por meio das Artes Cênicas**: observações sobre alguns jogos e exercícios cênicos. 2020. 45 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Cênicas) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SANTOS, Abirlene Gonçalves dos. **Narrativas e experiências de aprendizagem de inglês em contexto de vulnerabilidade social**: um estudo de caso. 2017. 100 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SANTOS, Benyelton Miguel dos. **Justiça social e letramento crítico**: reflexões sobre o ensino de inglês como língua adicional no projeto casas de cultura no campus da UFAL. 2018. Dissertação (Mestrado em letras e linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2018.

SANTOS, Jefferson do Carmo Andrade; SORTE, Paulo Boa; BARROS, Emanuelle Silveira Nunes. Leitura crítica de memes da internet em aulas de Língua Inglesa. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, 2022.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

SCHMIDTLEIN, Mathew C. et al. A sensitivity analysis of the social vulnerability index. **Risk Analysis: An International Journal**, v. 28, n. 4, p. 1099-1114, 2008.

SCHRAM, Sandra Cristina; CARVALHO, Marco Antonio Batista. **O pensar educação em Paulo Freire**: para uma pedagogia de mudanças. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2024.

SENEFONTE, Fábio Henrique Rosa. O professor-pesquisador em estudos linguísticos: uma proposta teórico-metodológica. **REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino**, v. 8, n. 2, p.838-861, 2024.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, jun. 2015.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; Serconek, Giselda Cecília; Belieri, Cleder Mariano. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: experimentos didáticos na educação básica. 1. ed. Curitiba: CRV, 2019. 256 p.

SILVA, Ana Rosa da. **Antecedentes do engajamento e da intenção em permanecerem projetos sociais**: um estudo em instituições de ensino superior de São Paulo. 2017. Dissertação (Mestrado) – Escola de Gestão e Direito da Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2017.

SILVA, Bianca Nicole Fernandes da; FEDERISSIS, Inaiê da Silva; APOLINÁRIO, Ricardo Naoki Nakada; LINHARES, Sarah Ellen Nardino. Língua inglesa e sociabilização juvenil: uma interlocução entre UNESPAR e EDHUCCA – Escola de Desenvolvimento Humano “Casa do Caminho”. *In*: Seminário De Extensão Universitária Da Região Sul, 37, 2019, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2019, p. 1-6.

SILVA, Hevellyn Tays Lima da; ALVES, Deive Barbosa. Introdução as práticas de uma Educação Autoral, e sua metodologia na educação e no ensino de matemática. *In*: XIX Semana Acadêmica e V Encontro Regional De Educação Matemática, 2022, Tocantins, **Anais [...]**. Araguaina: UFT, 2022.

SILVA, Marizete Fonseca da. **Histórias do Feminino - Cirandeiros Lunáticos**: Um exercício sobre autoria, autorização, autorialidade em Educação. 2013. 260 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

SILVA, Saulo Vieira Cavalcante da; SOUZA, Sarlene Gomes de. Formação de Professores e Vulnerabilidade Social: uma invisibilidade teórica. *In*: Encontro De Pesquisa Educacional Do Nordeste, 15., 2020, Bahia. **Anais [...]**. Bahia: UFBA, 2020. p. 1-7.

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. 340 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

SOUZA-FIORI, Adriana Grade. Diários reflexivos na formação inicial de professoras de inglês: uma análise das marcas de modalidade e avaliação. **Revista Prodência**, Londrina, v. 1, n. 3, p. 16, jan./jun. 2013.

STURMAN, Andrew. **Social justice in education**. Camberwell: Australian Council for Educational Research, 1997. 134 p.

STUTZ, Lidia; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Autoconfrontação na formação inicial de professores: um instrumento para reconfigurar saberes docentes. **Revista de Letras**, v. 11, n. 1, 2019.

SUSMAN, Paul; O'KEEFE, Phil; WISNER, Ben. Global disasters: a radical interpretation. *In*: HEWITT, Kenneth (Org.). **Interpretations of calamity from the viewpoint of human ecology**. Boston: Allen & Unwin, 1983.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, n. 73, dez. 2000.

TELLES, Vera da Silva. Questão Social: afinal do que se trata? **São Paulo em Perspectiva**, v. 10, n. 4, p. 85-95, out-dez. 2006.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; PEREIRA, Ewerton Aurelio Santos; DAMACENO, Izadora Amador. A formação de professores e professoras de inglês e as possíveis implicações para a educação linguística com crianças: respostas e

propostas em meio às demandas da contemporaneidade. **Revista Letras**, Curitiba, UFPR, n. 110, p. 23-46, jul./dez. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras Inglês**. Londrina, 2022.

VALENTE, Luís. Considerações para Avaliar um Mapa Mental (Mind Map).

Workshop: “Avaliar conhecimentos com mapas mentais”, [Workshop]

TIC@Portugal 2015, 3 de julho de 2015, Braga. CCTIC do Instituto de Educação, Universidade do Minho.

VIANA, Anamaria Fernandes; RAHME, Mônica Maria Farid. Poéticas da autoralidade no contexto da extensão universitária. **Moringa: artes do espetáculo**, v. 11, n. 1, 2020.

VIANA, Vander; GIMENEZ, Telma. English language teacher education in Brazil: using census data to explore the configuration of undergraduate courses. **Revista X**, Curitiba, v. 19, n. 03, p. 973-994, 2024.

VIANNA, Cláudia; CARVALHO, Ana Maria. Episódios de pesquisa na formação de professores de Ciências: experiências formativas e práticas discursivas.

Investigações em Ensino de Ciências, v. 21, n. 3, p. 114–133, 2016.

VIROKANNAS, Elina; LIUSKI, Suvi; KURONEN, Marjo. The contested concept of vulnerability—a literature review: Vulnerability-käsitteen kiistanalaiset merkitykset—systemaattinen kirjallisuuskatsaus. **European Journal of Social Work**, v. 23, n. 2, p. 327-339, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, v. 3, 1984

WISNER, Ben; LUCE, Henry. Disaster vulnerability: Scale, power and daily life. **GeoJournal**, v. 30, n. 2, p. 127–140, 1993.

YOUNG, Iris Marion. **Justice and the politics of difference**. Princeton: Princeton University Press, 1991. 286 p.

ZANCOPÉ, Thaísa Cristina. **Teaching English to Teachers: uma proposta de protótipo para a formação inicial de professores de pela perspectiva da Justiça Social**. 2020. 80 p. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2020.

ZAROWSKY, Christina; HADDAD, Slim; NGUYEN, Vinh-Kim. Beyond ‘vulnerable groups’: contexts and dynamics of vulnerability. **Global Health Promotion**, v. 20, n. 1_suppl, p. 3-9, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO INICIAL

- 1) O que você entende por vulnerabilidade social?
- 2) Você acha que há alguma relação entre vulnerabilidade social e aprendizagem? Se sim, qual? Se não, por quê?
- 3) Você acha que há alguma relação entre vulnerabilidade social e o ensino de inglês? Se sim, qual? Se não, por quê?
- 4) Quais princípios e/ou saberes você acredita serem necessários para um professor de inglês atuantes em contextos de vulnerabilidade social?
- 5) O que você entende por empreendedorismo social?
- 6) O empreendedorismo pode ser relacionado com a educação? Se sim, como? Se não, por quê?
- 7) O que são práticas inovadoras no ensino? Cite alguns exemplos.
- 8) Quais são as características de um professor empreendedor?

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PERFIL DOS PARTICIPANTES

Nome:	Idade:	Gênero: <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Outro:
Como você se define? Se apresente em um parágrafo:		
Qual escola você está no PIBID?		
Você já está atuando como professor(a)? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Se sim, em qual contexto? <input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> Privado		
Você já trabalhou em contextos de vulnerabilidade social? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Você consegue identificar a vulnerabilidade na sala de aula? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Se sim, de que forma? Explique.		

APÊNDICE C - MODELO DO PLANO FINAL

PROJETO DE EMPREENDEDORISMO SOCIAL

Levando em conta tudo que foi discutido em relação à atuação do professor de inglês em contextos em situação de vulnerabilidade social, **em duplas**, elaborem um projeto de empreendedorismo social. Deixe claro qual o contexto escolhido, suas características, a série, a quantidade de aulas necessárias para o desenvolvimento desse projeto e a motivação para essa escolha. Lembre-se das seguintes características:

Características de projetos de Empreendedorismo Social	
- Não são lucrativas.	- Veiculam a educação para alcançar a comunidade.
- Promovem a inclusão social.	- Trabalham com grupos em situação de vulnerabilidade social.
- Partem de problemas reais e/ou uma causa.	- Buscam transformar alguma realidade.
- Garantem oportunidades de acesso.	- Promovem a equidade.
- São motivados por empatia, humanismo, proatividade.	- É necessário financiamento (patrocínio) – parceria entre o público e privado.
- Há o envolvimento da comunidade nas tomadas de decisões.	- Trazem projetos de inovação.

Esse projeto deve conter os seguintes princípios trabalhados e procurar atender às características próprias do trabalho em contextos em situação de vulnerabilidade social:

Saberes Docentes para atuação em contextos em situação de vulnerabilidade social	Características	Sugestões de atividades/ações a serem desenvolvidas
- Saber vulnerável	- Conhecer e entender as diversas facetas da vulnerabilidade na vida de	- Observar; - Tomar notas; - Aplicar questionários;

	<p>um indivíduo;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender que a vulnerabilidade vai muito além do poder aquisitivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conversar com os alunos, professores, funcionários, etc.; - Dar aula.
- Saber local	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o local em que está inserido e as implicações que podem interferir no processo de ensino-aprendizagem; - Compreender a dinâmica do bairro e da cidade em que a escola está inserida para que o ensino seja voltado às reais necessidades daquela comunidade; - Buscar conhecer a estrutura social, econômica e política que permeia a escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observar; - Tomar notas; - Aplicar questionários; - Conversar com os alunos, professores, funcionários, etc.; - Dar aula.
- Saber de escuta	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a escuta sensível como forma humanizada de conhecer o outro; - Compreender que através da escuta, os professores estabelecem uma comunicação mais acolhedora em sala de aula, favorecendo a aprendizagem dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperative Learning; - Storytelling; - Restorative Justice Talking Circles; - Student-Led Service-Learning or Action Planning around social justice. <p>Referência</p>
- Saber autoral	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a autoralidade; - Ser autor de seu próprio trabalho; - Pesquisar e elaborar conhecimento próprio, 	<ul style="list-style-type: none"> - Autorias virtuais (imagem, vídeo, animações, remix, etc.); - Produção / adaptação de material didático; - Textos multimodais; - Pesquisa.
- Saber de justiça	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o papel do professor pela justiça social; - Entender que a justiça social vai além da justa distribuição de bens, materiais e serviços; - Reconhecer as formas 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os alunos; - Ter um currículo inclusivo; - Propiciar um ambiente positivo; - Formas de avaliação justa; - Envolver os pais e

	<p>de opressão que permeiam a nossa sociedade;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propor práticas e ações que reconheçam os alunos e façam-os se sentir reconhecidos, seguros e respeitados. 	<p>responsáveis;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o diálogo; - Superar as desigualdades e a opressão; - Mapeamento cultural; - Literatura diversificada; - Projetos colaborativos; - Debates; - Análise crítica de mídia.
--	---	--

Deve englobar, ainda, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS). Os ODS são uma agenda mundial adotada pelos países em 2015 e devem ser atingidos até 2030. São compostos pelos 17 objetivos a seguir.



Escolham um dos objetivos e conectem com um conteúdo linguístico. Para elaboração do projeto, utilizem o modelo de plano abaixo:

PROJETO DE EMPREENDEDORISMO SOCIAL - PIBID

Título do projeto:
Professores responsáveis:
<u>Saber Vulnerável e Saber Local</u>

Contexto: <i>(breve descrição do contexto, apontar que tipo de vulnerabilidade social foi identificada.)</i>	
Ação Utilizada: <i>(qual atividade/ação eu utilizei para conhecer meu contexto?)</i>	
Duração do projeto: <i>(quantidade de aulas)</i>	Público alvo: <i>(turma, ano, série)</i>
Objetivos: <i>(o que meu aluno deve ser capaz de fazer após o projeto?)</i> - Geral: - Específicos:	
Conteúdo: <i>(qual conteúdo linguístico a ser trabalhado nesse projeto?)</i>	
ODS escolhido:	
<u>Saber de Escuta</u>	
Escuta Sensível: <i>(breve descrição de como irei dar voz e escutar meus alunos durante esse projeto.)</i>	
<u>Saber Autoral</u>	
Materiais/Recursos utilizados: <i>(quais materiais serão necessários para esse projeto e como irei elaborá-los.)</i>	
Procedimentos: <i>(passo a passo de como irei desenvolver o projeto)</i>	
Avaliação: <i>(como meus alunos serão avaliados?)</i>	

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DO SABER LOCAL

- 1) Onde você mora?
- 2) Com quem você mora?
- 3) Em qual escola você já estudou antes? Era uma escola pública ou privada?
- 4) Com quantas pessoas você mora?
- 5) Qual a escolaridade das pessoas da sua família?
- 6) Qual meio de transporte você usa para ir à escola?
- 7) Qual a profissão dos seus pais/responsáveis?
- 8) Que tipo de atividades você faz com sua família no seu tempo livre?

APÊNDICE E - ATIVIDADE DO SABER DE JUSTIÇA

Saber de justiça (compreender o papel do professor pela justiça social)

Justiça Social: o que dizem os autores?

“Justiça social pode ser definida, metaforicamente, como um bolo que é cortado em partes iguais e distribuído de forma igualitária, sendo que os mais desfavorecidos recebam mais pedaços desse bolo” (RAWLS, 1971).

“É a justa forma de distribuição de bens (econômicos, sociais e até mesmo o acesso a oportunidades)” (STURMAN, 1997)

“Teorias distributivas foram sendo criticadas, pois ignoram as formas de opressão sofridas pelos indivíduos” (YOUNG, 1991)

“Tomada de consciência de que os sistemas de opressão que engendram a injustiça do mundo podem ser contestados, subvertidos e desestruturados” (FREIRE, 2004, p. 58)

“Justa distribuição de recursos que reconheça os grupos e culturas marginalizadas, isto é, todos os membros da sociedade devem se sentir fisicamente e psicologicamente seguros, reconhecidos e respeitados igualmente” (BELL, 1997, p. 26)

- 1) A partir da leitura dos excertos acima, analise o estudo de caso e responda às questões:

Estudo de caso: Maria é uma aluna de 10 anos, recentemente imigrada com sua família. Ela tem uma proficiência limitada no idioma local e enfrenta desafios de adaptação cultural. Maria demonstra interesse em aprender, mas os obstáculos linguísticos e culturais afetam sua participação e desempenho acadêmico.

- a) Como a escola pode ajustar seu currículo para atender às necessidades específicas de Maria?
- b) Como o professor pode avaliar o desempenho de Maria de forma justa?

Pedagogia da equidade: uma forma de aplicar a justiça social em sala de aula

A pedagogia da equidade refere-se a uma abordagem educacional que busca proporcionar oportunidades e recursos igualitários a todos os alunos, independentemente de suas origens, habilidades ou características individuais. O foco está na promoção da justiça social e na redução das disparidades educacionais, garantindo que cada aluno tenha acesso a uma educação de qualidade e que suas necessidades específicas sejam atendidas.

Paulo Freire: pedagogia crítica e educação libertadora

Exemplos de práticas: conhecer os alunos, ter um currículo inclusivo, propiciar um ambiente positivo, formas de avaliação justa, envolver os pais e responsáveis, desenvolver o diálogo, superar as desigualdades e a opressão.

Sugestões de atividades: mapeamento cultural, literatura diversificada, projetos colaborativos, debates, análise crítica de mídia.

2) Análise de sequência didática no texto abaixo e responda às questões:

Texto: Leitura crítica de memes da internet em aulas de língua inglesa (SANTOS, SORTE, BARROS, 2022)

	1) O professor exibe oito anúncios sobre questões sociais.
Aula 1	2) Os alunos se reúnem em grupos para discutir as seguintes questões: (a) Como você se sente em relação ao vídeo? (b) Há alguma coisa no vídeo que incomoda você? Em caso positivo, do que se trata? (c) O vídeo influenciaria você a comprar o produto ou não? Por que o vídeo influenciaria ou não? (d) Identidades diferentes influenciam a maneira como as pessoas interpretam essas propagandas?
	1) Os alunos compartilham suas respostas sobre as perguntas propostas na última aula.
Aula 2	2) Os alunos leem o texto intitulado <i>Being Antiracist</i> e o discutem com base nas seguintes perguntas: (a) Existem relações entre os vídeos e o texto mencionado? (b) Quais são as relações entre eles? (c) O que eles têm em comum? (d) Você já ouviu falar sobre esses diferentes tipos de racismo mencionados no texto? (e) Quais são as diferenças entre eles? (f) Você considera importante compreender as diferenças entre eles? Por quê?
	4) Os estudantes leem o texto intitulado <i>Anti-Racism Defined</i> em grupos e respondem as seguintes perguntas: (a) Você já ouviu o termo antirracismo? (b) Qual é a diferença entre racismo e antirracismo?
	5) Em grupos, os alunos trabalham na produção de remixes de vídeo que problematizam anúncios racistas baseados em uma abordagem antirracista.
Aula 3	1) Os alunos apresentam uma proposta de remixagem de vídeo, e o professor faz comentários e sugestões sobre ela. Os alunos são convidados a entregar um plano na quinta aula.
	2) Cada grupo recebe oito memes e algumas perguntas: (a) Esses memes são (anti)racistas? Por quê? Por que não? (b) Como podemos identificar quando um texto é (anti)racista?
	3) Os alunos são solicitados a produzir um rascunho de um meme antirracista com base nos textos utilizados na aula anterior.
Aula 4	1) Os alunos apresentam o rascunho produzido na aula anterior e o professor solicita uma versão revisada na sexta aula.
	2) O professor pode fazer estas perguntas: (a) Como cidadãos, o que podemos fazer para lutar contra o racismo? (b) Por que é tão importante para todos nós assumirmos a responsabilidade de lutar contra o racismo? (c) O que devemos aprender com os ativistas antirracistas?
	3) O professor propõe uma leitura em grupo do texto intitulado <i>What does it mean to be an anti-racist human rights defender?</i> , e, depois, apresenta as seguintes perguntas: (a) Existe algum risco para as pessoas que lutam contra o racismo? (b) Como podemos ajudar as pessoas que são atacadas por racistas? (c) Como podemos ajudar as pessoas que são racistas a se darem conta disso?
Aula 5	1) Os alunos entregam um plano de ação para desenvolver a produção de um remix de vídeo com base na orientação do professor.
	2) O professor poderia fazer as seguintes perguntas aos alunos: (a) O que você sabe sobre como fazer entrevistas? (b) Que estratégias você aplicaria para fazer isso? (c) Que responsabilidades devemos assumir ao entrevistar alguém?
	3) Os alunos leem e discutem o texto intitulado <i>The Difference between Structured, Unstructured & Semi-Structured Interviews</i> (POLLOCK, 2019). Em grupos, os estudantes são solicitados a criar um plano de entrevista sobre experiências de racismo a ser aplicado com parentes ou amigos. A entrevista deve ser desenvolvida em português, gravada e transcrita para a aula seguinte.
Aula 6	1) Os alunos entregam uma versão revisada do plano de entrevista e o professor pede uma versão preliminar do remix de vídeo;
	2) Discutir sobre a versão preliminar dos memes; 3) Os alunos trabalham em grupos para traduzir as entrevistas transcritas para o inglês e preparar uma apresentação dos trechos destacados.
Aula 7	1) Em grupos, os alunos apresentam os pontos destacados nas entrevistas e oferecem a oportunidade para que seus colegas de turma façam comentários sobre as suas produções;
	2) Na aula seguinte, os alunos devem entregar a versão transcrita das entrevistas.
Aula 8	1) Apresentar as versões preliminares dos vídeos. O professor e os colegas de turma fazem sugestões e comentários sobre as produções;
	2) Os alunos devem entregar as entrevistas transcritas;
	3) Preparar os grupos para apresentar sua produção na aula seguinte aos alunos de outras turmas. Organizar os grupos para a assessoria final na nona aula.
Aula 9	1) Discussões finais e preparação para a apresentação;
Aula 10	1) Os grupos comentam brevemente sobre o processo de produção, e exibem seus vídeos e memes para a turma;
	3) O professor entrega uma folha de papel com perguntas para os alunos avaliarem as produções dos colegas de classe e comentarem as apresentações.

Fonte: elaborado pelos autores

a) Como os autores trabalharam a justiça social em suas aulas?

b) Como você adaptaria essa sequência didática de acordo com seu contexto do PIBID?

Pedagogia Empreendedora

1) Assista a entrevista de Fernando Dolabela sobre a Pedagogia Empreendedora. Em seguida, explore o site “Empreendedorismo Social na Educação” elaborado pelo British Council. Reflita e exemplifique como essa prática pode ser aplicada nas aulas de inglês em contextos de vulnerabilidade social.

APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“Desenvolvimento de professores de inglês em formação inicial para contextos de vulnerabilidade social”

Caro(a) colega professor(a),

Gostaria de convidá-lo(a) para participar da pesquisa “Desenvolvimento de professores de inglês em formação inicial para contextos de vulnerabilidade social”, a ser realizada na “Universidade Estadual de Londrina durante as reuniões do grupo de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação À Docência (PIBID)”. Os objetivos da pesquisa são investigar o desenvolvimento do conceito de vulnerabilidade social e as habilidades necessárias ao professor de língua inglesa para a atuação em contextos de vulnerabilidade social por meio da proposição de um Experimento Didático Formativo. Visa também investigar como professores em formação inicial percebem e articulam a produção de materiais e atividades autênticos a serem trabalhados em contextos de vulnerabilidade social, observando o recorte social dos participantes.

Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: primeiramente você irá responder a um questionário para avaliar seus conhecimentos prévios sobre o assunto. Em seguida você participará ao longo das reuniões e irá produzir materiais que servirão de dados para a pesquisa. Ao final, você irá responder a outro questionário. A pesquisa irá acontecer, iniciando no mês de Junho de 2023, com previsão de término em Novembro de 2023. Durante as reuniões, algumas delas serão gravadas e utilizadas como dados para pesquisa. Após finalização da coleta de dados as gravações serão descartadas. Ao assinar esse documento, você pode concordar ou não com a gravação. Caso não concorde com a gravação, esses dados serão excluídos e não serão utilizados.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, não autorizar sua gravação ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins

desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Esclareço ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garanto, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

O benefício esperado é sua autorreflexão sobre o papel do professor e reflexão sobre contextos vulneráveis de ensino-aprendizagem, além de desenvolvimento da prática profissional para o trabalho nesses contextos. Quanto ao risco, ao participar da pesquisa você pode sentir mal-estar causado por possível indecisão de como agir frente a situações de sala de aula. Caso ocorra, a pesquisadora irá diminuir o mal estar utilizando-se de técnicas na linguagem para deixar os participantes à vontade e também o deixando livre para realizar as atividades em outros momentos. Em caso de riscos referentes ao processo de gravação, iremos utilizar de aplicativos para alteração de fala e pixelização para dificultar o reconhecimento facial. Reiteramos que os participantes podem decidir não participar das gravações de aulas.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá me contatar: Ana Carolina Guerreiro Piacentini,
 Telefone: E-mail: ana.carolina.guerreiro@uel.br, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, 27 de março de 2023.

Pesquisador Responsável

Participante

- () Autorizo a gravação das aulas.
() Não autorizo a gravação das aulas.

ANEXOS

ANEXO A – PLANO DE AULA ELABORADO PELO GRUPO 1

C BORCELLE TEAM

COOPERATIVE LEARNING

MAYARA, VITORIA,
KIMBERLY, MARIA EDUARDA,
FLAVIA E AUGUSTO.



COOPERATIVE LEARNING

A MEETING

UMA REUNIÃO

“A mini lesson to give voice to the students, their ideas to the others and you have the opportunity to listen and learn from their thinking.”

“Uma mini aula para dar voz aos alunos, suas ideias aos demais e você tem a oportunidade de ouvir e aprender com eles”

01

OPENING

The students will be located to the Sport Court.

Os alunos serão localizados na Quadra Desportiva.

02

EXERCISES:

Clean up your mind and breathing.

Se sintonizar com o ambiente e a respiração

03

MATERIAL:

A ball

Uma bola

The teacher can decide if they need to readapt the classes.

As aulas podem ser readaptadas se o professor quiser

First: The students will be outside of the classroom. In a circle, everybody will hold their hands and they'll be invited to breath in and breath out. Then they'll close their eyes and their task it's to listen to the sound of the envirolment for a minute, then they will open their eyes.

Primeiro: Os alunos ficarão fora da sala de aula. Em círculo, todos darão as mãos e serão convidados a inspirar e expirar. Ai eles fecharão os olhos e sua tarefa é ouvir o som do ambiente por um minuto, depois abrirão os olhos.

Explain the exercise: You'll pass the ball to a student to introduce themselves to the group. It can be in English: What's your name? How old are you? Then, you gonna ask them (in portuguese) to talk about their lessons in english: What do they like and didn't like? It can be just a word. And finally, ask how they would self evaluate their english 1 out of 100 . Then, pass the ball to other person.

Explique o exercício: Você passará a bola para um aluno se apresentar ao grupo. Pode ser em inglês: Qual é o seu nome? Quantos anos você tem? Aí você vai pedir para eles (em português) falarem sobre as aulas de inglês: O que eles gostam e o que não gostam? Pode ser apenas uma palavra. E, finalmente, pergunte como eles avaliariam seu inglês em 1 em 100. Depois, passe a bola para outra pessoa.

If the time ran out, hold ask them to hold their hands again, say thanks to their participation and invitade to go back to the classroom one by one, in piece.

Se o tempo acabar, peça que segurem novamente as mãos, agradeça a participação e convide a voltar para a sala de aula um por um, aos poucos.

ANEXO B – PLANO DE AULA ELABORADO PELO GRUPO 2

Grupo 2 - Storytelling: Tássio, Àgatha, Luiz Fernando, José Victor, Tallita, Marianna e Marília

PLANO DE AULA

- **GÊNERO:** Fanfics.
- **INTRODUÇÃO:** Explicar sobre o gênero textual fanfic. Em seguida, solicitar aos alunos para se dividirem em grupos para execução da atividade. Após isso, será apresentado palavras-chaves, em inglês, no quadro e uma situação-problema inicial, para ajudar na criatividade no desenvolvimento da história.
- **DESENVOLVIMENTO/ATIVIDADE:** Os alunos deverão desenvolver uma continuação e conclusão com a escolha das palavras-chave expostas no quadro durante o tempo da aula e dialogarem entre si.
- **CONCLUSÃO:** Ao finalizarem, será pedido para que cada grupo apresente e conte o que escreveram para a turma e professores o que eles escreveram e pensaram.

Plano de aula de (disciplina e ano)	
Tema	Storytelling: produção de fanfics
Competências específicas	Conhecimento; Pensamento crítico e reflexivo; Repertório cultural; Comunicação e Cooperação
Habilidades	Linguagens e suas Tecnologias
Objetivos	Permitir o desenvolvimento da criatividade, engajamento e participação dos alunos na sala de aula
Conteúdo	Produção de fanfics
Duração	1 aula (50 minutos)
Recursos didáticos	Quadro, giz, apagador, papel e lápis
Metodologia	Aula expositiva Aula interativa
Avaliação	Participação dos alunos em sala de aula
Referências	https://www.todamateria.com.br/plano-de-aula/

ANEXO C – PLANO DE AULA ELABORADO PELO GRUPO 3



Restorative Justice Talking Circles

Série: 9º ano

Assunto: xxxx

data: 42

Tópico: Escuta Sensível

Aula nº 42

Objetivos da aula:

Desenvolver escuta sensível com os alunos e explorar a importância dos círculos de conversa na sala de aula.

Materiais necessários:

Papel e caneta
Recursos audiovisuais (opcional)

Objetivos de aprendizagem: Os alunos deverão ser capazes de compreender a importância dos círculos de conversa na resolução de problemas.

Estrutura / Atividade:

Os alunos formarão uma roda e começamos a pedir opiniões deles sobre as aulas, a escola e atividades que eles estão interessados. Deixando para que exponham suas opiniões e que se sintam em um espaço seguro. Além de poderem compartilhar suas próprias experiências.

Avaliação: Considerar a participação da roda de conversa.

ANEXO D – PROJETO FINAL ÁGATHA E TÁSSIO

Título do projeto: Conectando Saberes: Inglês para a Inclusão Digital	
Professores responsáveis: Ágatha Fix e Tássio Tesser	
Saber Vulnerável e Saber Local	
<p>Contexto: O projeto visa atuar em uma escola pública localizada no centro da cidade, onde a vulnerabilidade social se manifesta pela falta de acesso à internet para os alunos realizarem atividades em sala de aula que não sejam aquelas disponibilizadas pela plataforma governamental.</p> <p>Ação Utilizada: Vamos realizar um mapeamento das necessidades dos alunos e da comunidade escolar por meio de questionários e observações diretas em sala de aula.</p>	
Duração do projeto: 12 aulas	Público alvo: 2º ano do EM
<p>Objetivos:</p> <p>- Geral: Capacitar os alunos com habilidades linguísticas em inglês e competências digitais básicas para superar as barreiras da exclusão digital.</p> <p>- Específicos:</p> <p>1- Desenvolver habilidades de comunicação oral e escrita em inglês. 2- Promover o acesso e o uso responsável da tecnologia digital para fins educacionais. 3- Sensibilizar os alunos para a importância da inclusão digital como um meio de ampliar oportunidades de aprendizagem e participação na sociedade.</p>	
Conteúdo: O conteúdo linguístico a ser trabalhado incluirá vocabulário e expressões relacionadas à tecnologia, internet e comunicação digital, além de práticas de leitura, escrita, audição e fala em inglês.	
ODS escolhido: Educação de qualidade	
Saber de Escuta	
<p>Escuta Sensível: Adotaremos práticas de escuta sensível para entender as necessidades específicas dos alunos em relação ao acesso à tecnologia e ao aprendizado de inglês, garantindo que suas vozes sejam ouvidas e consideradas na elaboração das atividades.</p>	
<p>Saber Autoral: Os alunos serão encorajados a criar conteúdo digital autoral, como blogs, podcasts e vídeos, para expressar suas próprias experiências, opiniões e soluções para os desafios enfrentados em relação à exclusão digital.</p>	
<p>Materiais/Recursos utilizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Livros didáticos de inglês; - Recursos online gratuitos para o ensino de inglês (vídeos, jogos, atividades interativas) - Computadores com acesso à internet para pesquisa e produção de 	
<p>conteúdo digital</p> <ul style="list-style-type: none"> - Papel, lápis e outros materiais para realização de atividades 	
<p>Procedimentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Levantamento de necessidades: Realização de questionários e entrevistas para identificar as dificuldades dos alunos em relação ao acesso à tecnologia e ao aprendizado de inglês. 2. Planejamento das aulas: Seleção de atividades e recursos adequados para desenvolver habilidades linguísticas e digitais dos alunos. 3. Implementação das atividades: Realização de aulas interativas com foco na prática do inglês e no uso da tecnologia para criar e compartilhar conteúdo digital. 4. Avaliação e acompanhamento: Feedback contínuo dos alunos, avaliações formativas e monitoramento do progresso individual e coletivo. 	
<p>Avaliação: Os alunos serão avaliados com base na participação ativa nas atividades em sala de aula, na qualidade do trabalho digital produzido e na demonstração de habilidades linguísticas em inglês. Além disso, será avaliado o impacto do projeto na ampliação do acesso à tecnologia e na promoção da inclusão digital na comunidade escolar.</p>	

ANEXO E – PROJETO FINAL AUGUSTO

Título do projeto:	
Professores responsáveis: Augusto Neves	
<u>Saber Vulnerável e Saber Local</u>	
<p>Contexto: O 7ºB tem pelo menos um aluno repetente e que já trabalha, considerada uma sala de aula extremamente agitada por alguns meninos, somente alguns estudantes têm celular próprio e relatam que usam TikTok quando tem interesse em ver a tradução das letras de música em inglês. É uma sala de aula bem diversificada, colorida e com dois alunos com autismo que às vezes conseguem participar das aulas.</p> <p><i>(breve descrição do contexto, apontar que tipo de vulnerabilidade social foi identificada.)</i></p>	
<p>Ação Utilizada: Durante minhas observações e as 2 aulas que lecionei usando música em inglês "Price Tag", apresentei a música, fizemos um coro mas sem trabalhar a técnica vocal pois foi uma atividade rápida na sala de aula e passei umas perguntas orais sobre o que acharam da música, onde escutam música, onde buscam as traduções e perguntei através do listening quantas palavras os estudantes conseguiram identificar.</p> <p><i>(qual atividade/ação eu utilizei para conhecer meu contexto?)</i></p>	
<p>Duração do projeto: 2 aulas <i>(quantidade de aulas)</i></p>	<p>Público alvo: 7ºB <i>(turma, ano, série)</i></p>
<p>Objetivos: Após o projeto os estudantes devem se sentir capazes de procurar por vocabulário no google tradutor e de ter tido uma experiência oral uns com os outros através do jogo "find someone who". <i>(o que meu aluno deve ser capaz de fazer após o projeto?)</i></p> <p>- Geral: Ter familiaridade com uso de tecnologias digitais para facilitar o aprendizado de língua inglesa.</p> <p>- Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Olhar para a rotina e as coisas que o aluno gosta de fazer ● Procurar por vocabulário e como construir frases usando o google tradutor e o que o aluno está aprendendo na salas ● Identificar as traduções inadequadas dada pelo google tradutor após a correção ● Ter experiência de compartilhar as atividades através do jogo "find someone who" uns com os outros em inglês na quadra ou na cantina ● Ter a sensação de "possuir a língua inglesa" mesmo que com um vocabulário extremamente limitado. 	
Conteúdo: Vocabulário de rotina, present simple	

<i>(qual conteúdo linguístico a ser trabalhado nesse projeto?)</i>
ODS escolhido: 4
<p><u>Saber de Escuta</u></p> <p>Escuta Sensível: Os alunos terão a oportunidade de expressar suas opiniões durante as aulas, irão pensar e pesquisar por vocabulário sobre as atividades lúdicas que eles fazem e as que gostariam de fazer, terão a oportunidade de compartilhar uns com os outros em inglês. <i>(breve descrição de como irei dar voz e escutar meus alunos durante esse projeto.)</i></p>
<p><u>Saber Autoral</u></p> <p>Materiais/Recursos utilizados: Internet, laboratório de informática, caderno, papel e lápis ou caneta. <i>(quais materiais serão necessários para esse projeto e como irei elaborá-los.)</i></p>
<p>Procedimentos: <i>(passo a passo de como irei desenvolver o projeto)</i> Explicarei o que os alunos devem fazer e entregarei na sala de aula uma atividade impressa em que os alunos terão que responder 5 questões sobre rotina em inglês, em seguida, eles irão para o laboratório para pesquisar vocabulário e escrever no papel em inglês as 5 frases relacionadas a rotina deles: What do you do on the weekends? What do you do in your spare time during the week? What 's your favourite food? What time do you go to bed? Na segunda aula, irei devolver a atividade com as correções feitas, darei 5 minutos para que verifiquem a diferença do antes e do depois da correção, darei mais alguns minutos para feedback 5 minutos explicarei o que os alunos devem fazer e eles terão atividade de speaking na cantina ou na quadra, os alunos serão convidados a andar pelo espaço por 1 minuto e após esse minuto eles irão parar e olhar pra pessoa mais próxima para enfim praticar Q&A de acordo com a atividade passada, a atividade dura em média 3 minutos, depois os alunos irão jogar o "find someone who" irei narrar e trazer cartazes em inglês e português onde terão que encontrar alguém que: go for a walk during the weekends, someone who plays videos games late at night, someone who likes maria biscuit, enjoy reading books, someone who sings in the shower. A última atividade será numa roda onde eu vou escolher uma pergunta e os alunos irão responder de acordo com o que eles têm respondido na folha, será uma atividade um por um. No final da aula ou em uma outra aula, os alunos irão conversar sobre a aula passada e se dar uma nota entre 0 à 10 sobre o processo de pesquisa, correção e fala.</p>
<p>Avaliação: Os alunos serão avaliados durante as aulas levando em conta as dificuldades e o contexto em que a maioria ainda tem receio e um preconceito de falar em inglês, ou de que o inglês é apenas para viagem. Se sobrar tempo, os alunos irão poder se auto avaliar no final do projeto, dando uma nota no seu próprio processo de pesquisa e realização das atividades. <i>(como meus alunos serão avaliados?)</i></p>

ANEXO F – PROJETO FINAL JOSÉ VÍCTOR

<p>Título do Projeto: <i>ODS 16 - Paz, Justiça e Instituições Eficazes: Como introduzir a democratização de acesso informacional diante problemáticas contemporâneas, trazendo como aliado a maior instituição do mundo para o centro - a Sociedade.</i></p>
<p>Professores Responsáveis: José Víctor Tavares Ribeiro e Marcia Karloswki</p>
<p>Saber Vulnerável e Saber Local</p> <p>Contexto: O aluno será exposto à matérias de grande impacto social contemporâneo. Através da leitura desses excertos, eles serão direcionados a uma introdução específica para cada grupo, na qual será norteadora do desenvolvimento de pensamento crítico e formação de incentivo para a reflexão acerca do que pode ser feito em forma de trabalho para a proposta de conscientização do grupo.</p> <p>Ação Utilizada: Aula expositiva dos textos, e proposta dada é dividida entre os dois grupos da sala. Partindo então, das culminâncias reflexivas acerca do que pode ser feito.</p>
<p>Duração do Projeto: 1 aula, à execução depende das propostas feitas pelos alunos.</p> <p>Público Alvo: alunos da escola, pais e responsáveis, comunidade.</p>
<p>Objetivos: - Democratizar e auxiliar o acesso à informação sobre problemáticas contemporâneas;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Salientando a importância da educação crítica dos atuais jovens e adultos com as gerações futuras; - Estimular o pensamento crítico, e desenvolvimento cognitivo sobre criação de propostas interventivas, ou, solucionar problemas (mesmo que simples) em adolescentes no estágio de pré-introdução à vida considerada adulta hoje. - Geral: Aumentar o conhecimento dos alunos sobre as problemáticas contemporâneas, para com que não sejam negligentes com a sociedade atual. - Específicos: Aumento ou criação do olhar crítico; Implementação do projeto/trabalho proposto pelos alunos; Estímulo do conhecimento de mundo.
<p>Conteúdo: ODS 16. Violência, preconceito e desigualdade da justiça para com os pobres. O mundo em Guerras: conscientizar e democratizar o acesso informacional para uma sociedade racional.</p>
<p>Saber de Escuta: Entender dos privilégios ocultos em nossas realidades diariamente, comparando com problemas sociais que nos rodeiam no cotidiano e não enxergamos.</p> <p>Escuta Sensível: Aprofundar o conhecimento dos direitos e deveres civis, lembrando a força civil através da defesa da educação.</p>
<p>Saber Autoral: Aprofundamento na capacidade de produção de metodologia didática alinhado no incremento de novos saberes para com os alunos de escolas públicas.</p> <p>Materiais/Recursos utilizados: Folhas sulfites, cartazes, giz, lousa, slides, internet.</p>
<p>Procedimentos: Apresentação para turma, apuramento, descrição apurativa e conclusão.</p>
<p>Avaliação: Participação, análise comportamental simplista dos alunos no decorrer das atividades e avaliação dos alunos sobre o trabalho do outro em escala de 0 a 10 (0-3: RUIM; 4-6: MÉDIO; 7-8: BOM; 9-10: EXCELENTE).</p>

ANEXO G – PROJETO FINAL MAIARA E VITÓRIA

Título do projeto: Listening Game	
Professores responsáveis: Maiara Ribeiro ; Vitória C	
<u>Saber Vulnerável e Saber Local</u>	
Contexto: <i>Através de observação e aplicação de um questionário foi possível perceber que os alunos não possuem acesso e nem motivação para a aprendizagem da língua inglesa, sendo assim pensamos em um projeto que possa contribuir com o aumento da compreensão e conhecimento do inglês desses alunos.</i>	
Ação Utilizada: <i>Conseguimos conhecer o contexto através de observação e aplicação de um questionário.</i>	
Duração do projeto: 2 aulas	Público alvo: Ensino Fundamental II
Objetivos: <i>(o que meu aluno deve ser capaz de fazer após o projeto?)</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Geral: Compreensão da língua inglesa por meio de estímulos visuais e escuta. - Específicos: Listening and vocabulary. 	
Conteúdo: Simple Present, trabalhado com a música Surface pressure da Jéssica Darrow.	
ODS escolhido: 4- Educação de qualidade.	
<u>Saber de Escuta</u>	
Escuta Sensível: Ler em voz alta a atividade, tirar as dúvidas em relação a mesma e oferecer um feedback oral durante a aplicação da atividade (caminhar pela sala tirando dúvidas).	
<u>Saber Autoral</u>	
Materiais/Recursos utilizados: Megatron (TV da sala de aula) e material impresso.	
Procedimentos: <i>Na primeira aula: Primeiro passo apresentar a música para os alunos, tocar a música com a lyrics duas vezes. Entregar a primeira atividade que será de completar a letra da música com as palavras que estão faltando, tocar a música mais uma vez para os alunos poderem ouvir e preencher a letra da música.</i>	
<i>Na segunda aula: Colocar a música para eles ouvirem novamente e relembrar o que foi ensinado na última aula, aplicar um jogo da memória(que contém a palavra em inglês e o seu par contém a imagem que representa a palavra) conforme o vocabulário da música.</i>	
Avaliação: Nota de participação da atividade de listening comprehension e do jogo da memória.	

ANEXO H – PROJETO FINAL MARIA EDUARDA

Título do projeto: Educação Digital Para Todos	
Professores responsáveis: Maria Eduarda de Oliveira	
<u>Saber Vulnerável e Saber Local</u>	
<p>Contexto: O projeto visa atender uma comunidade rural de baixa renda, onde a falta de acesso à tecnologia e a educação digital amplia a exclusão social e econômica. A maioria dos alunos não possui computadores em casa e enfrentam dificuldades para acompanhar o avanço tecnológico.</p> <p>Ação Utilizada: Realização de visitas domiciliares e entrevistas com membros da comunidade para entender as dificuldades enfrentadas no acesso à tecnologia e a educação digital.</p>	
Duração do projeto: 25 aulas	Público alvo: Alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental
Objetivos	
<p>- Geral: Promover a inclusão digital e reduzir a exclusão social, capacitando os alunos para a utilização eficaz da tecnologia.</p> <p>- Específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Capacitar os alunos no uso básico de computadores e internet. 2. Desenvolver habilidades de pesquisa online e utilização de ferramentas digitais. 3. Estimular a criação de conteúdo digital relevante para a comunidade. 4. Sensibilizar os alunos para a importância da inclusão digital para seu desenvolvimento pessoal e profissional. 	
Conteúdo: Introdução a informática, navegação na internet, pesquisa online, ética digital.	
ODS escolhido: ODS 4 - Educação de Qualidade	
<u>Saber de Escuta</u>	
Escuta Sensível: Serão realizadas sessões regulares de diálogo aberto, onde os alunos serão encorajados a compartilhar suas experiências e opiniões sobre o acesso a tecnologia e a educação digital.	
<u>Saber Autoral</u>	
Materiais/Recursos utilizados: Computadores, acesso à internet, softwares educacionais, materiais didáticos digitais, projetores, livros didáticos.	
Procedimentos:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar levantamento das necessidades da comunidade através de visitas domiciliares e entrevistas. 2. Oferecer aulas práticas de informática, abordando temas como uso básico do computador, navegação na internet e utilização de ferramentas digitais. 3. Promover atividades de pesquisa online sobre temas relevantes para os alunos, incentivando-os a utilizar a tecnologia como uma ferramenta de aprendizado. 4. Estimular a criação de conteúdo digital pelos alunos, como apresentações em slides, vídeos educativos e blogs. 5. Realizar debates e reflexões sobre a importância da inclusão digital e seu impacto na vida dos alunos e da comunidade. 	
Avaliação: Os alunos serão avaliados com base na participação nas atividades práticas, qualidade do conteúdo digital produzido e envolvimento nas discussões sobre inclusão digital.	

ANEXO I – PROJETO FINAL MARÍLIA, MARIANNA E ÍGOR

Título do projeto: World foods	
Professores responsáveis: Marília, Marianna e Igor	
<u>Saber Vulnerável e Saber Local</u>	
Contexto: Escola central, de tempo integral. Estudantes de 14 a 16 anos. Insegurança alimentar.	
Ação Utilizada: Pesquisar sobre hábitos e comidas que os alunos gostam/costumam comer.	
Duração do projeto: 3 aulas	Público alvo: Ensino Médio (1º e 2º ano)
Objetivos: Montar um material (em inglês) sobre formas de cultivo em volta do mundo.	
<p>- Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Desenvolver a consciência, reflexão e importância sobre diferentes formas de cultivo em volta do mundo ● Adquirir novos conhecimentos sobre alimentos 	
<p>- Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Desenvolver vocabulário para comidas (ingredientes e sabores) ● Reconhecer a importância de uma alimentação saudável ● Conhecer sobre diferentes formas de cultivo ● Reconhecer a importância do produtor familiar local ● Reconhecer os vocabulários em relação às formas de cultivo. 	
Conteúdo: Ingredientes, comidas e formas de cultivo	
ODS escolhido: 2, 3, 13	
<u>Saber de Escuta</u>	
Escuta Sensível: momento para falar sobre sua alimentação, momento para falar sobre seus conhecimentos sobre a origem dos alimentos consumidos (compartilhamento de experiências)	
<u>Saber Autoral</u>	
Materiais/Recursos utilizados: recursos audiovisuais	
Procedimentos: (passo a passo de como irei desenvolver o projeto)	
<p>1 - comidas e pratos cotidianos</p> <p>2 - divisão em grupos e tempo para eles pesquisarem sobre a forma de cultivo de cada grupo</p>	
<p>3 - cada grupo apresenta e compartilha o que foi pesquisado nos materiais produzidos</p> <p>4 - momento de escuta, discussão e possíveis reflexões sobre as práticas sustentáveis alimentares com a participação coletiva dos alunos no assunto abordado.</p>	
Avaliação: Participação nas atividades, material produzido	