

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS-UFAL
FACULDADE DE LETRAS-FALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

BENYELTON MIGUEL DOS SANTOS

**JUSTIÇA SOCIAL E LETRAMENTO CRÍTICO: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO
DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NO PROJETO CASAS DE CULTURA
NO CAMPUS DA UFAL**

Maceió/AL

2018

BENYELTON MIGUEL DOS SANTOS

**JUSTIÇA SOCIAL E LETRAMENTO CRÍTICO: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO
DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NO PROJETO CASAS DE CULTURA
NO CAMPUS DA UFAL**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Letras e Linguística da
Universidade Federal de Alagoas
(PPGLL/UFAL), como requisito
parcial para a obtenção do título
de Mestre em Linguística, na
linha de Linguística Aplicada

Orientador: Prof. Dr. Sergio Ifa

Maceió/AL

2018

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Janis Christine Angelina Cavalcante – CRB: 1664

S237J 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 / Benyelton Miguel dos Santos. – 2018.
 134 f. : il. color.

 Orientador: Sérgio Ifa.
 Dissertação (mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2018.

 Bibliografia: f. 119-122.
 Anexos: f. 123-134.

 1. Linguística aplicada. 2. Língua inglesa – Ensino e aprendizagem. 3. Justiça social. 4. Letramento crítico. I. Título.

CDU: 802.0



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

TERMO DE APROVAÇÃO

BENYELTON MIGUEL DOS SANTOS

Título do trabalho: "JUSTIÇA SOCIAL E LETRAMENTO CRÍTICO: reflexões sobre o ensino de inglês como língua adicional no projeto *Casas de Cultura no Campus da Ufal*"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:

Prof. Dr. Sérgio Ifa (PPGLL/Ufal)

Examinadores:

Prof. Dr. Fabrício Tetsuya Parreira Ono (UFMS)

Prof. Dr. Paulo Rogério Stella (PPGLL/Ufal)

Maceió, 4 de maio de 2018.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Sérgio Ifa, meu orientador e parceiro em tantos projetos, que sempre esteve comigo desde o início da minha trajetória. Você sempre será minha maior inspiração para continuar no caminho de professor-pesquisador. Você é efetivamente fantástico!

Aos colegas do grupo LET - Letramentos, Educação e Transculturalidade, Jade, Chris, Fabrício e Selma, por todo o apoio e discussões edificantes que tivemos durante nossos encontros. Serei eternamente grato pelas contribuições!

A todos os PFI do Projeto Casas de Cultura no Campus, o sucesso desse tão importante programa me dá forças para continuar. *Keep up the good work!*

Aos professores do Núcleo de Línguas da UFAL: Tony, Natália, Diogo, Alex, Luciano, Rebecca, Lizandra, Rinka, Wesley, Rachel, Luke, Jack e João, por terem me aceitado numa fase muito decisiva da minha carreira, por todo o carinho e apoio em todas as minhas ações. Muito obrigado!

A todos os professores e professoras, do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da UFAL, especialmente aos professores que participaram da minha banca de qualificação: Prof. Dra. Roseanne Tavares, Prof Dr. Paulo Stella e Prof. Dr. Fabricio Ono.

A todos os meus alunos que fizeram parte do curso *Transgressive English, A Gamified Experience*. O sucesso dessa pesquisa se deve à dedicação de vocês, muito obrigado!

Aos jogadores das minhas famosas sessões de RPG *Paranormal Stories*, que me ajudaram a descontrair quando foi necessário nessa árdua jornada. Obrigado!

Ao meu grupo de dança *Socket Wave*: Andressa, Babi, Dani, Gabi, Igor, James, Júlio, Karol, Mah, Nique, Crissu, Pedro Marcos, Thiago e Why, que sempre me apoiaram em minhas ações. Essa é mais uma vitória para nós! (só não sei se é segundo lugar)

À minha noiva, Tayná de Araujo, que sempre me mostrou incondicional apoio. Eu te amo mais que tudo!

A todos os canais do *YouTube* que produzem Playlists de mais de uma hora de *Psytrance* progressivo, obrigado por me manter concentrado e focado! (Eu devo ter ouvido literalmente todas).

*“Living in the Limelight
The universal dream
For those who wish to seem
Those who wish to be
Must put aside the alienation
Get on with the fascination
The real relation
The underlying theme”*

(“Limelight”, da banda Rush; autores: Neil Elwood Peart, Gary Lee Weinrib, Alex Zivojinovich; 1981)

RESUMO

Este estudo objetivou compreender uma experiência de ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional (HAUPT; VIEIRA, 2013; MOREIRA JUNIOR, 2017), doravante ILA, no curso *Transgressive English: A Gamified Experience*, parte do Projeto Casas de Cultura no Campus (CCC) na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). O curso foi criado objetivando o ensino de ILA pautado pela perspectiva do Letramento Crítico e alinhado aos objetivos da PJS - Pedagogia para Justiça Social (ADAMS, 2016; HYTTEN; BETTEZ, 2011). A pesquisa é situada no campo da Linguística Aplicada, em sua concepção Crítica e Transgressiva (PENNYCOOK, 2006). O estudo é de caráter qualitativo e autoetnográfico (ADAMS, JONES; ELLIS, 2015). Assumindo uma visão dialógica e de prática social da língua (BAKHTIN, 2006); esta pesquisa tem embasamento teórico sobre questões da racionalidade neoliberal (HILGERS, 2010; BROWN, 2015; ONG, 2006), globalização (RIZVI; LINDGARD, 2009; GLENN, 2007), (de)colonialidade (CASTRO-GÓMEZ, 2005; MIGNOLO, 2005), Educação para Justiça Social (FREIRE, 2007, 2014; LYNCH; BAKER, 2005; ADAMS, 2016), Letramento Crítico (JANKS, 2010; MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004; LANSKHEAR; KNOBEL, 1998; MONTE MÓR, 2013) e Gamificação (KAPP, 2011, 2012). Os instrumentos de coleta utilizados para a pesquisa foram: planos de aula, diários de classe, produções dos alunos, questionários e gravações em áudio das aulas ministradas. Na seção de interpretação desses dados, apresento minha maneira de interpretar as experiências vivenciadas no curso e refletir sobre a educação crítica voltada para a justiça social. Os resultados revelam que a experiência com o curso contribuiu para que os alunos: (1) se posicionassem criticamente sobre assuntos polêmicos (como: papéis de gênero, violência, escravidão) e manifestassem agência; (2) construíssem novos significados sobre os tópicos debatidos e refletissem criticamente sobre seus próprios discursos; (3) experienciassem um espaço relacional em que as reações emocionais foram edificantes para a construção de uma postura crítica e reflexiva. A pesquisa também me proporcionou um amadurecimento como professor por meio da reflexão sobre minhas experiências e emoções vividas no percurso da minha investigação.

Palavras-Chave: Justiça Social, Letramento Crítico, Inglês como Língua Adicional.

ABSTRACT

This study aimed to comprehend an English as Additional Language, EAL (HAUPT; VIEIRA, 2013; MOREIRA JUNIOR, 2017), learning-teaching experience at the Transgressive English: A Gamified Experience course, part of the Casas de Cultura no Campus Project (CCC) at the Federal University of Alagoas (UFAL). The course was intended to promote EAL teaching, underpinned by the perspective of Critical Literacy and aligned with the objectives of the SJP - Social Justice Pedagogy (ADAMS, 2016; HYTTEN; BETTEZ, 2011). This research is within the field of Applied Linguistics, in its Critical and Transgressive approach (PENNYCOOK, 2006). The study is qualitative and Autoethnographic (ADAMS, JONES; ELLIS, 2015). Assuming a dialogical and social-practice view on language (BAKHTIN, 2006), this research has theoretical basis on the Neoliberal Rationality (HILGERS, 2010; BROWN, 2015; ONG, 2006), globalization (RIZVI; LINDGARD, 2009; GLENN, 2007), (de)coloniality (CASTRO-GÓMEZ, 2005; MIGNOLO, 2005;), Social Justice Education (FREIRE, 2007, 2014; LYNCH; BAKER, 2005; ADAMS, 2016), Critical Literacy (JANKS, 2010; MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004; LANSKHEAR; KNOBEL, 1998; MONTE MÓR, 2013) and Gamification (KAPP, 2011, 2012). The data-collection instruments used for this research were: Class plans, class journals, student's productions, questionnaires and audio records of the classes. In the data interpretation section, I present the way I interpreted the experiences lived throughout the course, reflecting on the critical education related to social justice. The results reveal that the events experienced in the course contributed with students capability to: (1) position themselves critically regarding controversial issues (such as: gender roles, violence, slavery) and to manifest agency, (2) Design new meanings about debated topics and reflect upon their own discourses, (3) Experience a relational space where their emotional reactions were edifying events to the construction of a reflexive and critical posture. This research also caused me to mature as a teacher through reflecting upon the experiences and emotions that I lived during this process.

Keywords: Social Justice, Critical Literacy, English as an Additional Language.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Exemplo de atividade Gamificada (Narrativa) - Aula 8	30
Imagem 2 - Processo de (Re)Design.....	59
Imagem 3 - Captura de Tela da Atividade sobre Pena de Morte.....	67
Imagem 4 - Captura de Tela da atividade de responder um comentário no Youtube.....	72
Imagem 5 - Destaque do comentário voltado à aluna Liz.....	73
Imagem 6 - Captura de Tela do Questionário de Experiência para a aluna Liz.....	75
Imagem 7 - Captura de Tela da Atividade de responder um comentário no Facebook.....	77
Imagem 8 - Captura de Tela da Resposta da Atividade do Facebook - Aluna Izzy.....	79
Imagem 9 - Captura de Tela da atividade de responder um Comentário do Facebook - Alunas Ju e Alê.....	80
Imagem 10 - Captura de Tela do Questionário de Experiência - Aluna Ju.....	90
Imagem 11 - Questionário de Experiência - Aluno Wesley.....	98
Imagem 12 - Questionário de Experiência - Aluna Rinka.....	100
Imagem 13 - Diagrama 1- palavras mais usadas no curso Transgressive English.....	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cronograma do curso Transgressive English: A Gamified Experience.....	26
Quadro 2 - Participantes da pesquisa: Alunos. Parte 1.....	33
Quadro 3 - Participantes da pesquisa: Alunos. Parte 2.....	34
Quadro 4 - Instrumentos de coleta, objetivos e procedimentos de interpretação.....	36
Quadro 5 - Os Aspectos, descrição e caracterização dos dados.....	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CCC - Projeto de Extensão Universitária Casas de Cultura no Campus

NuCli-UFAL - Núcleo de Línguas do Idiomas sem Fronteiras na Universidade Federal de Alagoas.

FALE - Faculdade de Letras

LA - Linguística Aplicada

LAC - Linguística Aplicada Crítica

LAct - Linguística Aplicada Crítica e Transgressiva

LC - Letramento Crítico

PJS - Pedagogia para Justiça Social

Grupo LET - Letramentos, Educação e Transculturalidade

TransEng - Curso *Transgressive English: A Gamified Experience*.

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

Introdução	10
2 Metodologia	19
2.1 A linguística aplicada crítica e transgressiva	20
2.2 A pesquisa autoetnográfica	22
2.3 O curso “Transgressive English: A Gamified Experience”	25
2.3.1 Gamificação	28
2.3.2 A proposta de trabalho para o Transgressive English	29
2.3.3 A contextura e os participantes do curso “Transgressive English”	32
2.4 Os instrumentos de coleta de dados	35
3 Aportes teóricos	38
3.1 Bakhtin e língua como prática social	39
3.2 Ensino de inglês como língua adicional	41
3.3 Justiça social	43
3.3.1 A racionalidade neoliberal na pós-modernidade	44
3.3.2 (des)colonialidade	48
3.3.3 O papel da educação na contestação de sistemas de opressão - a pedagogia para justiça social	50
3.3.4 Letramento crítico: uma postura rumo à justiça social	54
4 Interpretação de dados	61
4.1 A agência, os trolls e a transgressividade	64
4.2 A emoção, a estase e o espaço relacional	82
4.3 O advogado, o diabo e o letramento crítico	91
4.4 A criticidade, a panaceia e a justiça social	104
5 Considerações finais	112
REFERÊNCIAS	119
ANEXOS	123
ANEXO A - Aprovação e autorização da pesquisa pelo Comitê De Ética Em Pesquisa.	123
ANEXO B - Termo De Consentimento Livre e Esclarecido	124
ANEXO C - Ementa e objetivos do curso - Transgressive English: A Gamified Experience	126
ANEXO D - Atividade de compreensão escrita: death penalty around the world	128
ANEXO E - Atividade sobre violência e armas de fogo	129
ANEXO F - Atividade sobre escravidão	132
ANEXO G - Plano de aula - tema: escravidão moderna	133

Introdução



“The Fool” (“O louco” ou o “Tolo”). Autor: ‘Colombiant0’, 2010.

A primeira carta do Tarô, o Tolo abre os braços e anda em direção a um precipício. Ele tem consciência do desconhecido. Ele sabe que não sabe onde ele vai parar. Mas ele vai mesmo assim. Ele sabe que vai chegar num ponto novo de sua vida. Ele sabe que vai viver algo que pode mudá-lo para sempre.

SANTOS, B. M. (Autor desta dissertação)

Eu acreditava que, para ser professor, era necessário atravessar um percurso “X”, de um ponto “A” ao ponto “B”. Você adquire o conhecimento para depois passá-lo – esse seria a constituição derradeira do educador. Para o professor de língua inglesa, eu acreditava que envolvia aprender a falar a língua-alvo e depois passar à competência linguística para o aluno, não me interessando para quê e como ele ia usar aquela língua. Antes de me descobrir professor, eu tinha várias expectativas, porém uma delas “gritava” mais alto que as outras. Era a única que eu achava que não seria possível alcançar exclusivamente por ser um professor de inglês: eu queria contribuir para tornar o mundo um lugar melhor.

A língua inglesa é, incontestavelmente, importante na nossa realidade. Andar pela minha cidade, Maceió, é vivenciar placas que diziam 50% off em vez de usar a palavra desconto. É ouvir várias pronúncias para aquele termo self-service que vemos em alguns restaurantes. É observar as casas de churrasco virarem Steakhouses. Tudo isso aliado à constante difusão da internet e a interconexão cultural que é proporcionada, muitas vezes, pela língua inglesa. Vivenciando isso, eu acreditava ser natural que a língua inglesa acabasse sendo um instrumento tão importante na nossa sociedade.

O termo em questão é justamente este: instrumento. Antigamente, eu via língua inglesa como um meio para um determinado fim. Sempre tive afinidade com a língua inglesa, gosto muito de jogos eletrônicos – sou um gamer de período integral desde criança. Avassaladoramente, os jogos eletrônicos têm disponibilidade (muitas vezes, exclusivamente) em língua inglesa, algo que me fez ter o interesse inicial pelo idioma e acabar aprendendo-o por mim mesmo. Com o passar dos anos, interagi com muitas pessoas de gostos parecidos com os meus, mas com diferentes níveis de proficiência¹ em língua inglesa. Eles diziam não ter a facilidade que eu tinha para aprender a língua. Em certo ponto, perguntei-me: o que posso fazer para ser essa facilidade para eles?

Essa pergunta acendeu uma fagulha em mim: a vontade de querer dividir meu conhecimento com os outros, de ser professor. Eu ingressei em 2009 no curso de Letras Licenciatura Inglês na Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Naquele ponto, eu não sabia que todas as minhas ideias sobre o “ser professor” seriam praticamente quebradas e subvertidas. As disciplinas da graduação, gradativamente, inquietaram minha limitada visão da docência, até que naturalmente causaram uma ruptura. Esse rompimento de visões me causou fascínio, eu não o vi como uma decepção; vi que a docência era um campo muito mais amplo do que eu imaginava – principalmente para um professor de línguas. Eu tinha a concepção de que um professor de línguas tinha objetivos meramente técnicos. O docente ensinaria a língua para o aprendiz falar e pronto; o aluno que iria decidir como e para quê ele iria querer usar aquela língua.

¹ Entendo proficiência como a habilidade que os indivíduos têm para criar e comunicar sentidos em contextos escritos e orais (GHENGHESH, 2015). Essa habilidade pode ser articulada em níveis, por exemplo, básico, intermediário, avançado etc. Neste trabalho, adoto proficiência como um fator que pode ser avaliado e, consequentemente, identificado, mesmo que de forma não acabada ou perfeita.

Nessa concepção, eu inocentemente invejava professores de filosofia, sociologia ou história, por exemplo. Via esses docentes como aqueles que tinham a oportunidade de lidar com questões reais do mundo na sala de aula, que podiam discutir sobre a humanidade, sobre poder, sobre opressão; essa era a principal expectativa que tinha como docente. Eu ainda via o professor de inglês como preso às amarras da língua-inglesa- como-*commodity* (RAJAGOPALAN, 2005). Aprender inglês era importante pro mercado de trabalho, e a sala de aula de inglês era para aprender a falar, não ficar abordando os problemas do mundo e o que as pessoas sofrem diante dele. O que vivi na minha graduação mudou essa visão.

No meu segundo semestre, em 2010, entrei no projeto Casas de Cultura no Campus (CCC), coordenado pelo meu atual orientador, Prof. Dr. Sérgio Ifa. De todas as rupturas que minha graduação na FALE proporcionou, certamente a experiência no CCC foi a mais acentuada de todas. Além do escopo metodológico, a experiência do CCC me ensinou coisas que me definem como docente. Consequentemente definem também este trabalho e como eu cheguei até aqui.

No CCC, aprendi que o professor está em contínua formação. Minha anterior concepção de ir do “A” ao “B” foi rompida: o “ser professor” não era um percurso finito, era um processo. Esse processo teria uma infinidade de rotas, e nunca realmente acabaria, estaria em constante construção e reconstrução. Aprendi que o “ser professor” muda, evolui e se transforma com o mundo, e a docência envolve estar em constante revisitação de sua prática, conceito e própria definição. O CCC me mostrou essa diferente visão do ser professor e, assim, entendi que poderia viver a docência de uma forma mais crítica.

Crítica. Crítico. Criticidade. Lembro de ouvir muito essas palavras nas reuniões do CCC, sempre atreladas a outro termo que causou outra significativa ruptura na minha limitada visão da docência. Nossas reuniões pedagógicas no CCC eram permeadas de discussões sobre Letramento Crítico (LC), uma perspectiva de ensino que me mudaria por completo. Me recordo de sair das reuniões que abordavam esse tema com a quebra de pensamento: “Então é possível ensinar a ser crítico?”. Eu sempre imaginei criticidade como algo que as pessoas simplesmente tinham, não como algo que podia ser construído colaborativamente. Confrontado com o LC, aprendi sobre a “postura crítica”, uma forma múltipla de ver o mundo e agir diante dele. Aquela minha visão anterior de que só certas áreas do conhecimento, na educação, poderiam lidar com discussões importantes foi rompida. Eu vi que a sala de aula de língua inglesa poderia ser um local para explorarmos a criticidade, para buscarmos uma

formação cidadã para os nossos alunos, para construirmos juntos um olhar crítico e talvez alcançarmos uma sociedade mais justa e digna.

Essa busca por uma educação orientada a um mundo mais justo me acompanhou também quando ingressei no Núcleo de Línguas da UFAL (NuCLi-UFAL), parte do projeto do Ministério da Educação aliado ao Ciências sem Fronteiras: o Idiomas Sem Fronteiras², também sob coordenação do Prof. Dr. Sérgio Ifa. Inicialmente, o NuCLi-UFAL objetivava melhorar a proficiência em inglês da comunidade acadêmica das instituições de ensino superior, potencialmente ajudando os candidatos a uma bolsa pelo Ciências Sem Fronteiras. Posteriormente, o projeto também adotou como objetivo a internacionalização dessas instituições. Mesmo com objetivos distintos e bem delimitados, ainda levei comigo aquilo que havia aprendido no CCC, que é a minha principal concepção do que eu continuamente procuro ser como educador: promover uma educação transformadora, pautada pelo LC. A experiência no NuCLi-UFAL também me apresentou a perspectiva da Gamificação – a utilização de elementos de jogos para promover maior engajamento em contextos que não são jogos, como a sala de aula. Eu experimentei essa perspectiva por mais de dois semestres, adquiri relevante conhecimento sobre gamificação e a incluí ao meu jeito particular de ministrar aulas. Eu queria prover maior engajamento dos alunos nas minhas aulas, principalmente no que diz respeito à discussão de temas polêmicos que envolvem injustiças e estruturas de poder. Mesmo sem ter aporte teórico sobre isso à época, meus objetivos como docente sempre envolviam uma pedagogia voltada para a Justiça Social.

Meu primeiro contato com a definição de Pedagogia para Justiça Social (PJS) foi em 2016, na disciplina *Formação de Professores de línguas: transculturalidade e decolonialidade*, ministrada pelo Prof. Dr. Sérgio Ifa. Devido a minha prática pautada pelo LC, eu sempre buscava ter aulas com temas polêmicos, transversais, que gerassem discussões e que fossem relevantes para a realidades dos meus alunos. Muitas vezes, me vi lidando com temas relacionados a articulações de opressão, como questões de gênero, raça, teoria *queer*, dentre outros. Na disciplina, fui introduzido a textos que defendiam uma pedagogia voltada para a problematização de temas relacionados às questões de poder, opressão de minorias e resistência. Vejo a experiência dessa disciplina como fundamental para minha formação contínua como professor. Ao ser confrontado por aquelas teorias, vi que tinha um amparo acadêmico para as minhas iniciais expectativas como professor, de querer educar os alunos

² Mais informações em: <http://isf.mec.gov.br/>

para que eles fossem agentes responsáveis por tornar o mundo um lugar de menos conflito, menos injustiça. . Essas leituras me fariam gravitar numa inquietação: como articular aulas de língua inglesa que engajem alunos na contestação de sistemas de opressão? E que sistemas são esses? Outra experiência na pós-graduação me ajudaria a situar melhor esse dilema.

Além da disciplina que comentei acima, também cursei outra, ministrada pelo Prof. Dr. Sérgio Ifa: Formação de Professores em Tempos Neoliberais. Nessa disciplina, fui confrontado com teorias sobre a relação entre educação e a perversa racionalidade neoliberal, que constantemente exercia sua influência em todas as esferas da vida humana. Num processo de economização desenfreada da forma de pensar do ser humano, eu refletia como a racionalidade neoliberal utilizava a educação como vetor de normalização de suas nefastas propriedades opressoras. Como docente consciente de que estaria sempre em formação, eu abracei aquele choque de realidade e decidi refletir pesadamente em como minha prática docente reproduzia (ou não) aquelas ideias de opressão, de economização do ser humano, de injustiça e desigualdade. Esses conflitos me levaram a querer investigar minha prática sob outra ótica. Eu visei investigar e pensar maneiras de manifestar uma sala de aula de língua inglesa voltada a contestar sistemas de opressão, um ambiente de aprendizado que possibilitasse a construção de competências linguístico-discursivas aliadas a uma postura do LC, lidando com a problematização de temas voltados à justiça social.

Em meio a todas essas inquietações, resolvi voltar minha pesquisa de mestrado para a criação de um curso de língua inglesa, utilizando minha maneira de preparar aulas (Letramento crítico e Gamificação), focado em temas da justiça social. Com isso, juntei-me ao grupo de pesquisa LET - Letramentos, Educação e Transculturalidade, liderado pelo Prof. Dr. Sérgio Ifa. O grupo LET me acolheu como um real lar; os pesquisadores desse grupo investigavam suas práticas numa visão transformadora, considerando multiletramentos, questões da culturalidade e a formação de professores de um ensino com características transgressivas. Lá, encontrei colegas que também atuam sob a perspectiva do LC e que buscam uma Linguística Aplicada crítica e transgressiva. Desde então, pauto minha contínua prática docente no âmbito transgressivo, transformador, contestador e crítico. Essas questões definiram a constituição ideológica e metodológica deste trabalho.

Resolvi situar minha pesquisa no âmbito qualitativo, dentro da Linguística Aplicada crítica e transgressiva (PENNYCOOK, 2006; MOITA LOPES, 2006), doravante LAct, pois considero que é necessária uma visão investigativa que considere as nuances

sociocultural-históricas das interações que se manifestam na sala de aula. O caráter transgressivo dessa vertente de Linguística Aplicada se conecta bem com a característica contestadora e resistiva que a PJS tem, no tocante aos temas que envolvem sistemas de opressão. Partindo disso, afirmo que esta pesquisa é resultado de toda minha trajetória conforme apresentei acima. É uma autoetnografia (ADAMS, JONES; ELLIS, 2015), por meio da qual valorizo minhas emoções e conflitos como docente do meu próprio curso, considerando como esses elementos se articulam para manifestar uma interpretação mais humana e relevante das experiências vividas, de maneira a promover uma mais apurada reflexão do que foi vivenciado nas minhas aulas. Essas concepções são carregadas também no título que escolhi para o curso: “Transgressive English, a Gamified Experience”; uma tradução possível seria: “Inglês Transgressivo, uma Experiência Gamificada”.

O curso traria o que considero como meu jeito de dar aulas, agora transformado pelas disciplinas da pós e pelo grupo LET: ensino de inglês como língua adicional, pautado pelo LC e alinhado aos objetivos da PJS. Destaco o porquê de ter optado por utilizar Inglês como Língua Adicional (ILA) e não o tradicional Inglês como Língua Estrangeira. Concordo com meu colega do grupo LET, Rusanil Moreira Júnior (2016), no que diz respeito a essa opção:

Concebo *língua adicional* como um produto ideológico que foi adicionado ao repertório linguístico-discursivo do falante ou que está em processo de construção para atender suas necessidades como condição para suas práticas sociais. Não como língua do outro, objetificada. (MOREIRA JÚNIOR, 2015, p. 20).

O conceito da língua adicional traz o inglês para um espectro mais próximo da nossa realidade. No curso, planejei que os participantes vissem a língua nesse âmbito: algo que não é estranho, não é distante, não é de propriedade de algum outro. Seria algo que os alunos poderiam construir dentro de suas realidades individuais, transformando a constituição de suas práticas sociais e amplificando as formas de ver e reagir ao mundo. Situei meu curso nessa concepção de ILA e o conceituei como um curso em que os aprendizes podem aprender inglês, exercitando uma postura crítico-reflexiva sobre a língua, confrontados por temas que lidam com sistemas de opressão e as injustiças da sociedade pós-moderna. Desde o princípio, já imaginava meu curso como um desafio, o que me levou a me dedicar a esta pesquisa aos objetivos que tracei para ela.

Tendo descrito acima os desafios, tracei o objetivo geral para esta pesquisa: compreender como o curso Transgressive English: A Gamified Experience impactou na minha formação docente. Este curso, embasado na perspectiva do LC, tinha como objetivo promover ensino-aprendizagem de ILA aliado aos objetivos da pedagogia para justiça social (PJS). O curso foi planejado para que os participantes pudessem experienciar³ um processo de ensino-aprendizagem voltado a trabalhar criticidade, reflexividade e uma postura de justiça social por meio de língua inglesa. Esse objetivo pode ser desdobrado em objetivos específicos. São eles:

- identificar e interpretar os momentos que evidenciaram posicionamentos críticos em relação aos temas trabalhados
- identificar e interpretar quais foram as emoções e reações minhas e dos alunos durante as aulas tematizadas
- interpretar como eu e os alunos manifestamos posicionamentos por meio da língua inglesa sobre os temas discutidos

Entendo que os objetivos específicos podem ser relacionados às perguntas de pesquisa com o objetivo de direcionar os procedimentos para sua realização. As minhas são:

- quais momentos do curso ofertado podem revelar posicionamentos críticos?
- quais emoções e reações minhas e dos alunos são identificadas durante as aulas tematizadas?
- quais elementos favoreceram a manifestação dos posicionamentos (minha e dos alunos) em língua inglesa durante as aulas tematizadas?

Norteados por essas perguntas de pesquisa, visei a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem que eu e meus alunos vivenciávamos no curso. Dessa forma, neste trabalho, busco destacar não apenas os elementos e características que compõem esse processo, mas principalmente como eles promoveram contribuições (ou não) para o desenvolvimento da postura crítica e do engajamento para a problematização de temas da Justiça Social. Destaco também que me considero como participante da pesquisa e, do ponto

³ Utilizo esse termo no sentido de vivenciar momentos que mudam a percepção de mundo do indivíduo de alguma maneira. Entendo que essa palavra não foi dicionarizada para a língua portuguesa, entretanto uso-a aqui para demarcar que verbos como “vivenciar” não contemplam a maneira. O ato de vivenciar está atrelado a viver uma dada situação, afetando-se por ela. Eu vejo “experienciar” como algo além, isto é, não só viver algum momento e ser afetado por ele, mas também entender como aquele momento pode proporcionar reflexões únicas, que potencialmente poderão mudar nossa percepção de mundo.

de vista autoetnográfico, minha posição de professor e pesquisador coloca tanto meu “eu-professor” quanto meu “eu-pesquisador” em xeque, mutuamente e multidirecionalmente. Por isso, refleti sobre minhas práticas e emoções vivenciadas no curso, tanto numa perspectiva da memória dos eventos ocorridos como numa reflexão acadêmica dessas vivências.

Dessa forma, será perceptível neste trabalho alguns empréstimos do gênero literário, prática comum da autoetnografia: uma linguagem tida como *emocional* para ajudar a definir melhor as articulações de pensamento pelas quais passei durante o curso. Friso que, mesmo nesse tipo transgressivo de interpretação, há um aporte teórico e um norte metodológico devidamente delineados para comporem qualitativamente esta pesquisa, adequando-a devidamente ao campo científico. Considerando-se o exposto até agora, as seções desta dissertação foram organizadas da seguinte forma:

No capítulo Metodologia, apresento a minha postura de pesquisador na área da Linguística: a Linguística Aplicada – em sua vertente crítica e transgressiva. Na primeira subseção, detalho o conceito de LAct; na segunda subseção, trago à discussão as concepções sobre autoetnografia e as razões que me levaram a adotar esse tipo de pesquisa; na terceira subseção, apresento o detalhamento do curso Transgressive English: A Gamified Experience (doravante TransEng), discutindo o que seria Gamificação (e a forma como utilizei essa perspectiva no curso) e apresentando a contextura e os participantes do curso. Na subseção final do capítulo, detalho os instrumentos de coleta de dados e como se deu o procedimento e interpretação deles.

No capítulo *Aportes Teóricos*, trago perspectivas teóricas que foram relevantes para a compreensão de como eu entendi o ensino de ILA pautado pelo LC e alinhado à PJS. Para isso, inicio clarificando minha visão de língua, situando-a numa concepção pautada nas teorias de Bakhtin (2006): a língua dialógica, ideológica e pautada pela prática social. Seguidamente, trago a discussão do que compreendo por justiça social, norteando o debate para as teorias de como articulações de poder podem ser usadas para opressão; especificamente, destaco a racionalidade neoliberal e a questão da colonialidade. Desenvolvendo a problemática da opressão, apresento teorias que situam a educação como fundamental no processo de disseminação da opressão ou na via contrária, resistindo-a. Por

fim, exponho meu entendimento sobre o LC e como essa postura é significativa para alcançarmos uma sociedade mais justa por meio da educação.

No capítulo de *Interpretação de dados*, apresento uma possível maneira de confrontar minhas vivências e de observar quais reflexões pude manifestar a partir da análise dos dados oriundos das experiências do curso. Valorizando meu fluxo de pensamento e emoções, algo usual da perspectiva autoetnográfica, nomeei minhas interpretações de Aspectos: facetas dos dados que identifiquei após dialogar com eles, interpretando-os e refletindo sobre os mesmos. No mesmo capítulo, trago fragmentos dos dados coletados no curso para reflexão, de modo que seja possível proporcionar uma interpretação das minhas experiências com o curso. Apresento, assim, a forma com que articulei os dados para alcançar uma das infinitas compreensões da vivência em um curso voltado à Justiça Social.

Por fim, nas *Considerações Finais*, escrevo reflexões sobre o processo de fazer esta pesquisa e o que eu aprendi com toda essa experiência. Destaco também potenciais contribuições deste trabalho para a minha área e para o leitor. Por fim, foco nas emoções que vivenciei após a pesquisa e minhas perspectivas para futuras “aventuras” no âmbito do ensino para um mundo melhor.

2 Metodologia



“Shining Path” (possível tradução: Caminho Reluzente), Kit Boyd, 2012.

O trajeto para nossos objetivos não vem previamente iluminado. Não é sinalizado. A luz do nosso percurso é colocada por nós mesmos. Nós “brilhamos nosso próprio caminho” quando almejamos algo maior. Algo que vai além do que somos nos vários presentes que nos situamos.

SANTOS, B. M. (autor desta dissertação)

Neste capítulo, descrevo o percurso que trilhei para o desenvolvimento desta pesquisa. Primeiro, situo minha pesquisa na área da Linguística: a Linguística Aplicada, em seu entendimento de Linguística Aplicada Crítica e Transgressiva (PENNYCOOK, 2006), na subseção 2.1. Depois, situo o procedimento de investigação que constitui esta pesquisa no campo qualitativo e autoetnográfico (ADAMS, JONES; ELLIS, 2015), na subseção 2.2. Em seguida, na subseção 2.3, trago o contexto do ambiente que realizei esta pesquisa, detalhando os participantes envolvidos e tracejando o procedimento de coleta de dados. Para melhor

compreensão, também explico brevemente a perspectiva da Gamificação que constituiu o meu curso. Ao final (subseção 2.4), detalho os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa.

2.1 A linguística aplicada crítica e transgressiva

Ao situar minha pesquisa no campo da linguística aplicada, acredito ser importante para a compreensão deste trabalho destacar os conceitos que abordam a visão crítica e transgressiva da LA. Nesse entendimento, a Linguística Aplicada Crítica (LAC) constitui-se em uma ruptura da visão de Linguística Aplicada seria mera aplicação da linguística. Essa distinção é vista nas palavras de Widdowson (1979a/1977):

É uma suposição comum entre professores de línguas [como resultado das percepções de linguistas, preferiria acrescentar] que sua área deva ser de algum modo definida por referência a modelos de descrição linguística criados por linguistas. [...] Essa mesma suposição domina a linguística aplicada. O próprio nome é uma proclamação de dependência. Bem, não tenho nada contra linguistas. Alguns de meus melhores amigos são linguistas etc. Mas acho que devemos ter cuidado com sua influência [...] E quero sugerir que a própria linguística aplicada como um ramo teórico da pedagogia de ensino de línguas deva procurar um modelo que sirva seu propósito (WIDDOWSON, 1979a; 1977 *apud* MOITA LOPES, 2009, p. 16).

Entendo a colocação do autor no âmbito de três problemáticas. Primeiramente, uma relação de dependência entre o contexto de ensino-aprendizagem de línguas e os modelos de descrição meramente linguísticos. Segundo, a concepção de que é necessário um conceito teórico que melhor sirva ao propósito de se investigar o ensino-aprendizagem de língua. Acredito que é sim inegável a significância das teorias linguísticas para o ensino de línguas, entretanto, como o autor defende, a influência da Linguística na LA pode alterar as condições de relevância no olhar do pesquisador. Ou seja, o que o pesquisar da LA consideraria relevante investigar e sob que olhar contemplaria aquilo que é pesquisado. Por fim, é possível uma interpretação de que a LA seria aplicada apenas para resolver problemas em contextos em que a língua é usada, desconsiderando questões sociais e culturais que possam compor esses problemas.

Num fluxo de pensamento que contrapõe essa visão de “apenas aplicar a linguística” em nossas investigações como pesquisadores, temos o conceito de Linguística Aplicada Crítica. Pennycook (2003) coloca essa vertente crítica da LA como uma concepção mais “politicamente responsável” (p. 28). Entendo essa ideia como uma ruptura aos conceitos sistemáticos positivistas dos estudos da língua, levando em consideração uma perspectiva dialógica e ideológica da língua e linguagem (BAKHTIN, 2006). Nessa concepção:

Um dos desafios fundamentais para a LAC, portanto, é encontrar maneiras de mapear relações macro e micro (bem como avançar para além delas), maneiras de entender uma relação entre conceitos de sociedade, ideologia, capitalismo global, colonialismo, educação, gênero, racismo, sexualidade, classe, e discursos da sala de aula, tradução, conversações, estilo, aquisição de segunda língua, textos da mídia. Uma questão central sempre diz respeito a como a sala de aula, o texto ou a conversação estão relacionados a conexões políticas, sociais e culturais mais amplas (...) (PENNYCOOK, 2003, p. 26)

A LAC defendida pelo autor considera muito mais que a visão tradicional da “aplicação da linguística”. A visão crítica da LA considera as articulações socioculturais do ambiente pesquisado e, no exemplo da sala de aula, a amplitude das interconexões dos conteúdos e materiais que constituem a experiência do ensino-aprendizagem (de ILA, por exemplo).

Nessa visão crítica, há uma preocupação com as relações sociais que se manifestam no ambiente pesquisado. Tais relações são em si problemáticas (PENNYCOOK, 2003, p. 27), porém, o valor qualitativo da investigação em LAC se dá justamente por considerar as articulações complexas que constituem, por exemplo, a vivência na sala de aula. Considera-se relações de poder e estruturas relacionadas ao *status quo* que podem se manifestar nas interações interpessoais no ambiente pesquisado.

Com LAC definida nesse complexo e difícil campo sociocultural, entendo que ela possui uma propriedade transgressiva em sua essência. Tal linguística aplicada crítica e transgressiva (LACT) aborda “pensar no que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito” (PENNYCOOK, 2006, p. 82). Entendo a transgressividade aqui numa conotação positiva. Não apenas de romper com a ordem, mas de desafiar o que se é pensado, o que se é tido como grande verdade. A visão transgressiva da pesquisa pode levar a reflexões antes tidas como irrelevantes ou impossíveis, visões essas que eu creio que nos levam a caminhos mais aprofundados.

Com esse aporte, situo minha pesquisa na LACt devido à propriedade desafiadora e crítica da minha prática. Como falado na introdução, esta pesquisa aborda um curso de PJS. Essa pedagogia é problematizadora e transgressiva em seus objetivos (ADAMS, 2016, HYTTEN & BETTEZ, 2011). Considerando essa visão de amplitude e transgressividade, optei por uma forma de pesquisar que também usasse do “pensar o não pensado” no momento de interpretar os dados dessa pesquisa. Discorro sobre isso na subseção seguinte.

2.2 A pesquisa autoetnográfica

Nesta subseção, trago meu entendimento do viés metodológico utilizado nesta pesquisa: a autoetnografia. Optei por situar meu trabalho neste viés após leituras sobre essa modalidade de pesquisa enquanto planejava meu curso. Encantei-me pela definição de Adams, Jones & Ellis (2015), autores por quem pauto meu entendimento de autoetnografia:

Autoetnografia é um método de pesquisa que: usa as experiências pessoais do pesquisador para descrever e criticar crenças, práticas e experiências culturais; reconhece as relações entre o pesquisador e os outros; (...) equilibra rigor metodológico, emoção e criatividade; almeja justiça social e torna a vida melhor (ADAMS, JONES; ELLIS, 2015, p. 1-2).⁴

Entendo que, nos conceitos da autoetnografia, sugere-se que o pesquisador reflita sobre quais elementos de pesquisa são valiosos no contexto de sala de aula de ILA. A questão das práticas culturais, que são presentes em sala de aula, é algo relevante a se considerar para a pesquisa. As relações socioculturais também se afirmam numa perspectiva interacional e dialógica da língua (BAKHTIN, 2006) – que será discutido mais a fundo posteriormente neste trabalho. As “relações entre o pesquisador e os outros” configura o relacionamento entre eu (professor-pesquisador) e os meus alunos. Isso é algo relevante para investigação dentro da perspectiva autoetnográfica. Emoção e criatividade também se evidenciam no contexto da sala de aula, seja na minha preparação das aulas ou na maneiras que as atividades são

⁴ No original: “autoethnography is a research method that: Uses a researcher’s personal experience to describe and critique cultural beliefs, practices, and experiences; (...) Acknowledges and values a researcher’s relationships with others; Balances intellectual and methodological rigor, emotion, and creativity; Strives for social justice and to make life better.”

trabalhadas pelos alunos em sala. Por fim, a autoetnografia busca Justiça Social, que é um tema central da minha pesquisa, sendo assim um viés metodológico bem alinhado aos meus objetivos.

Os pesquisadores autoetnográficos também usam a postura reflexiva para pautar suas investigações na pesquisa. A reflexividade considera as relações do eu-pesquisador e dos outros-pesquisados como algo desafiador e rico (ADAMS, JONES; ELLIS, 2015, p. 29). Então, refletir pode ser revisitar nossas experiências e pensar sobre as articulações de poder que podem ocorrer dentro da nossa prática como pesquisadores autoetnográficos. A autoetnografia pode oferecer ideias de como interpretar essas experiências sociais considerando o contexto em que todos os participantes estão inseridos, problematizando os trâmites sócio-culturais ali constituídos (p. 33). Essas interpretações e reflexões podem ser investigadas por meio das histórias e narrativas do pesquisador.

As narrativas são um elemento central da pesquisa autoetnográfica. O pesquisador utiliza as narrativas e o “contar histórias” para pesquisar e representar experiências (p. 23). Dessa forma, tanto o viés epistêmico quanto o viés estético das narrativas contribuem na qualidade das reflexões. O planejamento da pesquisa nesse método deve manter a valorização das narrativas pessoais em mente.

Com essa discussão, surge o questionamento: Por que fazer autoetnografia? Em potencial resposta a este questionamento, os autores colocam:

1. Para criticar, fazer contribuições para, e/ou estender teorias e pesquisas existentes
2. Para abraçar a vulnerabilidade como uma maneira de entender emoções e melhorar a vida social.
3. Irromper tabus, quebrar silêncios, e retomar vozes perdidas e desconsideradas.
4. Fazer a pesquisa ser acessível para diversas audiências. (ADAMS, JONES; ELLIS, 2015, p. 36).⁵

Friso especialmente a colocação número 3 em “irromper tabus”. Sob essa concepção, entendo a Autoetnografia como potencialmente transgressiva, retomando o conceito de Pennycook. O método autoetnográfico me ajudou a interpretar os dados com outros olhos,

⁵ No original: 1. To critique, make contributions to, and/or extend existing research and theory; 2. To embrace vulnerability as a way to understand emotions and improve social life; 3. To disrupt taboos, break silences, and reclaim lost and disregarded voices; 4. To make research accessible to multiple audiences.

com uma visão mais humanamente estruturada. Atentei-me às minhas emoções, à maneira que fiz minha narrativas, ao que senti nas minhas experiências e como eu me sinto revisitando-as no ato da interpretação dos dados obtidos no curso que constituiu o ambiente desta pesquisa.

Entendo, portanto, que a autoetnografia tem características transgressivas e pós-modernas. Como autoetnógrafo principiante, orientei-me pelas palavras de Adams et al(2015, p. 37), que afirmam que:

“Eles (os autoetnógrafos) intencionalmente tentam contribuir para estender, e/ou criticar conversações existentes entre pesquisa e teoria. Alguns autoetnógrafos conseguem isso usando usando a formatação e a linguagem convencionais ao modo tradicional de escrita social-científica—isto é, estruturando o trabalho usando o formato de revisão de literatura, perguntas de pesquisa, métodos, dados, e resultados. (ADAMS, JONES; ELLIS, 2015, p. 37).⁶

Nesta dissertação, optei por dividir os capítulos seguindo a versão convencional como classificam os autores. Considerando a afirmação deles sobre a necessidade de estender e criticar as relações entre teoria e prática, minha tentativa foi a de transgredir o que consegui dentro do contexto em que estava e estou inserido, com as contingências e características locais. Estabeleci os mesmos objetivos que os autores acima: provocar reflexões sobre possibilidades de que prática e teoria são indissociáveis.

Visei questionar a dicotomia teoria-prática e tentar ser transgressivo em vários momentos, desde o título do curso que ofertei até as conexões que apresento entre teoria e prática. Fiz um longo e intenso exercício autetnográfico proporcionado pelos inúmeros questionamentos e reflexões sobre minha prática docente. Dessa maneira, escolhi diagramar esta dissertação na maneira que os autores descrevem como “modo tradicional de escrita social-científica”. No entanto, considerando o excerto acima, essa escolha não é um impedimento para que esta pesquisa seja situada na autoetnografia, pois a linguagem acadêmica não obstrui a maneira que desenvolvo minhas interpretações das experiências vivenciadas no *TransEng*.

Definindo esta pesquisa como autoetnografia, detalho a seguir o curso cujas experiências foram interpretadas para compor este trabalho.

⁶ No original: “(...) they intentionally try to contribute to, extend, and/or critique existing research and theoretical conversations. Some autoethnographers accomplish this by using the language and formatting conventions of traditional social-scientific forms of writing—that is, structuring a work using a literature review, research questions, methods, data, and findings format.”

2.3 O curso “Transgressive English: A Gamified Experience”

Essa pesquisa teve sua realização amparada pelo projeto Casas de Cultura no Campus (CCC), oferecido pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (FALE-UFAL), no campus A. C. Simões. O CCC conta com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão (Proex) na UFAL. O objetivo do projeto CCC é a formação cidadã crítica-reflexiva de graduandos da UFAL, por meio do ensino de línguas adicionais (inglês, espanhol e/ou francês) e também português como língua materna para fins específicos. Aliado a isso, o projeto também visa contribuir a formação crítico-reflexiva dos professores em formação inicial (PFI). Os PFI podem ser graduandos das licenciaturas em letras: Espanhol, Francês, Inglês ou Português. O projeto teve seu início em 2009 e é coordenado desde essa data até agora pelo Prof. Dr. Sérgio Ifa.

Eu fui PFI desse projeto em seu segundo semestre de existência, no ano de 2010. Participei do projeto por quase minha graduação inteira, cerca de 3 anos. Falo com propriedade que praticamente tudo que aprendi sobre o “ser professor” advém das minhas experiências no CCC. Atuei lá como professor de inglês e tive a oportunidade de ensinar turmas de todos os níveis que o projeto oferecia em meu tempo, desde o básico ao intermediário. Minha saída do projeto CCC foi exclusivamente motivada por meu engajamento no projeto do Núcleo de Línguas da UFAL, uma iniciativa do Ministério da Educação para o programa federal Idiomas Sem Fronteiras.

Ao ingressar no Mestrado, vi a oportunidade de voltar ao CCC para minha pesquisa. Minhas memórias da minha estadia no projeto me lembravam do enfoque crítico-reflexivo na formação dos professores e dos alunos. Lembrei muito da minha experiência do CCC nas primeiras disciplinas do meu Mestrado. Comecei leituras acerca de Justiça Social e me interessei muito sobre o assunto, percebendo que já exercia minha prática docente visando alguns objetivos aliados à Justiça Social. Dessa maneira, decidi experimentar criar um curso pautado na Pedagogia para Justiça Social (ADAMS, 2016; HYTTEN; BETTEZ, 2011) norteado pela minha experiência com Letramento Crítico (LANKSHEAR; KNOBEL, 1998; JANKS, 2010, 2013; MONTE-MÓR, 2013) que vivenciei no próprio CCC. Sabendo que a PJS seria acolhida pelo projeto CCC, sugeri a meu orientador Prof. Dr. Sérgio Ifa a criação de um curso especial para que eu pudesse realizar minha pesquisa.

Pautado por leituras de Pennycook (2003, 2006) em relação à Linguística Aplicada Crítica e Transgressiva e uma experiência anterior com Gamificação (KAPP, 2013; BURKE, 2014), criei o curso *Transgressive English: A Gamified Experience*. Uma tradução possível seria “Inglês Transgressivo: uma experiência gamificada”. Objetivei com esse curso trabalhar a PJS, pautada no LC e utilizando Gamificação para engajar os alunos nas atividades em sala de aula. A Ementa e objetivos do curso estão disponíveis no anexo B. A seguir, apresento a tabela que contém o planejamento geral do curso. Na tabela, mostro o planejamento para a aula, o conteúdo que seria trabalhado nela e o tema da justiça social que seria proposto:

Quadro 1 - Cronograma do curso Transgressive English: A Gamified Experience

Aula Nº:	Data	Título da aula	Tema relacionados à Justiça Social	Conteúdo
1	27/04/2017	Aula de Abertura	Nenhum	Getting to know, apresentação do curso, introdução à Gamificação
2	02/05/2017	Understanding Argumentation: strategies	Opressão e Censura	Giving opinions, Stating an Argument, Clarifying ideas
3	09/05/2017	Engaging in Argumentation: strategies	Opressão e Censura	Preparing Speech, Brainstorming
4	16/05/2017	Listening comprehension strategies	Violência e Execução	Discourse markers, understanding intonation
5	23/05/2017	Listening comprehension strategies	Violência e Execução	listening for specific information
6	30/05/2017	Reading strategies	Liberdade	Finding supporting evidence for main Ideas, Understanding Conflicting information

7	06/06/2017	Reading Strategies	Liberdade	Gêneros discursivos
8	13/06/2017	Writing Strategies	Papéis de gênero	Using Punctuation.
9	20/06/2017	Writing Strategies	Papéis de gênero	Using Punctuation
10	27/06/2017	Expressing disagreement	Conflito	Discourse Markers (dissent)
11	04/07/2017	Understanding Conflicting Views	Conflito	Discourse Markers (dissent and disagreement)
12	11/07/2017	Searching for conflicting information	Conflito	Skimming and Scanning
13	18/07/2017	Writing Strategies	Conflito	Textual planning and organization
14	25/07/2017	Review	Justiça Social	Speaking and Listening strategies
15	01/08/2017	Review	Justiça Social	Reading and Writing strategies
16	08/08/2017	Confraternização Final	Nenhum	Nenhum

O curso foi planejado para contemplar temas relacionados à PJS (ver coluna 4). Os conteúdos linguísticos (estratégias de produção e compreensão oral e escrita em língua inglesa), aliados às perspectivas do LC e da gamificação foram desenhados com a finalidade de cumprir os objetivos de pesquisa que elenquei. Dentro dos temas, planejei explorar as possíveis ramificações que as discussões poderiam tomar, preparando materiais que tratassem desses temas para o contexto dos alunos.

Antes de prosseguir com a contextura do curso, trago na subseção a seguir a teoria sobre Gamificação, a perspectiva metodológica que foi utilizada no curso.

2.3.1 Gamificação

A gamificação é uma perspectiva metodológica que consiste em utilizar certos elementos de jogos em ambientes e situações que não são jogos. Os elementos encontrados em jogos (eletrônicos ou não) são, por exemplo: instrumentos estéticos, sistemas numéricos de recompensa por concluir tarefas, mecânicas e regras para promover sensação de desafio, lógica de jogo e narrativa literária (KAPP, 2012, p. 11). Nessa perspectiva, adota-se esses tipos de elementos de jogos para engajar participantes em algum tipo de atividade. Um exemplo de possível atividade para aplicação da gamificação são situações de aprendizado e ensino (KAPP, 2012, p. 17).

Nas palavras de Kapp (2012): “Técnicas de jogos ou gamificação, quando aplicadas apropriadamente, tem o poder de engajar, informar, e educar.”⁷. Tais técnicas envolvem a implementação de elementos de jogos – exemplificados anteriormente – em vários contextos para “motivar ação, promover aprendizado e solucionar problemas” (p. 10). No caso do curso *TransEng*, o elemento de gamificação utilizado foi o da narrativa.

No âmbito da gamificação, a narrativa consiste em criar uma história de ficção que possa ser articulada com as atividades feitas em sala de aula. Com isso, cada aula pode progredir com a história que é contada, e os alunos são recompensados ao interagir e responder as atividades propostas no ambiente de ensino. Utilizar esse elemento pode adicionar contexto para aplicação de tarefas (KAPP, 2012, p. 41), podendo tornar tais tarefas mais engajadoras e recompensadoras. A narrativa tem um propriedade que pode compelir o aluno a querer saber como a história vai se desenrolar, até onde vai chegar e como ele pode influenciar no decorrer do que é contada (KAPP, 2012, p. 38). Saber como a história vai progredir já é considerado uma recompensa pelo engajamento dos alunos nas aulas. Assim, a experiência do aluno com as propostas das aulas passam a ser mais que interações cognitivas: o aprendiz começa a viver uma história de ficção e pode evoluir junto com ela. O estilo e estética da narrativa advém da criatividade do autor – no caso do ambiente educacional, no professor. O jogo de xadrez, por exemplo, usa termos como Bispo, Rainha ou Torre para definir suas peças, isso é feito para evocar um contexto: duas facções em guerra (KAPP, 2012,

⁷ No original: “Game-based techniques or gamification, when employed properly, have the power to engage, inform, and educate.”)

p. 48). Xadrez era usado para ensinar táticas de guerra para generais em ascensão, e tinha essa temática narrativa para adicionar um contexto engajador para aqueles aprendizes.

Um elemento de jogo como a narrativa pode tornar o processo de aprendizagem algo mais interessante, porém, acredito ser importante destacar que a gamificação não tem o mesmo objetivo que um jogo tem. Como defende Burke (2014), jogos prioritariamente engajam as pessoas no nível da diversão, com a finalidade de entretê-las; a gamificação, por outro lado, objetiva engajar pessoas no nível emocional, isto é, objetiva motivá-las a vivenciar uma realidade de ensino-aprendizagem (p. 28). Dessa forma, afirmo que os elementos de jogos utilizados no desenho do curso por meio da gamificação não representam uma trivialização do ensino. Burke postula que é comum chegar ao pensamento de que gamificar o ensino é tentar divertir os alunos e tentar distraí-los do próprio processo de ensino. No entanto, acredito que podemos aliar essa característica motivadora e importante que os jogos e gamificação trazem aos conteúdos que elenquei trabalhar no curso.

Enfatizo, portanto, o cuidado entre fazer uso da motivação para discussão temáticas pertinentes à realidade dos alunos visando ampliação das perspectivas sobre os temas. Nessa visão, entendo que não devemos focar nos elementos de jogos sem a significatividade que eles representam (p. 137). A narrativa é um elemento fundamental na gamificação, e pode ser usado para promover engajamento e motivação. Fiz uso dela para criar atividades e situações que seriam experienciadas pelos alunos. Meu objetivo com as narrativas foi o de possibilitar ampliação de perspectivas sobre os temas de Justiça Social que seriam trabalhados no curso (ver quadro 1, coluna 4). Considerando as reflexões que trouxe acima, preparei uma narrativa para meu curso de uma maneira que pudesse contemplar os objetivos alinhados ao Letramento Crítico e à Justiça Social. Trago o detalhamento desse planejamento da subseção seguinte.

2.3.2 A proposta de trabalho para o Transgressive English

Em meu planejamento para o curso, os alunos fizeram parte de uma narrativa de ficção que eles puderam acompanhar e desenvolver com a participação no curso. A narrativa que criei envolvia a história de um mundo de fantasia chamado “Arvellon”, habitado por diferentes criaturas: os “Orcs”, “Elfos” e “Anões”. Para envolver e motivar os alunos a participarem do curso, eles eram os protagonistas da história: um tipo de conjurador de magia, parte de uma profecia do povo dos Elfos: eles teriam que ajudar o mundo deles e salvá-los da

destruição. Para isso, eles teriam que interagir com personagens fictícios por meio de cartas e mensagens, que os ajudavam a entender o que acontecia em Arvellon. Toda a interação foi feita em inglês, pois esse elemento estava atrelado às atividades presenciais. O objetivo do meu planejamento foi gamificar algumas atividades em sala e como lição de casa, adicionando a narrativa (um fundo histórico para engajar os alunos) e elementos estéticos (imagens e figuras) para causar imersão dos alunos nas aulas.

Trago abaixo um exemplo de atividade gamificada usada no *TransEng*:

Imagem 1 - Exemplo de atividade Gamificada (Narrativa) - Aula 8

<i>Walking through Arvellon, you notice something: Most of the humanoid statues you see depict female elves. Also, the great majority of the soldiers and guards you see are also female. Norin notices your attention, and promptly interacts with you...</i>	
<i>“You seem curious, huh? Well, here in <u>Arvellon</u>, most of the positions of power are occupied by females. This is <u>understandable</u>: our Goddess and Creator is female. It is only natural that the complex responsibilities rest upon the females. The males support us directly, of course. Tell me, <u>heroes</u>, in your world, is it the same?</i>	<u>TASK</u> <u>> Tell Norin about the reality of genders in your world by recording a whatsapp audio talking about it. Consider your classroom experience and interact with Norin!</u>

O texto acima pode ser traduzido para:

“Andando por Arvellon, você percebe algo: a maioria das estátuas humanóides que vê apresentam elfos femininos. Você vê também que a grande maioria dos soldados e guardas também são mulheres. Norin percebe sua atenção e prontamente interage com você:

*“Você parece curioso, huh? Bem, aqui em Arvellon, a maioria das **ocupações de poder são preenchidas por mulheres**. Isso é compreensível: **Nossa divindade criadora é feminina**. É natural que as responsabilidades complexas fiquem com as mulheres. Os homens nos dão suporte direto, é claro. Conte-me, heróis, em seu mundo, é do mesmo jeito”?*

(Tradução do texto da Imagem 1)

O excerto acima é o contexto narrativo da atividade. Busquei preparar a narrativa de uma forma que fosse conveniente para a abordagem de assuntos voltados à justiça social. O trecho acima mostra que o mundo fictício da história possui uma dominação feminina em posições de poder: algo que destoa do nosso “mundo real”, onde a figura do homem é comumente vista como representante de poder. Essa realidade distópica contida nessa contextualização gamificada tem o objetivo de fazer os alunos refletirem sobre a realidade deles, ao serem confrontados por algo dissonante. Essa é a maneira que pensei na preparação da narrativa: eu poderia criar histórias de situações que tinham alguma referência da nossa realidade, mas com alguma distorção. Acredito que essa distorção pode causar um efeito de comparação e contraste por parte dos alunos, onde eles, para entender a narrativa que iriam experienciar, teriam que olhar para a própria realidade numa perspectiva mais aprofundada para entender o que estava sendo contado na narrativa fictícia proporcionada pela gamificação. Como a discussão sobre papéis de gênero é um objetivo consonante com a PJS, a gamificação dessa atividade pode engajar o aluno a refletir sobre esse assunto, devido ao comando da tarefa que os alunos devem realizar, que pode ser traduzido: “Tarefa: Conte a Norin sobre a realidade dos gêneros no seu mundo gravando um áudio no *Whatsapp*⁸ falando sobre isso. Considere sua experiência em sala de aula e interaja com Norin!”

A atividade de produção oral proposta (gravar um áudio falando sobre seu mundo), com a gamificação, não era apenas uma tarefa, um “dever de casa”. Devido ao contexto narrativo proporcionado pela gamificação da atividade, a tarefa faria os alunos interagirem com uma personagem de um mundo diferente, progredindo a narrativa e os levando mais perto de entender o que a história iria contar. Os alunos se inserem na contextura da atividade, causando potencial engajamento. Isso é um dos objetivos de narrativas na gamificação: envolver mais os alunos na atividade, adicionando mais qualidade aos momentos de aprendizagem da vivenciados (KAPP, 2012, p. 151).

Concluindo, a perspectiva da gamificação foi utilizada como um fator para promover engajamento, principalmente no âmbito do contraste. Como o mundo de ficção teria várias situações que eram distópicas em comparação ao nosso mundo real, os alunos, quando confrontados com aquelas diferenças, poderiam experienciar um estranhamento. Isso pode

⁸ *Whatsapp* é uma aplicação de mensagens instantâneas disponível gratuitamente para celulares *Smartphone*. Utilizamos essa ferramenta, pois todos alunos possuíam a aplicação e a utilizavam diariamente.

levar os alunos a contrastar aquela realidade diferente com a realidade deles. Essa inquietação pode causar um processo crítico-reflexivo aliado ao LC, abordando assuntos transversais contemplados pela PJS.

2.3.3 A contextura e os participantes do curso “*Transgressive English*”

Pensei o curso para alunos de níveis Intermediário a Avançado de proficiência em inglês, que fossem graduandos ou graduados em nível superior. Usando minha página pessoal no *Facebook* e alguns grupos de alunos da UFAL na mesma rede social, fiz propaganda do curso e disponibilizei um link de um Formulário da *Google* como forma de inscrição. O curso seria semanalmente às terças-feiras, das 17h00min às 19h00min, com início em abril de 2017 e uma duração de 32 horas. Esse horário foi escolhido por: (1) é conhecido como horário do “limbo”, onde geralmente graduandos utilizam para atividades extras e (2) porque era o único horário que eu tinha disponível, visto que estava engajado no Núcleo de Línguas do Idiomas Sem Fronteiras. Com esses requisitos de perfil e horário, tive 18 inscrições para o curso. Apesar dessas inscrições, nem todos os inscritos cursaram efetivamente.

Iniciamos o curso com 15 (quinze) alunos e concluímos com 13 (treze). Os alunos eram de diversas áreas do conhecimento e com diferentes níveis de proficiência (ainda abrangendo os requisitos de proficiência). Apresento abaixo dois quadros que contém o perfil dos alunos que concluíram o curso. O nome que utilizo para me referir aos alunos neste trabalho foi definido no primeiro dia de aula. Naquele momento, perguntei como eles gostariam de ser referenciados na pesquisa da qual fariam parte. Todos os nomes escolhidos revelam como eles queriam ser chamados. A utilização desses nomes foi autorizada quando os alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os quadros estão divididos em Partes 1 e 2, porém, se referem aos participantes do mesmo curso e da mesma turma:

Quadro 2 - Participantes da pesquisa: Alunos. Parte 1

NOME	GRADUAÇÃO	PERFIL
ALÊ	Graduanda em Ciência da Computação na UFAL	Relativamente tímida, mas um de um humor um tanto volátil. Tem o inglês intermediário-avançado e concorda que a sala de aula é um local para desenvolver criticidade
CARLOS	Pós-graduando em Tradução de Inglês	Bem humorado e ativo. Tem o inglês avançado e afirma que é difícil falar sobre temas polêmicos, porém, necessário.
CAROL	Graduanda em Engenharia civil	Introvertida e prefere interagir em grupos pequenos. Inglês avançado e diz que só consegue discutir temas que ela entende sobre.
CLÉCIO	Pós graduado em Dinâmicas do Espaço Habitado (Mestre em Arquitetura e Urbanismo), graduado em Geografia	Comunicativo e gosta de ler notícias do mundo inteiro. Se contém devido ao seu inglês intermediário, mas afirmou que discutir em sala de aula é importante para aprender.
CRISU	Graduando em Psicologia	Muito extrovertido e comunicativo. Inglês avançado e afirma que gosta muito de debater em sala de aula, principalmente temas como sexualidade e gênero.
DANA	Pós Graduanda em Ciências da Saúde	Comunicativa e bem humorada. Inglês avançado e diz que debater temas em sala de aula faz parte do aprendizado de outra língua.
IZZY	Graduada em Direito	Introvertida e com um humor bem incisivo. Inglês avançado e diz que toda sala de aula é ambiente para criticidade.

Quadro 3 - Participantes da pesquisa: Alunos. Parte 2

JOANNA	Graduanda em Jornalismo na Ufal.	Tímida porém comunicativa. Inglês avançado e afirma que o crescimento intelectual do indivíduo só é possível por meio do diálogo.
JU	Graduanda em Letras Inglês	Extrovertida e comunicativa. PFI no projeto CCC. Trabalha com Letramento Crítico e vê a sala de aula como um local fundamental para a formação cidadã
KARLINHA	Graduanda em Farmácia na UFAL	Extrovertida e bem humorada. Inglês Intermediário-Avançado e afirma que a sala de aula é local para desenvolver criticidade.
RINKA	Graduanda em Letras-Inglês na UFAL, graduada em Análise de Sistemas CESMAC-AL	Comunicativa e participativa. Foi PFI no CCC por 2 anos. Também trabalha com LC e entende a sala de aula como local para se trabalhar essa postura crítico-reflexiva.
TAY	Graduada em Letras-Português	Tímida e introvertida. Relutante em falar devido ao inglês intermediário. Apesar de dizer não ser muito boa em debates, entende que é importante para a formação do indivíduo.
WESLEY	Graduando em Letras-Inglês	Extrovertido e com um humor ácido. Foi PFI do CCC por 3 anos e meio. Trabalha com Letramento Crítico e acha importante ter essa postura em sala de aula.

Além dos alunos, eu, professor-pesquisador, também fui parte constituinte da pesquisa. Como falei anteriormente, minha experiência profissional no ensino do ILA é pautado por experiências no projeto CCC.

Sou graduado em Letras-Inglês pela UFAL e me considero extrovertido e bem humorado. Gosto de fazer os alunos se sentirem à vontade na sala de aula usando de bom humor. Confesso que um dos desafios era justamente esse: como trabalhar temas como escravidão e violência com bom humor? Bem, também me considero uma pessoa que gosta de desafios, então eu já tinha a ideia de que teria uma grande contenda pela frente. Considero que ter tido a oportunidade de encabeçar um curso no CCC e ministrá-lo foi algo igualmente desafiador e inspirador.

Na época que eu ainda estava pensando o *TransEng*, eu sentia que a pesquisa que trago hoje neste trabalho seria a ponto mais alto da minha experiência no projeto CCC. Os momentos de investigação e reflexão que vivenciei nessa pesquisa foram edificantes para mim como professor. O engajamento neste trabalho me proporcionou uma rotina de questionamentos, provocações, reflexões e reconstruções. Com isso, eu consegui ver a materialização de um processo de amadurecimento em mim, com mais responsabilidade e novas perspectivas de vida. Foi inevitável o nervosismo que eu senti, mas acredito que o próprio fato de eu trazer minha experiência à reflexão, neste trabalho, já é indício que o *TransEng* foi uma experiência extremamente significativa para mim como docente e como pessoa.

2.4 Os instrumentos de coleta de dados

Primeiramente, destaco que esta pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Alagoas, em 27/04/2017, com a minha inclusão como professor-pesquisador no projeto Casas de Cultura no Campus. A aprovação tem base no parecer do processo nº 34095114.3.0000.5013 – o documento na íntegra está disponível no Anexo A. Com isso, destaco a preocupação com a ética durante a experiência do curso *TransEng* e o cuidado em relação a constituição dos instrumentos de coleta de dados que descrevo a seguir.

Considerando a modalidade qualitativa desta pesquisa, concordo com Creswell (2014) em sua concepção de que é ideal se ter diversas fontes de informação para se ter uma interpretação relevante de uma experiência de pesquisa. Entretanto, destaco que a forma de coletar e interpretar esses dados não seguiu necessariamente uma linha cronológica ou foi apenas acumular instrumentos. Autoetnograficamente, na interpretação, os dados podem “me dizer” possíveis encaminhamentos para refletir sobre eles. Minha vivência e emoções puderam dar forma às maneiras que os dados foram interpretados. A interpretação que fiz (Ver capítulo 4) demonstra muito de mim e também das próprias experiências vividas no curso (ADAMS, JONES; ELLIS, 2015, p. 104). O pesquisador autoetnográfico, idealmente, articula de forma responsável as questões de identidade e emoção de todos os participantes, também considerando que o próprio pesquisador é também parte da vivência pesquisada. Dessa forma,

os diversos instrumentos que utilizei puderam oferecer oferecer múltiplas perspectivas das experiências das aulas no curso *TransEng*.

Por falar neles, descrevo abaixo os instrumentos que utilizei e os procedimentos de coleta que realizei. Além disso, no quadro abaixo, revelo os objetivos que estabeleci para o uso de cada instrumento:

Quadro 4 - Instrumentos de coleta, objetivos e procedimentos de interpretação.

Instrumento	Objetivos	Procedimentos	Quantidade
Questionário Inicial	Conhecer melhor os futuros alunos,	Os questionários serviram para eu ter uma ideia do que os participantes pensavam sobre gamificação e sobre uma sala de aula pautada por discussões de temas polêmicos	17
Produções escritas	Por meio dos deveres de casa, os textos dos alunos foram relevantes para que eu pudesse acompanhar manifestações de criticidade e a forma que eles reagiam à experiência da sala de aula.	As produções utilizadas para compor estes trabalho foram obtidas por meio da capturas de tela em páginas da <i>Web</i> . Possibilitaram que eu refletisse sobre como os alunos se posicionavam sobre os temas trabalhados no curso.	17
Questionários de Experiência	Esses questionários consistiram em fazer perguntas sobre alguma experiência pontual ocorrida na sala aula. Com isso, eu pude refletir sobre o impacto emocional e crítico que as aulas potencialmente tinham em alguns alunos.	Esses questionaram me permitiram refletir sobre as reações emocionais dos alunos em relação ao que eles vivenciaram no curso.	8
Gravações em áudio das aulas	Permitir um registro preciso das interações e produções orais ocorridas na sala de aula. As gravações encontram-se em língua Inglesa e os trechos utilizados no capítulo de interpretação dos dados são traduções feitas por mim.	Analisar os áudios gravados me permite refletir sobre as falas minhas e dos alunos acerca dos temas abordados nas aulas.	18
Diários Autoetnográficos	As narrativas escritas por mim depois das aulas registram a minha visão dos ocorridos.	Com os diários eu pude interpretar a forma que eu vivenciei os eventos da sala de aula naquele ponto, refletindo sobre a carga emocional que experienciei.	16

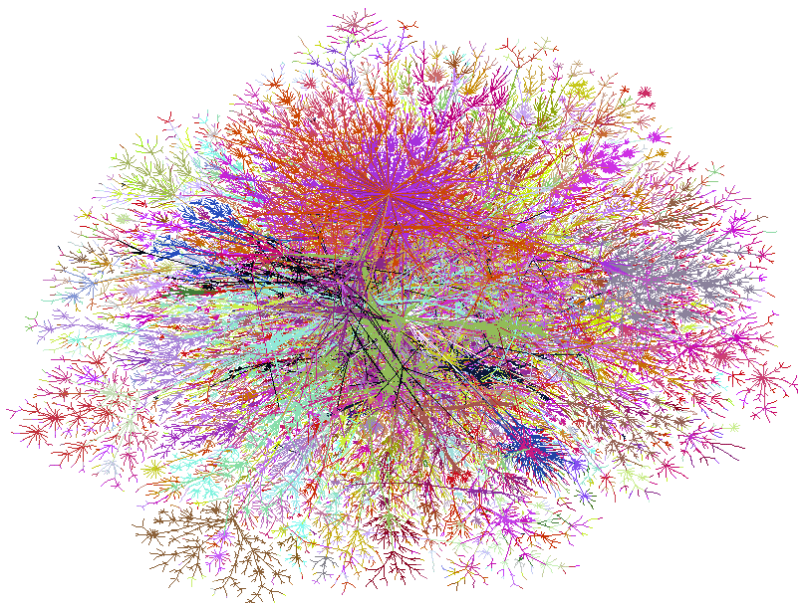
Planos de aula	Analisar e refletir como as atividades foram encadeadas e preparadas para cumprir os objetivos do curso.	Os planos foram relevantes para analisar como aquilo que foi previamente visado efetivamente ocorreu no momento das aulas.	16
----------------	--	--	----

Os instrumentos de coleta de dados que compõem este trabalho proporcionam uma visão substancial da realidade vivida no curso. A variedade dos instrumentos visa a multiplicidade de visões das várias articulações e interconexões de experiências que se manifestaram no ambiente pesquisado. Acredito que a pesquisa qualitativa objetiva refletir sobre o porquê das coisas e, para isso, creio que apenas uma visão não é o suficiente. Destaco também que a multiplicidade de instrumentos não acarreta em uma bagunça ou confusão no processo de interpretação. Os vários dados me proporcionam uma amplitude de perspectivas de interpretação, dentro das infinitas possibilidades de se “mergulhar” nesses dados.

Destaco que as interpretações dos dados descritos, apresentadas posteriormente neste trabalho, são “pedaços da minha mente”, são o meu jeito de dar forma aos dados, dentro da miríade de outras possibilidades de se debruçar sobre eles. Essas interpretações não são fechadas nelas mesmas: elas demonstram que os dados podem assumir várias facetas. O que mostro na seção de interpretação é a forma que conversei com os dados à modo de cumprir os objetivos desta pesquisa.

Nesta seção, delinee minhas perspectivas metodológicas, situando a pesquisa no campo da Linguística Aplicada Crítica e Transgressiva. Apresentei a contextura do ambiente de pesquisa: contexto, participantes, instrumentos de coleta, objetivos e procedimentos de interpretação. Na seção seguinte, trago os aportes teóricos que embasaram minha visão quando confrontado com as experiências interpretadas para este trabalho. Essas teorias, conseqüentemente, dialogam com o contexto apresentado acima e nortearam minha realidade como professor-pesquisador.

3 Aportes teóricos



Expansão rizomática; disponível em <<http://www.math.cmu.edu/~ctsourak/tut13/n3.gif>>, acesso em 11 de março de 2018.

Ramificações desenfreadas. Cores misturadas. Articulações multiplicadas. Não interessa onde começa e onde termina. Múltiplas interconexões de pensamento, possibilitando a criação de infinitas perspectivas. Diversas formas de experienciar tudo e todos.

SANTOS, B. M. (Autor desta dissertação)

Nesta seção, exponho articulações teóricas advindas do diálogo de diversos teóricos de variados campos do conhecimento. Tais articulações norteiam minha prática como professor-pesquisador e, em decorrência disso, guiam a maneira que interpreto os dados obtidos nesta pesquisa assim como a formatação metodológica escolhida. As leituras dessas teorias modificaram a forma que eu vejo o mundo e como eu ajo ante a ele, (re)construindo a forma que eu elaboro as aulas e percebo o processo ensino- aprendizagem de Língua Inglesa e da realidade em que estou inserido.

Situo as articulações a seguir dentro de uma perspectiva epistemológica Deleuziana, que entende o processo de construção dos saberes de forma rizomática, isto é, com diversas ramificações, interconexões e desprovido de hierarquia (DELEUZE & GUATTARI, 1995). Como propõe a leitura de Rizoma defendida por Gallo (2008):

“(...)a imagem do rizoma não se presta a uma hierarquização, nem a ser tomada como um paradigma, pois nunca há *um* rizoma, mas rizomas; na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos. (GALLO, 2008, p. 76)

Adotando essa concepção do rizoma, a discussão teórica apresentada nesta seção é uma manifestação do meu pensamento ante a vivência da minha pesquisa. Tal manifestação é apenas uma dentro de uma miríade de possíveis articulações com o embasamento teórico que escolhi. Dessa forma, o conhecimento articulado a seguir se configura dentro do meu próprio fluxo de pensamento e desvela as inquietações que tive durante minha pesquisa, assim como a forma que esses saberes transformaram o meu eu-professor-pesquisador e contribuíram para alcançar os objetivos deste trabalho.

Apresento esta seção na seguinte configuração: início discorrendo sobre o conceito de língua que adoto (subseção 3.1). Em seguida, trago uma discussão acerca da visão do ensino de língua inglesa como língua adicional e qual a implicação dessa terminologia nessa pesquisa (subseção 3.2). Prosseguindo, exponho minhas leituras sobre justiça social e os outros conhecimentos que ponho em diálogo com essa teoria, assim como proponho a forma que tais conceitos se articulam no campo do ensino-aprendizagem. Ao final, na subseção 3.3, trago a discussão sobre o Letramento Crítico e a maneira que vejo essa postura como o norte para se alcançar a justiça social.

3.1 Bakhtin e língua como prática social

A forma que exerço minha prática como professor de inglês é devidamente compreendida após se ter um entendimento da maneira que vejo o objeto do meu ensino: a língua. Para adquirir compreensão da ideia de língua adicional, creio que é fundamental abordar o que é entendido como língua neste trabalho, visto que dentro do campo da Linguística (e suas linhas de pesquisa) há digressões sobre como se articulam língua e linguagem. Tendo essa problemática em vista, adoto a leitura de Bakhtin/Volochinov (2006) de que a língua é *viva*, construída mediante a interação social.

Adotando os princípios bakhtinianos, concordo que a língua possui elementos que excedem a mera transmissão de signos linguísticos cuja decodificação é a finalidade principal para se estabelecer comunicação em um diálogo. O signo se manifesta em consonância com o

“ser falante”. O indivíduo, no ato da fala, se reflete e refrata no signo ideológico de sua ação, desvelando sutilmente as evoluções ideológicas da existência social (BAKHTIN, 2006, p. 45).

As mudanças e evoluções sociais afetam a constituição do signo e é justamente no momento da interação que se observa a reflexão e refração do ser, como pôs Bakhtin:

“Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual *as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece*. Uma modificação destas formas ocasiona uma modificação do signo.” (BAKHTIN, 2006, p. 43).

Entendo assim que o signo, constituído pelo diálogo, é evidenciado na interação social e não pode ser desvinculado dessa interação. Adoto a visão de que é limitado tratar a língua como uma ação que meramente decorre de uma manifestação de estruturas sistêmicas que são apenas reconfiguradas para dar forma a uma mensagem. A língua se constitui na dissonância, onde se “entrecruzam valores sociais de orientação contraditória” (2006, p. 66). Para que ocorra essa dissonância, temos que observar conflito ideológico. Esse dissenso revela que devemos considerar que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2006, p. 125).

A realidade essencial da língua se revela tão somente no momento em que temos interação verbal. Essa interação transcende uma observação meramente focada num ato físico de falar: concordo que o diálogo é sempre um fenômeno social e é, portanto, também uma manifestação de conflito ideológico de constante (re)construção de sua ordem de existência.

Dessa forma, a ideia da língua viva evidenciada na interação social desmonta o conceito linguístico estruturalista de que o diálogo é sempre constituído de um indivíduo “ouvinte” e de um outro “locutor”. Esses dois termos remetem à uma configuração de passivo e ativo, respectivamente, do fenômeno social da interação verbal. Apesar de não negar que há

lógica nessa concepção de ativo-passivo na comunicação verbal, Bakhtin defende que entender o fenômeno da interação apenas nessa perspectiva é algo limitado, pois o dito “ouvinte” quando confrontado com o discurso de outrem toma uma atitude *responsiva ativa*.

A saber:

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. (BAKHTIN, 2003, p. 291).

A atitude responsiva ativa já afirma a ideia de que o ouvinte sempre vai estar em posição assimétrica em relação ao locutor. Numa sala de aula de língua inglesa – meu caso, por exemplo – o aluno passa a ser tido como indivíduo atuante em quaisquer momentos do processo de ensino-aprendizagem da língua. Essa concepção se dá justamente por uma noção de que a língua é viva, evidenciada na interação que os momentos na sala de aula constroem. A assimetria pode evidenciar que a interação dialógica tem uma hierarquia inconstante.

Respalando-me nessa perspectiva do signo ideológico, situado socioculturalmente e em constante evolução, observei uma transformação na minha prática como professor de Língua Inglesa. O próprio conceito de ensinar uma língua tida como *estrangeira* não mais me agradava. Por isso, dialoguei com teorias que rompem com esse termo. Trago esse aporte para discussão na subseção a seguir.

3.2 Ensino de inglês como língua adicional

A forma como eu entendo a língua que ensino aos meus alunos define a maneira que as minhas aulas são preparadas. Meus colegas professores-pesquisadores, mesmo adotando leituras similares dos conceitos bakhtinianos discutidos na subseção anterior, diferem no que eles entendem por “ensino de inglês”. Os termo mais abordado nessa discussão é: Inglês como língua *estrangeira*.

Leffa (1988) propõe uma distinção entre os dois termos. O primeiro seria usado num caso em que o aluno aprende uma língua em que sua comunidade não a usa. O autor exemplifica com “situação do aluno que estuda inglês no Brasil”. O segundo termo seria num caso em que o aluno estuda uma língua que é usada fora do escopo da sala de aula. O exemplo dado seria “situação de um aluno que foi estudar francês na França”.

Em minha compreensão, ambos os termos apresentam um mesmo problema: a língua é vista como “coisa do outro”, como algo distante da minha realidade e que eu teria que incorporar aquele elemento estranho à minha vivência. Com essa problemática, concordo o conceito de língua *adicional* proposto por Haupt & Vieira (2013) que consiste numa visão de que o ensino da língua deve ser *desestrangeirizado*, ampliando nossa percepção e horizontes no escopo do ensino-aprendizagem da língua, compreendendo que a língua adicional “perpassa as múltiplas relações da sociedade” (p. 84).

Ainda nessa percepção, adoto a leitura de Moreira Júnior (2017):

(...) a ideia de língua próxima, não estranha, mais acessível, a língua que foi adicionada ao repertório linguístico-discursivo do sujeito por alguma necessidade real. Contudo, para isso, faz-se necessário *desestrangeirizarmos* o ensino de línguas, isto é, não somente desenvolver as habilidades comunicativas (linguístico-discursivas) dos estudantes, mas também, concomitantemente, a consciência crítica dos mesmos sobre o mundo no qual atuam. (MOREIRA JÚNIOR, 2017, p. 65).

A ideia da língua adicional transcende a aquisição de conhecimento da língua *do outro*. Há um fenômeno para elucidação de nós mesmos, postos diante da realidade de outras culturas. Embasando-me em Schlatter e Garcez (2009), compreendo que a língua adicional usa a *desestrangeirização* do ensino-aprendizagem de língua para nortear uma reflexão sobre nós mesmos diante do mundo. Incertezas e pluralidades são abraçadas e incorporadas ao “eu-diante-do-mundo”, tornando o aprender uma língua uma experiência complexa e edificante. Tendo isso em vista, a perspectiva da língua adicional na educação nos permite:

Posicionar-nos criticamente em relação ao que conhecemos; conhecer outras possibilidades de inserção e dimensionar o que é demandado para isso; avaliar se e como podemos circular nessas práticas, cenários, situações e grupos humanos, talvez de outras sociedades, mas primeira e

certamente das sociedades das quais somos e podemos ser cidadãos (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 133).

O posicionamento crítico diante do mundo nos orienta a um processo de autoconhecimento. Essa criticidade é algo a ser trabalhada na sala de aula de língua adicional, considerando que “A sala de aula de línguas adicionais é um bom lugar para descobrir quem se é, porque se está necessariamente encontrando um *outro* nessa língua *outra*.” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 134). Os autores complementam esse pensamento afirmando que a única constante nessa experiência é o próprio eu, que já apresenta bastante diversidade em sua essência (p. 134).

Em síntese, o ensino de língua inglesa como língua adicional é um recurso de autoconhecimento que nos norteia para construções de novas posturas diante da sociedade diversificada que vivemos na pós-modernidade. A educação da língua adicional nos orienta a novas visões de mundo e à constante reflexão dos paradigmas e estruturas da nossa sociedade.

Tendo em vista essas problematizações acerca de multiplicidade de visões de mundo e a compreensão da sociedade pós-moderna na luz da *desestrangeirização*, prossigo para a próxima subseção onde discuto a esfera problemática das estruturas de opressão da nossa sociedade, assim como enfatizo a visão de que o ensino de língua inglesa como língua adicional legitima a contestação desses sistemas por meio da construção de uma postura de criticidade e reflexão.

3.3 Justiça social

Os conceitos de Bakhtin discutidos anteriormente tem enfoque na essência ideológica da língua. Nesse âmbito, a assertiva de que a língua é uma manifestação *viva* e evidenciada na interação social somente se sustenta após compreensão da forma que o indivíduo apreende a realidade da nossa sociedade. Parto prontamente do princípio que a forma que nós enxergamos a sociedade muda os alicerces da maneira que aprendemos a língua. Ora, para um professor de língua inglesa como língua estrangeira – meu caso – é imprescindível me debruçar sobre essa problemática.

Nessa discussão, concordo com a visão pedagógica de Paulo Freire (2004) em sua obra *Pedagogia do Oprimido*. A sociedade se revela desigual, e há uma relação de opressão em vários campos da interação humana. Esses sistemas de opressão causam um fenômeno de

desumanização das interações sociais (2004, p. 16). Essa *violência* – como coloca Freire – causa a marginalização do ser humano (2004, p. 35). Nesse contexto, “marginalizar” seria tornar um humano um “ser fora” de certas esferas de poder da sociedade. A questão que Freire propõe é que os marginalizados nunca estiveram de fato “fora” da esfera da sociedade. A marginalização tem um vetor num processo social e político de opressão: o homem injustiçando o homem. Em virtude dessa problemática, Freire propõe uma pedagogia libertadora, que volte o oprimido para o status de “ser dentro da sociedade”.

Na luz das concepções de Freire, adoto uma prática de ensino-aprendizagem focada em educar cidadãos que podem transformar nossa sociedade em um lugar mais justo, por meio da contestação de sistemas desumanizadores de opressão. Dessa maneira, as subseções a seguir se debruçam sobre teorias que abrangem um melhor entendimento sobre os sistemas opressores que afetam ferrenhamente a realidade da educação que vivemos. Início com uma discussão sobre a racionalidade neoliberal, que afeta a forma que o ensino é compreendido na pós-modernidade. Em seguida, articulo como essa racionalidade acarreta numa problemática de subordinação epistemológica, cunhada por alguns autores como “colonialidade do saber”. Prosseguindo, discuto a Pedagogia para Justiça Social (doravante PJS) e como essa perspectiva de ensino-aprendizagem é relevante para promover uma sociedade mais humana. Por fim, trago reflexões sobre a perspectiva que mais enfaticamente norteia minha prática e que considero fundamental para alcançar os objetivos do currículo da PJS: o Letramento Crítico (doravante LC).

3.3.1 A racionalidade neoliberal na pós-modernidade

Primeiramente, acredito ser essencial clarificar a razão por qual trago uma discussão acerca do neoliberalismo neste trabalho. Em ponto de partida, é vital salientar que concordo com Hilgers (2010) de que o impacto do neoliberalismo não está apenas confinado a aspectos diretamente vinculados a questões de mercado, problemas institucionais ou práticas políticas. Práticas neoliberais são disseminadas em escala global e afetam várias esferas da vida humana, não se restringindo apenas ao escopo econômico ou do mercado em si. Nesse âmbito, a esfera da educação também é afetada pelo pensamento neoliberal e, infelizmente, tem um papel relevante até na disseminação desse ideário (2010, p. 352).

De uma perspectiva antropológica, Hilgers discorre sobre três formas de se ver o neoliberalismo. Antes de falar sobre elas, o autor prontamente pontua que o termo “neoliberalismo” não possui uma definição simples na qual todos os estudiosos adotam de maneira uniforme (2010, p. 352), ou seja, a discussão sobre o tema possui dissonâncias, isso evita a perpetuação de uma generalização equivocada sobre o tema. Com isso em vista, Hilgers pontua que o neoliberalismo pode ser tido em três abordagens: culturalista, sistêmica e de governabilidade (2010, p. 352).

Em uma abordagem que relaciona neoliberalismo e cultura, concordo com o autor em sua posição de que a cultura em si não tem uma definição substancialista e que pode ser entendida como instável, aberta e formadora de direcionamentos políticos na sociedade (2010, p. 353). Cultura envolve um rol de instituições e práticas indissociáveis das transformações estruturais que o mercado exerce na sociedade capitalista. A forma que compreendemos a realidade tem relação direta com as mudanças do imaginário social do mercado. Como defende Hilgers:

(...) A ética do Neoliberalismo consiste na crença de que é possível produzir riqueza quase que por mágica. A sofisticação dos mercados, produtos, e tecnologias confere à ordem social financeira um certo grau de autonomia na produção da realidade, até então oculta na história da política econômica (HILGERS, 2010, p. 353).⁹

Nesse âmbito, a esfera financeira das relações humanas exerce uma força transformadora na maneira como entendemos a realidade e, conseqüentemente, constrói instituições e práticas que adentram o que compreendemos como cultura. Isso implica em uma organização sistêmica de como o capital financeiro subverte nossas práticas culturais na sociedade: algo discutido na segunda abordagem sobre neoliberalismo.

Na perspectiva da visão sistêmica do neoliberalismo, Hilgers defende que o ideal neoliberal se configura em um sistema que mantém um equilíbrio no engendramento da desigualdade. Um exemplo dado pelo autor: há uma punição da pobreza, necessária para manutenção de uma sociedade que depende das desigualdades que produz (2010, p. 355).

⁹ No original: “the ethics of neoliberalism rests on the belief that it is possible to produce wealth almost by magic. The sophistication of markets, products, and technologies gives the financial social order a degree of autonomy in the production of reality hitherto unseen in the history of political economy.”

Para Wacquant (2010), essa “economia da punição” objetiva estabelecer um sistema de opressão das classes trabalhadoras, enquanto dissemina assertivamente um ideologia meritocrática na sociedade. Tais conceitos afetam a maneira que a sociedade é regida, dentro de uma ótica de governabilidade.

A abordagem da governabilidade do princípio neoliberal é essencialmente tida pela visão de que há uma infiltração das forças de mercado no campo da política (Ong, 2006, p. 4). Consideremos também que a governabilidade neoliberal está sempre vinculada a outros modos de estabelecer poder na sociedade. Políticas públicas são criadas à partir de uma visão que não enfoca no bem estar social, mas sim na manutenção das forças do mercado financeiro, cujos objetivos não sempre se alinham com o que se precisa fazer para estabelecer o bem estar da sociedade civil. Dessa maneira, concordo com Ong em seu posicionamento de que a sociedade é “treinada” para acreditar que a resposta para os problemas da sociedade estão em fazer políticas públicas que visem o bem-estar do mercado e, para isso, a educação faz um papel vital em formar “cidadãos neoliberais” que compartilham esse crença (p. 139-174, 2006). Em suma, nessa abordagem, Hilgers entende neoliberalismo como algo além de cultura ou estrutura, mas sim como uma técnica governamental que o define como uma *racionalidade* (2010, p. 360).

A visão de neoliberalismo em forma de racionalidade é também posta por Wendy Brown (2015). Primeiramente, a autora problematiza o termo *racionalidade política* dentro da visão de Foucault. A racionalidade política excede o discurso político ou a noção de governabilidade. É a forma de se pensar o mundo e a nossa própria forma de existência nele (2015, p. 117). Uma racionalidade dominante usa o discurso para se perpetuar, entretanto, excede esse campo no momento que torna normativa a maneira que ordem da razão que governa nossa vida e atividades como um todo (2015, p. 117). Então, a racionalidade neoliberal muda nossa experiência de vida e toda nossa concepção de como solucionar os problemas da nossa existência da sociedade. Como defende Brown, a racionalidade neoliberal vê apenas uma forma de solucionar problemas:

A solução neoliberal para problemas é sempre mais mercados, mercados mais completos, mercados mais perfeitos, mais financiamento, novas tecnologias, novas maneiras para monetizar. Exclui-se a tomada de decisões baseada em contestação e colaboração humana, controle sob as condições de existência, planejamento para o futuro, desconsidera-se

construções de existência por meio de discussão democrática, lei, política (BROWN, 2015, p. 222).¹⁰

A existência humana passa a depender do mercado, e todas nossas decisões são feitas apenas a serviço da expansão do mercado. Os grupos que detêm expressividade no âmbito financeiro passam a influenciar não só as políticas públicas, mas também a maneira que as pessoas pensam a vida e sobre como se relacionam entre si. Na racionalidade neoliberal, tem como fim a manutenção do poder de mercado.

A problemática dessa racionalidade aparece novamente no âmbito da educação justamente porque é por meio dela que se é disseminada esse ideário neoliberal. Há uma *economização* da educação: a formação de cidadãos no sistema educacional seria constantemente refeito e redefinido com o objetivo final de servir aos interesses do mercado, suprimindo e subvertendo as vontades do povo, acarretando numa quebra da democracia (2015, p. 201). Na dificuldade de palavras para definir essa racionalidade, digo apenas que esse processo de economização da educação e do indivíduo é algo *nefasto, perverso*.

Agora, multiplicando as vozes, digo que *nós*, educadores, necessitamos de ter consciência de que se não abordarmos e combatermos essa racionalidade neoliberal, estamos escolhendo disseminá-la. As consequências dessa apatia irão apenas reforçar os sistemas de opressão e desigualdade da sociedade pós-moderna. Devemos considerar que, no âmbito neoliberal, quem tem “mais mercado” tem mais poder. Os países mais ricos detêm mais poder e afetam a forma que a racionalidade neoliberal é imposta e disseminada às outras nações com menos expressividade financeira. Isso leva à discussão sobre como a produção do conhecimento é manifestada como estratégia de poder e sobrepujamento. Trago essa discussão na subseção a seguir.

¹⁰ No original: “The neoliberal solution to problems is always more markets, more complete markets, more perfect markets, more financialization, new technologies, new ways to monetize. Anything but collaborative and contestatory human decision making, control over the conditions of existence, planning for the future; anything but deliberate constructions of existence through democratic discussion, law, policy.”

3.3.2 (des)colonialidade

Ante a problemática neoliberal, temos o fenômeno sociopolítico que é o principal vetor que dissemina essa racionalidade em nossa realidade: a globalização. Concordo com Rizvi & Lindgard (2009) em sua visão de que a discussão sobre globalização deve considerar que se trata de um termo altamente contestado. Os autores entendem que não se trata somente de mudanças em padrões econômicos transnacionais, mas sim em um fenômeno que transforma nossas configurações políticas e culturais, fazendo o avanço nas tecnologias de informação terem uma força transformadora sob a maneira que enxergamos nossas vidas (2009, p. 22-23).

Nessa concepção, entendo globalização como o resultado de uma série de processos estruturais que se manifestam de várias maneiras nas esferas econômicas, políticas e culturais da nossa vida (Glenn, 2007). Essa pluralidade das formas de manifestação acarretam num mundo(globalizado) que é

(...) fundamentalmente heterogêneo, desigual e conflituoso, ao invés de integrado e sem divisões. É experienciado de forma diferente por diferentes comunidades, e até indivíduos, e é sustentado e criado por pessoas e instituições com histórias e interesses políticos bastante diferentes. (...) uma ideologia que mascara várias expressões de poder e um rol de interesses políticos. (RIZVI; LINGARD, 2009, p. 24).¹¹

Uma apreensão elementar da realidade pode nos fazer perceber que, mesmo com as tecnologias de informação nos conectando de formas apenas possíveis na era pós-moderna, o mundo é diverso demais para esperarmos que todas as novas interações sociopolíticas possibilitadas pela globalização vão operar alheias aos interesses políticos e culturais das instituições que detêm mais poder na esfera global. Como foi discutido anteriormente neste trabalho, a racionalidade neoliberal usa o discurso para se espalhar. As tecnologias que possibilitaram a globalização também oportunizaram a disseminação do ideário neoliberal. Nesse âmbito, o discurso neoliberal trata a globalização como um historicamente inevitável, um verdadeiro “trator”, no qual as nações e as populações devem aceitar e lidar da melhor forma que encontrarem (2009, p. 32-33).

¹¹ No original: “(...) fundamentally heterogeneous, unequal and conflictive, rather than integrated and seamless. It is experienced differently by different communities, and even individuals, and is sustained and created by people and institutions with widely different histories and political interests. (...) an ideology that masks various expression of power and a range of political interests.”(RIZVI & LINGARD, 2009, p. 24).

Essa visão de que a globalização já evoluiu a um ponto incontrollável é algo observável em nossa vivência. Entretanto, ao invés de “aceitar e lidar da melhor forma”, podemos escolher teorizar esse fenômeno e problematizá-lo: tentar afastar o discurso neoliberal de que a globalização é uma manifestação sempre positiva que está transformando o mundo num local de união; um *mix* de culturas onde as nações de maior poder não sobrepujam as de menor poder com estruturas de opressão, afetando escopos que vão muito além do campo do mercado financeiro. Esse discurso de “aceita que dói menos” em relação a globalização – perpetuado pelo ideal neoliberal – é usado como instrumento de países do norte global para engendrar em países menos desenvolvidos a ideia de que eles não podem impedir as forças de sobrepujação que estão sendo exercidas sobre eles (2009, p. 42). Uma ideia de que os países com maior influência do mercado produzem, e as outras nações subalternamente consomem e incorporam. A problemática se dá justamente quando investigamos que não só a produção de bens de consumo segue esse processo. A produção do conhecimento também tem relações com a globalização e com a ideia de que os países – de menor expressividade econômica global – devem aceitar as epistemologias do norte global como superiores àquelas produzidas nas realidades dessas nações *subalternas*. Deste ponto, temos a noção de colonialidade do saber.

Faz-se necessário uma distinção inicial do que se entende por *colonialismo* e *colonialidade*. Para Mignolo (2005), podemos considerar a distinção no âmbito histórico. O *colonialismo* compreende a época que a latino-américa vivia sob domínio de potências européias (Portugal e Espanha de forma mais notória), tendo um vínculo de dependência que só fora quebrado após os países terem lutado por independência formalizada. A *Colonialidade* está relacionada a uma problemática de racionalidade que transcende a dominação territorial e carrega as perspectivas de dominação e controle para o âmbito do imaginário social e das epistemologias.

Castro-Gómez (2005) argumenta que a modernidade constitui as ciências humanas de uma forma como se criasse um imaginário de um mundo social subalterno, legitimando o projeto imperial e colonizador de tempos anteriores e contribuindo para criação de paradigmas epistemológicos baseados em uma definição identitária dos subalternos (2005, p. 20). Dessa maneira, o pensamento colonial engendra países como o Brasil numa identidade de “país-menor”, desprovido de capacidade para: (1) saber o que é melhor para a própria sociedade da nação, (2) produzir conhecimentos de qualidade se comparados com as

epistemologias de países do Norte Desenvolvido e (3) resolver os próprios problemas sócio-culturais sem uma intervenção epistemológica de países desenvolvidos.

Em confronto a todo esse projeto colonial problemático, a educação está situada num local sensível para a continuidade dessa subalternização. Nós, professores, temos que admitir que se não embasarmos nossa prática numa proposta *descolonial* – de ruptura dessa opressão epistemológica – nós estaremos meramente a reproduzindo, fortificando-a.

A modernidade e a pós-modernidade tem a colonialidade como ponto constitutivo de sua essência (MIGNOLO, 2005a, p. 18). Nosso tempo-histórico afeta diretamente nossa perspectiva de ensino-aprendizagem. A educação é fundamental para um projeto de pensamento descolonial, ou seja, uma racionalidade que quebre a subalternização que nos é imposta e a apreensão de nossas estruturas socioculturais. Uma maneira de que sejamos protagonistas de nossa realidade e de nossas epistemologias, resistindo e educando para romper sistemas de opressão advindos da constituinte colonialidade e de sua perpetuação na pós-modernidade. Na seção a seguir, trago a discussão de como a educação pode desempenhar um papel decisivo na contestação desses sistemas de opressão da sociedade pós-moderna por meio da Educação para Justiça Social.

3.3.3 O papel da educação na contestação de sistemas de opressão - a pedagogia para justiça social

Dada a problemática discutida até agora – acerca do avanço neoliberal e a colonialidade que engendra os sistemas de opressão - a educação tem um papel sensível na constituição de nossa realidade. Considerando a expansão da racionalidade neoliberal e dos sistemas de opressão, o caminhar da sociedade pós-moderna ainda clama por uma intervenção no âmbito da equidade. Com a evolução cronológica da sociedade, é observável uma expansão de direitos legais de minorias marginalizadas, como afrodescendentes, pessoas *queer*, mulheres e outros grupos. A questão é: percebe-se, em nossa realidade, que a justiça legal não é suficiente para se alcançar a equidade de uma sociedade realmente justa. Precisamos, na minha visão, refletir acerca da Justiça Social.

Para um entendimento mais significativo da ideia de Justiça Social, considero ser relevante tramitar pelas ideias de Freire (2004) em sua obra *Pedagogia do Oprimido*. Essa

obra de freire influenciou gerações de educadores e ativistas (ADAMS, 2016, p. 2) e constitui muito do que se entende da articulação entre justiça social e educação.

Freire defende que os sistemas de opressão que causam a desigualdade em nossa sociedade são passados de forma geracional, ou seja: famílias no decorrer das décadas vão reproduzindo um ideário que tem o poder de sobrepujar certos grupos humanos para proveito próprio (2004, p. 25). Dessa maneira, cria-se uma articulação entre grupos opressores e grupos oprimidos. Atrela-se o status de “opressor” aos historicamente beneficiados e – reiterando a questão neoliberal – que possuem maior protagonismo no sistema de mercado financeiro (2004, p. 26). Os oprimidos, grupos historicamente marginalizados, encontram-se em uma racionalidade em que potencialmente não tem consciência da própria opressão que sofrem. (2004, p. 27)

O próprio oprimido é bombardeado pela racionalidade de que o opressor é alguém inerentemente superior à ele e, conseqüentemente, devia-se almejar sê-lo (2004, p. 28). Freire chama isso de “consciência colonizada”. Como visto anteriormente, a questão da colonialidade está atrelada à opressão, e caracteriza um dos mecanismos que constituem a relação entre opressor e oprimido. Dessa forma, a maneira de se conseguir a equidade está em um processo de libertação: romper com o ideário de inferioridade em relação aos sistemas de opressão. Tal libertação é possível apenas com ação coletiva dos oprimidos (2004, p. 30), pautada por uma racionalidade de que há responsabilidade em se lutar contra os sistemas de opressão, considerando:

Desde o começo da luta pela humanização, pela superação da contradição opressor-oprimidos, é preciso que eles se convençam de que esta luta exige deles, a partir do momento em que a aceitam, a sua responsabilidade total. É que esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas “liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se (FREIRE, 2004, p. 31).

Para que os grupos socialmente marginalizados passem a ter protagonismo para (re)criar e (re)construir nossa realidade e para que possam ter potência de ação e não serem apenas objetos que são manipulados e apenas constituídos pela ação de grupos de poder, é necessário cultivar a responsabilidade coletiva pela libertação. É necessário então a *conscientização* dos indivíduos: uma aprofundada tomada de consciência de que os sistemas de opressão que engendram a injustiça do mundo podem ser contestados, subvertidos e

desestruturados. (2004, p. 58). Para tal, a educação é um meio significativo para trabalhar essa tomada de consciência para uma transformação do nosso paradigma pós-moderno da sociedade desigual e socialmente injusta (2004, p. 107)

Pautado pelas ideias de Freire, acredito que ter consciência das articulações de opressão é o estímulo inicial para alcançar uma sociedade justa. Nesse âmbito, temos a noção da Justiça Social. Considero importante salientar que o termo “Justiça Social” pode ser considerado problemático, visto que não há consenso em uma definição pontual do que viria a ser Justiça Social. Novak (2000) frisa essa problemática, afirmando que em muitas vezes o termo aparece em publicações e comunicações de maneira direta, como se “flutuasse pelo ar” e fosse reconhecido em qualquer instância de discurso que se manifeste (2000, p. 1). Diante disso, defendo a ideia de Rizvi (1998), na colocação de que o termo Justiça Social não tem um sentido fundamental e singular: o sentido é evidenciado na articulação do discurso em que se usa a ideia de Justiça Social (1998, p. 47). Dessa forma, entendo que são nos discursos onde temos conflitos políticos da relação opressor-oprimido que podemos entender o que pode ser a Justiça Social.

Entendo Justiça Social como um paradigma de equidade que constantemente precisa ser objetivado numa sociedade democrática. Nunca um fim: mas uma constante luta que visa a equidade e o bem-estar social. Considerando a articulação de oprimido-opressor, entendo que os opressores podem usar seu poder para subverter as liberdades da democracia objetivando engendrar em certos grupos a racionalidade de inferioridade e subserviência. Com esse “risco”, a democracia – para ser mantida como um ideal de equidade para o povo – deve ser constantemente defendida dos interesses de subversão perversa daqueles alinhados à racionalidade neoliberal (BROWN, 2015). Nessa concepção, a democracia pode ser mantida quando objetivamos a Justiça Social, ou seja, mantendo a equidade por responsabilidade individual quando os meios sistemáticos e legais falham ao garantir essa noção de justiça. Tal responsabilidade pode ser construída e trabalhada (ou até mesmo, inibida e pervertida) por meio da educação.

Concordo com Lynch & Baker (2005) quando trazem a discussão sobre o papel da educação na manutenção da igualdade e, conseqüentemente, Justiça Social:

(...) A educação ocupa um local contraditório em relação à reprodução de classe: mesmo sendo um agente de desigualdade, também é um potencial local para se desenvolver uma resistência à desigualdade. Num papel de

não-questionamento e de estratificação, a educação reforça a desigualdade de classe; entretanto, como um local de aprendizado e conscientização, a educação pode desafiar as classes sociais e outras injustiças. (LYNCH; BAKER, 2005, p. 18).¹²

Diante disso, é relevante que os educadores se atentem a qual papel a educação desempenha em suas salas de aula. A questão de classe – que entendo como a relação opressor-oprimido – pode ser evidenciada e reforçada no imaginário dos nossos alunos. Entretanto, a sala de aula pode priorizar a contestação dos sistemas de opressão, trabalhando em nossos alunos a responsabilidade social de desafiar injustiças e almejar um mundo mais justo para todos. Para almejarmos uma sociedade melhor, mais justa e com equidade, educadores precisam repensar o ensinar. É preciso outra pedagogia: uma que vise contestar sistemas de opressão e trabalhar a formação transformadora nos alunos. Nesse âmbito, temos a Pedagogia para Justiça Social (PJS).

A PJS é baseada em princípios e práticas voltadas a ensinar sobre opressão e justiça social (ADAMS, 2016, p. 2). Entendo a PJS pela visão de Adams (2016):

[a] prioridade dos educadores da Justiça Social é afirmar, modelar, e manter ambientes de aprendizagem socialmente justos para todos os participantes, e por este modelar, oferecer esperança de que relações equitáveis e estruturas sociais podem ser alcançadas na ampla sociedade. Dessa forma, as escolhas pedagógicas que fazemos como educadores da Justiça Social são tão importantes quanto o conteúdo que ensinamos, de forma que *o quê* nossos participantes estão aprendendo e *como* estão aprendendo sejam congruentes (ADAMS, 2016, p. 2).¹³

Assim, o educador pode visar construir um ambiente em sala de aula com um currículo voltado para problematizar sistemas de opressão e falar sobre as injustiças da nossa sociedade. No caso de professores de ILA, como eu, concordo que devemos considerar a propriedade dialógica, interacional e ideológica da língua (BAKHTIN, 2006) e pautar nosso ensino de estratégias, atividades e conteúdos que oportunizem a discussão desses sistemas de

¹² No original: “(...) Education does occupy a contradictory location in relation to class reproduction: while it is an agent of class inequality it is also a potential site for developing resistance to inequality. In its role as unquestioning selector and stratifier, education reinforces class inequality; however, as a site of learning and conscientization, it can and does challenge social class and other injustices. (LYNCH & BAKER, 2005, p. 18).

¹³ No original: “The priority of social justice educators is to affirm, model, and sustain socially just learning environments for all participants, and by so modeling, to offer hope that equitable relations and social structures can be achieved in the broader society. Thus, the pedagogical choices we make as social justice educators are as important as the content we teach, so that what participants are learning and how they are learning are congruent; (ADAMS, 2016, p. 2).

opressão que geram desigualdade na nossa sociedade. Aliando o ensino de competências linguístico-discursivas com a abordagem de temas orientados à Justiça Social podem promover equidade na nossa ampla sociedade.

Temas alinhados à Justiça Social seriam tópicos de natureza polêmica que envolvem grupos marginalizados e oprimidos. Ou seja, para a PJS, é relevante trabalhar em sala de aula assuntos como: feminismo, teoria *queer*, sistemas de opressão, liberdade, direitos humanos, globalização e racismo (HYTTEN & BETTEZ, 2011, p. 16-17). Outros temas podem ser abordados dependendo do contexto sociocultural em que se está inserido. Entretanto, para a PJS, os temas que elenquei anteriormente constituem problemáticas de opressão inerente à sociedade pós-moderna e podem ser vivenciados em várias realidades. Tais temas podem ser trabalhados com diversas particularidades e com detalhes para cada contexto cultural em que a sala de aula existe. O que é necessário ser constante nos objetivos da PJS é a conscientização – no entendimento de Freire do termo. Para alcançar tal conscientização e libertação, acredito que é necessário trabalhar nos alunos a criticidade na perspectiva do Letramento Crítico, o qual trago à discussão na subseção seguinte.

3.3.4 Letramento crítico: uma postura rumo à justiça social

Tendo em vista os aportes anteriormente discutidos nessa seção, percebemos os desafios que a educação pode ter para que seja conceptualizada como um instrumento de libertação e desafio dos sistemas de opressão. Na PJS, o *como* se ensina é tão essencial quanto o *que* se ensina. Dessa maneira, acredito que, para alcançarmos a educação contestadora e que objetiva transformar o mundo em um local socialmente justo, precisamos de uma educação *crítica*.

Entendo o *crítico* na acepção de Monte Mór (2013), que define como um estado de percepção crítica do indivíduo em relação ao ambiente que ele vivencia. Nessa concepção, o *ser crítico* se atrela a um exercício de ruptura com verdades engendradas e fossilizadas nos discursos da sociedade pós-moderna. Entendo então que o *ser crítico* está mais relacionado a uma postura: a maneira em que visualizamos o mundo e como reagimos aos estímulos e situações da vivência humana – em toda sua complexidade. Tal postura pode ser definida como o Letramento Crítico.

Concordo com Lankshear & Knobel (1998) em sua concepção de Letramento crítico quando esclarecem que:

Letramento crítico é um compromisso discursivo, uma forma de vida, um jeito de ser no mundo. Sendo assim, as práticas dessa perspectiva clamam a teorizar o mundo e sua relação com a língua/textos/inscrição/letramentos: a desenvolver um entendimento do mundo social como um local irregular, a tornar-se consciente de como a língua e seus falantes são levados a criar, manter ou desafiar esse local e as representações que o sustentam. O local, é claro, não é estático, mas está sempre em processo de construção e reconstrução, (...) (LANKSHEAR e KNOBEL, 1998 p. 8).¹⁴

Conceituando como um compromisso, o LC é então tido como uma propriedade essencial do indivíduo. Tal postura crítica é construída no indivíduo, transformando a forma como ele (re)age às experiências no mundo. Essa (re)ação é pautada pela concepção de que o mundo em que vivemos é regido por conflitos e irregularidades. Ver o mundo, é, então, um desafio ante a seu constante processo de (re)construção. Os indivíduos agem sobre ele, transformando-o de acordo com suas crenças e princípios. Como discuti anteriormente, tais crenças podem estar atreladas aos sistemas de opressão. Dessa forma, a postura do LC constrói no indivíduo a visão de que é possível contestar esses sistemas, possivelmente trabalhando para alterá-los e subvertê-los. Essa postura está constituída nos princípios do LC.

Mclaughlin e Devoogd (2004) conceituam esses princípios na seguinte disposição:

(...) 1- Letramento Crítico tem foco em questões de poder e promove reflexão; 2- Letramento Crítico se foca no problema e em sua complexidade; 3- Técnicas que promovem o letramento crítico são dinâmicas e se adaptam aos contextos aos quais se emprega tais procedimentos; 4- Examinar múltiplas perspectivas é um aspecto importante do Letramento Crítico. (MCLAUGHLIN, DEVOOGD, 2004, p. 54).¹⁵

¹⁴ No original: "Critical literacy is a discursive commitment, a form of life, a way of being in the world. Hence, practices of critical literacy are a call to theorizing the world and language/texts/inscription/literacy in relation to the world: to developing an understanding of the social world as an "uneven playing field", and becoming aware of how language and language users are implicated in creating, maintaining or challenging this playing field and the representations that support it. The field, of course, is not static, but always in the process of being made and remade,(...).

¹⁵ No original: "1- Critical literacy focuses on issues of power and promotes reflection, transformation, and action; 2- Critical literacy focuses on the problem and its complexity; 3- Techniques that promote critical literacy are dynamic and adapt to the contexts in which they are used; 4- Examining multiple perspectives is an important aspect of critical literacy"

Analisando as definições apresentadas, entendo que a postura do LC está direcionada à maneira como enxergamos os conflitos inerentes às relações humanas, e a maneira que vivenciamos essa complexidade. Para se promover uma visão crítica e reflexiva dos conflitos, é necessário que consideremos e examinemos múltiplas visões sobre nossas experiências de vida. Ou seja: admitir que o mundo não é pensado de forma linear ou homogênea. Nossa realidade é um *locus* de conflito que exige dinamicidade e amplitude de perspectivas para podermos agir no mundo. Visualizar essa multiplicidade de perspectivas pode nos levar a refletir sobre articulações de poder, cultura, sociedade, história – vários conceitos são considerados pelo LC.

Nesse âmbito, Janks (2014) oferece uma visão do LC pautada por quatro pilares: *Poder, Acesso, Diversidade e (re)Design*. Esses quatro pilares do LC tem uma relação de interdependência e legitimam sua relevância quando articulados um com o outro.

A noção de *Poder*, nesse âmbito, está relacionada à questão da *Dominação*. Janks defende que os discursos nas relações interpessoais humanas operam de forma a manter ou reproduzir discursos de poder, aliados a uma questão de dominação de um grupo social sobre o outro (2010, p. 23). Dessa forma, uma perspectiva crítica de ver o mundo considera que nossas falas e ideias estão permeadas por relações de poder. Essas relações podem ser usadas para criar um paradigma de injustiça:

Em qualquer *relação desigual de poder* há privilegiados e desprivilegiados. A forma que as pessoas conseguem ficar no topo da sociedade tem a ver com valores sociais. Pode ser idade ou macheza ou riqueza ou esperteza, o número de esposas que se tem ou a cor da pele. É fácil para aqueles que têm poder mantê-lo se eles podem persuadir todos na sociedade que não há nada não-natural nessas estruturas, que as coisas são desse jeito porque essa é a maneira que as coisas deveriam ser.(JANKS, 2014, p. 5).¹⁶

¹⁶ No original: “In any unequal relation of power there are topdogs and underdogs. How people get to be on top in a society has to do with what that society values. It may be age or maleness or wealth or cleverness, the number of wives one has or the colour of one's skin. It is easier for those who have power to maintain it if they can persuade everyone in the society that there is nothing unnatural about these arrangements, that things are this way because that is the way they are meant to be.”

A noção de poder que valida a realidade oprimido-opressor é evidenciada no nosso discurso e nas nossas interações. No âmbito da Justiça Social, a criticidade pode estar atrelada com a tomada de uma posição: ou se contesta essas relações de poder, ou se reproduz essas relações de poder. Como a autora defende – articulando com o postulado por Freire – não é preciso ser o detentor do poder para reproduzir a racionalidade de opressão. O próprio oprimido pode ser vetor da propagação dessa racionalidade se tomar como verdade absoluta que é meramente natural que as interações humanas sejam pautadas por essa imposição de poder – se aceitar que há pessoas no topo que são superiores àqueles marginalizados por uma questão de natureza das coisas. Por isso, para o LC, é importante trabalharmos nossa visão de como se articula o poder na nossa sociedade, vê-lo de forma crítica e contestadora.

O pilar *Diversidade* se relaciona ao entender que nossa sociedade é constituída de diferentes comunidades, pautadas por diferentes maneiras de ver o mundo, de entender o *ser humano* e como reagir à realidade. Dessa forma, a sala de aula é permeada por essa diversidade, o que muda a maneira que professores e alunos se veem naquele contexto. Essa diversidade se dá no âmbito da raça, gênero, sexualidade, etnia, religião, poder econômico, e é influenciada pelas diferentes histórias de vida de cada um (JANKS, 2010, p. 122). É relevante considerar essa diversidade, pois ela também pode ser vista como um instrumento de distância: indivíduos se veem como não-pertencentes à realidade do outro, o que pode definir a forma que eles se constituem na interação social (JANKS, 2014).

Diversidade nos leva também ao pilar *Acesso*. Concordo que devemos nos questionar: Quem tem privilégios no discurso? Que vozes são silenciadas nas relações de poder? Quem tem acesso a patamares eficientes de educação? Como oportunizamos a manifestação de vozes silenciadas e marginalizadas? (JANKS, 2014, p. 7). Esses questionamentos trazem pensamentos sobre como a educação pode ser usada tanto para incluir grupos de pessoas, quanto para cercear e marginalizar esses mesmos grupos. Para alcançar a Justiça Social, entendo que devemos refletir sobre as articulações de *Acesso* no âmbito das ações que podemos tomar para incluir no mundo as vozes marginalizadas pelas estruturas de opressão da sociedade. Dessa maneira, devemos ver criticamente como podemos prover o acesso de grupos marginalizados à educação de forma cooperativa (JANKS, 2014, p. 8), isto é, usar a educação como ambiente para promover o acesso de grupos oprimidos a conhecimentos que podem os fazer protagonistas de transformações na nossa realidade e, dessa forma, caminhar melhor direcionados a um mundo mais justo.

O pilar *(re)Design* é o termo que a autora usa para o conceituar a forma que damos forma a nossos discursos e textos (JANKS, 2014, p. 8). Concordo que essa maneira de darmos forma aos nossos posicionamentos diante do mundo é em essência atrelada a maneira que nós enxergamos a realidade:

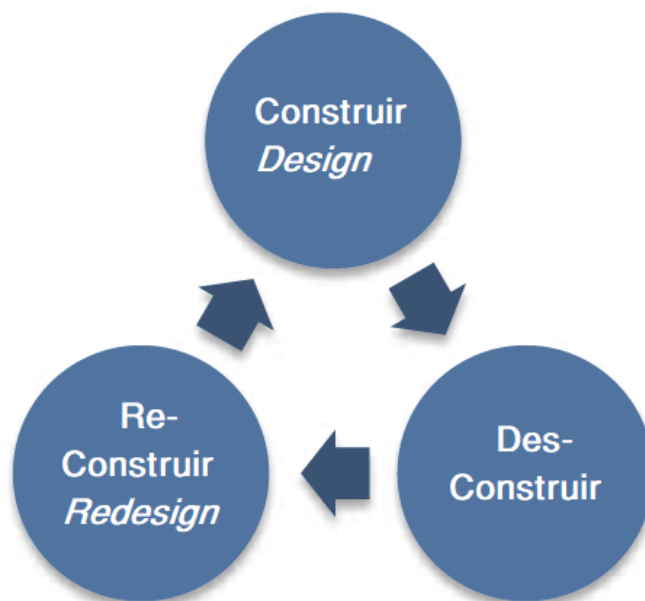
Uma abordagem crítica reconhece que a língua nos produz como sujeitos humanos em particular e que as palavras não são inocentes, ao invés disso elas trabalham para nos posicionar. Da mesma maneira, a abordagem reconhece que nosso mundo – geograficamente, ambientalmente, politicamente e socialmente – não é neutro ou natural. Foi formado pela história construído pela humanidade. (JANKS, 2010, p. 227).¹⁷

A forma que nos posicionamos no mundo diz muito sobre o que somos. Nossas vozes e ideias não são neutras: estamos sempre interagindo para nos posicionar e posicionar os outros que interagem conosco. No contexto do ensino-aprendizagem em sala de aula, não há neutralidade na forma que os alunos se posicionam nas problemáticas das aulas e também não há neutralidade nas atividades do professor nesse ambiente. Assim como a ampla sociedade, a sala de aula é um espaço de conflito de visões de mundo. No LC, esse conflito é edificante: a forma como entendemos e problematizamos o *Design* de nossas posturas evidencia a postura crítica diante da nossa realidade. Dessa forma, nossa ideologia, nossa postura e nossa visão de mundo está em constante conflito e reconceituação. O nosso *Design* advém de um processo de reconstrução de visões, de um esforço de repensar o mundo.

O *Redesign* é um processo de transformação, advindo da desconstrução de sentidos e práticas da nossa vivência (JANKS, 2014, p. 8). Nesse âmbito, desconstruir é apenas parte do processo de *Redesign*, ou seja, a ruptura de visões superficiais de mundo é o início de uma transformação de sentidos. Concordo com Janks que defende esse processo como um ciclo, podendo ser visualizado como na imagem abaixo:

¹⁷ No original: “A critical approach recognises that language produces us as particular kinds of human subjects and that words are not innocent, but instead work to position us. Likewise, it recognises that our world – geographically, environmentally, politically and socially – is not neutral or natural. It has been formed by history and shaped by humanity.”

Imagem 2 - Processo de *(Re)Design*



(JANKS, 2010, p. 228)

Nesse ciclo, nós construímos sentido das coisas que vivenciamos no mundo baseado em quem somos, onde estamos posicionados e como posicionamos os outros. Quando em conflito de ideias, em estranhamento e inquietação, podemos ter uma tomada de consciência que desestabiliza os conceitos que temos por verdade. Nessa maneira, o estranhamento pode nos levar a desconstruir as visões que tínhamos e colocá-las em perspectiva com nossas novas vivências, nossas novas experiências. O conflito das visões anteriores e as visões novas no nosso processo de reflexão pode acarretar no *Redesign*, processo no qual adotamos uma nova, mais crítica, mais aprofundada visão de mundo. Na perspectiva do LC, precisamos exercitar esse processo e manter esse ciclo em nosso posicionamento, para que possamos ver nossa realidade de forma edificante e crítica.

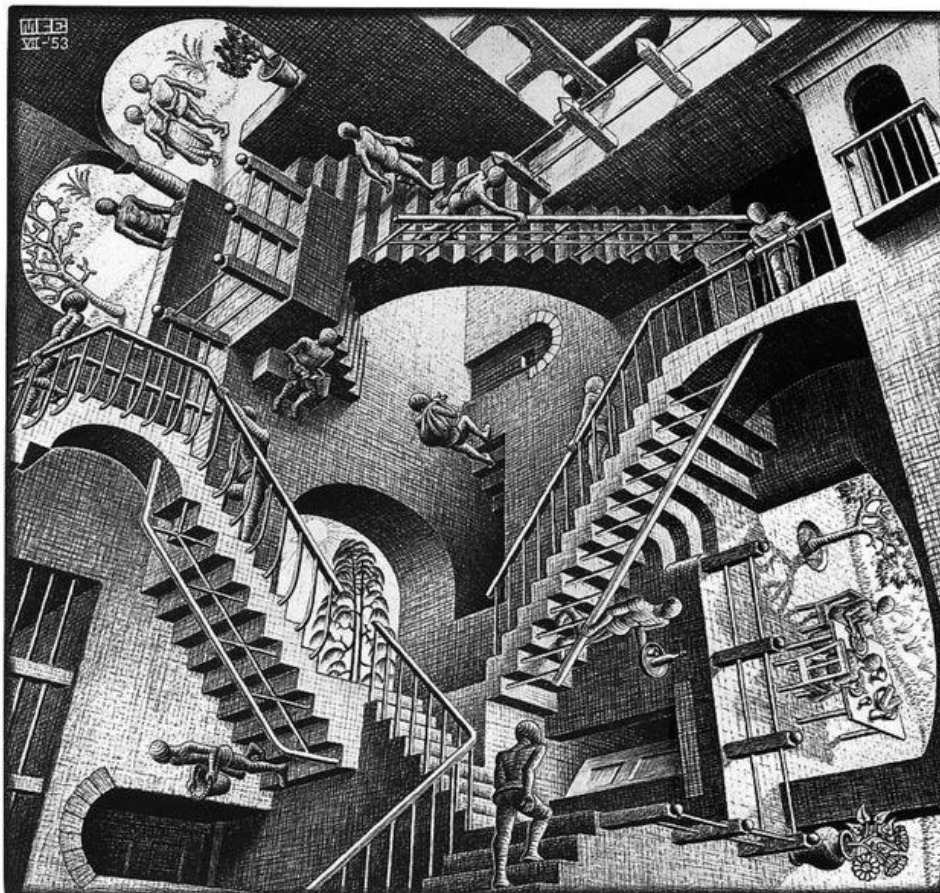
A autora complementa: “Em uma perspectiva do letramento crítico, cada *redesign* deve contribuir para criar um mundo onde o poder não é usado para desempoderar os outros” (JANKS, 2014, p. 10)¹⁸. Isso evidencia como as questões frisadas no modelo de Janks de LC são interdependentes. Poder, Diversidade, Acesso e *(Re)design* devem operar de forma

¹⁸ No original: “From a critical literacy perspective, each redesign should contribute to creating a world where power is not used to disempower others (...)”

articulada, em que a preocupação com cada um desses aspectos é evidenciada justamente pela forma que articulamos possíveis interconexões entre eles. Concordo que todas essas questões devem estar direcionadas para criar um mundo melhor. Um mundo com menos opressão pelo poder. Um mundo com Justiça Social.

Todos os aportes teóricos discutidos até aqui são norteadores da minha prática como professor de ILA. Busco sempre atrelar essas teorias com a forma que preparo e ministro minhas aulas. Dessa maneira, me situo na Pedagogia para Justiça Social, pautada na postura do LC, objetivando uma formação crítica e reflexiva dos meus alunos para a possível criação de um mundo mais justo. No capítulo a seguir, mostro a interpretação de dados da minha experiência em sala de aula e como as teorias discutidas anteriormente orientaram meus objetivos como docente.

4 Interpretação de dados



Relatividade, Autor: E. M. Escher; 1953

Quantas maneiras são possíveis de ler esta imagem? É mensurável? É necessário mensurar? A infinidade de perspectivas já é o suficiente para nos causar o real fascínio.

SANTOS, B. M. (Autor desta dissertação)

Nos capítulos anteriores, mostrei o percurso metodológico que norteou a minha prática docente no curso *TransEng* e trouxe para discussão os aportes teóricos que embasam a minha visão de professor de ILA. Antes de prosseguir com a interpretação de dados neste capítulo, creio ser essencial clarificar que as leituras dos dados coletados que trago a seguir constituem a minha singular visão de como experienciei esses dados. São possíveis interpretações de

inúmeras prováveis visões. Sinto-me de maneira similar à de Moreira Júnior (2017), quando afirmou em sua pesquisa que:

(...) o que os dados da minha pesquisa me proporcionam trazer à discussão não se esgota nas análises que realizei, tampouco essa é minha intenção. Acredito que seria muito empobrecedor e demasiado limitante galgar tal façanha tendo em vista a riqueza das experiências vividas. (MOREIRA JÚNIOR, p. 92, 2017)

Vejo minha pesquisa com um olhar similar. Situado numa perspectiva epistemológica rizomática, a forma que contemplei esses dados é regida pela consciência de que as interpretações não se limitam àquelas que desenvolvi. Nesse âmbito, a característica rizomática que me leva à visão que minha interpretação foi minha maneira única de dar forma àquelas experiências.

A ação de dar forma à minha experiência com os dados não foi construída a partir de um objetivo de comprovar hipóteses ou achar uma verdade nos dados; ao contrário, busquei dialogar com os dados de maneira que pudesse negociar “com eles” a forma que os daria. Dentro da perspectiva autoetnográfica, essa ação é uma maneira de trazer minhas emoções e experiências ao processo de pesquisa (ADAMS, JONES; ELLIS, p. 8, 2015). Digo que a interpretação de dados de um professor engajado na perspectiva do LC é “fragmento” das inúmeras realidades que ele ou ela dá forma, quando reflete sobre as experiências vividas em sala de aula. Eu diria que é o Design e Redesign da minha experiência.

Nesse esforço de compreender a maneira que eu dava forma à minha visão dos dados, escolhi dividir minhas interpretações em tópicos que se atrelam aos objetivos da pesquisa. É habitual que pesquisadores de metodologia qualitativa interpretem dados baseados em temas, entretanto, esse termo não me foi suficiente. Como se trata de uma pesquisa autoetnográfica, quis caracterizar num termo que fizesse sentido para mim no momento que escrevi este trabalho. Nomeei esses tópicos de *Aspectos*. Tomei esta palavra no sentido de “Circunstâncias ou fases de um assunto”¹⁹. Como defendi acima, vejo minha leitura dos dados como uma “forma de dar forma” à minha visão (dentro de uma infinidade de outras) da experiência com meu curso. Nesse âmbito, creio que a palavra *Aspecto* teve um bom alinhamento no sentido de que minha visão é uma circunstância atrelada ao que eu sou, numa fase da minha vida que rege como eu enxergo minhas experiências em sala de aula. Os Aspectos que mostro abaixo

¹⁹ Significado encontrado em <<https://dicionariodoaurelio.com/aspecto>>. Acesso em 03 de novembro de 2017.

estão vinculados à forma com que construí significados ao refletir sobre minha prática como professor de ILA (JANKS, 2010).

Constituo a interpretação dos dados em 4 (quatro) aspectos: “A agência, os trolls e a transgressividade”, “O advogado, o diabo e o Letramento crítico”, “A emoção, a estase e o espaço relacional” e “A criticidade, a Panaceia e a justiça social”. Nomeei-os por meio de empréstimo da estética literária, como é característica de algumas pesquisas autoetnográficas (ADAMS, JONES; ELLIS, 2015, p. 10). Faço esse empréstimo porque acredito que a criação do nome desses Aspectos diz muito sobre como eu vivenciei a interpretação dos dados. Para melhor entendimento, apresento abaixo o quadro 5 Os Aspectos, descrição e caracterização dos dados. O quadro contém o título que dei aos Aspectos, uma descrição breve da subseção que interpreta o Aspecto e uma breve caracterização que relaciona o Aspecto com os resultados obtidos após a interpretação dos dados.

Quadro 5 - Os Aspectos, descrição e caracterização dos dados.

ASPECTOS	DESCRIÇÃO	CARACTERIZAÇÃO
“A agência, os <i>trolls</i> e a transgressividade”	Oportunidades de manifestar agência por meio de atividades propostas em sala de aula.	Atividades com temas da PJS foram trabalhadas de forma problematizadora, dando oportunidade aos alunos de se posicionarem criticamente usando a internet e manifestando agência em ambiente <i>online</i> .
“O advogado, o diabo e o Letramento crítico”	Uma interpretação da forma com que eu constantemente questionava os alunos nas aulas e os objetivos que fundamentaram essa postura.	Situações em que eu fazia perguntas para os alunos com a finalidade de fazê-los refletir sobre a postura deles foram identificadas. Esses questionamentos foram importantes para a construção de significados dos alunos sobre os temas “Escravidão moderna” e “Pena de Morte”.
“A emoção, a estase e o espaço relacional”	Reflexão sobre a importância das reações emocionais em experiências de sala de aula para a construção de conhecimentos em ILA.	A construção de espaço relacional, em que o retorno emocional era edificante no trabalho de temas da PJS foi identificado.

“A criticidade, a Panaceia e a justiça social	Interpretação das palavras mais usadas durante o curso e o possível significado desse uso	Foi identificado que as palavras mais recorrentes nos discursos dos alunos possuem alinhamento com a postura do LC e com as propostas da Pedagogia para a Justiça Social.
---	---	---

4.1 A agência, os *trolls* e a transgressividade

Nesta subseção, apresento minha interpretação dos dados os quais me fizeram refletir sobre o exercício da agência – prática acolhida pela perspectiva do Letramento Crítico e aliada ao currículo da Justiça Social. Concordo com Moreira Júnior (2017) em seu entendimento de agência: “(...) intervenções que levam a problematização, de questões de diversas ordens, sejam elas relacionadas ao tema da aula ou à construção de sentidos por meio do tratamento de aspectos linguísticos-discursivos da língua” (2017, p. 123). Nessa concepção, a agência se relaciona à tomada de ações advindas de experiências significativas que envolvem problematização do mundo. A sala de aula pode ser um ambiente que proporciona essas experiências.

Um aluno que utiliza sentidos construídos por meio de experiências em sala de aula para intervir na realidade dele está exercendo sua agência. Como professor, sempre penso nas diversas maneiras por que posso preparar aulas as quais possam oportunizar que ocorrências de agência se manifestem. Pensar sobre isso é misto de sensações. Primeiro, passa-se pela sensação de que se está “forçando a barra”, isto é, o sentimento de que você não pode forçar o aluno a fazer uma intervenção crítica na realidade dele sem que isso faça sentido para ele mesmo. Segundo, vem o questionamento de como manifestações de agência podem ser identificadas. Como falei anteriormente, entendo agência no âmbito da tomada de ação. Na amplitude da palavra “ação”, eu não vejo sentido em fazer uma fraca definição de quais ações seriam exemplos de agência, ou não. Entendo que a própria narrativa de um fato poderá nortear a interpretação, de forma a identificar se houve a ocorrência de agência ali, levando em conta o conceito de intervenção advinda da postura crítica problematizadora.

. Essas intervenções, entretanto, nem sempre são bem vindas nas relações interpessoais. Como tais intervenções geralmente envolvem contestar criticamente o

pensamento de outros, pode-se considerar o ato como algo indesejado, algo transgressivo. Assim, entendo que agência pode englobar ações simples ou complexas, incisivas ou discretas. Exemplificando: considero manifestação de agência organizar um protesto contra alguma opressão ou até contestar o discurso de alguém para prover mais visões sobre algum assunto. O que marca a agência é a tomada da ação, não esperar que aquela ação vá tomar grandes proporções – é algo mais relacionado à consciência crítica ante os discursos opressores da sociedade.

Em relação à transgressividade, reitero a ideia de Pennycook (2006) de que é um tipo de ação que envolve “pensar no que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito” (2006, p. 82). Quando um indivíduo almeja a justiça social, em algum momento, suas ações vão ser tidas como transgressivas, pois envolvem desestabilizar estruturas de poder engendradas. O que não se quer ser ouvido será falado. O que não se quer que seja discutido o será. Nesse contexto, a transgressividade pode ser usada para revelar problemas da sociedade (JANKS, 2010, p. 217), algo que pode causar incômodo das estruturas sociais pelo status quo. Entendo que há consequências nisso, ou seja, posicionar-se contra discursos de injustiça não é uma tarefa fácil e não passa sem uma reação, por muitas vezes, violenta. No contexto da educação, acredito que devo considerar que pode ocorrer resistência aos discursos e posicionamentos aliados à Justiça Social, e os alunos, provavelmente, irão sentir isso, tanto em sala de aula quanto fora dela.

Considerando essa leitura de agência e transgressividade, trago interpretações de dados que revelam possíveis manifestações de agência – por meio de intervenções de cunho transgressivo – pelas atividades propostas na sala de aula do meu curso. Acredito que a sala de aula pode ser um ambiente para oportunizar a agência (JANKS, 2010) por intermédio de atividades que engajem os alunos nesse tipo de ação. Essa promoção de agência é condizente com a PJS, visto que a justiça social pode ser alcançada por intervenções em diversas frentes (ADAMS, 2016).

Trago a experiência de duas atividades que propus das aulas 4, 5, 8 e 9. As duas atividades ocorreram em momentos diferentes. Começo detalhando e interpretando os momentos das aulas 4 e 5. Mais adiante, trato das aulas 8 e 9. Antes de partir para a interpretação dos dados, narro brevemente eventos significativos para uma melhor contextualização das produções dos alunos.

No primeiro momento, nas aulas 4 e 5, o tema que havia selecionado era Violência e execução. Esse tema não havia sido anunciado aos alunos. No começo da aula, revisamos a questão do controle de armas de fogo (assunto da aula anterior) e relembramos as histórias sobre assaltos. Nesse momento, questionei: “O que vocês acham desses casos em que amarram assaltantes a postes para espancá-los?”. A aluna Ju respondeu com uma história pessoal, em que testemunhou um caso similar de populares espancando criminosos flagrados. O aluno Carlos logo lembrou da frase “bandido bom é bandido morto” tão corriqueira nas discussões políticas sobre violência no Brasil. Trago o excerto abaixo, com o diálogo, depois de essa frase ser mencionada:

Beny: – Por que vocês acham que as pessoas falam isso (bandido bom é bandido morto)?

Izzy: – Eles se sentem sem poder perto dos bandidos. Eles querem fazer algo mas eles acham que o **poder físico é o que pode resolver.**”

Beny: – Quando vocês veem esses casos de terroristas morrendo, vocês se sentem bem?

[Todos respondem não]

Beny: – Mas vocês se sentem bem sabendo que o terrorista ainda está vivo?

Rinka: – Eu sinto pena. **As pessoas só querem pena de morte**, isso não resolve, é só outra pessoa morrendo.

Ju: – Pra mim também não faz sentido.

(Transcrição – gravação 4, 37min03seg, 16 de maio, 2017)

Em meu questionamento, vejo que a aluna Izzy articulou uma resposta, colocando-se na perspectiva de quem concorda com essa frase “bandido bom é bandido morto”, mesmo, aparentemente, discordando dessa máxima. Isso me levou para as outras duas perguntas apontadas no trecho. É possível perceber na resposta de Rinka que ela considerou a fala de Izzy sobre “resolver com poder físico”, e articulou aquela ideia a um conceito já conhecido: a pena de morte. Eu aproveitei aquele fluxo da discussão para aprofundar mais o tema e apresentar uma atividade relacionada.

A atividade de compreensão escrita (disponível no Anexo C) tinha um texto sobre pena de morte ao redor do mundo, além das formas de execução. Eu entreguei, a priori, apenas a primeira página aos alunos. Pedi que ficassem em duplas para responder ao comando da questão de compreensão escrita. Ao finalizarem, eu os questionei, um a um: “se vocês tivessem que ser executados de uma dessas maneiras, qual seria?”. O objetivo foi o de eles se conectarem mais ao tema. Depois das respostas, perguntei se eles sabiam se execuções podiam falhar. A aluna Rinka disse que sabia e falou para a sala que era possível. Com essa ideia em mente, mostrei o vídeo da atividade que segue abaixo. O vídeo demonstra uma animação em computação gráfica de uma história real. O criminoso Clayton Lockett seria executado, porém o procedimento foi executado de forma desajeitada e o criminoso não morreu como planejado; ele sofreu por vários minutos e acabou vindo a óbito por um ataque cardíaco, advindo da falha do procedimento.

Visei a esses procedimentos para prepará-los para uma atividade posterior. Essa atividade envolveria utilizar ambiente online, no site de compartilhamento de vídeos *Youtube*. Essa atividade seria feita em casa. Segue a captura de tela abaixo:

Imagem 3 - Captura de Tela da Atividade sobre Pena de Morte

"An execution is an act of honor. Who would want to live with the dishonor of committing a crime and being caught? If an orc decides to commit a crime, he or she has to acknowledge the risks and the consequences. Also, we orcs reproduce and mature very fast, do you really think we have resources to try to reintegrate transgressors into our society? Don't make me laugh!" - Gurzub, Orc Warrior."

Orcs have a very incisive view on Capital Punishment, huh? How about humans?

Check the link of the video we saw in class (<https://www.youtube.com/watch?v=3Z3DvCnQ4yU>). Select and react to any of the comments on the comment section.

I recommend you to react to the comment for real: log into YouTube with your google account and press the Reply button. If you do not feel comfortable to do so, you can simulate it here on Facebook.

Remember the ideas we discussed in the classroom. Post a ScreenShot of your action below. I'm sure Gurzub will want to comment on your ideas!



Botched Oklahoma execution: Clayton Lockett tasered before bungled lethal injection

A newly released timeline of the hours leading up to the execution of Clayton Lockett in Oklahoma on...

YOUTUBE.COM

Nessa atividade, a função narrativa da gamificação foi usada na criação de um personagem para provocar ainda mais questionamento junto aos alunos por meio da apreensão de uma situação fictícia, proveniente da narrativa (KAPP, 2013, p. 38). Dessa forma, a atividade proposta (responder um dos comentários no *Youtube*) seria mais que uma atividade simples, mas uma “interação” com o personagem (KAPP, 2013, p. 123).

O personagem, “Gurzub”, pertencia a raça dos *Orcs*: humanóides verdes, robustos e tidos como violentos. No diálogo que criei, Gurzub conta que a pena de morte existe na sociedade dele e que reintegrar transgressores, na visão dele, é uma perda de tempo. O objetivo desse excerto foi situar os alunos na discussão, de forma que pudessem relembrar experiências da sala de aula e potencialmente usar tais reflexões ao fazer a atividade proposta.

Com esse engajamento, trago abaixo o excerto de minha autobiografia no momento que propus a atividade para os alunos:

(...) Depois parti para explicar para eles que a proposta para atividade de casa era interagir com os comentários do *YouTube*, comentando em algum daqueles comentários baseado no que eles experienciaram em classe. O olhar deles já mostraram que era um problema na hora. A aluna Ju já demonstrou que não queria fazer a atividade “porque era na internet”. Eu, naturalmente, questionei a razão da internet ser um problema nesse contexto. Ela disse que colocar a opinião lá faria com que ela pudesse ser respondida, e, por ser uma seção de comentários, iria acabar em algo negativo. Por que existem *trolls*²⁰ na internet que “as pessoas ficam loucas na internet”. Outra aluna, Rinka, deu outra ideia: Fazer um perfil *Fake* para que ela não fosse diretamente exposta, e pudesse velar a opinião dela atrás de um perfil falso (...). (Diário de classe da aula 5, 23 de maio de 2017)

Depois dessa experiência, reporto-me às colocações de André Lemos (2010) sobre o ambiente virtual, no qual ocorreria a interação da atividade. O autor defende que o ambiente da internet consiste em um reflexo da realidade, mesmo tendo suas próprias questões e imaginário de hábitos, uma cibercultura (p. 16). Tanto a aluna Ju quanto a aluna Rinka tinham apreensão de uma realidade negativa das redes sociais e da seção de comentários do *Youtube*, numa percepção quase mitológica do ambiente (p. 77). Vejo que na fala delas havia certeza

²⁰ Entendo um *troll* como um usuário de redes sociais que tem um comportamento negativo ou provocativo com outros usuários, principalmente aqueles que discordam do pensamento deles. Ao invés de apresentar argumentos nos comentários, o *troll* parte para ironia, sarcasmos, piadas ou até mesmo agressão verbal direta para causar uma reação emocional negativa no interlocutor. Dessa maneira, o *troll* ganharia um certo tipo de satisfação.

que a experiência de comentar no *Youtube* ia ser algo negativo, constituindo uma visão engendradora do ambiente para elas.

Considero também que a competência linguística pode ter sido algo que deixou as alunas hesitantes em comentar num ambiente com interações reais, fora da sala de aula. Entretanto, embaso-me em Street (2003) para trazer a concepção de que o nosso “ler e escrever” são representados de maneiras diferentes em distintos contextos sociais (p. 466). O ambiente *online* da seção de comentários é um contexto específico com sua cibercultura e, nesse ambiente, deslizes linguísticos são perdoados (e às vezes até mais apropriados). Com essa visão, falei para todos os alunos que não se sentissem intimidados ao escrever lá, porque era constituinte da cibercultura das redes sociais o tal “escrever errado”, isto é, a escrita destoadada da norma padrão esperada da língua. Por meio da atividade, entendo que tentei encorajar os alunos a não se limitarem e criarem barreiras para se posicionarem de forma crítica diante do mundo.

Numa postura que nos estimula a problematizar o mundo, concordo com a ideia de que, baseado no LC, os ambientes sociais em que interagimos não são homogêneos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003), mesmo que nas redes sociais tenhamos alguns espaços que tendem a homogeneizar visões de mundo, por meio desses tais trolls e discursos preconceituosos. Numa perspectiva aliada à PJS, temos a compreensão de que a contestação de ideias em temas polêmicos é algo desafiador e intimidador (ADAMS, 2010), principalmente se sua visão for impopular. Levando esse fato em consideração, fiquei pensando se realmente teríamos que recorrer ao *fake* para dar continuidade ao trabalho. Era visível que as alunas já sabiam que o posicionamento delas em relação ao tema iria gerar um conflito. As alunas ficaram intimidadas pelo ambiente online, que seria a plataforma utilizada para elas se posicionarem.

Ainda nesse âmbito, outro questionamento me inquietou: estaria eu obrigando as alunas a fazer aquilo? Ora, se advogo neste trabalho que devemos buscar por uma pedagogia de justiça social, ou seja, um ensino contestador das relações de poder, creio que pode ser problemática a situação descrita no diário da aula 5 (obrigar os alunos a postarem na internet). Concordo com Janks (2010) quando diz que até textos que foram pensados com o objetivo de denunciar relações de poder desiguais devem ser analisados criticamente (p. 184). Dessa forma, retorno ao primeiro questionamento deste parágrafo. Com a atividade que envolvia

postar o comentário em ambiente online já previamente preparada, eu tinha como objetivo convencer os alunos a aceitarem aquela proposta de atividade caso encontrasse alguma resistência. Fui à sala de aula com a ideia de que, caso eles não quisessem, eu proporcionaria outras opções. Eu não tinha pensado na ideia do fake, por exemplo. Previamente, eu havia pensado em deixá-los fazer uma simulação do comentário, ou seja, eles iriam redigir a resposta, porém iriam mandar apenas o texto para mim. Mesmo vendo isso como uma alternativa para evitar o conflito, eu não ficaria satisfeito em apenas receber um comentário dos alunos. Eu queria que eles se inspirassem a intervir no mundo real e postassem suas intervenções. No âmbito da agência, fazer isso não seria o ideal, porém, se fosse a única opção viável, depois de discutir sobre a questão com os alunos, decidi que deixaria da forma como eu havia planejado. Refletindo acerca do fato, lembro-me que meu descontentamento com a resistência dos alunos à atividade era visível.

Eu fiquei claramente decepcionado com o fato de que alguns alunos não queriam participar da atividade da forma que havia planejado, porque achava que eles agiriam do mesmo modo que eu. Nesse sentido, não tenho problemas em expor meus discursos na internet, porém acredito que eu possa ter falhado ao desconsiderar que isso era uma concepção minha. Eu acreditei demais na minha capacidade de convencer os discentes de que a intervenção em ambiente *online* seria um desafio edificante, porém, a princípio, o medo de alguns falou mais alto. Creio que eu deveria ter considerado que a relação de poder professor-aluno pode pautar a forma que as interações ocorrem na sala de aula. Trago, a seguir, a transcrição de um trecho da aula 5 para discutir essa questão do poder:

Ju: – Eu fico desconfortável respondendo no YouTube

[as alunas Liz e Izzy acenam positivamente com a cabeça, como se pensassem o mesmo]

Ju: (...) – Falar as coisas que falamos aqui na sala lá, vai criar uma discussão.

Beny: – Você não precisa participar de um debate, pode comentar e deixar lá.

[alguns segundos depois]

Rinka: – Acho que se você se sente inseguro em postar na sua conta, você pode postar numa conta diferente (...) numa conta falsa.

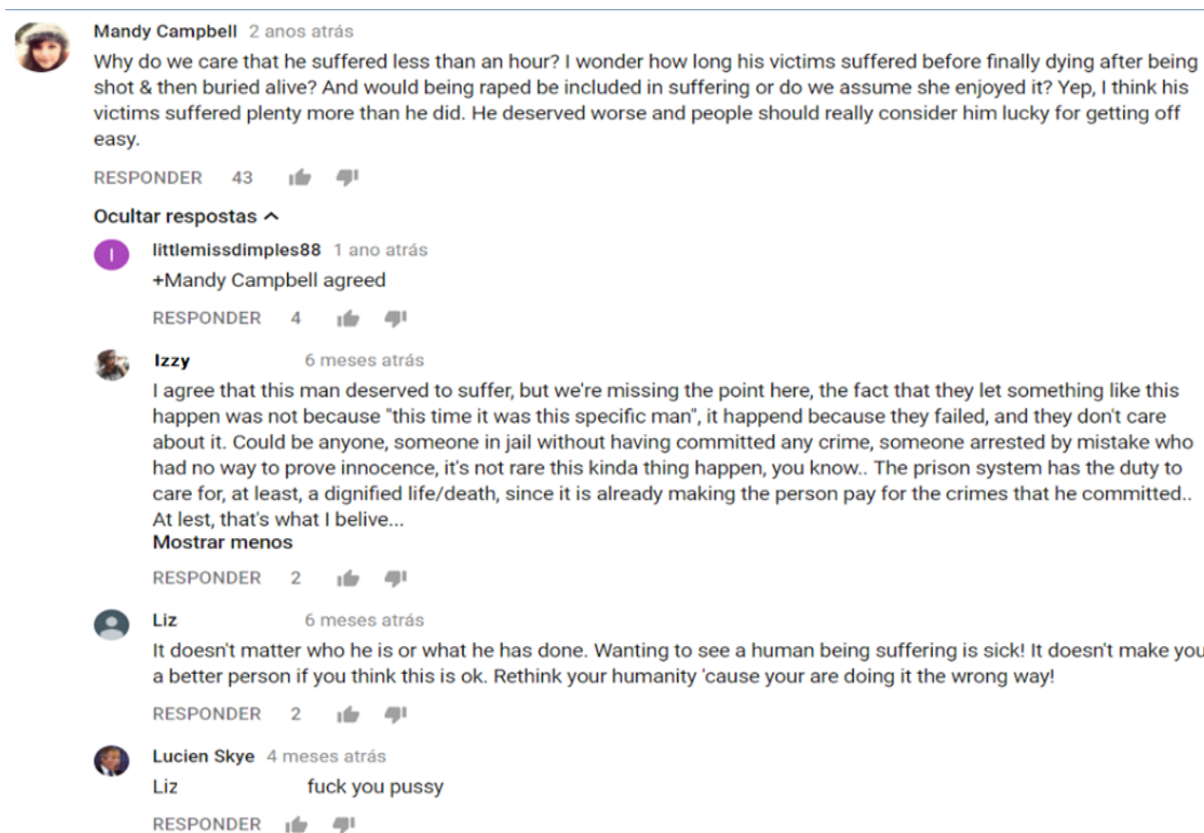
[alguns segundos depois]

Beny: – Gente, façamos assim, **se você puder do jeito normal (postar o comentário no YouTube com sua própria conta), melhor**, se não, escreva um comentário só para mim mostrando como você responderia. (Transcrição – aula 5, 86min26seg, 23 de maio, 2017)

Na cena acima, vemos que eu tento convencer a aluna Ju a responder no YouTube. Também é o mesmo momento que Rinka sugere alternativas para a atividade. Depois das sugestões, podemos ver onde a questão de poder se acentua, justamente na minha fala. Ao dizer que tem uma forma **melhor** de fazer a atividade, eu, como professor, já estou dando a entender que qualquer outra maneira não seria o ideal nessa atividade. Nessa minha última fala, também há no áudio uma entonação de finalização, como se eu quisesse acabar logo com aquela discussão. Isso reforça mais o meu sentimento de decepção com o fato de ter havido resistência à atividade que eu tinha preparado. Assim, é razoável afirmar que há uma articulação de poder influenciando o que os alunos pensam sobre como se portar na atividade proposta. Ao reler esses dados e rever a análise, questiono-me se houve uma relação de opressão nessa cena. Baseado em Freire (2004), minha inquietação se pauta na ideia de que essa assimetria na relação professor-aluno pode criar um paradigma de opressão para o aluno. No âmbito da PJS, não devemos negar que o professor tem poder sobre os alunos, porém é interessante que haja uma criticidade na maneira como esse poder é manifestado na sala de aula. Mesmo que tenhamos objetivos alinhados à PJS, é ideal que pensemos nossa postura e nossas atividades em sala de aula de forma crítico-reflexiva, utilizando nosso poder de forma edificante, para inspirar os alunos a se engajarem na justiça social. No meu caso, sinto hoje que eu poderia ter negociado com os alunos mais soluções para o medo deles. Eu me conformei com a opção que eu mesmo tinha pensado, a de simularem o comentário para apenas eu ler. Vejo que eu poderia ter perguntado o que os alunos achavam da ideia do fake ou ter aberto mais a discussão para acharmos uma solução satisfatória para a classe inteira. Apesar disso, acredito que o desfecho desse ocorrido foi significativo, pois as alunas não se inibiram e participaram da atividade.

Mesmo com medo de se manifestarem e serem contestadas, acredito que interpretaram que era mais importante contestar aqueles discursos de opressão de modo a comentarem na rede social, como mostro abaixo:

Imagem 4 - Captura De Tela Da Atividade De Responder Um Comentário No *Youtube*



As alunas Izzy e Liz (na imagem 4, respectivamente: Izzy e Liz) demonstraram posturas contestadoras ao comentário, posicionando-se no mundo real numa plataforma online. A produção das alunas pode ser lida por qualquer usuário que acesse o site, e as pessoas podem interagir com o posicionamento delas. Olhando a imagem, percebemos que os comentários das alunas tiveram duas curtidas. “Curtir” é um mecanismo da seção de comentários do *Youtube* que tem como objetivo quantificar reações a qualquer comentário que seja apresentado a um vídeo. Representado pelos dois botões com ícones de polegares para cima e para baixo, um usuário pode demonstrar, respectivamente, apoio ou condenação ao comentário ao clicar nesses botões. Ambas as alunas receberam 2 curtidas em seus comentários, o que indica que (1) houve leitura da produção delas e (2) usuários demonstram apoio ao texto produzido por elas.

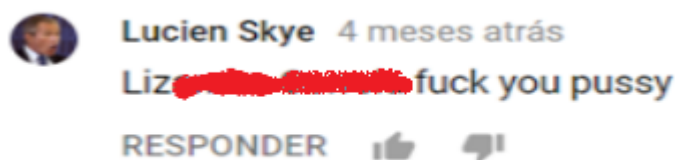
A aluna Izzy comentou que o problema seria que falhas em execuções podem acontecer com qualquer um (mesmo na cadeia), até com alguém que não cometeu crimes. O

comentário de Izzy demonstra que a discussão sobre tema o ocorrido em sala de aula embasou a postura dela no ambiente online. Vejo isso porque, em sala de aula, eu trouxe aos alunos a informação de que 4% dos executados com pena de morte são completamente inocentes. Izzy, assim, demonstra, em seu comentário, que ela trouxe uma problematização da sala de aula e a usou para encorpar sua contestação no ambiente *online*.

A aluna Liz se posicionou veementemente contra a prática da execução e aconselhou diretamente a usuária do comentário original. De forma firme e decisiva, Liz diz à usuária que, se ela realmente se sente bem vendo aquilo, ela deveria repensar sua própria humanidade. Liz, em sua fala, demonstra um posicionamento aliado à Justiça Social, ao discordar da visão da usuária que celebrava o sofrimento do executado – usando os crimes dele para justificar a barbárie do acontecido. Em sua fala, a aluna demonstra preocupação com uma visão humanizada do mundo e provoca a usuária a repensar o posicionamento dela quanto ao vídeo. Vejo que Liz demonstra uma postura socialmente justa, ao demonstrar princípios de compaixão com o ocorrido, distanciando-se de posturas que envolvem ferir os outros e evitando injustiças (PARKER, 2003, p. 54).

Ainda no âmbito do posicionamento da aluna Liz, resolvi questioná-la sobre essa atividade, meses depois de ela ter sido realizada. Ao ter essa ideia, chequei a página do vídeo e percebi o comentário do usuário “Lucien Skye”. Ele responde diretamente ao comentário de Liz, como vemos:

Imagem 5 - Destaque do comentário voltado à aluna Liz



O usuário insulta Liz usando palavras de baixo calão. O termo “*pussy*” nesse caso tem uma conotação de “covarde”. Interpreto que esse usuário ficou insatisfeito com o comentário de Liz e, por ela ter se posicionado contra o sofrimento de Clayton Lockett, chamou-a de covarde. Entendo que esse Lucien Skye provavelmente concorda com o pensamento da usuária Mandy Campbell. Como defini anteriormente, percebe-se que Lucien Skye é um *troll*:

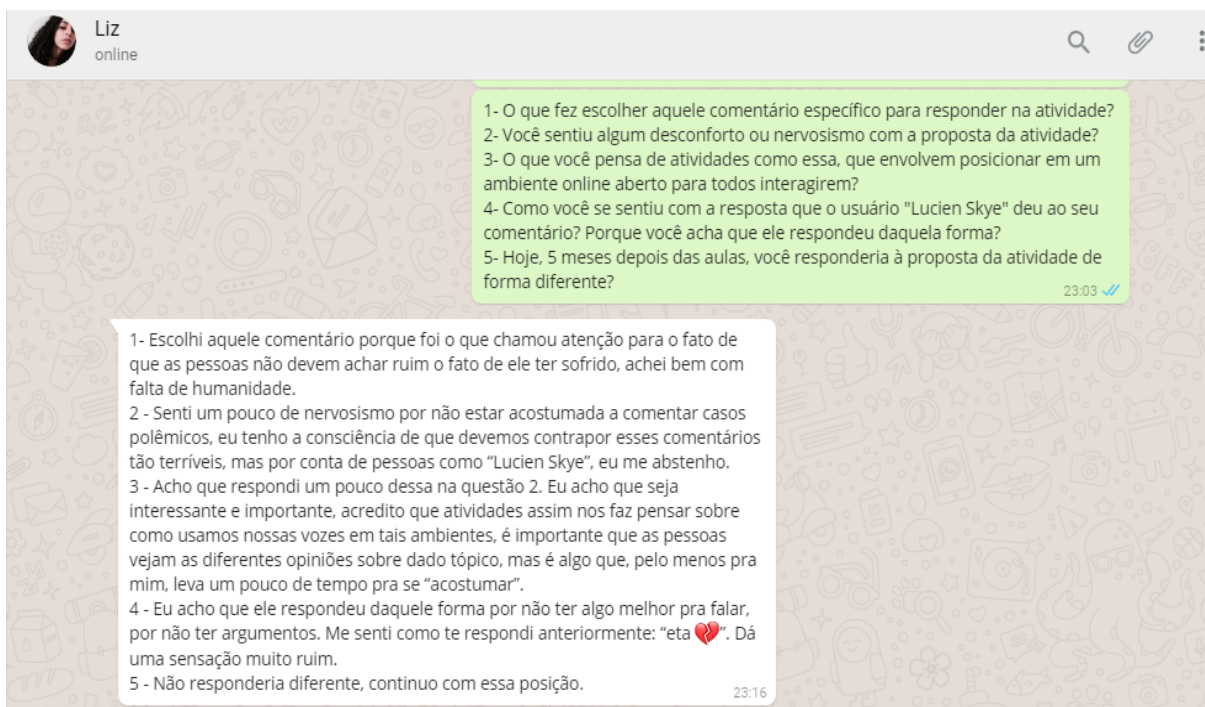
ele não apresenta nenhuma outra visão e sequer abre espaço para discussão de ideias. O usuário objetiva apenas ofender quem pensa diferente dele.

Ao testemunhar esse ocorrido, veio a mim uma sensação de culpa por um instante. Eu pensei: “bem que as alunas tinham me avisado que alguém iria lá para falar alguma porcaria para elas”. Com o comentário do *troll*, pensei: “Parece que a tal mitologia da cibercultura tinha uma certa precisão”. Reporto-me às ideias de Adams (2016) sobre os gatilhos: palavras, comportamentos, experiências ou conteúdos que estimulam algum tipo de reação emocional, essencialmente por uma associação negativa (p. 40). A autora defende que é importante que nos atentemos a esses gatilhos e a forma como eles podem se manifestar na experiência em sala de aula. Eu não quero que meus alunos sofram, porém devo admitir que eu os convenci a intervir em ambiente real. Não consigo evitar a sensação de tê-los jogado direto na “toca do lobo”. Vejo esse comentário da imagem 5 como um gatilho para mim; claramente, isso evoca em mim sentimentos negativos. Em minha visão de professor, eu não gostaria que meus alunos passassem por experiências negativas devido à que vivenciaram em minhas aulas. Entretanto, eu já tinha consciência desse risco, porque os próprios alunos me alertaram. A aluna Ju disse na Aula 5: “Há *trolls* na internet”. O *troll* demorou dois meses para aparecer no caso da aluna Liz, mas ele apareceu para cumprir seu papel. Mesmo com essa sensação de culpa, acredito que esse tipo de experiência foi relevante para mim, pois pude refletir sobre como os discursos de poder operam. Para Freire (2004), o opressor não quer ser contestado. Se o opressor não tem argumentos para defender a própria visão, entendo que é esperado que ele reaja com violência. Esse usuário, Lucien Skye, reagiu exatamente assim: com violência verbal. Liz, ao contestar o que Mandy disse, revelou, na minha visão, sua agência ao demonstrar uma atitude transgressiva: alguém ficou incomodado com aquilo. Como defendi anteriormente, a PJS é essencialmente transgressiva, e a justiça social em si é possivelmente alcançada, ao se falar o que alguém não quer ouvir. Sinceramente, essa reflexão tira um pouco a minha sensação de culpa. Entretanto, questiono-me: como será que Liz reagiria a esse comentário de Lucien Skye?

Fiquei curioso com a forma que Liz reagiria a tal comentário. Interpretei que ela não teria visto a réplica do usuário a seu comentário, considerando que a resposta dele data dois meses após ela ter escrito o comentário da atividade online. Mostrei a captura de tela da imagem abaixo para Liz e fiz algumas perguntas para ela sobre a experiência da atividade em

si. Trago abaixo a captura de tela do aplicativo de mensagens que foi utilizado para o questionário e, após, minha interpretação das respostas da aluna Liz:

Imagem 6 - Captura de Tela do Questionário de Experiência para a aluna Liz



Analisando a resposta da pergunta 1 – *o que fez (você) escolher aquele comentário específico para responder na atividade?* – parece que Lizandra estava preocupada com a questão da humanidade, como mencionei anteriormente nesta subseção. Ao dizer “**achei bem com falta de humanidade**”, percebe-se que ela assume uma visão de justiça social preocupada com o bem-estar e a preservação da vida humana. Entendo que isso ratifica minha interpretação anterior do defendido por Parker (2003) em relação à postura democrática da justiça social. Concordo com as ideias de Brown (2015) de que a democracia precisa ser continuamente protegida e garantida pela sociedade para que ela consiga se perpetuar. A sobrevivência do ideal de democracia e justiça social precisa que as pessoas sejam educadas para isso (p. 200). Nesse âmbito, a nossa humanidade consiste em escolher se queremos um mundo regido por opressão ou não (p. 97). Entendo que o uso da palavra humanidade para Liz se aproxima da ideia de que nos constituímos humanos quando desafiamos a opressão e agimos de forma tal que entendemos o sofrimento do outro. Desse modo, a falta de humanidade denunciada por Liz é vista na agressividade do usuário Lucien Skye. A agressividade se manifestou, na minha compreensão porque a contestação de Liz foi um

gatilho para o usuário, o que fez seu comportamento rude ser provocado e revelado, assim como seu despreparo para lidar com o assunto.

Liz salienta o despreparo do seu interlocutor ao dizer que ele “**não tem algo melhor para falar, não tem argumentos**” ao responder à pergunta 4. Vejo que o usuário Lucien Skye apenas fez uma descarga emocional, tentando também evocar em Liz uma sensação negativa. Como falei anteriormente, sentimentos negativos emergiram em mim, como a culpa de expor Liz a essa situação. Fico um pouco mais inquieto porque Liz também demonstrou não gostar de se engajar nesse tipo de discussão, como ela coloca na sua segunda resposta, ao dizer que se prefere se abster de discutir na internet devido a pessoas como o *troll* Lucien Skye. Refletindo sobre as emoções narradas por Liz, concordo com Bell, Goodman e Ouellett (2016), quando afirmam:

Em aulas da educação para justiça social, muitos sentimentos surgem à medida que as pessoas exploram inequidade sistêmica, como raiva, culpa, tristeza, e frustração. Mesmo que ninguém precise sentir que emoções intensas são requisito para uma aprendizagem efetiva, todos devem estar preparados para a expressão de sentimentos honestos que podem surgir e diferentes momentos do curso, e se lembrar que aprendizagem pode vir de ter uma postura aberta e ouvir cuidadosamente as experiências e sentimentos dos outros.²¹ (BELL, GOODMAN; OUELETT, 2016, p. 84-85).

Por mais que nervosismo ou culpa sejam emoções difíceis, há uma possibilidade de se ver essas emoções como algo edificante para o aprendizado. Acredito que eu e Liz compartilhamos o nervosismo com a atividade: ela tinha medo de ser insultada no ambiente online e eu tinha medo que isso realmente acontecesse. Entretanto, percebo que essas emoções indicaram envolvimento com a experiência da atividade e, consequentemente, com a postura do LC. Identifico isso na fala de Liz ao afirmar que é importante que se amplie as visões das pessoas sobre dados assuntos (resposta da pergunta 3). Tal visão se relaciona à criticidade proposta pelo LC, numa visão de mundo em que é ideal que haja multiplicidade de perspectivas. Manifestar agência pautado pelo LC é algo desafiador, a própria Liz diz que é algo difícil de se acostumar com o conflito gerado pelo dissenso, porém, isso não a impediu

²¹ No original: In social justice education classes, many feelings arise as people deeply explore systemic inequality, such as anger, guilt, sadness, and frustration. While no one should feel that intense emotion is required for effective learning, all should be prepared for the expression of honest feelings that may arise at different times in the course, and remember that important learning can come from openness and listening closely to the experiences and feelings of others.”

de se posicionar. Além disso, a aluna, ao ser questionada se responderia à atividade, hoje, de maneira diferente, foi firme ao dizer que continua com aquela posição transgressiva e aliada à PJS que demonstrou na atividade. Com isso, confesso que o sentimento de culpa se esvai um pouco de mim, e talvez deixa passar um pouco de orgulho pela postura que a aluna demonstrou.

No segundo momento, nas aulas 8 e 9, esse tipo de atividade de intervenção online também foi trabalhada. Nessa aula, mostrei posts de páginas do *Facebook* com mensagens de cunho opressor. Não revelei a origem das postagens ou o nome da página no *Facebook* em que os comentários haviam sido retirados. Também não antecipei nada sobre o conteúdo das capturas de tela: pedi que os alunos reagissem aos textos em trios. Os alunos viram as imagens e comentários, discutiram entre si e depois com o restante da turma. Muitos ficaram revoltados com o conteúdo da página, o qual demonstrava ridicularização da causa feminista e ataques à discursos aliados à justiça social. Por fim, sugeri de novo uma atividade similar à que trouxe anteriormente: escolher um comentário que eles viram no impresso e ir ao ambiente online “original” para responder. Trago abaixo uma das capturas de tela usadas na aula 8. Na imagem a seguir, os alunos já tinham feito a atividade de casa e seus comentários já estavam registrados no ambiente online:

Imagem 7 - Captura De Tela Da Atividade De Responder Um Comentário No Facebook



Na tirinha da imagem, há o diálogo entre duas personagens. O homem afirma que está cansado do “politicamente correto”. A mulher logo pede a ele para substituir o termo por outro. O homem substitui-o por “estou cansado de não poder insultar e minimizar mulheres e minorias”. Em sala de aula, pedi aos alunos para relacionarem a imagem aos comentários da postagem. Os alunos concluíram que os usuários tinham discursos que tentavam minimizar a mensagem da tirinha. A aluna Izzy pontuou o comentário do usuário “Tim Driver” para confirmar essa ideia. Izzy mencionou que o usuário tentava deslegitimar a mensagem da tirinha dizendo que os homens foram desconsiderados da problemática publicada lá. Para a atividade, Izzy escolheu reagir ao comentário apresentado na imagem. Destaco o momento em que Izzy mostra sua leitura da tirinha:

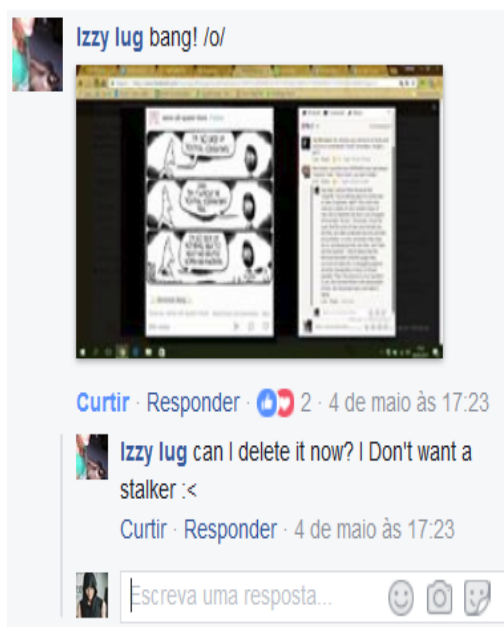
Esta tirinha está fazendo uma sátira de como certos tipos de homem gostam de **diminuir os medos e as lutas das minorias** por diversão. É claro, sei que este tipo de homem é minoria também, mas eles são **normalmente protegidos e não são responsabilizados, ou sequer corrigidos quando eles o fazem**. Só porque eles são homens e ‘homens são a maioria’. (Comentário de Izzy, Imagem 7).

Nesse excerto, interpreto em Izzy uma preocupação em defender a Justiça Social. Ela afirma que existem homens que minimizam as dificuldades que as minorias socialmente oprimidas passam. Em seguida, percebo na fala da aluna que ela acredita que esse tipo de opressor pode ser responsabilizado e corrigido ao propagar discursos que minimizam minorias. Vejo no discurso de Izzy uma preocupação em valorizar as lutas das minorias (BEANE AND APPLE, 2007), postura democrática e aliada à justiça social.

A aluna revela ainda mais sua postura justa no trecho: *“Gosto de acreditar que o movimento feminista, que esta página gosta tanto de tirar sarro, está lutando contra todos os tipos de posicionamentos como os da Imagem 8 - Captura de Tela da Resposta da Atividade do Facebook - Aluna Izzy preconceito a favor de uma igualdade mútua.”*. Interpretando o primeiro grifo, percebo uma retomada da caracterização do *troll*. Vejo que a aluna denuncia que a página em que o comentário está registrado está apresentando comportamentos típicos dos *trolls* da internet: minimizar lutas de minorias, nesse caso, o feminismo. Izzy segue defendendo o feminismo como uma luta para a igualdade. Entendo o feminismo como um movimento orientado à justiça social (HYTTEN; BETTEZ, 2011, p. 9). Dessa forma, a aluna intervém no ambiente *online* com uma postura crítica de agência aliada à justiça social.

Quando eu li o comentário dela, fiquei bem satisfeito e até orgulhoso pela coragem e postura dela. Entretanto, outro ocorrido na mesma atividade me chamou atenção. Trago a captura de tela do grupo do *TransEng* no *Facebook*. Na imagem abaixo, Izzy mostrava que havia feito a atividade proposta, e anexou a captura de tela de sua intervenção:

Imagem 8 - Captura de Tela da Resposta da Atividade do *Facebook* - Aluna Izzy



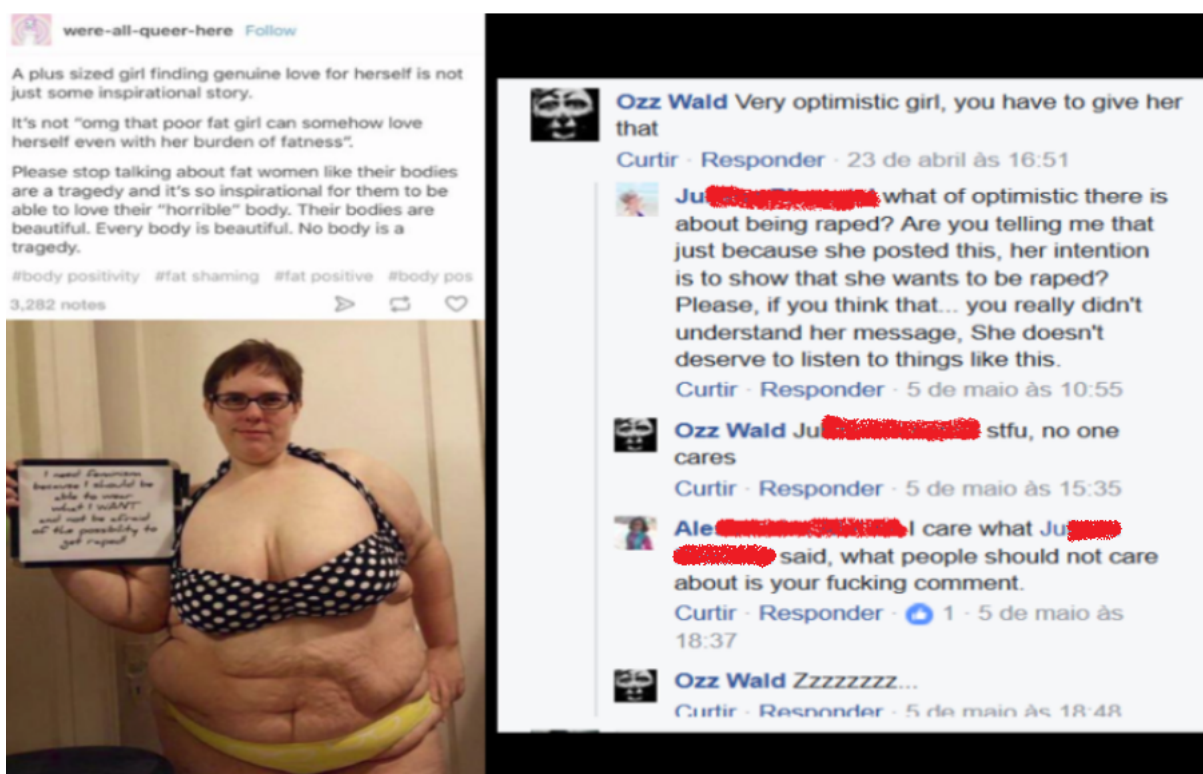
Podemos ver no comentário da aluna que ela disse: “*Posso deletar (o comentário que ela tinha feito para atividade) agora? Eu não quero um ‘stalker’*”. Retorno aos conceitos de Lemos (2010) acerca da cibercultura, nesse caso. A aluna requisitou apagar o comentário com medo de que o internauta em que ela interveio se tornasse um *stalker* – um tipo de perseguidor agressivo que age pela internet (p. 79). O termo *stalker* também é usado na internet brasileira com essa conotação de um perseguidor que usa as mídias sociais para agir. Entendo esse medo da aluna, pois as páginas da web, principalmente, nas seções de comentários, têm grande liberdade e pouco controle de conteúdo (p. 70), o que fez que a aluna assumisse que seu comentário iria causar problemas para ela. Esse ocorrido denota ainda mais como a postura do LC orientada à justiça social é desafiadora e até um tanto temerosa. Colocando-me no lugar dos alunos, confesso que ter uma pessoa que incomoda os outros, repetidamente, usando a internet como “escudo” é algo bastante problemático. Entretanto, tento instigar nos alunos um pouco de coragem para saber lidar com os opressores e, talvez, os *stalkers*. Os alunos sentem que enfrentarão resistência dos opressores ao se posicionarem

de forma crítica na sociedade, e o ambiente *online* não é uma exclusão. Retomo Beane e Apple (2007) na ideia de que cidadãos democráticos devem valorizar a liberdade de ideias, mesmo se elas forem impopulares.

Apesar de eu querer muito que Izzy deixasse o medo, disse para a aluna deletar o comentário se isso fosse fazê-la se sentir mais confortável. Curiosamente, ela não o fez. A intervenção dela mantém-se registrada na página para que outros possam ler e refletir. A aluna Izzy temerosamente achava que encontraria resistência a seu comentário, mas não apareceram outras intervenções. Diferentemente dos dados que apresentei anteriormente nesta subseção, talvez possa afirmar agora que a tal mitologia dos *trolls* na cibercultura não é tão determinante assim.

Falando em reações, a aluna Ju, na mesma atividade (apesar de ter escolhido outra postagem para intervir), encontrou uma certa resistência como podemos ver abaixo:

Imagem 9 - Captura De Tela Da Atividade De Responder Um Comentário Do *Facebook* - Alunas Ju E Alê



Durante a aula, eu e os alunos questionamos a imagem e seus elementos: os textos, os comentários, a foto da mulher, a placa que ela segura. Podemos ver uma mulher com um padrão estético muito diferente do esperado pela sociedade ocidental. Ela segura uma placa que diz: “*eu preciso do feminismo por que eu deveria poder vestir o que EU QUISER sem a possibilidade de ser estuprada*”. O texto que antecede a imagem da mulher defende que “nenhum corpo é uma tragédia” e advoga que todo tipo de corpo é bonito. Pedi aos alunos para discutirem a imagem da esquerda e relacioná-las aos comentários à direita.

Nessa discussão, a aluna Ju havia selecionado este comentário do usuário “Ozz Wald” na sala de aula, para comentar posteriormente. O usuário comenta: “Uma moça bem otimista, devo admitir”. A aluna Ju rebate o comentário do usuário, o qual fazia alusão sobre estupro como algo positivo:

O que tem de otimista em ser estuprada? Você está me dizendo que só porque ela postou isso, a intenção dela é mostrar que ela quer ser estuprada? Por favor, se você pensa isso... você não entendeu a mensagem dela, **ela não merece ouvir coisas como isso.** (Comentário de Ju, Imagem 9)

Considero o trecho acima como um indício da postura crítica de Ju em relação à injustiça cometida no comentário do usuário Ozz Wald. A aluna denuncia o caráter opressor do discurso do usuário no primeiro questionamento (primeiro grifo). Considero que a aluna provavelmente não estava perguntando para que obtivesse uma resposta concreta, mas sim para provocar reflexão em Ozz Wald. Ao dizer, no segundo grifo, que a moça não merecia o comentário do usuário, percebo a preocupação com a integridade e a dignidade da imagem da mulher. Tomo isso como uma postura de justiça social que, como mencionei anteriormente, requer coragem, pois os *trolls* podem aparecer. No caso de Ju, não demorou muito, como vemos no comentário resposta do usuário.

Ozz Wald respondeu com a gíria de internet *stfu*, que quer dizer algo similar a “cale-se”, porém de uma forma extremamente agressiva. O usuário complementou dizendo “ninguém se importa” ao comentário de Ju. Ao ver aquela resposta, preocupei-me, pois Ju tinha sido uma das alunas que disse estar com medo de ser rechaçada na internet, como visto anteriormente nesta subseção. Porém, senti-me feliz ao ver que a aluna Alê veio em defesa da colega Ju.

Entendo que a defesa de Alê advém de um sentimento de companheirismo. Algo como “Irmã de causa”: Ju era colega de classe num curso voltado à justiça social, era uma parceira de luta e de transgressão. Vejo que o espaço relacional construído em sala pode ter inspirado Alê a interpretar o ataque à Ju como uma ofensa a si própria. Esse sentimento de união é muito importante para se atingir uma sociedade justa.

De forma também agressiva, Alê diz: “*Eu me importo com o que a Ju disse, o que as pessoas não deveriam se importar é com seu maldito comentário*”. Apesar do tom incisivo de Alê, acredito que na defesa da Justiça Social é compreensível a exaltação de ânimos de vez em quando. Alê não hesitou em defender a colega “de luta” na rede social. Ao dizer que se importa com o que Ju disse, interpreto que Alê tolhe o *troll* por sua postura de reprimir discursos alinhados à defesa de minorias.

4.2 A emoção, a estase e o espaço relacional

Na perspectiva da Pedagogia da Justiça Social, reações emocionais são tidas como uma forma natural e humana de reagir a diferentes experiências da vida real (ADAMS, 2016, p. 88). As ações e reações dos alunos no âmbito sentimental, emocional podem indicar engajamento ao experienciar as aulas e na construção de um espaço relacional. Os alunos podem acabar sentindo diferentes tipos de sensações contraditórias em aulas com temas polêmicos (ADAMS, 2016, p. 42). Demonstrações de emoções – positivas ou negativas – são essenciais para se trazer ao alcance os objetivos da educação para justiça social (ADAMS, 2016, p. 89).

Lidar com emoções em sala de aula é algo que demanda certa atenção, como é posto por Adams (2016):

Atenção aos ingredientes emocionais do aprendizado dos participantes não é uma desafio para uma única vez, resolvido uma vez e então desconsiderado. Intervenções no momento, especialmente quando participantes e facilitadores se manifestam, precisam compreensivas, ponderadas, e respeitadas. Ressalvas que podem parecer ofensivas devem ser tomadas (ao menos na primeira vez que elas acontecem) como posicionamentos honestos que precisam ser explorados respeitosamente. (ADAMS, 2016, p. 45).²²

²² No original: Attention to the emotional ingredients of participant learning is not a one-time endeavor, attended to once and then put aside. Interventions in the moment, especially when participant and/or facilitators are triggered, need to be thoughtful, measured and respectful. Remarks that may seem offensive or insulting should be taken (at least the first time they are expressed) as honest statements that need to be explored respectfully”.

O professor deve se ater criticamente às reações emocionais dele e dos alunos. As manifestações emocionais nem sempre podem ser antecipadas e podem acontecer pontualmente em situações específicas. Com isso em mente, o professor pode agir e intervir nas reações emocionais de forma compreensiva, mesmo que a reação aparente seja negativa ou problemática. Nesse entendimento, a própria manifestação do emocional de todos os participantes na sala de aula pode ser problematizada de forma crítica, reflexiva e compreensiva para que a emoção se torne um elemento que torna a experiência da sala de aula em algo valioso e memorável.

Identifico que vivenciei essa questão da problematização no emocional na aula 6 cujo tema era escravidão e cerceamento de liberdade. No primeiro momento da aula, falamos sobre liberdade e os alunos fizeram uma atividade de compreensão oral com um vídeo *Ted Talk*²³ sobre escravidão moderna. O vídeo denunciava casos de escravidão ao redor do mundo, objetivando deixar claro que o problema da escravidão ainda é bem real na nossa era, apresentando estatísticas e dados. Na continuação da aula na semana seguinte, retomamos a discussão com uma atividade: os alunos se reuniram em trios e tratariam um dos colegas do trio como um objeto e tentariam o vendê-lo como escravo para o restante da turma. O trecho abaixo mostra alguns diálogos ocorridos, enquanto os alunos pensavam em como iriam “vender” seus colegas:

Rinka: – Wesley é esperto demais para o bem dele [*risadas*].

Beny: – Então isso é algum tipo de aviso para o comprador?

Rinka: – Alguns compradores podem estar interessados nisso, outros não. Estávamos debatendo isso

Beny: – Por que eles não estariam interessados em uma pessoa esperta (para comprar)?

Wesley: – Porque eles podem fugir da escravidão.

Rinka: – Escravidão pode ser imposta fisicamente, mas pelo menos você saberia o que fazer.

²³ *Ted talk*, do acrônimo *Technology, Entertainment, Design*, é um tipo de conferência pela fundação Sapling ao redor do mundo. O objetivo é disseminar ideias sobre diversos assuntos de importância mundial. As conferências estão disponíveis em sites de vídeo como o *YouTube* (que, no caso, foi onde eu adquiri o vídeo usado na aula 6).

[alguns segundos depois, conversando com outro trio]

Beny: – Vocês consideram também que qualidades intelectuais podem ser problemáticas para o comprador?

Karlinha: – Depende do serviço.

Tay: – Sim, porque ela (a escrava) pode pensar *[risadas]!*

Carol: – (a escrava) poderia começar uma revolução.

[mais alguns segundos depois, com outro trio]

Carlos: – Não colocamos qualidades intelectuais porque ninguém iria me comprar se eu fosse inteligente.

Beny: – Por quê?

Carlos: – Porque eles não querem minha educação. Querem que eu faça as coisas por eles, não reclamar ou não resistir.

(Transcrição – gravação 6, 15min51seg, 30 de maio, 2017)

Percebe-se que os alunos tinham perspectivas similares em relação às qualidades intelectuais dos “escravos à venda”. Podemos ver nas falas dos alunos que um atributo problemático do suposto escravo seria a inteligência ou a capacidade de “pensar”. A fala dos alunos desvela a reflexão sobre o que constitui um escravo, e de como o uso da inteligência seria algo indesejável, como se o uso da nossa capacidade de refletir fosse incompatível com a realidade de ser um objeto. Mesmo com essa reflexão dos alunos, o que mais me causou espanto foram as risadas, grifadas no trecho. Apesar de eles estarem assumindo o papel de um vendedor de escravos – algo bruscamente contrário aos conceitos de justiça social – eles pareciam estar se divertindo com a atividade. Fiquei me questionando sobre a razão de eles acharem um papel tão opressor como algo engraçado.

Considereei que eu poderia estar exagerando em meu julgamento naquele momento. Porém, não dava para suprimir meu desconforto. Eu esperava que ao menos um aluno me dissesse que tomar o papel de um vendedor de escravos era algo ruim demais. Eu até aceitaria algum aluno vindo a mim com “Não quero participar disso professor, é muito cruel”. No entanto, isso não aconteceu. Eles pareciam intrigados com a ideia da atividade, animados. Mal

podiam esperar para começar a vender seus colegas. Não obstante a toda essa minha frustração, eu controlei minhas reações e tentei observar calmamente como a atividade iria se desenrolar. Como defendi no início desta subseção: reações emocionais são mais bem trabalhadas no ponto que elas se manifestam. Isto é, o professor pode aproveitar uma reação emocional como uma deixa: no momento que o aluno tem alguma ação emocional, o professor pode aproveitar aquilo para promover uma interação com mais engajamento por parte dos participantes.

Logo após a última cena descrita, descrevo e interpreto as minhas sensações e impressões do ocorrido:

“Naquele momento, senti um misto de fascínio e um pouco de horror à atividade que eu mesmo tinha preparado. Os alunos se engajaram em listar qualidades e defeitos dos colegas para os vender. Muitos vendiam dizendo “olha, ele tem os dois braços, todos os dentes”. E todos os alunos caíam na risada. **Durante toda a atividade (ou seria uma brincadeira?), os alunos riam e pareciam se divertir.** Será que era tão divertido simular que estavam vendendo alguém? Questionei isso ao final da atividade. **Perguntei a eles o porquê de tantas risadas.** A aluna “Rinka” disse que **estavam rindo porque era algo desconfortável.** Outro aluno, “Carlos”, **disse que era algo surreal.** Prossegui para dizer que era **surreal para nós aqui,** mas em alguns lugares, aquilo era uma realidade, e que há sociedades que sofrem com o cerceamento das liberdades(...)” (autobiografia 6, 30 de maio de 2017)

Minha fala no diário mostra o conflito emocional em que me encontrava após a aula. Lembro de ter escrito este diário logo depois da aula, antes mesmo de ir para casa. Em minha narração, vejo que o que mais me desestabilizou emocionalmente foi justamente os alunos tratarem a atividade de vender um colega como escravo com tanta irreverência. Meu discurso no diário acima indica que eu fiquei bem incomodado com a reação dos alunos, ao definir a experiência como algo fascinante e horrível. Relendo meu discurso, percebo que, no momento da atividade, eu não pensei que os alunos poderiam também estar desconfortáveis. Sinto que eu estava julgando os alunos de insensíveis, ou de não estarem levando a situação a sério. Interpreto isso como uma visão limitada, porém compreensível, considerando que eu estava emocionalmente abalado no momento. Hoje, considero essa experiência edificante, porque me mostrou a importância da emoção no processo de aprendizagem; ademais, e aprendi a interpretar as emoções para compreender as interações que ocorrem na realidade da sala de aula. Adiante, narro as falas de Rinka e Carlos sobre a atividade. Eles justificaram as risadas,

ao definirem a situação dessa atividade como “desconfortável” e “surreal”. Interpreto essa definição como uma tentativa dos alunos de racionalizarem o ocorrido. Isso denota que a realidade da escravidão não era parte da realidade dos alunos de forma aprofundada. Analisando o trecho agora, penso que seria interessante problematizar melhor essa questão, provavelmente pedindo para os alunos definirem melhor o que eles entendem por “surreal”, por exemplo. Entretanto, minha fala na narrativa mostra que eu fui assertivo em dizer que a surrealidade se aplica a nós, e que, em outros contextos, a escravidão era realidade. Interpreto esse direcionamento que dei à situação como uma reação ao conflito emocional que passei em relação às risadas durante a atividade.

A questão do espaço relacional e das reações emocionais também afetaram a minha experiência e engajamento na sala de aula. Também sou um participante constitutivo da realidade da sala de aula. Defendo que os professores podem se conectar emocionalmente com as experiências da sala de aula e ter uma postura reflexiva sobre as sensações que passamos em nossa prática, assim como trabalhar isso com os alunos sem reprimi-los. Apesar dessa concepção, confirmo que há situações em que os professores podem apresentar certa meditação existencial sobre ocorrências em sala de aula. Trago o trecho da minha autobiografia, referente ao segundo momento (sétima aula) com o tema Liberdade:

“Perto do final da aula, após debatermos ainda mais sobre liberdade, apresentei aos alunos uma atividade de compreensão oral com um vídeo de uma refugiada da Coreia do Norte. No vídeo, ela falava como escapou do regime e do que sofreu por lá. Pedi pros alunos para usar estratégias de *skimming* para pegar a ideia geral do vídeo, e eu o rodaria de novo para que respondessem questões de informações específicas. A questão é: eu não tive coragem de rodar de novo o vídeo. Ao decorrer do vídeo, duas alunas, “Ju” e “Alê”, **estavam vidradas na projeção na parede...** quase sem piscar. Ao final, eu pude ver as lágrimas e **elas começaram a chorar.** Naquele momento, **fiquei estarecido: Como lidar com alunas chorando em sala de aula por uma atividade que você mesmo trouxe?** Era para eu estar com qual sensação? **Não sabia de deveria estar satisfeito porque causei um *emotional feedback* nas alunas ou aterrorizado porque fiz duas alunas chorarem em sala de aula.** Em um momento de nervosismo, falei pros alunos que aprender inglês também é pra isso: ouvir mensagens de injustiça que precisam ser ouvidas. Prossegui para corrigir a atividade de cunho linguístico, e pedi pros alunos conversarem com seus pares sobre como estavam se sentindo após o vídeo. **Os dei dez minutos. Eu também precisava daqueles minutos.**” (autobiografia 7, 06 de Junho de 2017).

A reação emocional que tive me deixou realmente paralisado na sala de aula – a tal *estase*. Vejo que minha fala no meu primeiro grifo mostra que respondi com muita apreensão a como Ju e Alê reagiam ao vídeo. Da mesma forma que narro que elas estavam “vidradas” (isto é, com toda a atenção voltada a um ponto), percebo que eu também estava “vidrado” nas ações das alunas. Vejo isso como um processo de estranhamento em mim: eu nunca havia passado por aquela situação, era algo novo e intrigante. Estranhamento pode advir de engajamento (JANKS, 2010, p. 96), ou seja, o fato de eu ter estranhado tudo aquilo pode indicar que aquela experiência estava sendo importante para mim. Identifico também que as alunas também manifestaram engajamento com a atividade devido ao estranhamento com o que estavam experienciando. E, digamos assim, a reação delas não foi a das mais brandas.

Adiante na narrativa, relato sobre o fato que causou a estase: as alunas choraram ao reagir ao vídeo que eu trouxe. Percebo que minha reação estática se deu por ter um conflito na minha visão da reação emocional das alunas. Apesar de meu estudo das teorias defendidas anteriormente nesta subseção, eu não consegui definir se via as alunas chorando como algo edificante para o ensino-aprendizagem naquele contexto, ou se eu devia agir de alguma forma, alguma forma específica. Minha reação estática revela que eu também estava envolvido na aula não só em nível cognitivo, mas também em nível emocional. Reporto-me ao conceito de Jackson (2001) que diz que um indivíduo pode ter uma transição de paradigma de pensamento ao experienciar uma dissonância emocional (p. 16). Em minha narrativa, vejo que minha estase e os dez minutos que eu precisei para internalizar todas aquelas sensações indicam essa dissonância emocional. Meu pensamento sobre como a emoção opera na sala de aula mudaria. Analisar essa narrativa agora, escrevendo esta subseção, mostra que houve uma transição de paradigma de pensamento em minha visão da reação emocional que Ju e Alê tiveram na aula.

Com base na atual perspectiva que tenho sobre a emoção na sala de aula, trago minha interpretação do que ocorreu com a aluna Ju, instantes após o vídeo. Eu havia pedido aos alunos que discutissem sobre o vídeo e o que estavam sentindo depois de vê-lo. O trecho abaixo mostra a cena:

Ju: – **Eu não consigo imaginar o quão terrível deve ser viver assim, é algo tão maldoso.** [inaudível] eu até assisti uma série que falava um pouco disso, [inaudível]... mas não tinha visto um vídeo **de verdade**.

Wesley: – Eles não têm liberdades (os norte coreanos).

Ju: – Você acha que nossa sociedade é mesmo livre?

Wesley: – Não, nós temos liberdades limitadas. **Temos que pagar por muita coisa, coisa que não deveríamos pagar, e está piorando.**

[alguns minutos depois]

Ju: – A gente pensa que tem liberdade, mas sempre tem algum cordão nos puxando.

(Transcrição – gravação 7, 72min02seg, 06 de junho, 2017).

A aluna Ju relacionou o vídeo com uma experiência dela, de forma comparativa, e seguiu para transversalizar o tema para falar de liberdade. Movida pela reação emocional que teve, interpreto que o fato de ela ter chorado ao ver o vídeo não interferiu na capacidade dela de problematizar e debater o tema com os colegas. Na fala dela, percebo também que ela relacionou o vídeo a uma experiência própria: uma série que tinha temática similar. Na gravação não é possível ouvir os detalhes sobre a tal série, mas imagino que tenha relevante conexão com o vídeo da norte-coreana refugiada. Adiante na cena, interpreto que Ju, apesar de ter assistido à tal série, considerou o vídeo da atividade algo mais relevante para a vivência dela por ser algo da realidade, “*de verdade*”, nas palavras dela. Entendo que a experiência emocional vivida por Ju causou também uma transição de paradigma de pensamento (Jackson, 2001, p. 16), proporcionando a ela uma postura mais crítica ao lidar com o assunto.

Destaco também a fala de Wesley, que associou a limitação de liberdade a uma questão de consumo. Ao dizer que temos limitações na liberdade porque “*temos que pagar por muita coisa que não deveríamos pagar*”, Wesley trouxe um aspecto da racionalidade neoliberal denunciado por Brown (2012):

Neoliberalismo (...) é melhor entendido não simplesmente como uma política econômica, mas como uma racionalidade governante que dissemina os valores e a métrica do mercado para todas as esferas da vida e constitui o homem em si exclusivamente como o *homo oeconomicus*. (...) Ele (o neoliberalismo) formula tudo, em todo lugar, nos termos do investimento e apreciação do capital, incluindo, especialmente, os próprios humanos. (BROWN, 2012, p. 176).²⁴

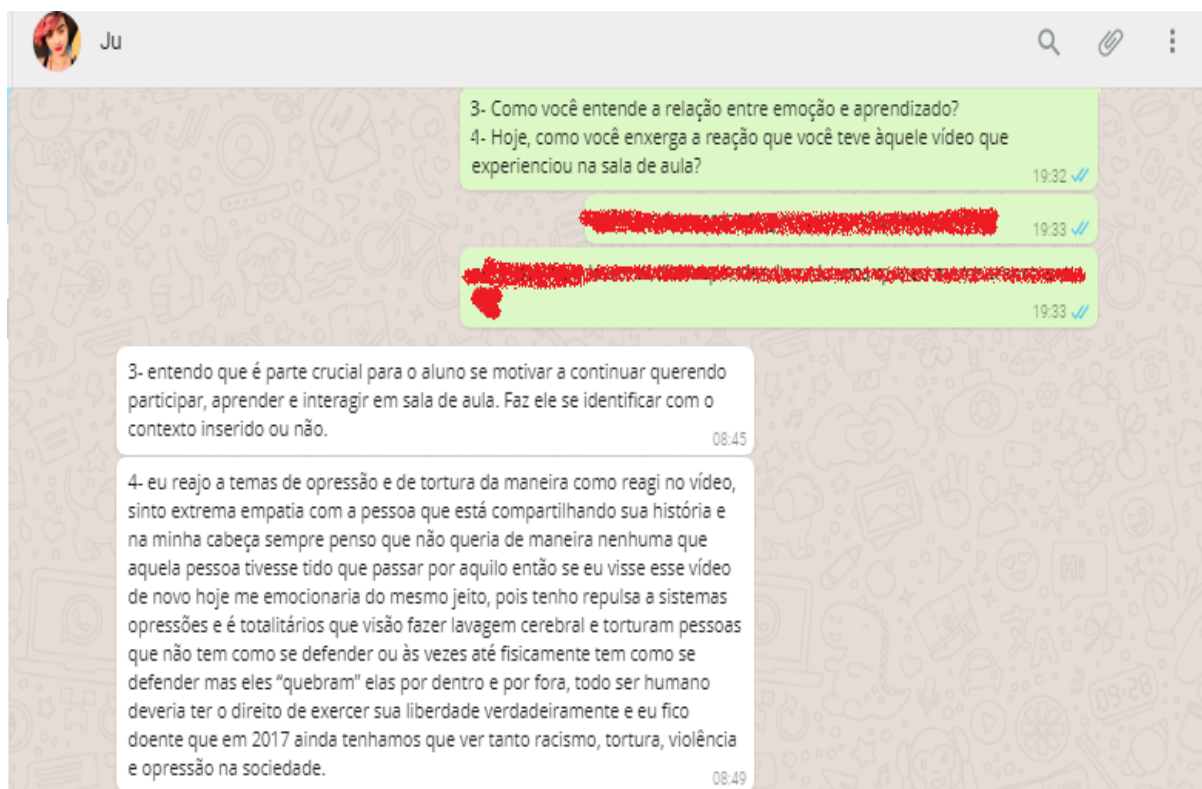
²⁴ No original: “Neoliberalism, I have argued throughout this book, is best understood not simply as economic policy, but as a governing rationality that disseminates market values and metrics to every sphere of life and construes the human itself exclusively as *homo oeconomicus*. (...) Rather, it formulates everything, everywhere, in terms of capital investment and appreciation, including and especially humans themselves.”

O fato de Wesley atrelar liberdade com consumo e mercado revela que há a constituição da ideia do *homo oeconomicus*, que seria o indivíduo que tem todos os aspectos da vida regidos por uma lógica de mercado e consumo. Interpreto que Wesley critica a racionalidade neoliberal que tenta formular nossa visão de liberdade como algo relativo ao mercado, pois o aluno diz que “*está piorando*”. Percebo que ele tem consciência da expansão da racionalidade neoliberal e conectou a discussão sobre liberdade com essa racionalidade para poder denunciá-la e debatê-la em sala de aula.

Diante das interpretações mostradas acima, percebe-se que, mesmo depois de uma reação emocional potencialmente negativa na atividade, os alunos prosseguiram engajados na discussão do tema orientado à justiça social. Isso pode demonstrar o quanto o estranhamento é importante para o engajamento. O estranhamento é uma reação emocional. Nós estranhamos aquilo que não nos é usual, aquilo que nos causa inquietação. Essa inquietação pode ser por fascínio, mas também por escárnio. No caso das alunas que choraram, considero que foi escárnio: elas repudiaram de tal forma os horrores denunciados pela mulher do vídeo, que reagiram com forte emoção. O aluno Wesley não reagiu com a mesma intensidade, porém demonstrou em sua fala que o vídeo o fez resgatar conhecimentos sobre consumismo. O aluno atrelou a questão do consumo ao vídeo que denunciava o cerceamento de liberdade. Interpreto isso como um redesign: Wesley construiu novos sentidos para a sua crítica ao consumismo. Agora, ele também tinha relação com o cerceamento de liberdade. Entendo que a atividade oportunizou esse conjunto de emoções e experiências aos alunos, proporcionando eventos de criticidade e reflexão.

Para concluir essa linha de pensamento, trago para análise a visão da aluna Ju sobre o ocorrido nessa aula. Fiz algumas perguntas para a aluna, especificamente, sobre aquela aula (mostradas na imagem a seguir, as mensagens riscadas são irrelevantes para esse foco):

Imagem 10 - Captura de Tela do Questionário de Experiência - Aluna Ju



A resposta de Ju para a pergunta 3 revela que ela também entende a emoção como algo significativo para o aprendizado. Ao falar que “faz o aluno se identificar com o contexto inserido ou não”, vejo a postura de Ju na perspectiva de Adams (2016), referente à defesa de que a educação para justiça social envolve uma “jornada” com surpresas e mudanças em nossa visão de mundo (p. 45). A emoção detém uma parte significativa nessa jornada de sensações e sentimentos. Além disso, promover atividades que fazem os alunos se identificarem com contextos, mesmo sem estarem inseridos neles, é um exemplo de um aprendizado socioemocional (BELL; GOODMAN; OUELLET, 2016, p. 62), isto é, estimular o aluno a se conectar com experiências e perspectivas sociais diferentes, de propósito, usando as reações emocionais para ter um aprofundamento na reflexão sobre temas discutidos em sala de aula.

Ainda no escopo das reações emocionais, a fala de Ju na resposta à pergunta 4 demonstra humanidade e uma preocupação com os objetivos da justiça social. Ela justifica sua reação emocional ao dizer que tem aversão a sistemas opressores. Ao afirmar que “*todo ser humano deveria ter direito de exercer sua liberdade verdadeiramente*”, vejo em Ju uma

postura alinhada à Justiça Social. Isso se confirma quando ela afirma que fica “doente” (interpreto como “extremamente desapontada”) por termos tanta opressão na sociedade. Essa fala de Ju dá indícios de quão importante são os objetivos da PJS e como os temas que trabalhei nas aulas do TransEng foram relevantes para os alunos no âmbito de pensar o mundo de forma crítica, para um futuro com menos injustiça e opressão.

Considero que a sala de aula de PJS deveria ser justamente isso: um espaço de interconexões em que as emoções podem fluir e transformar a experiência de aula em algo memorável. Aulas em que alunos riem, choram, transversalizam temas e as comparam com experiências pessoais de vida é algo valioso para a formação cidadã desses alunos que podem transformar tais aspectos numa perspectiva problematizadora e reflexiva

4.3 O advogado, o diabo e o letramento crítico

Como já discutido neste trabalho, defendo que a postura do LC é imprescindível para cumprir os objetivos da PJS; nesse sentido, é necessário que se trabalhe a perspectiva problematizadora nos alunos por meio de uma experiência em sala de aula que fomente a ressignificação de visões de mundo. (JANKS, 2010; MONTE MÓR, 2012; LANKSHEAR & KNOBEL, 1998; MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004). Na realidade da prática docente alinhada às perspectivas que norteiam esta pesquisa, o professor detém uma tarefa transgressiva: provocar o aluno. Uso a palavra no sentido de causar uma reação no aprendiz de modo que o atraia a repensar os posicionamentos que ele ou ela apresenta em sala de aula quando confrontado com temas polêmicos. Considero que temas da PJS podem ser polêmicos na nossa atual conjuntura social.

No curso TransEng, era muito comum os alunos terem visões similares sobre certos temas. Não havia muito conflito de opiniões. Eu percebia isso até em relação a mim; na maioria das vezes, eu me identificava com a visão dos alunos sobre alguns temas. Entretanto, concordo que, para a construção da postura do LC, um instrumento significativo é o estranhamento (JANKS, 2010, p. 96-97). Entendo estranhamento como um fenômeno que desestrutura a forma como vemos e nos posicionamos sobre algum tema, potencialmente nos removendo da zona de conforto e, conseqüentemente, fazendo-nos (re)pensar nossas visões. Em sala de aula, esse instrumento pode ser explorado pelo professor. Lendo e relendo os

dados coletados, identifiquei uma atitude minha que sempre causava inquietação e estranhamento nos alunos: eu constantemente discordava ou questionava o posicionamento deles. Quando os alunos mostravam a visão deles sobre um tema, eu fazia alguma pergunta que entrasse em conflito com o que eles tinham acabado de dizer. Não interessava se eu concordava com a visão do aluno; eu pensava em algum argumento ou questionamento que confrontasse a opinião do aluno. Ouvindo os áudios, pensei: “nossa, como eu fui chato com eles”. Entretanto, também percebi que meus constantes questionamentos estimulavam os alunos a repensarem e a reforçarem os discursos deles. Era algo como uma inspiração para um possível redesign de significados. Eventualmente, em minhas leituras, deparei-me com um conceito dos autores Andreotti; Warwick (2007), quando falavam sobre uma postura de “Advogado do diabo” que o professor poderia desempenhar, a saber:

Advogado do diabo – O professor adota uma posição opositora ou provocativa em relação àquela expressada pelos alunos ou o material trabalhado (em sala de aula). Isso ajuda a proporcionar uma atmosfera desafiadora dentro da discussão e pode prevenir que uma sensação de consenso rapidamente domine as interações dos participantes (ANDREOTTI; WARWICK, 2007, p. 3).²⁵

Nesse sentido, mesmo que eu me identificasse com a perspectiva do aluno sobre algum tópico, eu buscava reagir com perguntas, como se eu tivesse uma visão conflitante ou diferente. Assim, eu poderia irromper a atmosfera de consenso e construir uma situação de estranhamento, que é mais engajadora e relevante para o processo de reflexão. Esse conceito defendido pelos autores me deixou fascinado. Prontamente me questionei: “Será que eu tinha esse tipo de postura em minhas aulas?”. Para uma possível resposta a essa pergunta, trago a seguir dados de momentos em sala de aula que fiz perguntas provocadoras com esse objetivo. No fim, trago também dados que contemplam a visão dos alunos em relação a essa postura, por meio de um questionário.

Na aula 5, discutimos temas relacionados à violência, autodefesa e controle de armas. Primeiramente, pedi aos alunos que ficassem em trios e contassem histórias de situações nas quais eles estiveram em algum tipo de perigo. Muitos narraram casos de violência com assaltos à mão armada. Durante alguns minutos, os alunos contaram uns aos outros as

²⁵ No original: Devil’s Advocate – teacher adopts provocative or oppositional position to the one expressed by students or the stimulus material. This helps to provide an atmosphere of challenge within the discussion and can prevent a sense of consensus quickly dominating the participants’ exchanges.

narrativas pessoais – enquanto eu andava ao redor da sala, ouvindo. Depois de alguns minutos, eu os interrompi, anotei no quadro palavras-chave que ouvi com maior frequência enquanto andava pela sala. Uma dessas palavras era “arma de fogo” (“*gun*”, em inglês). Comentei que tinha ouvido na história que os alunos tinham sido ameaçados com armas de fogo, e os alunos logo confirmaram com a cabeça que isso havia ocorrido.

Nos trechos a seguir, é possível perceber que minhas falas nessa cena são sempre perguntas. A seleção de palavras e o momento em que opto por fazer as perguntas são reações ao que escuto dos alunos, porém, já buscava um encaminhamento prévio: questionar ao máximo as respostas dos alunos, desestabilizá-los para que possam repensar e aprofundar o debate – o tal advogado do diabo. Nessa perspectiva, cada pergunta me ajudaria a cumprir esse encaminhamento. Apresento o primeiro trecho:

Beny: – O que aconteceria, numa dessas situações que vocês contaram, se vocês estivessem com uma arma?

Wesley: - Acho que eu o mataria. (...) Eu acho que eu não pensaria, agiria.

Crissu: - Eu apenas o ameaçaria. Não acho que eu teria coragem de matar alguém. (...) Eu faria alguma coisa, mas não fatal.

Beny: - Se o assaltante disser, passe-me seu celular ou eu atiro em você, qual a reação proporcional para isso?

Wesley: - (nesse caso) É ele ou eu. Eu tenho que escolher algo, e eu escolho a mim.

Crissu: - (em resposta para Wesley) Eu preferiria que ninguém morresse...

Wesley: - (para C) Eu não estou julgando, eu só estou dizendo que é minha vida....

Crissu: - (para Wesley) Eu sei (...) Se sua vida está em perigo e você tem uma maneira de se proteger, você deve usá-la!

(Transcrição – gravação 5, 43min45seg, 23 de maio, 2017)

Na primeira pergunta, apresento a problemática relacionada às histórias deles. Em relação aos alunos que eram vítimas e estavam sob a mira de uma arma de fogo, nesse caso

interpreto como instrumento de poder que possibilitou o conflito. Meu primeiro questionamento inspira os alunos a pensarem sobre como eles lidariam com a situação tendo o mesmo mecanismo de poder, e não sendo mais apenas a vítima, mas também um agente no conflito. Com isso, os alunos Wesley e Crissu respondem de forma conflitante e ponderam sobre a ação de matar ou não. Percebo que minha pergunta foi sobre utilizar o instrumento de poder, não qual seria o fim desse uso. No excerto, podemos ver que o aluno Wesley já pulou para o uso letal do instrumento, enquanto Crissu disse que o usaria de forma não fatal, ao demonstrar que a resposta de Wesley pode ter sido extrema demais na perspectiva dele. O que me incomodou é que os dois alunos chegaram ao um binarismo: se a arma de fogo for usada, uma morte ocorrerá. A maneira de evitar que a morte ocorresse seria não usar a arma de fogo. Na fala deles, não há abertura para outras visões sobre o uso da arma de fogo. Isso me levou a fazer o segundo questionamento:

Beny: - É possível usar a arma sem matar o outro?

Carlos: - Sim, atirando na perna... ou nas duas.

Crissu: - (...) Mas se alguém escolhesse matar (o assaltante), eu não iria julgar porque a pessoa está apenas reagindo. A pessoa não sabe se o ladrão vai só ameaçar ou vai matá-la. Tudo que você faz tem consequências, é uma escolha.

Ju: - A reação deve ser proporcional ao que ladrão fizer. (Transcrição – gravação 5, 44min21seg, 23 de maio, 2017)

Quando perguntei se a não letalidade é uma impossibilidade no uso da arma de fogo, busquei romper a visão minimamente binária que havia percebido nos alunos naquela discussão. A provocação gerou um breve silêncio dos alunos Wesley e Crissu que estavam participando ativamente da discussão. O aluno Carlos tomou a iniciativa e respondeu que era possível essa não letalidade e até exemplificou. Isso demonstra que a minha pergunta atingiu o objetivo que eu esperava: pluralizar as perspectivas naquela discussão. Depois, outra aluna, Ju, também contribuiu trazendo a discussão sobre proporcionalidade. Interpreto que “proporcional”, na fala de Ju, seria pautar a reação àquela situação, dependendo exclusivamente da forma como o bandido hipotético agiria perante a vítima. Vejo a colocação de Ju também como uma tentativa de colocar outra perspectiva na discussão; entretanto, achei necessário problematizar o que seria essa questão do “proporcional”. Isso me levou à terceira pergunta.

Beny: - Se o assaltante disser: passe-me seu celular ou eu atiro em você, qual a reação proporcional para isso?

Wesley: - (nesse caso) É ele ou eu. Eu tenho que escolher algo, e eu escolho a mim.

Crissu: - (em resposta para Wesley) Eu preferiria que ninguém morresse...

Wesley: - (para Carlos) Eu não estou julgando, eu só estou dizendo que é minha vida....

Crissu: - (para Wesley) Eu sei (...) Se sua vida está em perigo e você tem uma maneira de se proteger, você deve usá-la!.(Transcrição – gravação 5, 44min52 seg, 23 de maio, 2017)

No terceiro grifo, busquei problematizar o que seria essa “proporcionalidade” naquela cena conflituosa. Diante desse questionamento, vejo que o aluno Wesley reconstruiu sua resposta. Quando exposto ao primeiro questionamento grifado (“*O que aconteceria, numa dessas situações que vocês contaram, se vocês estivessem com uma arma?*”), ele tinha respondido que reagiria sem pensar. Já na pergunta grifada no trecho acima, ele fala sobre escolher. O discurso dele aponta que não seria mais uma reação impensada. Entendo que ele percebeu que há poder de escolha dele naquela situação. Concomitantemente, o aluno Crissu fala sobre preferir, o que também vejo como um termo relacionado à *escolha*. Com essa perspectiva, considero que o encadeamento de questionamentos que fiz foi significativo para que os alunos pudessem repensar e (re)articular seus posicionamentos em um possível *redesign*. (JANKS, 2014). Em aulas com esse tipo de tema, que lidam com articulações de poder e racionalidades advindas do senso comum, é preciso que o professor esteja engajado em fazer questionamentos que contribuam com o processo de *design* e *redesign* (JANKS, 2010) dos alunos.

Reitero que as perguntas devem ser provocativas, de forma que entrem em conflito com o que os alunos estão discutindo, para que possam sentir um estranhamento e refletirem mais efetivamente sobre como eles estão se posicionando. A seguir, retomo o trecho da aula 7 para uma análise nesse âmbito:

Wesley: – Eles não têm liberdades (os norte coreanos).

Ju: – Você acha que nossa sociedade é mesmo livre?

Wesley: – Não, nós temos liberdades limitadas. Temos que pagar por muita coisa, coisa que não deveríamos pagar, e está piorando.

[alguns minutos depois]

Ju: – A gente pensa que tem liberdade, mas sempre tem algum cordão nos puxando.

Beny: – Por exemplo, vamos ver as coisas em perspectiva. Se comparem à moça do vídeo antes de ela fugir. Quem tem liberdade, vocês ou ela?

Rinka: – Nós não somos livres. Ela que é mais restringida do que nós.

Beny: – Então nós temos um grau de liberdade ou um grau de restrição?

Ju: – Nós temos um grau de restrição...

(Transcrição – gravação 7, 72min02seg, 6 de junho, 2017)

Diante do trecho acima, podemos ver que os alunos chegaram a um consenso inicial sobre a falta de liberdade. Como já demonstrei anteriormente, o consenso me incomoda: sempre há espaço para problematizar ainda mais e ir mais fundo. No ocorrido acima, eu concordei com alunos, entretanto resolvi não exprimir isso para que eu pudesse aproveitar a oportunidade de provocá-los. Eu queria tomar o papel de “advogado do diabo” e ocasionar um conflito para que eles pudessem problematizar mais a discussão. E isso foi o que motivou o meu questionamento grifado. Os alunos estavam discutindo liberdade de forma simplista. Minha pergunta trouxe a problemática que eles propunham para a realidade deles. Os alunos agora teriam que se comparar à mulher do vídeo e pensar na liberdade da vivência deles, não num conceito muito desconectado do contexto material em que eles estão inseridos. Continuando as interpretações no âmbito de provocar os alunos a fim de trazer a discussão para mais perto da realidade deles, retomo um trecho da aula 7 para uma análise com esse olhar:

Wesley: – Não, nós temos liberdades limitadas. Temos que pagar por muita coisa, coisa que não deveríamos pagar, e está piorando.

[alguns minutos depois]

Ju: – A gente pensa que tem liberdade, mas sempre tem algum cordão nos puxando.

Beny: – Por exemplo, vamos ver as coisas em perspectiva. Se comparem à moça do vídeo antes de ela fugir. Quem tem liberdade, vocês ou ela?

[alguns segundos de silêncio tomam conta]

Rinka: – Nós não somos livres. Ela que é mais restringida do que nós.

Beny: – Então nós temos um grau de liberdade ou um grau de restrição?

Ju: – Nós temos um grau de restrição...

(Transcrição – gravação 7, 72min02seg, 6 de junho, 2017)

Podemos ver na cena acima outra situação de consenso, já que os alunos afirmaram que não há tal liberdade e, se há, seria limitada. Incomodado com a atmosfera de concordância, fiz o questionamento grifado (o primeiro). Vejo minha pergunta como uma ação questionadora que objetiva desestabilizar a postura dos alunos, incitando a sensação de estranhamento. Vejo um indício de que esse estranhamento se manifestou: os segundos de silêncio que permearam a sala depois da minha primeira pergunta. Desestabilizados, os alunos passaram a refletir, num potencial processo de redesign dos sentidos que tinham sobre liberdade e, finalmente, reorganizaram seus discursos. A aluna Rinka tomou a frente, com a assertiva sobre a inexistência da liberdade, mas, dessa vez, ela se comparou à moça do vídeo. Ao se comparar, interpreto que a aluna atrelou a experiência que teve com a atividade do vídeo na aula a sua reflexão sobre liberdade, construindo um pensamento mais crítico sobre o assunto. Depois disso, segui para a segunda pergunta grifada.

Meu segundo questionamento grifado foi pautado pelo que ouvi dos alunos. No trecho, podemos ver o uso das palavras “liberdade” e “restrição” no decorrer da construção dos argumentos os alunos. Minha pergunta retira os alunos da postura de estar “em cima do muro”, isto é, divagando entre significados, sem adotarem uma ideia definida dentro da própria reflexão. Ju afirma que temos um grau de restrição, posicionando-se de forma reorganizada e definindo como ela entende a problemática da liberdade. Acredito que as perguntas tiveram relevante influência na maneira como os alunos exerceram a postura crítica na cena trazida acima e na forma com que se aprofundaram no assunto debatido.

Em meio a tantas perguntas, eu mesmo me questiono: como os alunos veem essa postura tão incisivamente questionadora? Será que os alunos se sentem bem ao sempre serem interrogados e provocados dessa maneira? No âmbito de ter uma reflexão sobre essas perguntas, questionei os alunos sobre a tal postura “advogado do diabo”. Fiz a eles três perguntas relacionadas a essa questão:

Pergunta 1 - Como você se sente quando questionam repetidamente sua opinião sobre um tema polêmico?

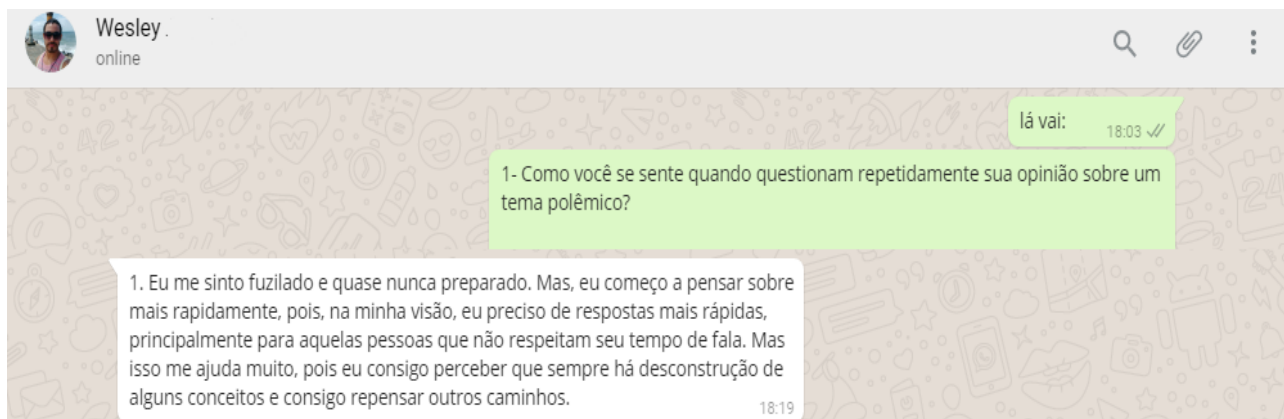
Pergunta 2- Como você evita “cair no senso comum” quando precisa discutir um tema controverso em sala de aula?

Pergunta 3 - No contexto das aulas do curso *Transgressive English*, você acha que o professor era questionador? Se sim, porque você acha que ele tinha essa postura? Era algo bom ou ruim para você?

(Questionário para “O advogado, o diabo e o letramento crítico”).

Com essas perguntas, objectivei compreender a visão dos alunos por meio da postura que identifiquei nesta subseção. A seguir, trago para análise as respostas de alguns alunos para essas perguntas. Começo pela resposta do aluno Wesley para a Pergunta 1:

Imagem 11 - Questionário de Experiência - Aluno Wesley



Na resposta de Wesley, interpreto que ele tem visão favorável à postura do professor “advogado do diabo”; porém, vejo também uma certa controvérsia no discurso dele. Em sua resposta, ele afirma se sentir fuzilado ao ser repetidamente questionado. A escolha da palavra dele me causa inquietação. O que seria fuzilar alguém com perguntas? Imagino que seja questionar alguém várias vezes; contudo, acredito que deve haver algum tipo de

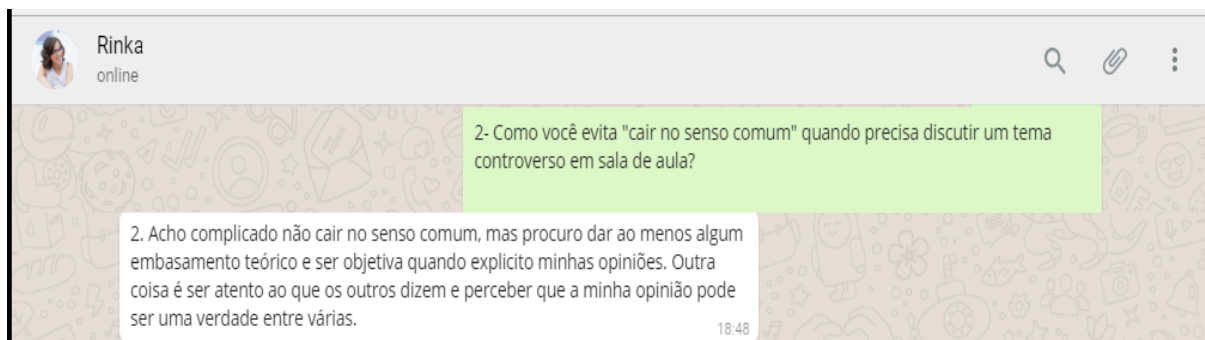
particularidade que diferencia simplesmente questionar alguém a fuzilar alguém com perguntas. Esse verbo certamente pode ter conotação agressiva: seria atirar contra alguém com uma arma de fogo de grosso calibre. Minha inquietação está justamente no uso metafórico que o aluno usou desse verbo: Wesley julgou que a minha postura era algo agressivo demais? Essa postura causa desconforto nos alunos a ponto de eles se sentirem fuzilados?

Refletindo agora, não me lembro de ter ficado intimidado durante as aulas com a quantidade de perguntas que fazia aos alunos. Sequer passou pela minha cabeça que eu talvez pudesse estar causando desconforto a eles. Acredito que nenhum indivíduo quer se sentir interrogado devido ao seu discurso; porém, na PJS, é esperado que haja resistência a esses questionamentos. Para isso, considero o postulado por Adams (2016), na defesa de que os alunos podem apresentar resistência a informações e ações que desafiam suas visões de mundo (p. 28). Esse fenômeno de resistência pode estar atrelado a um fator emocional: é esperado que indivíduos se sintam desconfortáveis ao serem questionados ou desafiados (p. 29). Rememorando as aulas, não me recorro de nenhum momento em que senti estar sendo demasiadamente incisivo ao questionar os alunos. E é justamente isso que me inquieta; é muito fácil achar que está tudo bem quando é você que está segurando o fuzil. Entretanto, ao ser confrontado com essa resposta de Wesley, a primeira imagem da pessoa-questionadora que me veio à cabeça foi a minha mesmo. Na aula, os alunos interagiam uns com os outros, questionavam e provocavam uns aos outros. Interpreto que Wesley também possa estar se referindo não só a minha postura, mas, sim, ao ambiente da aula, o qual foi construído de forma que ideias e discursos sejam desafiadores, a fim de promoverem criticidade

O que vejo na resposta de Wesley não é um mero desconforto, é estranhamento. Vejo isso devido à resposta final do aluno, pois ele afirma que ser questionado o ajuda a repensar outros caminhos. Ver outros caminhos e ampliar visões são posicionamentos essenciais para a criticidade. Concordo com Green (1997) que a desconstrução é algo próprio da criticidade, necessária, assim, para o exercício do letramento crítico. Wesley revela que valoriza isso e defende que minha postura oferece a ele ajuda para alcançar o objetivo de construir novas perspectivas sobre o mundo

No âmbito do “repensar”, intentei para a segunda pergunta objetivando perceber como os alunos entendem a questão do senso comum e se realmente tentam evitá-lo em seus posicionamentos em sala de aula. Trago abaixo a resposta da aluna Rinka para a pergunta:

Imagem 12 - Questionário de Experiência - Aluna Rinka



Considerando a resposta de Rinka, interpreto que ela adota uma postura crítica ao afirmar que percebe a multiplicidade de visões como algo a se considerar. A aluna defende que é usual cairmos no senso comum, entretanto, é importante tentar ter um embasamento ao nos posicionarmos sobre algum assunto. Ao dizer que devemos “*ser atento ao que os outros dizem*”, interpreto que Rinka valoriza o discurso dos outros no processo de reflexão sobre um tema. Complementando, ela afirma “*minha opinião pode ser uma verdade entre várias*”. Essa postura da aluna revela a perspectiva do LC em seu pensar, valorizando a multiplicidade de visões e leituras de mundo.

Prosseguindo com a reflexão sobre o LC e a postura questionadora, trago abaixo as respostas que os alunos deram para uma pergunta ao serem entrevistados por mim em um aplicativo de mensagens. Uma das perguntas foi: no contexto das aulas do curso Transgressive English, você acha que o professor era questionador? Se sim, porque você acha que ele tinha essa postura? Era algo bom ou ruim pra você? Começo com a resposta da aluna Rinka:

Rinka: “Acho que o professor era questionador e isso era importante para que percebêssemos nossa unilateralidade. Quando questionados sobre nossas opiniões, tínhamos que dar mais embasamento e argumentar, e dessa forma ele também validava quem tinha opiniões diferentes sem constranger.” (Entrevista via *whatsapp* 1, 12 de agosto de 2018)

A aluna revela sua visão positiva em relação à minha postura de questionador. Ela entendia que as perguntas eram feitas com o objetivo de os alunos embasarem melhor o posicionamento e de refletirem sobre como eles viam o mundo (*“percebêssemos nossa unilateralidade”*). Além disso, Rinka salienta que a minha postura também valorizava o dissenso sem causar reações negativas a quem se posicionava contrariamente.

Percebo que Rinka foi formal em sua resposta. Entretanto, vejo que, quando ela mencionou ser questionada, citou que *“tínhamos que dar mais embasamento...”*. Em minha visão, esse verbo invoca uma sensação de falta de opção, como se fosse uma obrigação. Dessa forma, penso que o ato de questionar pode estar relacionado a encerrar o interlocutor, podendo trazer emoções negativas. Confesso que não era meu objetivo causar reações emocionais negativas nos alunos com os questionamentos, mas admito que, na fala de Rinka, sinto que pode ser inevitável ter a sensação de que se está sendo forçado a rever o próprio discurso. Entretanto, Rinka diz posteriormente que minha ação evitava constrangimentos. Lendo isso, sinto-me um pouco mais positivo, no sentido de que *“fuzilar os alunos”* (vide comentário de Wesley discutido anteriormente) pode render aprovação deles, mesmo que os próprios alunos sintam que é difícil lidar com o fato. Também saliento que é difícil para mim lidar com isso: não quero que meus alunos me achem chato ou incisivo demais. Acredito que o professor questionador pode ter um comportamento edificante. Vejo essa ideia do questionador também como algo construtivo na fala de Wesley:

“Ele era muito questionador em relação a todos os temas e, ainda, nos fazia questionar sobre tais temas. Ele tinha essa postura, acredito eu, pelo fato de que ele queria não[nos] mostrar que podemos ter a postura do questionamento e também do respeito quanto a visão (ou visões) dos coleguinhas. Com isso, vejo essa prática como algo construtivo e positivo.” (Entrevista via *whatsapp* 1, 12 de agosto de 2018)

Wesley reafirma sua visão favorável ao professor questionador. Percebo que o aluno entende a postura também como um convite para que eles mesmos sejam questionadores, e que valorizem a multiplicidade de leituras de mundo (*“respeito quanto a visão dos coleguinhas”*). Entretanto, algo que me deixou num impasse emocional: foi quando Wesley deu a seguinte resposta: *“Ele tinha essa postura, acredito eu....”*. Em minha visão, ao usar esse verbo, ele indica um sentimento de dúvida. Ele não tinha certeza do objetivo daquela minha postura? Considerando que Wesley tinha conhecimento teórico sobre Letramento Crítico, vejo essa dúvida dele como problemática. Isso pode indicar, na minha visão, que minha postura

pode ter se desviado do objetivo inicial de provocar os alunos a ampliarem as suas perspectivas. Entretanto, Wesley finaliza sua resposta dizendo que a prática é construtiva. Novamente, sinto que a postura do advogado do diabo é um comportamento complicado de lidar. Acho que, no geral, as pessoas não gostam de ser questionadas com tanta frequência. Entretanto, sinto-me satisfeito, em razão de o aluno ter visto isso como algo positivo, apesar do impasse de sua dúvida. Dessa forma, sinto-me diante de um dilema: seria a postura questionadora algo positivo e negativo ao mesmo tempo? Ou seria algo como uma negatividade necessária, que serve de caminho para um fim positivo? Estaria eu “forçando a barra”? Para responder a esses questionamentos, interpreto a seguir a resposta da aluna Tay:

“Demais. Ele tem essa postura porque ele gosta de atçar os alunos, fazer com que todos participem e se sintam confortáveis em sala de aula. Não estava ali apenas para passar conteúdo, e sim para nos fazer pensar, refletir sobre diversos temas. Para mim era bom, visto que eu sempre fui tímida e pouco participativa. Acabava fazendo parte da aula da forma mais natural possível.” (Entrevista via *whatsapp* 1, 15 de agosto de 2018)

Tay revela que minha postura é questionadora e afirma que eu gosto de provocar os alunos para criar um espaço confortável na sala. Entendo que Tay vê minha postura como algo positivamente transgressivo para a sala de aula, ao afirmar que eu “não estava ali apenas pra passar conteúdo”. Também percebo na fala dela que os objetivos do LC e PJS foram contemplados, quando ela afirma que minha postura era “para nos fazer pensar, refletir sobre diversos temas”. Entretanto, Tay começa sua resposta ao primeiro questionamento – você acha que o professor era questionador? – com a palavra demais. Em minha visão, essa palavra pode indicar algo que está acima do que é esperado, mais do que o necessário. Isso poderia indicar uma visão negativa da postura questionadora; entretanto, temos outro dilema com essa palavra. No contexto que a aluna a utilizou, entendo que demais pode ter sido usado para indicar uma confirmação de que eu era, sim, questionador. Nesse âmbito, pode ser algo positivo, porque a aluna logo em seguida diz que, para ela, era algo bom, principalmente porque ela se considera “tímida e pouco participativa”. Assim, entendo que o professor questionador pode abrir um caminho para um fim positivo, e a fala da aluna Tay pode indicar tal aspecto.

Sobre o dilema de que eu posso estar forçando a barra, vejo na fala de Tay que isso não ocorreu. Ela afirma que as aulas ocorreram da forma “mais natural possível”. Entendo o

uso da palavra “natural”, pela aluna, como o oposto de “forçar a barra”; se a postura ajudou a aula a ocorrer naturalmente, então vejo que não houve interações artificiais causadas pelos questionamentos. Também observo isso na fala do aluno Crissu:

“Sim, o professor era muito questionador. Toda aula trazia assuntos novos para serem debatidos dentro da sala de aula. Acho que ele tinha essa postura por ter conhecimento de que **abordar esses assuntos dentro da sala de aula é importante para poder formar pessoas que saibam debater, escutar e refletir** em cima de questões que hoje em dia **não possuem tanta visibilidade por serem consideradas como tabus ou polêmicas** demais. Essa postura questionadora do professor foi muito importante pra mim porque durante as aulas dele eu tive a oportunidade de trocar conhecimentos, experiências e opiniões com os outros alunos, procurando sempre entender mais sobre temáticas diferentes a partir de diversas perspectivas. Outro ponto positivo que acho válido comentar é em como essa metodologia de aula deixa o processo de aprendizagem bem mais interessante. Em nenhum momento, durante as aulas, eu me vi entediado ou desmotivado. Todas as interações que se formavam entre os envolvidos nos debates (alunos e professor), tornavam as aulas bem mais dinâmicas e menos cansativas.” (Entrevista via *whatsapp* 1, 9 de agosto de 2018)

Afirmando a minha postura, Crissu a vê como algo positivo e defende que meus objetivos se alinham com a proposta do LC e PJS. Isso pode ser visto na primeira fala grifada dele, quando ele afirma que meu objetivo era formar cidadãos críticos, que problematizassem questões polêmicas (segundo grifo). No último grifo, interpreto que Crissu ficou satisfeito por ter vivenciado na sala de aula experiências pautadas pela postura do LC. Ele menciona que as aulas oportunizaram negociação de informações e entendimentos de múltiplas perspectivas ao se interagir com os outros alunos.

A partir das interpretações apresentadas nesta subseção, acredito que os questionamentos provocativos pautados no LC ajudam a romper com a conduta de ver o mundo como regido por verdades absolutas. Essa ruptura é significativa para a postura do LC, como defendem McLaughlin; Devoogd (2004):

No Letramento Crítico, ao invés de aceitar uma visão essencialista, devemos nos engajar em problematizar – buscando entender o problema e sua complexidade. Em outras palavras, devemos levantar questionamentos e buscar explicações alternativas como uma maneira de melhor reconhecer e entender a complexidade da situação. (MCLAUGHLIN; DEVOOGD, p. 54, 2004)

Acredito que minha postura apresentada na interpretação dos dados desta subseção revela justamente essa preocupação em reconhecer e entender a complexidade dos temas e situações que se manifestam na sala de aula de ILA. Como os autores defendem, é relevante entender a problemática e a complexidade de quaisquer temas trabalhados em sala de aula. Para termos um aprendizado crítico e significativo, é interessante termos professores “advogados do diabo”, sempre buscando questionar os alunos acerca das temáticas postas em discussão, pontualmente, nos momentos relevantes da vivência do ensino-aprendizagem de ILA.

4.4 A criticidade, a panaceia e a justiça social

Com a finalidade de aprofundar melhor a questão da criticidade – termo recorrente nesta subseção –, começo refletindo sobre a visão de Janks (2010). A autora pondera que numa concepção alinhada ao LC, a criticidade

Entra no discurso para significar algo diferente do que nós normalmente entendemos por ‘pensamento crítico’. Não mais apenas significa a análise racional baseada em evidência ou argumento. Aqui (no LC) é usada para sinalizar análises que buscam desvelar os interesses sociais em ação, para certificar o que está em jogo em práticas textuais e sociais. (JANKS, 2010, p. 12).²⁶

Vejo a criticidade aliada à LC como uma transcendência da reflexão por meio da razão. Algo que vai além do pensamento analítico, racional, que investiga e julga os fatos. A criticidade que adoto está atrelada a se pensar no porquê que pensamos o que pensamos e dizemos o que dizemos. Quais os valores sócio-históricos que afetam nossos posicionamentos ideológicos? Que grupos sociais queremos beneficiar quando expomos (ou optamos por não expor) nossa opinião? Que questões culturais podem reger os termos e ideias e que compõem nossos discursos? Mesmo que não encontremos essas respostas (tampouco acho possível ou necessário buscar uma explicação pontual para essas perguntas), a reflexão sobre essas

²⁶ No Original: “The word critical enters this discourse to mean something different from what we normally understand by ‘critical thinking’. It no longer only means reasoned analysis based on an examination of evidence and argument. Here it is used to signal analysis that seeks to uncover the social interests at work, to ascertain what is at stake in textual and social practices.” (JANKS, 2010, p. 12)

questões transcende nosso pensamento crítico para um patamar mais aprofundado de visões de mundo.

Considerando isso, trago a seguir um diagrama que contém as palavras mais utilizadas pelos alunos nas discussões em sala de aula do curso TransEng. Baseado na reflexão sobre criticidade trazida acima, mostro minha visão de por que alguns termos têm mais utilização que os outros e qual a relação que essas palavras têm com a Justiça Social e o LC, assim como tento problematizar a razão de os alunos escolherem essas palavras em pontos diferentes do curso. Destaco que, durante o curso, essas palavras foram ditas em língua inglesa e, no diagrama, consta a minha tradução delas. É importante frisar também que, quanto maior a palavra estiver ilustrada no Diagrama, mais vezes ela foi usada nas aulas. Segue o diagrama

Imagem 13 - Diagrama 1- Palavras Mais Usadas No Curso Transgressive English



Podemos ver na imagem que as palavras “educação”, “opinião”, “igualdade”, “cultura”, “discutir” e “humano” apresentam maior recorrência na fala dos alunos. Destaco a palavra “educação”, por ter sido dita por algum aluno ao menos uma vez em cada aula ministrada no curso. A seguir, interpreto o uso das palavras “Educação”, “Opinião” e “Igualdade” e sua relação com o LC e a Justiça Social.

A palavra mais usada pelos alunos foi “Educação”. Apesar de ter vários potenciais significados, dependendo do contexto, identifiquei que, nas minhas aulas, os alunos usavam a educação como se fosse um tipo de panaceia. A panaceia seria a “cura para todos os males”, um remédio derradeiro que poderia curar qualquer doença, maldição ou aflição negativa que estivesse afetando alguém. Comparo a incidência do uso da palavra educação com a panaceia porque os alunos costumavam usar “educação” como se ela pudesse resolver diversos tipos de conflito. Trago dois trechos que amparam essa minha leitura. O primeiro trecho é da aula 5, numa discussão sobre armas de fogo; o segundo trecho é da aula 2, no momento em que o aluno Clécio falava sobre o comportamento violento de integrantes de torcidas organizadas de futebol:

Joanna: Nós (os brasileiros) não temos educação para ter armas (de forma legal), vão atirar em quem tem opinião diferente. Matar por coisas banais (Transcrição - Aula 5, 01h15min)

Clécio: (...) e eles não respeitam o outros (de outras torcidas organizadas). São jovens fora da escola porque não tem incentivo para a educação deles. (Transcrição - Aula 2, 00h27min, 2 de maio, 2017)

Primeiramente, friso que são dois momentos distintos, com dois assuntos diferentes, entretanto, vemos a palavra “educação” ser posta de forma similar. Para Joanna, a palavra destacada foi dada como uma condição *sine qua non*: se não *tem* educação, não dá para ter armas. Clécio atrela à falta de respeito à falta de incentivo na educação. Em seus discursos, os alunos mostram que veem a educação como necessária para se cultivar o respeito. Em ambos os casos, temos um conflito para aceitar o outro: (1) aquele que tem “opinião diferente” e (2) aquele “que é de outra torcida organizada”. Os alunos afirmam que existe o conflito com o outro mas que deixaria de ser um problema se houvesse educação.

Ao retomar a discussão sobre a venda de uns aos outros como escravos (ver subseção 4.2), há uma interessante conversa:

Carlos: – Não colocamos qualidades intelectuais porque ninguém iria me comprar se eu fosse inteligente.

Beny: – Por quê?

Carlos: – Porque eles não querem minha educação. Querem que eu faça as coisas por eles, não reclamar ou não resistir. (Transcrição – Aula 6, 15min51seg, 30 de maio, 2017)

Ao dizer que a educação não é algo desejado pelo opressor (no caso, o escravizador) Carlos, em seu discurso, indica que a ausência de educação o impossibilitaria – no papel de escravo – de resistir ou reclamar da sua condição de escravidão. Carlos iria apenas fazer coisas pelos seus mestres sem refletir sobre elas. Nesse caso, vejo que o aluno pontua a educação como algo que poderia libertá-lo da condição de escravo. Isso se alinha com o defendido por Freire (2014) quando diz que: “educação é como um esforço de libertação do homem e não como um instrumento a mais de sua dominação” (p. 121). A libertação dos sistemas de opressão pode ser alcançada pela educação. As pessoas oprimidas pela sociedade podem encontrar a liberdade e a justiça por meio da educação. Entendo que o discurso dos alunos revela que eles têm consciência do papel da educação no processo de contestação dos sistemas de opressão. E, se bem interpretarmos as injustiças como um conjunto de “males”, talvez a educação crítica e libertadora fosse similar à panaceia, mesmo que não necessariamente acreditemos que a educação pode resolver literalmente todos os problemas da sociedade pós-moderna.

A segunda palavra mais usada foi “Opinião”. Como o curso era voltado à discussão de temas relacionados à Justiça Social, não me impressionou essa palavra ter aparecido com tanta frequência. Muitas vezes, os alunos começavam seu discurso com o usual: “Na minha opinião...”, o que pode ter contado para a recorrência dessa palavra. Entretanto, acredito que o ambiente das aulas, regido por constantes questionamentos e indagações sobre as visões de mundo dos alunos, foi fator determinante para o termo “opinião” ser tão usado. Como eu focava construir uma postura crítico-reflexiva junto aos alunos, eu entendia que era essencial trabalhar com a opinião deles em vários momentos das aulas. Trago abaixo um excerto do plano de aula 5 (disponível na íntegra no anexo F), em que podemos ver que o termo aparece. A aula tinha como tema “Liberdade”. Nessa aula, planejei trabalhar com Escravidão Moderna. O excerto é da atividade inicial da aula:

PRÉ-ATIVIDADE/FASE DE ATIVAÇÃO²⁷

- Prepare a turma para iniciar conversando sobre Profissões e Trabalho. Você pode começar perguntando a profissão deles e deixá-los falar um pouco sobre.

²⁷ “Ativação” nesse contexto indicou um momento da aula que teve o objetivo de trazer à tona o conhecimento prévio do aluno sobre o assunto que será trabalhado. Ou seja, ativar os saberes relacionados ao tema que foi trabalhado nessa fase (no caso, Profissões e Trabalho). Dessa maneira, o aluno pôde ter melhor compreensão e participação nas atividades que foram propostas posteriormente na aula.

- Depois de discutirem em pares ou trios por uns 5 minutos, Faça um *brainstorm* de profissões e as coloque no quadro. Prossiga para discutir sobre estereótipos das profissões
- Depois disso, pergunte qual a **opinião** deles sobre as profissões mais difíceis de desempenhar.
- Depois da pergunta sobre a dificuldade, pergunte que partes das profissões deles/futuras profissões deles é a pior. Peça para eles compararem com as **opiniões** dos outros.
- Peça para eles apresentarem essas partes para toda a turma e pergunte se eles **mudaram de visão** sobre as profissões mais difíceis depois falar uns com os outros. (Plano de aula - Tema: Liberdade. Atividade sobre: Escravidão Moderna - Disponível no Anexo F).

O conteúdo do meu plano revela que, desde os primeiros momentos da aula, eu busquei trabalhar com a opinião deles. Para isso, planejei a atividade para que, inicialmente, formulassem discursos para exporem suas visões em pequenos grupos (duplas ou trios). Posteriormente, eles interagiriam com toda a turma, trocando opiniões e possivelmente repensando suas próprias visões. Isso é evidenciado no trecho “pergunte se eles mudaram de visão sobre as profissões mais difíceis depois de falar uns com outros”. Esse tipo de troca de opiniões via interação é necessário para a criticidade. Nesse pensamento, concordo com Andreotti; Warwick (2007), quando defendem que precisamos nos engajar com a nossa perspectiva diante de outras, almejando transformar nossas visões e pensar além de nossas opiniões (p. 7). Interpreto também que o termo “opinião” foi muito usado devido a uma situação por mim provocada na primeira aula:

“(…) Depois da atividade *ice-breaker*, perguntei a eles se eles sofriam de **“excesso de opinião”**. Quando me perguntaram em tom de risada o que era aquilo, respondi que um amigo meu costumava dizer isso quando alguém gostava muito de discutir. Quando alguém tinha a **“opinião forte”**. Perguntei a eles o que era uma opinião forte. A aluna Alê disse que era quando “alguém era difícil de opinião, alguém com convicção demais”. O aluno Wesley disse que excesso de opinião era ter opinião sobre tudo, o que não era ruim. Outros alunos contribuíram com suas visões, porém, a que mais me marcou foi a da aluna Dana, que já conhecia de outros cursos ministrados. Lembro de ela ter dito algo como: **“Opinião forte é com argumento bom e argumentação boa. Aliás, se você não tá disposto a mudar sua opinião, melhor nem sair por aí opinando sobre as coisas.”** Naquele momento eu não vi outra ação senão concordar com Dana. Perguntei pros alunos “você dá sua opinião com esse *mindset* de que a pessoa que tá ouvindo pode mudar sua opinião?”. Muitos disseram que sim. Daí falei: **“Lembrem-se: mudar a opinião não é convertê-la, pensar o oposto. Mudar é transformar, é**

expandir a visão, torná-la mais abrangente. Mais crítica”. (Diário da Aula 1, 27 de abril de 2017)

A fala de Dana indica uma preocupação com o processo de *Design* e *Redesign* na postura do LC. Ao falar “estar disposto a mudar de opinião”, defendendo que ela quer dizer que o indivíduo deve se abrir para a multiplicidade de visões que experienciamos nas relações interpessoais em sociedade. Dessa forma, o indivíduo oportuniza a reconstrução de suas opiniões, exercitando sua capacidade crítico-reflexiva. Esse *Redesign* não necessariamente indica uma ruptura com aquilo que se pensava antes de se abrir para a negociação de significados. O processo de *Design* e *Redesign* ocorre no âmbito da tomada de consciência: quando se percebe que sua visão sobre alguma coisa já não te satisfaz. Como falei no momento da aula 1, é expandir a visão, buscar maior abrangência, pensar de uma nova forma. Ao dizer “mais crítica”, interpreto que eu quis frisar que o processo de reconstrução de visões no LC pode proporcionar uma profundidade maior para nossas visões de mundo.

A palavra “igualdade” também aparece em destaque no diagrama. Lidar com esse termo também nos leva a reflexão sobre o seu oposto, a desigualdade. Para a criticidade (e consequentemente para o LC), refletir sobre ambos os termos faz parte do processo ensino-aprendizagem de língua inglesa. Concordo com Rocha (2012) sobre esse ponto:

A construção do pensamento crítico e transformador por meio do ensino de língua inglesa nos primeiros anos da educação formal tem como base, portanto, o contínuo questionamento das relações que produzem as desigualdades, procurando romper com a forte tendência de se enxergar o diferente de forma unívoca e seguir padrões culturais modelares (ROCHA, 2012, p. 86)

Ao refletir sobre como usamos “igualdade” em nossos discursos, devemos pensar sobre quando há uma privação ou limitação: quando há *desigualdade*. Trago abaixo trechos da aula 2 para interpretar o uso do termo “igualdade” Nessa aula, os alunos discutiam sexismo e que tipo de diferenças de tratamento mulher e homens sofrem em decorrência da forma com que as pessoas podem enxergar papéis de gênero:

Crissu: – Quando eu estava na escola, uns anos atrás. Eu lembro de um amigo meu..Porque eu era, e ainda sou, ainda sou alguém que ama abraçar todo mundo, tocar todo mundo. (...) Alguns meninos da minha sala disseram que eu era muito gay por que eu era carinhoso (...) que eu deveria parar, por que as pessoas estavam começando a me olhar feio.

Beny: (...)A ação de ser carinhoso é algo negativo?

[vários alunos falam que não]

Karlinha: É algo bom.

Beny: – (...)Alguém pode ser carinhoso sem ser algo negativo?

[vários alunos falam sim]

Beny: – Quem?

[Alunos responder "mulheres"]

Beny: – Porque os homens 'não podem' ser carinhosos e as mulheres 'podem'?

Karlinha: – A sociedade diz que não pode, não é **igual** o tratamento

Carlos: – É **desigual** (o tratamento) até nisso.
(Transcrição - Aula 3 - 00h55min - 9 de maio, 2017)

O aluno Crissu denuncia uma desigualdade causada por uma forma unívoca de se enxergar o diferente. Como ele não agia como era o esperado para um homem, seus colegas de escola disseram que ele deveria mudar de atitude. Entendo que Crissu trouxe essa experiência pessoal em específico porque falar sobre papéis de gênero de forma aprofundada envolve discutir a desigualdade de tratamento que homens e mulheres sofrem. Interpreto que isso demonstra a preocupação do aluno em promover um debate pautado pela criticidade, visando perspectivas mais aprofundadas sobre o tema. A fala de Crissu oportunizou Karlinha e Carlos denunciarem a desigualdade exposta na narrativa de Crissu, trazendo o debate sobre (des)igualdade para a discussão sobre papéis de gênero. A história pessoal do aluno Crissu também foi importante para promover *acesso* (JANKS, 2010) aos outros alunos. É importante para o processo de exercício crítico-reflexivo que a sala de aula seja um espaço que instigue os alunos a compartilharem experiências de vida. Dessa forma, é possível promover *acesso* a diferentes visões e perspectivas de como contemplar uma discussão. No caso da aula 3, o *acesso* foi promovido quando Crissu compartilhou sua história e nós conduzimos uma

problematização sobre ela, possivelmente inspirando os participantes a terem perspectivas providas pela narrativa que ouviram.

No fim, considero que todas as palavras ilustradas no Diagrama 1 são relevantes para a problematização dos sistemas de opressão da nossa sociedade. Entretanto, vejo que as palavras que sobressaíram – educação, opinião e igualdade – podem ter um vínculo mais relevante com a Justiça Social. A forma como eu e os alunos utilizamos essas palavras em certos momentos das aulas (os quais foram mostrados e interpretados nesta sessão) podem indicar que o curso trabalhou, com os participantes, as ideias da Justiça Social e o Letramento Crítico. Ter opiniões ou posturas que contestam as estruturas de poder da nossa sociedade pode fazer que um indivíduo seja marginalizado. A história do aluno Crissu é um exemplo disso: ele não agia da forma que os seus colegas esperavam, e, assim, esteve prestes a ser excluído por eles. Dessa forma, ele não seria tratado com igualdade, pois enfrentaria exclusão e opressão. Uma maneira de encontrar justiça nesse âmbito seria por meio da subversão dessas estruturas, fazendo que as relações interpessoais não mais instigassem opressão e exclusão, mas, sim, inclusão e igualdade. Para alcançar esse fim, concordo com os discursos que interpretei dos meus alunos: a educação é muito importante, quando pensada de forma crítico-reflexiva.

Como postulado por Freire (2014), é inocente achar que o investimento na educação é algo sempre positivo. Como foi discutido na seção teórica deste trabalho, a colonialidade e a racionalidade neoliberal se utilizam de sua influência na educação para se disseminarem na sociedade. Dessa forma, se os educadores não visam a um ensino-aprendizagem que objetive a construção da criticidade nos alunos, há o risco de as instituições de aprendizado virarem locais de dominação e opressão (p. 37). Como educadores, podemos subverter isso. Por meio da criticidade, acredito que seja possível construir uma educação libertadora, que nos emancipa das visões superficiais de mundo. Expandir nossas perspectivas, em si, já é uma ação que pode nos livrar dos males da ignorância. É essa a educação que acredito que podemos almejar para promover um mundo mais socialmente justo e igualitário.

5 Considerações finais



“At the end of the path”/ “No final do caminho”. Autor: Chris Vantis, 2007.

O que se vê no final do caminho? Muitas vezes, vemos que não chegamos ao final. Porém, chegamos a algum ponto. Já não somos os mesmos. E o que aprendemos? Ainda Mais sobre nós mesmos. Nós diante de nós mesmos. Nós diante do mundo.

SANTOS, B. M. (Autor desta dissertação)

Quando ingressei em 2010 no projeto CCC, eu tinha muitas expectativas sobre o “ser professor”, porém, pouquíssimo conhecimento do que era a docência. Como já disse anteriormente, o projeto CCC e o NuCLi-UFAL propiciaram experiências que me definiram como professor. A visão crítico-reflexiva da minha prática culminaram numa transformação do meu “ser professor”. Acredito que um dos ápices da minha trajetória como docente foi ter tido a oportunidade de realizar esta pesquisa e escrever este trabalho.

A você, leitor, que me acompanhou até este capítulo final, deixo meus agradecimentos. Neste trabalho, busquei um enfoque no meu fluxo emocional, quando interpretei os dados, o que, sinceramente, é uma grande exposição do meu eu. Os Aspectos que formulei na parte da interpretação são pedaços de mim. Espero que as reflexões que trouxe à discussão neste trabalho possam constituir um ponto de questionamento e introspecção sobre as práticas docentes de professores de língua inglesa, principalmente no tocante aos temas da Justiça Social. Dessa maneira, essas considerações finais (por mais infinitas que elas possam ser) também são pedaços de mim, elas também são introspecções do eu. Este eu professor que se propôs a se desafiar, guiado por um sonho de educar por um mundo mais crítico, justo e melhor.

O tal “sonho” pode ser distante, mas acredito que esta pesquisa representa um passo nessa direção. Reporto-me à expressão em inglês *Wishful Thinking*; seu significado seria algo como um pensamento que almeja algo com muita intensidade, que deseja que alguma experiência ocorra da melhor maneira. Geralmente usa-se essa expressão atrelada a uma sensação de inocência, ilusão, para afirmar que nem sempre aquilo que você deseja ser, é. Bem, sendo *Wishful Thinking* ou não, eu vejo este trabalho como um passo em direção a um infinito que eu mesmo tracei. A questão é: esta pesquisa é realmente um avanço no objetivo de alcançar o sonho de uma educação socialmente justa?

Quero retomar o que defendi anteriormente: as interpretações dos dados são possibilidades dentro de outras infinitas possíveis para compreender as situações vividas; assim, essas reflexões finais também são. Destaco, novamente, que a pesquisa qualitativa busca apurar o porquê das coisas, entretanto isso não quer dizer que este porquê é exclusivo, singular para o entendimento de algum fenômeno. As leituras que fiz para as perguntas de pesquisa são alguns dos possíveis porquês.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, acredito que é importante destacar a questão da autoetnografia, perspectiva metodológica que escolhi para esta investigação por conta dos objetivos que tracei. Compreendo que esta pesquisa foi minha primeira experiência com a autoetnografia, um passo inicial para essa nova perspectiva metodológica em minha realidade acadêmica. Entendo que há maneiras bem mais pós-modernas e transgressivas de se pesquisar no ponto de vista autoetnográfico, porém, acredito que a maneira como compus esse trabalho foi muito significativa para uma primeira experiência nesse âmbito de pesquisa. Penso que esta pesquisa foi sim autoetnográfica em seu sentido essencial, transgredindo por meio de

uma interpretação emocional e reflexiva das minhas vivências. Em pesquisas futuras, pretendo aprofundar meus estudos nessa perspectiva metodológica e refletir sobre a infinidade de maneiras para interpretar as experiências numa visão social, humana e emocional.

Rememorando as experiências vividas no TransEng, acredito que as interações dos alunos em sala de aula promoveram uma potencial ampliação de visões de mundo deles. Os alunos interagiam, pensavam em seus discursos e, quando em confronto com o estranhamento, repensavam e reformulavam os posicionamentos sobre os polêmicos assuntos a que eles foram expostos. As interações que os alunos tiveram em sala de aula foram capazes de manifestar reações emocionais e significativas discussões em relação aos temas abordados. A sala de aula, vista pelos alunos como local de discussão de assuntos da Justiça Social, foi o ponto de partida e um estímulo para eles se posicionarem acerca dos temas que estudaram no curso. Nesse sentido, as interações dos alunos foram levadas para o mundo lá fora, por meio das atividades de intervenção online que apresentei no capítulo anterior. Pudemos ver que a manifestação de agência deles foi estimulada pelas interações em sala de aula, o que os ajudou a formular seus transgressivos discursos em resposta a outros discursos de opressão e injustiça. Tudo isso foi manifestado por meio da língua inglesa, trabalhada em sala de aula, o que, para mim, evidencia o caráter dialógico da língua e como ela pode ser usada de uma maneira que combate as injustiças.

Vejo também a questão do planejamento de curso e minha postura com uma ótica diferenciada. Acredito, agora, que algumas ocorrências que se manifestam em sala de aula são grandes oportunidades de aprendizado para todos os envolvidos. Para isso, acredito que o planejamento de um curso de ILA deve ser pensado à modo de oportunizar esses momentos de reflexão crucial, trabalhando a língua inglesa, num ambiente de discussão e reflexão sobre o mundo. Em meu curso, arquitetei atividades e selecionei temas concomitantes com as ideias defendidas na PJS: debater temas que contestes sistemas de opressão da nossa sociedade.

Como tais temas são essencialmente polêmicos, eu tive que estar pronto para todo o tipo de reação ideológica e emocional. Por mais que um professor planeje trazer uma discussão sobre um tema polêmico, é inocência pensar que tudo vai sair exatamente como o esperado. Os alunos serão os principais guias da maneira com que aquele tema será discutido. Diria até que o Aspecto dos temas em discussão na sala de aula é formulado pelos alunos. Esses temas são fragmentos deles. Acredito que eu, professor, como também participante daquele ambiente, exerço influência na maneira como a discussão é encaminhada. Entretanto,

não posso esperar ela chegar a um fim que eu planejei anteriormente. Nesse âmbito, ao ser confrontado com os dados, vi que a postura problematizadora do professor é essencial para a construção da postura do LC junto aos alunos. É ideal que, quando percebermos algo passível de ser problematizado no discurso dos alunos, o professor possa questioná-lo no momento, fazer perguntas geradoras de reflexão e estranhamento. É importante não deixar o momento “se perder”, aproveitá-lo para transformar aquilo numa experiência de aprendizado. Como visto num dos Aspectos, o professor pautado pelo LC deve, sim, ser o tal advogado do diabo: questionador, provocador, inquietante. Isso também é um exercício de planejamento. Assim, a sala de aula deve ser pensada como um ambiente em que os alunos possam usufruir de momentos de estranhamento, reflexão e (re)Design. Para isso, as atividades em sala de aula devem ser pensadas nesse âmbito.

No capítulo de interpretação, acredito que as atividades que propus eram bem ousadas: engajar os alunos a interajam em ambiente online, no mundo real, para todo mundo ver e interagir. Eu sabia, e sentia, da possível resistência que eles poderiam manifestar. Sejam sensatos, quem quer fazer um dever de casa de curso de inglês para ser insultado por pessoas aleatórias? A resposta racional seria “ninguém”; porém, eu queria conseguir inspirar os alunos a superarem essa barreira e mostrar que eles fazem bem ao mundo, quando se posicionam sobre um assunto polêmico, quando seu discurso caminha para a Justiça Social. Vejo que os alunos tiveram a oportunidade de enfrentar esse medo do dissenso, por meio de algumas das atividades do curso (como as interações online mostradas anteriormente). Acredito que as interações em sala de aula inspiraram os alunos a agirem proativamente, e as atividades os engajaram ao se posicionarem criticamente sobre temas que envolvem opressão. E isso ocorreu não só entre eles dentro da sala de aula, mas lá fora, com o mundo, na internet, por exemplo. Para mim, isso não foi só inspiração e engajamento, mas também coragem. Sobre isso, reporto-me a Freire:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuésse a constantes revisões. À análise crítica de seus achados. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. (FREIRE, 2014, p. 90).

Nesse âmbito, a educação precisa ser corajosa. Alunos e professores podem se inserir nos problemas, nas discussões, nos conflitos, e ter ganhos edificantes nesse processo. Como dito por Freire, no momento em que interagimos diretamente e sem medo da discussão com a problemática, evitamos ser coagidos pelos discursos homogeneizadores, advindos de sistemas de opressão e manutenção do status quo. Dessa forma, sim, arrisco dizer que devemos instigar nossos alunos a serem rebeldes, se eles discordarem dessas opressões. No TransEng, acredito ter vivenciado esse processo de inserção, rebeldia, estranhamento e reflexão em diversos momentos. A princípio, é um tanto assustador; entretanto, precisamos perder o medo de sermos transgressivos para promover uma educação corajosa (FREIRE, 2014, p. 121).

Coragem. Pensando nessa palavra, foi algo que tive que ter muito para fazer esta pesquisa. Não acredito que coragem é simplesmente algo que se tenha, mas é algo que se manifesta quando se é necessário. Acredito que, na nossa atual sociedade, crescentemente neoliberal e conservadora, ser um professor crítico e aliado à Justiça Social é em si um ato de coragem. Ser transgressivo é um ato de coragem. Querer formar alunos contestadores é um ato de coragem. Investigar a própria prática sem medo de romper os próprios conceitos é um ato de coragem. Assim, eu sentia que, no trajeto do meu Mestrado, eu precisaria dessa coragem para poder ousar, para poder lidar com o ficar/estar constantemente inquieto sobre minha prática, para ser transgressivo e tentar coisas que não foram tentadas, pensar o não pensado. Enfim, para uma pessoa que inicialmente achava que nunca poderia contribuir para um mundo melhor como professor de inglês, acredito que caminhei muito, e para a direção certa. Como falei no início deste capítulo, este trabalho é um ponto alto da minha trajetória. Confesso que já faz alguns anos que eu achava que este atual momento, de estar traçando essas linhas finais na minha dissertação de mestrado, nunca chegaria. Porém, vejo que o momento chegou, e eu definitivamente não sou o mesmo ou sequer sou o que esperava que eu seria ao terminar esta pesquisa (e isso não é algo ruim). Mas essa experiência definitivamente cumpriu algo que eu antecipava: eu aprendi muito.

Aprendi que a concepção de que o professor está sempre em formação é, apesar de ser um caminho árduo, o que torna a profissão tão fascinante. Desde quando eu me graduei em Letras Licenciatura Inglês pela UFAL, eu tinha essa concepção de que aquilo representava a conclusão de apenas um ciclo do continuum que é ser um docente. Adoto esse termo do meu orientador, Prof. Dr. Sérgio Ifa, para compreender que ser professor é um processo de desenvolvimento sem fim e que nossas experiências se interconectam para fazer que

reflitamos sobre o nosso ser-professor (IFA, 2015, p. 218). Nesse eterno processo infindável, acredito que tenho que constantemente revisitar minhas práticas e concepções sobre a docência. Uma maneira de fazer isso é estar sempre aberto para novos estudos e novos conflitos.

Antes de realizar este trabalho, eu não tinha aportes sobre a racionalidade Neoliberal e Colonialidade, por exemplo. Estudar esses dois temas foi um ponto de transformação na minha essência como professor de ILA. Eu sempre quis a rebeldia de resistir ao status quo e aos sistemas de opressão da sociedade pós-moderna, porém não fazia ideia de como a educação era afetada por eles. Estudando essas teorias, primeiramente, veio aquele breve momento de dilema: “Será que a minha prática como educador também não reproduz esses sistemas de opressão?”. Eu acredito que é impossível estar totalmente desprovido das influências coloniais e neoliberais na minha prática, porém, ao menos agora, acredito que tenho uma consciência crítica das articulações de opressão que permeiam o meio da educação. Com isso, eu posso me rebelar, resistir, e tentar engajar os alunos a refletirem criticamente sobre essas questões por meio das minhas aulas. Fiz do, e no, TransEng a manifestação de todas essas inquietações e conflitos. Isso representou a materialização de experiências no continuum de ser professor. Foi, portanto, a materialização de o quanto eu cresci e evolui como docente. Sendo assim, redigir este trabalho se tornou um momento de grande satisfação e inspiração para mim, e também espero que seja para outros, quando de sua leitura.

Exercer a prática docente pautada pelo LC e alinhada aos objetivos da PJS, não é algo simples, tampouco fácil. Porém, espero que este trabalho tenha oferecido reflexões para que se possa crer que é, sim, possível promover uma educação voltada para criar uma sociedade mais igualitária. Acredito que, de uma forma ou de outra, os alunos que passaram pelo curso experienciaram momentos que proporcionaram uma transformação em algum aspecto de suas vidas. Entendo que essa transformação pode ter apurado a criticidade e potencialmente ampliado as perspectivas e a forma como eles entendem e agem no mundo a volta deles. Acredito que, com uma postura crítico-reflexiva da realidade, os alunos podem identificar as articulações de opressão que permeiam os discursos e ideologias da sociedade. Assim, creio que a educação que conecta o LC à PJS pode inspirar os alunos a se rebelarem corajosamente contra essas opressões, e serem agentes da ruptura das injustiças, de modo a construírem um mundo melhor. Nessa perspectiva, voltamos com o *Wishful Thinking*; porém, creio que isso é

uma das maneiras de interpretar toda essa minha experiência, e é uma das infinitas possibilidades de se entender uma educação transgressiva.

Claro que reitero que não objetivei neste trabalho buscar verdades absolutas ou o “único e singular porquê” do problema que apresentei. Tudo que interpretei são reflexões constituintes do meu continuum como professor, da mesma forma que a própria ideia da infinidade da formação, as ideias e interpretações aqui defendidas serão lembradas e relembradas, construídas e reconstruídas com o tempo. Esses dois curtos anos de pós-graduação e os poucos meses do meu curso serão inesquecíveis para mim. Eles são para sempre parte do meu eu e do meu eu-professor. Considero essas experiências não como momentos em que eu achei as respostas derradeiras, mas como vivências em que eu busquei as possíveis respostas numa infinidade de perspectivas.

Nessa infinidade de visões, aprendi a lidar com o cansaço, com a frustração, com a dificuldade de me fazer entender, com a dor de criticar seu próprio trabalho. Aprendi também que, nesse continuum, é preciso celebrar nossos erros e revisitar nossos acertos. Em certos momentos, vi que esses dois conceitos podem invadir o campo um do outro, de maneira a dificultar o entendimento até que se compreenda quando se está “acertando” e quando se está “errando” como um professor. Creio que o importante é focar no processo de revisitar a própria prática docente, buscar novas teorias, novas visões, novas perspectivas sobre o mundo, e oportunizar momentos de criticidade em sala de aula.

Concluindo, digo que um mundo melhor, socialmente justo, é possível. Entretanto, nós temos que ser agentes da Justiça Social para que isso ocorra. O docente é parte importante desse construto. Para você, professor, que chegou até aqui comigo, nestas últimas linhas, digo: transforme sua aula num local de resistência, de contestação e de rebeldia contra a opressão. Construa com seus alunos uma postura crítica de pensar o mundo. Não tenha medo de lidar com temas que a sociedade não quer que você discuta na sala de aula. Transgrida, pense o não pensado, vá além, revise-se. Por final, seja a mudança. Afinal, como defende Freire, precisamos de uma educação corajosa para alcançarmos uma sociedade igualitária e justa.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Maurienne. *Teaching for Diversity and Social Justice*, Routledge, ISBN 978-1-138-02333-8, 2016.
- ADAMS, Tony, JONES, Stacy Holman, ELLIS, Carolyn. *Autoethnography*. Nova York: Oxford University Press, 2015.
- ANDREOTTI, V. & WARWICK, p. Engaging students with controversial issues through a dialogue based approach'. Available online at:
<http://www.citized.info/pdf/commarticles/Post-16%20Paul%20Warwick.doc>, 2007
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2ª edição, 2003.
- _____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. HUCITEC 12ª edição, 2006.
- BEANE, J. A., & APPLE, M. W. (2007). The case for democratic schools. In M. W. Apple, & J. A. Beane (Eds.), *Democratic schools: Lessons in powerful education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- BROWN, W. *Undoing the demos: neoliberalism's stealth revolution*. ZONE BOOKS, isbn 978-1-935408-53-6, 2015.
- BURKE, B. *Gamify: how gamification motivates people to do extraordinary things*, Bibliomotion, Inc. ISBN 978-1-937134-85-3, 2014
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (eds.). *El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores, 2007, p. 25-46.
- _____. Prólogo. *Giro decolonial, teoria crítica y pensamiento heterárquico*. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (eds.). *El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores, 2007, p. 9-24.

CRESWELL, J. W. Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução de Sandra Malmann da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 36ª edição. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2014

_____. Pedagogia do Oprimido, 23ª Edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2004

GALLO, Sílvio. Deleuze & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

GHENGHESH, Pauline. The Relationship Between English Language Proficiency And Academic Performance of University Students – Should Academic Institutions Really be Concerned? International Journal of Applied Linguistics & English Literature ISSN 2200-3592 (Print), ISSN 2200-3452 (Online) Vol. 4 No. 2; March 2015

GLENN, J. Globalization: North-south Perspectives. Routledge, 2007

GREEN, Pam (2001). “Critical literacy revisited.” in Fehring, H. and Green, p. , Eds. (2001). Critical literacy: A collection of articles from the Australian Literacy Educators’ Association. Newark, Delaware: International Reading Association. pp. 7-13,

HAUPT, C.; VIEIRA, M. M. C. Língua Inglesa como Língua Adicional: cultura e contextos. Estudos da língua(gem), Vitória da Conquista, v. 11, n. 2, p. 83-101, 2013.

HILGERS, M. (2010), The three anthropological approaches to neoliberalism*. Int Soc Sci J, 61: 351–364. doi:10.1111/j.1468-2451.2011.01776.x

IFA, S. 2015. A formação inicial de professores de língua inglesa em processo de letramento digital e a abordagem Hermenêutico-Fenomenológica. In: ZOZZOLI, M.D; SOUTO, M. Sala de aula e questões contemporâneas. EDUFAL

JANKS H. (2010). Literacy and power. London and New York: Routledge. ISBN: 0-203-86995-8

_____. (2014) Doing Critical Literacy: texts and activities for students and teachers. New York and London: Routledge. ISBN: 978-0-415-52810-8

JACKSON, B. W (2001). Black identity development: Further analysis and elaboration. In C. L. Wijeyasinghe & B. W Jackson (Eds.), New perspectives on racial identity development : A theoretical and practical anthology (pp. 8-31). New York: New York University Press.

LEMOS, A. Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Editora Sulina, 2010.

LEFFA, V. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN H.I; 1998

LOPES, M. Da aplicação da linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCCA. p. (Org.). Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

LYNCH, K.; BAKER, J. Equality In Education: An Equality Of Condition Perspective, In Theory and Research in Education, 3 (2): 131-164. Sage Publications; 2005.

MIGNOLO, Walter (2005). The Idea of Latin America. Oxford: Blackwell Publishing, 2005.

_____ (2008), Walter, El Pensamiento Decolonial: desprendimiento y apertura. Un Manifiesto. In: Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.8: 243-281

MONTE MOR. Crítica e Letramentos Críticos: reflexões preliminares. In: Claudia Hilsdorf Rocha; Ruberval Franco Maciel. (Org.). Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2013, v. 1, p. 31-59.

MCLAUGHLIN & DEVOOGD, Critical Literacy as Comprehension: Expanding Reader Response, Journal of Adolescent & Adult Literacy, Vol. 48, No. 1 (Sep. , 2004), pp. 52-62. 2004

MOREIRA JÚNIOR, R. S.; Português como Língua Adicional e Letramento Crítico: ensino-aprendizagem com participantes falantes de outras línguas na Universidade Federal de Alagoas 190 f : il.,Ano de Obtenção: 2016.

NOVAK, M. (2000). Defining social justice. First Things, 108, 11-13

ONG, A., 2006. Neoliberalism as exception. Chapel Hill: Duke

PARKER, L. (2003). A social justice model for clinical social work practice. *Affilia*, 18(3), 272-288. doi: 10.1177/0886109903254586

RAJAGOPALAN, K., A Geopolítica da Língua Inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (orgs.) *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 135-159.

RIZVI, F.; LINDGARD, B; *Globalizing Education Policy*, Routledge; 1 edition, 2009

ROCHA, C.H. Reflexões e Propostas sobre Língua Estrangeira no Ensino Fundamental I: Plurilinguismo, Multiletramentos e Transculturalidade. São Paulo: Pontes Editora, 2012.

SCHLATTER, M; GARCEZ, p. M. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Org.). *Referencias curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009, v. 1, p. 127-172. University Press.

STREET, Brian. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. Teleconferência Brasil sobre o letramento, outubro de 2003.

VANDRESEN, p. Tópicos de linguística aplicada: o ensino de língua estrangeira. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-236.

WACQUANT. *Sociological Forum*, Vol. 25, No. 2, June 2010.

WIDDOWSON, H. G. The Partiality and Relevance of Linguistic Description. In: *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1979a.

ANEXOS

ANEXO A - Aprovação e autorização da pesquisa pelo Comitê De Ética Em Pesquisa.

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos Campus A. C. Simões – Av. Lourival Melo Mota, S/N Cep: 57072-970, Cidade Universitária – Maceió-AL comitedeeticaufal@gmail.com - Tel: 3214-1041	
CARTA DE APROVAÇÃO – EMENDA		
Maceió-AL, 27/04/2017		
Senhor(a) Pesquisador(a), Sergio Ifa Adriana Oliveira de Santana, Jacksson Feitosa da Silva, Lizandra de Albuquerque Correia, Jade Neves, Lucas da Silva França, Alex Sandro Batista dos Santos, Benylton Miguel dos Santos, Nayanna Ferreira de Carvalho, Diogo Fagundes Barros, Natalia Muniz do Amaral Schadosin, Gustavo Correia dos Santos e Lucas Alves Barbosa		
O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em Reunião Plenária de 05/08/2014 e com base no parecer emitido pelo(a) relator(a) do processo nº 34095114.3.0000.5013, sob o título Formação de educadores de línguas adicionais no Projeto Casas de Cultura no Campus: Letramentos e Transculturalidade, comunicar a APROVAÇÃO do processo acima citado, com base no artigo X, parágrafo X.2, alínea 5.a, da Resolução CNS nº 466/12. Em Reunião Plenária de 23/02/2017 e com base no parecer emitido pelo(a) relator(a) do processo nº 34095114.3.0000.5013 E2, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) comunica a APROVAÇÃO do PEDIDO DE INCLUSÃO DE NOVOS PESQUISADORES para o projeto original aprovado. O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12, item V.3). É papel do(a) pesquisador(a) assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e sua justificativa. Em caso de projeto do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o (a) pesquisador (a) ou patrocinador(a) deve enviá-los à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem incluídas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item IV. 2.e). Relatórios parciais e finais devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos no Cronograma do Protocolo e na Resolução CNS 466/12. Na eventualidade de esclarecimentos adicionais, este Comitê coloca-se a disposição dos interessados para o acompanhamento da pesquisa em seus dilemas éticos e exigências contidas nas Resoluções supra-referidas. Esta aprovação não é válida para subprojetos oriundos do protocolo de pesquisa acima referido. (*) Áreas temáticas especiais		
Válido até: JULHO de 2018.		
 Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa -UFAL		

ANEXO B - Termo De Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntário(o,a) da pesquisa e pelo responsável)

Eu, _____, tendo sido convidado(o,a) a participar como voluntário(o,a) do estudo JUSTIÇA SOCIAL E LETRAMENTO CRÍTICO: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NO PROJETO CASAS DE CULTURA NO CAMPUS DA UFAL. Recebi da Sr. BENYELTON MIGUEL DOS SANTOS, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a compreender o processo de produção oral através do trabalho com gêneros orais.
- Que a importância deste estudo é a de contribuir para uma melhoria no ensino nos cursos de línguas do projeto Inglês sem Fronteiras, podendo ser estendido a outros contextos.
- Que esse estudo começará em abril de 2017 e terminará em agosto de 2017.
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: as informações coletadas serão posteriormente analisadas e interpretadas a fim de revelar contribuições para o desenvolvimento de atividades de produção oral dentro do contexto estudado.
- Que eu participarei da etapa de coleta de dados.
- Que os outros meios conhecidos para se obter os mesmos resultados são as seguintes: estudo de caso, pesquisa de intervenção e pesquisa etnográfica.
- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: invasão de privacidade e exposição dos meus dados.
- Que a participação no estudo trará risco mínimo à minha saúde física ou mental por exigir reflexões sobre assuntos direcionados ao meu processo de ensino-aprendizagem.
- Que deverei contar com a seguinte assistência: obter informações e tirar dúvidas sobre o estudo e sua conclusão, sendo responsável por ele a prof. Benyelton Miguel dos Santos.
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: os de contribuir para um projeto de pesquisa que busca uma melhoria na qualidade de ensino.
- Que a minha participação será acompanhada pelo Prof. Benyelton Miguel dos Santos com responsabilidade e respeito à minha participação.
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que eu terei indenização, financeira ou não, diante de eventuais danos à saúde física e mental decorrentes da pesquisa

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.



Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a).

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Endereço do responsável pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):**Benyelson Miguel dos Santos.**

Endereço:

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade:

Telefones p/contato:

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:**Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas:****Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária****Telefone: 3214-1041**

Maceió, 25 de Fevereiro de 2017.

(Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal - Rubricar as demais folhas)	 Nome e Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas)
 Prof. Dr. Sérgio Iffa Orientador	 Prof. Benyelson Miguel dos Santos Mestrando

ANEXO C - Ementa e objetivos do curso - *Transgressive English: A Gamified Experience*

CURSO: Transgressive English - A gamified Experience

CARGA HORÁRIA: 36h (um encontro semanal de 2h)

DIA: Terças-feiras, 17h00~19h00 no bloco João de Deus (18), Sala 104

ALUNOS: 15~20

PERFIL DOS ALUNOS: Graduandos ou graduados de qualquer área. Graduandos da UFAL tem prioridade

NÍVEL: B1 ou B2 (Intermediários a avançado)

OVERVIEW:

O curso terá enfoque em estratégias de uso da língua inglesa como língua adicional (LAd), compreendendo as habilidades de produção e compreensão oral e escrita através de atividades comunicativas, contextualizadas e temáticas. O desenvolvimento desse trabalho será pautado na perspectiva do Letramento Crítico - visando promover um ambiente para o desenvolvimento de uma postura problematizadora e de ressignificação do mundo dos estudantes, aliado a construção de conhecimentos linguísticos no Inglês. O curso será pautado por temas relacionados à Justiça Social, e serão trazidos para debate e problematização. Além disso, as aulas também estarão imersas na perspectiva da Gamificação, objetivando promover uma experiência de aprendizado engajadora e inovadora, tornando os alunos narradores de sua experiência em sala de forma efetiva e memorável.

EMENTA: Estudo de estratégias de produção e compreensão escrita/oral em práticas discursivas em contextos argumentativos e ideológicos. Estudo de questões linguísticas relacionadas aos gêneros discursivos encontrados em redes sociais, atrelados a temas relevantes para Justiça Social.

OBJETIVO:

Ao final deste curso, o aluno estará apto a: (1) aplicar estratégias para compreensão de textos escritos, (2) desenvolver a produção de textos escritos; (3) aplicar estratégias a de compreensão e produção oral; (4) Usar estratégias de compreensão e produção escrita e oral para se posicionar em discussões, debates e situações que se faça necessário compreensão e produção de argumentos.

METODOLOGIA: Aulas Gamificadas, com elementos que visam engajamento como: *Feedback* acompanhável por sistema de pontos de experiência; Narrativa transformável pelos alunos, atrelada à progressão do conteúdo das aulas; Eventos aleatórios que valem experiência, aplicados no início de cada aula; “Missões especiais” que envolvem a realização de projetos ligados às experiências vivenciadas nas aulas. As aulas serão tematizadas e expositivas, sob uma perspectiva centrada no aluno, priorizando interação entre eles por meio de atividades comunicativas em pares ou grupos, com acompanhamento e intervenções do professor. As estratégias linguísticas serão trabalhadas visando o uso da língua em sua aplicação e identificação por meio de atividades contextualizadas.

ANEXO D - Atividade de compreensão escrita: *death penalty around the world*

(...) It is estimated more than 19,000 people are on death row worldwide. The five countries with the highest rates of executions are China, Iran, Saudi Arabia, Iraq and the United States.

#TalkAboutIt takes a closer look at the top five and Indonesia, where Australians Andrew Chan and Myuran Sukumaran are on death row for drug smuggling.

China executes more prisoners than the rest of the world combined, according to Amnesty International, which believes the number executed is around 2,466. But the organisation said due to state secrets the true figure of executions is not known. China executes by lethal injection or firing squad. Drug-related crimes accounted for 8 per cent of executions, while economic-related crimes accounted for 15 per cent. China's "strike hard" campaign to act tough on terrorism resulted in 21 executions between June and August 2014 in the autonomous region of Xinjiang, home to the large, mostly Muslim Uighur ethnic minority.

Iran: More than 289 people were executed in Iran in 2014, but Amnesty International believes as many as 454 more were killed. Public hanging is Iran's most common form of capital punishment, despite a 2008 moratorium on public executions. Under some circumstances, those sentenced are flogged before they are hanged. Crimes punishable by death include murder, terrorism-related offences, rape, robbery, kidnapping, burglary, drug offences such as trafficking, economic crimes, adultery, apostasy, homosexuality, treason and espionage, according to Cornell University. Stoning is also a legal method of execution for adultery in Iran and is overwhelmingly inflicted on women. Women are buried up to their shoulders but men only up to their waists. Stones are hurled at them until they die or escape the pit. The condemned are spared if they free themselves before dying. Iran has the world's highest rate of execution by stoning, though the practice is widely used in Afghanistan, Iraq and Pakistan.

Saudi Arabia executed at least 90 people in 2014, including two women. Beheading in public using a sword is the most common form of execution in the country. Shooting prisoners via firing squad is also used. Death penalty crimes include adultery, blasphemy, fornication, homosexuality and sorcery. Stoning is also a legal method of execution for adultery in Saudi Arabia, as in Iran.

Iraq put at least 61 prisoners to death in 2014, with hanging being the main method of execution. In Iraq, prisoners can be hung for war crimes, treason, espionage, military offences, drug offences, rape, kidnapping, murder and aggravated murder.

The United States executed 35 death row inmates in 2014, down from 39 in 2013, all through lethal injection. It is the only Western democracy in the top 10 executing nations. Capital punishment is legal in 32 states, but only seven states put prisoners to death in 2014, with most executions conducted in the southern states including Texas, Florida and Oklahoma. All of those executed in 2014 had been on death row for eight years or more. Seven states have not conducted executions for a decade. The crimes punishable by death vary from state to state, but first-degree murder and treason are the primary crimes. The state of Washington has an official moratorium on executions. Lethal injection remains the most common method of execution across the country. However there is currently a shortage, impacted by a ban on EU countries supplying the necessary components. The worst year to date for **botched executions** by lethal injection in the United States was 2014. Electrocution remains

an option for eight states. Tennessee uses the electric chair if the lethal drugs are not available for injection. Gas chamber, hanging and firing squad are backup options for some states where lethal injection is not a possibility. About 150 people have been exonerated since 1973.

“Elves die because they’re stupid!” - Random Orc #1

COMPARING EVIDENCE:Create a table/diagram with the following information (per country): # of executions, types of execution, capital crimes, type of government. Afterwards, compare the data and formulate a personal opinion regarding capital punishment.

“Elves coming at us? Dwarves fighting us? Hah! An axe swing to the head solves all the problems. What? Too violent? Do you think an elf has any mercy on an Orc? They tried to make us go extinct in the past... they got all of our territories and rejected us just because we like to fight. Any orc that helps an elf does not deserve to live: they are forgetting all the pain that they caused us!”
-Gurzub, Orc Warrior.



Watch the video about [Clayton Lockett’s botched execution](#) and find out what happened at that event. Afterwards, check the comments about the video below.

r **rasemvi** 2 anos atrás
America is fucked up. Please stop lethal injection its not a punishment.
Responder · 11  
[Ocultar respostas](#) ^

John Marston 2 anos atrás
Better than uhhh, lets say torturing him for weeks on end like people did 100 years ago.
Responder ·  

John Marston 2 anos atrás
+Zach Rome With what money shall we fund the jail with?
Responder ·  

John Marston 2 anos atrás
+Zach Rome So we should pay for someone to stay alive that has killed several people? Seems legit. So if your uncle raped you, killed your mother and father, and your dog right in front of your eyes, you should participate in paying for him to be kept alive in jail?
Responder ·  

EdLillywhiteNorton 2 anos atrás
That trash raped, shot, and then buried alive a teenaged girl. I wish they could have tortured that ugly evil creep for 10 years before he finally died. Stop having soft feelings for evil people.
Responder · 3  

hailey harkey 2 anos atrás
It's a great punishment, he killed and raped people, I'd say this is perfectly justified
Responder · 3  

VermongerKen 1 ano atrás
+EdLillywhiteNorton You're just a dumb as Norton. FYI RAUL CASTRO doesn't support the Death Penalty, I suppose you must then think he has soft feeling for the People who Commit Crimes in Cuba.
Most of South America Abolished the Death Penalty & those Countries aren't soft on their Criminals.
Responder · 1  

ANEXO E - Atividade sobre violência e armas de fogo



“Living with dwarves is interesting, one can learn a lot from their way of thinking: which differ a lot from the elves. You were talking about **Magic as a weapon?** Well... the Elves have **equipment to defend themselves** against harmful spells, and **offensive Magic is punishable by law** when cast within the territory of the City of Arvellon. I do not understand the Dwarves' fear of Magic. **It is only a tool**, and it needs to be cast by an individual... we do not see Fireballs running around the place on their own... Well, we do see, yes... sometimes!! Ahem...but it is always someone's doing!”

Lymia, Elven Immigrant.

Read the text below and answer the questions(Found on:
www.vox.com/2014/6/11/5797892/us-world-firearm-ownership-map)

(...) But when you compare the United States with nations like Britain and Japan, it becomes clear that firearm ownership contributes to America's murder problem. The American firearm homicide rate is about 20 times the average among Organization for Economic Cooperation and Development countries (excluding Mexico).

"MORE GUNS ARE ASSOCIATED WITH MORE HOMICIDES ACROSS INDUSTRIALIZED COUNTRIES"

Harvard researchers Daniel Hemenway and Matthew Miller examined 26 developed countries and checked whether gun ownership correlated with murder rates. They found that "a highly significant positive correlation between total homicide rates and both proxies for gun availability." They also didn't find much evidence that a higher rate of gun murders led to lower rates of other kinds of murder (i.e., stabbings).

Interestingly, these results tended to hold true even when you exclude the United States and its super-high homicide and gun-ownership rates. "More guns are associated with more homicides across industrialized countries," Hemenway and Miller conclude. Another study, by Berkeley's Franklin Zimring and Gordon Hawkins, found that the US has crime rates comparable to those in similarly developed countries, but much higher rates of lethal violence — owing in significant part to our high rates of gun ownership.

Data from inside the United States suggests the same thing.

A recent, highly sophisticated study found that once you control for general crime rates and other confounding factors like poverty, "each 1 percentage point increase in proportion of household gun ownership" translated to a 0.9 percent increase in homicides. A meta-analysis — study of studies — found a strong consensus among researchers that access to guns correlated with higher homicide rates in the United States.

So it seems very, very likely that the US's exceptional rate of firearm ownership is contributing to its exceptionally high murder rate. That's one reason why, despite the fact that the homicide rate is falling sharply both inside the United States and around the world, America has a much bigger homicide problem than the rest of the developed world.

What information conflicts/coincides with previous text?



ANEXO F - Atividade sobre escravidão

“Orcs use slave labor. They have Orc Sorcerers among them - ones that can use Dark Magic - and they are able to control the minds of their defeated enemies and use them to work in mines and in heavy physical labor. It is certainly something horrible... I believe no Elf or Dwarf would accept doing forced work for anybody.”

Norin, Right Hand of the Empress



Do you know the historical reasons for Human enslavement?

LISTENING ACTIVITY I:

Pay attention to discourse markers and listen for specific information in order to answer the questions below:

FIRST CUT:

- A) What two examples does the speaker use to make a differentiation when introducing the concept of slavery? _____ & _____
- B) [TRUE OR FALSE] We may have hundreds of millions slaves in the world today
- C) [HIGHLIGHT THE CORRECT ONES] The only two places we can't find cases of slavery are (Norway/Iceland/Netherlands/Ireland/Greenland)

SECOND CUT:

- A) [TRUE OR FALSE] People generally do not enter slavery through violence.
- B) What question do people get asked when lured into slavery? _____
- C) According to the speaker, what type of situation happens that makes the people notice they are enslaved? _____

THIRD CUT:

- A) [TRUE OR FALSE] Slaves are cheaper in the modern era
- B) In north America, a Slave can cost _____ to _____ dollars
- C) In places like _____ or _____, a human being can be bought for _____

FOURTH CUT:

- A) the average cost for sustainable freedom for all slaves in the world is _____ per slave
- B) The speaker gives examples of actions that cost 10.8 billion, such as _____

ANEXO G - Plano de aula - tema: escravidão moderna

CLASS PLAN

THEME: SLAVERY

MAIN SKILL: LISTENING

STRATEGIES: LISTENING FOR SPECIFIC INFORMATION, DISCOURSE MARKERS

RESOURCES: Small Paragraph for the Listening Joke Game, a TED about slavery

PRE/ACTIVATION PHASE:

- Set the class to start talking about Jobs and Working. You can start by asking their profession and have them talk a little about it
- After they discuss in pairs or trios for about 5 mins, Brainstorm jobs and put them on the board. Proceed to discuss about the Stereotypes about the jobs.
- After that, ask their opinion about what jobs are the most difficult to perform
- After the difficulty discussion, ask them what parts of their jobs/future jobs is the worse. Ask them to compare with the other's opinions.
- Ask them to present those parts to the whole class and question if they changed their view on what jobs are the most difficult after talking to each other.
- Link this with the discourse marker paragraph. First, tell them you received a letter from a Dwarf in Ilkaan. Read for them:

Here's the thing: Do not think **elves** are important here. Firstly, the **elves** think they are superior to all others. For them, to be an **Elf** is better than the other races. Secondly, those **elves** treat us, Dwarves, as brutes! We are artisans and miners! And we do REAL WORK, not some weird **Elf** magic. Lastly, they blame us for trading with the Orcs, that is ridiculous! What I'm trying to say is: it is now our problem if the **Elves** have problems with Orcs. We are not elves, so we do not have problems and we trade! It is the **Elves** loss if they cannot do so! To sum up: The **elves** will think they are better than you humans, be careful when trying to help an **Elf**.

- Jest with them due to the possible face they did not process information when only focusing in a word. Tell them about discourse markers
- Before elaborating, ask them if they were ever forced to something on their job that did not like OR has ever been on a job that they felt they could not quit. Link that with slavery and show the TED

WHILE PHASE

SLAVERY TED:

02:12 ~ 03:00 Introduction

*** Defines slavery**

*** World slavery map**

5:11~6:17 ~ How one becomes a slave in the modern era

***Says most of ppl come into slavery after the: "Want a job?", they are not kidnapped**

08:29~09:16 ~ Price of a human being

12:42~14:30 the cost to free a slave

-Work with the TED activity, having them paying attention to discourse markers and the strategies for listening to specific information

-Start the activity with the first question and see what they know about it. Proceed to ask them if we have slaves in modern era and here in Maceió. Brainstorm a little and have them watch the ted talk and do the listening activity.

POST-PHASE

- Arrange a class-wide discussion about slavery and situation analog to forced labor