



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

THAÍSA CRISTINA ZANCOPE

**“TEACHING ENGLISH TO TEACHERS”:  
UMA PROPOSTA DE PROTÓTIPO PARA A FORMAÇÃO  
INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS PELA  
PERSPECTIVA DA JUSTIÇA SOCIAL**

---

Londrina  
2020

THAÍSA CRISTINA ZANCOPE

**“TEACHING ENGLISH TO TEACHERS”:**  
UMA PROPOSTA DE PROTÓTIPO PARA A FORMAÇÃO  
INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS PELA  
PERSPECTIVA DA JUSTIÇA SOCIAL

Trabalho de Conclusão Final do Mestrado  
Profissional em Letras Estrangeiras  
Modernas da Universidade Estadual de  
Londrina.

Orientador: Prof. Dra. Michele Salles El Kadri

Londrina  
2020

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

Z27t Zancopé, Thaísa Cristina.  
Teaching english to teachers: Uma proposta de protótipo para a formação inicial de professores de inglês pela perspectiva da justiça social / Thaísa Cristina Zancopé. Londrina, 2020.  
80 f.: il.

Orientador: Michele Salles El Kadri.  
Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, 2020.  
Inclui bibliografia.

1. Justiça Social - Tese. 2. Ensino de Línguas - Tese. 3. Formação docente inicial - Tese. 4. Material Didático - Tese. I. El Kadri, Michele Salles. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas. III. Título.

THAÍSA CRISTINA ZANCOPE

**“TEACHING ENGLISH TO TEACHERS”:  
UMA PROPOSTA DE PROTÓTIPO PARA A FORMAÇÃO  
INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS PELA  
PERSPECTIVA DA JUSTIÇA SOCIAL**

Trabalho de Conclusão Final do Mestrado  
Profissional em Letras Estrangeiras  
Modernas da Universidade Estadual de  
Londrina.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dra. Michele Salles El kadri  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristóvão  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof. Dra. Denise Ismenia Grassano Orteni  
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_.

ZANCOPÉ, T. C. **Teaching English to Teachers: Uma proposta de protótipo para a formação inicial de professores de pela perspectiva da Justiça Social.** 2020. 80 p. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

**RESUMO:** A base de conhecimento do professor de língua inglesa transpassa o conhecimento linguístico. Sendo assim, torna-se relevante refletir como alunos e professores estão sendo formados para refletirem e subverterem os sistemas de opressão que lhe são impostos. Devido à estas questões e aos desenvolvimentos recentes do contexto sócio-histórico-cultural em que vivenciamos na educação de nosso país, o termo “Justiça Social” se encontra em maior evidência . Este trabalho tem como objetivo apresentar e analisar um material didático para as aulas de línguas do curso de Letras-Inglês com base nos princípios da justiça social e verificar as percepções e affordances dos professores em formação inicial do curso sobre seu uso. O material está embasado no ensino de línguas pela perspectiva da Justiça Social (FREIRE, 1974; ADAMS, 2016; ZEICHNER, 2008; BELL, 1997), na perspectiva do Pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003) e Letramentos digitais no ensino de línguas (FREITAS, 2010; MARZARI; LEFFA, 2013; BUZATO, 2009) com foco no conceito de material didático na perspectiva do Web-currículo (ALMEIDA, 2014) e dos protótipos (ROJO, 2017). Este trabalho está vinculado ao Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (UEL) e ao projeto Trans(formando) professores de línguas e apresenta affordances positivas relatando a importância deste conteúdo para professores de língua em formação inicial. Os resultados apontam que os participantes identificam como affordance a reflexão sobre os assuntos discutidos, o questionamento das relações de opressão na sociedade, o sentimento de motivação para lutar contra a discriminação e o racismo, o aprendizado das ferramentas tecnológicas que poderão ser utilizadas em suas aulas de línguas o uso de novas tecnologias de forma reflexiva e criativa, as oportunidades de desenvolvimento de competências e habilidades de forma crítica e interativa e de pensarem globalmente e agirem localmente em seus contextos, a conexão dos conteúdos trabalhados com questões maiores da sociedade, criando democracia e empoderamento na sala de aula. Concluímos que protótipos pensados a partir da perspectiva da justiça social e do pós-método para as aulas de língua inglês têm potencial de propiciar práticas pedagógicas que contribuem para a construção de identidade docente com princípios éticos-cidadãos, pois se a relação entre a opressão e a sociedade for discutida em ambiente de formação inicial docente, podemos aumentar o repertório de discussão e o entendimento sobre conceitos que por muitas vezes não são abordados em sala de aula.

**Palavras-chave:** Material Didático. Justiça Social. Ensino de Línguas. Formação de Professores. Letramento Digital.

ZANCOPÉ, T. C. **Teaching English to Teachers: A prototype proposal for initial teacher training from a Social Justice Perspective**. 2020. 80 p. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - State University of Londrina, Londrina, 2020.

**ABSTRACT:** The knowledge base of the English teacher goes beyond linguistic knowledge. Therefore, it is relevant to reflect how students and teachers are being trained to reflect on and subvert the systems of oppression imposed upon them. Due to these issues and to recent developments in the socio-historical-cultural context in which we experience education in our country, the term "Social Justice" is more evident. This work aims to present and analyze a didactic material for the language classes of Letras course based on the principles of Social Justice and to verify the perceptions and affordances of teachers in initial training of the course about its use. The material is based on language teaching from a Social Justice Perspective (FREIRE, 1974; ADAMS, 2016; ZEICHNER, 2008; BELL, 1997), from the Perspective of the Post-method (KUMARAVADIVELU, 2003) and Digital Literacy in language teaching (FREITAS, 2010); MARZARI; LEFFA, 2013; BUZATO, 2009) focusing on the concept of didactic material from the perspective of the Web-curriculum (ALMEIDA, 2014) and prototypes (ROJO, 2017). This work is linked to the Professional Master in Modern Foreign Languages (UEL) and the Project Trans(forming) language teachers and presents positive affordances reporting the importance of this content for language teachers in initial training. The results show that the participants identify as affordances the reflection on the subjects discussed, the questioning of oppressive relations in society, the feeling of motivation to fight against discrimination and racism, the learning of technological tools that can be used in their language classes, the use of new technologies in a reflexive and creative way, the opportunities to develop skills and abilities in a critical and interactive manner and to think globally and act locally in their contexts, the connection of the contents worked with major issues of society, creating democracy and empowerment in the classroom. We conclude that prototypes thought from the social justice perspective and the post-method for English language classes have the potential to provide pedagogical practices that contribute to the construction of a teaching identity with ethical-citizen principles, because if the relationship between oppression and society is discussed in an environment of initial teacher training, we can increase the repertoire of discussion and understanding of concepts that are

**Keywords:** Didactic Material. Social Justice. Language Teaching. Teacher Training. Digital Literacy.

# **TEACHING ENGLISH TO TEACHERS”: UMA PROPOSTA DE PROTÓTIPO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS PELA PERSPECTIVA DA JUSTIÇA SOCIAL**

Tháisa Zancopé

**RESUMO:** A base de conhecimento do professor de língua inglesa transpassa o conhecimento linguístico. Sendo assim, torna-se relevante refletir como alunos e professores estão sendo formados para refletirem e subverterem os sistemas de opressão que lhe são impostos. Devido à estas questões e aos desenvolvimentos recentes do contexto sócio-histórico-cultural em que vivenciamos na educação de nosso país, o termo “Justiça Social” se encontra em maior evidência. Este trabalho tem como objetivo apresentar e analisar um material didático para as aulas de línguas do curso de Letras-Inglês com base nos princípios da justiça social e verificar as percepções e affordances dos professores em formação inicial do curso sobre seu uso. O material está embasado no ensino de línguas pela perspectiva da Justiça Social (FREIRE, 1974; ADAMS, 2016; ZEICHNER, 2008; BELL, 1997), na perspectiva do Pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003) e Letramentos digitais no ensino de línguas (FREITAS, 2010; MARZARI; LEFFA, 2013; BUZATO, 2009) com foco no conceito de material didático na perspectiva do Web-currículo (ALMEIDA, 2014) e dos protótipos (ROJO, 2017). Este trabalho está vinculado ao Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (UEL) e ao projeto Trans(formando) professores de línguas e apresenta affordances positivas relatando a importância deste conteúdo para professores de língua em formação inicial. Os resultados apontam que os participantes identificam como affordance a reflexão sobre os assuntos discutidos, o questionamento das relações de opressão na sociedade, o sentimento de motivação para lutar contra a discriminação e o racismo, o aprendizado das ferramentas tecnológicas que poderão ser utilizadas em suas aulas de línguas o uso de novas tecnologias de forma reflexiva e criativa, as oportunidades de desenvolvimento de competências e habilidades de forma crítica e interativa e de pensarem globalmente e agirem localmente em seus contextos, a conexão dos conteúdos trabalhados com questões maiores da sociedade, criando democracia e empoderamento na sala de aula. Concluímos que protótipos pensados a partir da perspectiva da justiça social e do pós-método para as aulas de língua inglês têm potencial de propiciar práticas pedagógicas que contribuem para a construção de identidade docente com princípios éticos-cidadãos, pois se a relação entre a opressão e a sociedade for discutida em ambiente de formação inicial docente, podemos aumentar o repertório de discussão e o entendimento sobre conceitos que por muitas vezes não são abordados em sala de aula.

**Palavras-chave:** Material Didático. Justiça Social. Ensino de Línguas. Formação de Professores. Letramento Digital.

## 1 INTRODUÇÃO

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. Transforme sua aula num local de resistência e contestação contra a opressão. Construa com seus alunos uma postura crítica de pensar o mundo. Por final, seja a mudança. (SANTOS, 2018, p. 118)

Considerando a Pedagogia Crítica de Paulo Freire (1974) e o potencial das escolas tanto em desafiar ou acirrar as desigualdades, torna-se relevante refletir como alunos e professores estão sendo formados para refletirem e subverterem os sistemas de opressão que lhe são impostos. É relevante discorrer sobre o papel do professor em propor mudanças e perceber seu poder de transformação na sociedade em que vive.

Freire (1974) já afirmava que a emancipação do professor de uma educação bancária (FREIRE, 1974) para uma educação libertadora é um processo colaborativo e reflexivo. Para que o professor possa construir com seus alunos os valores de responsabilidade social e questionamentos sobre os sistemas de desigualdade na sociedade, o mesmo necessita experienciar pedagogias que abordem conteúdos desafiadores e refletir sobre suas próprias ideologias<sup>1</sup> e práticas de maneira que alimente novas percepções sobre as escolhas e atitudes que tomamos na sociedade em que vivemos. Deste modo, torna-se crucial considerar e problematizar como os professores – neste caso – professores de línguas - estão buscando desenvolver seu senso de agência e justiça social durante sua formação inicial.

Devido à estas questões e aos desenvolvimentos recentes do contexto sócio-histórico-cultural em que vivenciamos na educação de nosso país<sup>2</sup>, o termo “Justiça Social” se encontra em maior evidência. Por Justiça social, neste trabalho, entendo como o reconhecimento dos sistemas de opressão sob os grupos marginalizados, desenvolvimento do senso de agência e responsabilidade social a fim de criar

---

<sup>1</sup> Neste trabalho o conceito de Ideologia esta embasado em Fairclough (2003) como representações que contribuem para a constituição, a reprodução e a transformação das relações sociais de poder e dominação. (FAIRCLOUGH, 2003).

<sup>2</sup> Desde o governo Temer e mais profundamente no Governo de Bolsonaro, o Brasil vem passando por uma série de questionamentos sobre o papel da escola e do professor, principalmente orientados pela proposta do “Escola sem partido”, que acredita na ideologia da neutralidade dos discursos, na necessidade de apagar o papel político do professor.



mudanças sociais e assegurar que todos os indivíduos sejam capazes de interagir democraticamente uns com os outros. Neste trabalho, entendo por mudança social a transformação da sociedade através de hábitos e costumes que deixam de fazer, ou começam a fazer parte do cotidiano. Entendo a aula de língua inglesa (e todas as outras) como sendo não neutra. Movimentos como o Escola sem Partido<sup>3</sup>, por exemplo, tem cristalizado a ideia de que professores não deveriam se posicionar perante questões importantes da sociedade, tendo que se manter neutros. Contudo, essa tal neutralidade almejada não existe em uma perspectiva em que entende a linguagem como sendo sempre ideológica (FAIRCLOUGH, 2003). A mudança social defendida neste trabalho busca transformar normas, atitudes e comportamentos de modo a possibilitar que professores de língua percebam seu potencial de desvelar desigualdades sociais que são perpetuadas por meio da linguagem e de possibilitar discussões sobre os sistemas de opressão que lhe são impostos.

Para Bell (2007, p.25) a Justiça Social é um processo e um objetivo:

A partir de um processo democrático, participativo, colaborativo e inclusivo pode-se atingir o objetivo de capacitar os indivíduos para o desenvolvimento de ferramentas críticas e analíticas necessárias para o entendimento da opressão e sua própria socialização dentro de grupos opressores. (BELL, 2007, p.25)

A mesma autora caracteriza o objetivo da Justiça social como o envolvimento igualitário de todos os grupos da sociedade distribuindo recursos igualmente, garantindo que todos os indivíduos possam se sentir fisicamente e psicologicamente são e salvos. Para a autora, a Justiça Social desenvolve o senso de agência e capacidade de interromper padrões e comportamentos opressores em si mesmos, nas instituições e comunidades em que fazem parte.

---

<sup>3</sup> O movimento intitulado “Escola sem partido”, criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib, cujo mote principal é “educação sem doutrinação”. Esse projeto busca neutralizar o trabalho docente e direcionar o currículo, impedindo a circulação de conceitos marxistas, os debates sobre gênero e sexualidade nas escolas e submetendo os processos pedagógicos às convicções morais e religiosas dos pais.

Tais imposições surgem num contexto de recrudescimento de forças conservadoras que, a princípio, pretendem “amordaçar” os professores, tornando-os meros reprodutores de discursos que conformem os alunos diante das desigualdades sociais, da intolerância religiosa e do preconceito de gênero, materializando um amplo retrocesso nas conquistas democráticas. (RAMOS E STAMPA, 2016)

As integrações sugeridas nas novas diretrizes<sup>4</sup> de licenciaturas propõem a inserção dos professores em formação inicial em comunidades de práticas e ao desenvolvimento de atitudes investigativas por meio de conteúdos relevantes que possam proporcionar a vivência pedagógica de situações reais, para que assim possam propiciar inovações no contexto educacional da atualidade. Porém as situações reais enfrentadas e as situações realmente discutidas em sala entram em divergência. Isso significa que, na maioria das vezes, as aulas de língua inglesa dos cursos de licenciatura evitam questões polêmicas<sup>5</sup> que fazem parte da vida dos professores em formação e que culminam também nas aulas desses professores quando formados. Na maioria dos cursos, os temas das aulas de ensino de línguas geralmente são meramente linguísticos e estruturais, trazendo temas pouco relacionados ao contexto real dos alunos. Isto é, geralmente orientados por materiais de editoras internacionais, as aulas de línguas dos cursos de licenciatura para formação de professores de inglês mantêm-se afastadas das questões que podem colaborar para a formação voltada para a justiça social.

Isso nos faz refletir sobre o papel político dos professores de línguas: professores podem se perceber como agentes responsáveis por tornar o mundo um lugar mais justo e de menos conflitos através dos questionamentos de temas transversais associados a competências linguísticas da língua. Para Leffa (2005), o professor de línguas deve ser um agente político engajado na tarefa de mostrar aos alunos que a aprendizagem de uma língua estrangeira está para além do linguístico, e engloba múltiplos aspectos sociais, culturais e históricos. Nesse contexto, este trabalho tem como justificativa pessoal minha própria vivência profissional. Enquanto professora de língua inglesa e coordenadora pedagógica no contexto de escola de idiomas, me encontro responsável pela formação continuada de professores. Através desta posição, notei a exigência de mais estudos nas áreas de formação docente, uso de tecnologias e justiça social. A principal dúvida que enfrentei foi

---

<sup>4</sup>Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (2015): VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;

<sup>5</sup>A tese de Cury-Calia (em andamento) mapeou os programas de disciplinas dos cursos de Letras do Paraná e demonstrou que, os temas podem e provavelmente são levados às aulas, mas que a perspectiva não é marcada discursivamente nos programas de ensino.

como promover o desenvolvimento de professores e quais são suas necessidades de acordo com o contexto atual em que vivemos. A princípio, senti entusiasmo maior no estudo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto de escolas de idiomas devido as abordagens serem voltadas às tecnologias e a construção de um cidadão do mundo. Porém, com o início do Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, realizei leituras na área de formação docente inicial e, somando às práticas profissionais que obtive tanto como professora e coordenadora, às reflexões sobre lacunas existentes que foram identificadas em experiência de graduação em Letras (como por exemplo, a da inserção das ferramentas tecnológicas no ensino e apenas supridos com a experiência profissional após o término do curso, e a falta de discussões de temas transversais e polêmicos), me decidi por pensar na proposta de qual formação nas aulas de línguas seria necessário ao professor de língua de hoje. Soma-se a essas questões o fato de não me sentir confiante e segura para trabalhar diferentes opiniões e como problematizar questões extremamente importantes no contexto atual quando essas surgem nas aulas de línguas. Assim, considerando tanto a formação docente inicial como a formação continuada, surgiu a dúvida de quais princípios seriam essenciais para o ensino de professores em formação inicial nas aulas de língua inglesa, especificamente.

Partindo desta justificativa pessoal, tomei conhecimento do projeto “*Transformando Professores De Inglês: Uma Proposta Colaborativa De Um Material Didático Para A Formação Inicial De Professores*”, financiado pela Fundação Araucária e coordenado pela orientadora deste estudo, no qual o objetivo é produzir colaborativamente um material didático para a formação docente inicial em língua estrangeira e propor um espaço para a discussão e reflexão dos principais desafios vivenciados na área de formação docente inicial em língua inglesa: o estatuto do ensino de inglês como língua franca, discussão de temas transversais no ensino de línguas e o papel das tecnologias no processo ensino-aprendizagem na sociedade atual. Me inseri neste projeto<sup>6</sup> e a proposta é que o protótipo produzido seja alinhado ao trabalho desses docentes. Tais formadores de professores sentiram a

---

<sup>6</sup> É necessário mencionar que o grupo se reunia regularmente para essa questão. Devido à decisão da universidade em utilizar material de editoras ao invés de produzir o seu próprio, as atividades do projeto ficaram em standby. Recentemente, devido às necessidades do próprio contexto, o grupo volta a se reunir e a proposta segue em andamento, agora com o envolvimento de maior número do corpo docente, e sendo coordenado pelas Professoras Dra. Michele Salles El Kadri e prof. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão.

necessidade em ter materiais didáticos voltados para a formação inicial docente, e não com objetivos gerais dos cursos de línguas encontrados no mercado. Houve a necessidade de selecionar tópicos que colaborassem para além do linguístico, pois o entendimento do grupo é de que as aulas de língua inglesa da formação docente inicial também são espaços formativos para se quebrar silêncios, irromper tabus e propor um espaço de constante questionamento e (des)construção de ideias. Mais adiante, trato dos princípios que esse grupo de formadores elegeram como sendo aqueles que o guiariam na produção desse material. Assim, esta pesquisa está vinculada ao produto final como parte de minha inserção no Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas.

Este trabalho, portanto, tem como objetivo não somente apresentar e analisar um material didático (*Teaching English To Teachers*) para as aulas de línguas do curso de Letras-Ingês com base nos princípios elencados por um grupo de formadores e com foco específico na questão de Justiça Social, mas também verificar as affordances do material pela percepção da pesquisadora e dos professores em formação do curso sobre seu uso. Desse modo, busca responder à duas perguntas de pesquisa:

- a) Quais os princípios de Justiça social desenvolvidos em um material para o ensino de línguas na formação inicial de professores?
- b) Quais as affordances percebidas pela pesquisadora e pelos professores em formação sobre o uso deste material?

Para responder às perguntas de pesquisa, temos como dados o material produzido, as atividades produzidas e respostas do questionário respondido pelos professores em formação. Os dados serão analisados por meio de uma lista de princípios desenvolvida a partir dos referenciais teóricos e por meio do conceito de *affordance*<sup>7</sup>.

Para tanto, este artigo está organizado da seguinte maneira: primeiramente, apresento o referencial teórico que o embasa: O ensino de línguas pela perspectiva da Justiça Social (FREIRE, 1974; ADAMS, 2016; BELL, 1997; ZEICHNER, 2008; HACKMAN, 2015), a perspectiva do pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003), e

---

<sup>7</sup> Utilizo neste trabalho o conceito de *affordance* de El Kadri (2018), com base em Van Lier. (2000; 2004a) com a seguinte definição: “*affordances* são oportunidades/potenciais/possibilidades de ação que são propiciadas pelo ambiente e percebidas pelo agente engajado em sua relação em determinada atividade e que culminam na produção de significados” (EL KADRI, 2018, p. 32). Esse conceito será explicitado mais adiante na seção metodológica deste trabalho

Letramentos digitais no ensino de línguas (FREITAS, 2010; MARZARI; LEFFA, 2013; BUZATO, 2009) com foco no conceito de Material didático na perspectiva do Web-currículo (ALMEIDA, 2014) e dos protótipos (ROJO, 2017). Em seguida, apresento a metodologia de design do protótipo e da pesquisa em questão (LEFFA, 2003; FILATRO, 2015). Parto para a apresentação do protótipo apresentado, momento em que respondo à primeira pergunta de pesquisa e em seguida, para as affordances percebidas pela pesquisadora e pelos participantes, momento em que respondo à segunda pergunta de pesquisa. Finalizo o texto com as considerações finais.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

Nesta seção, articulo as perspectivas que orientam o protótipo apresentado e a pesquisa desenvolvida, a saber: o ensino de línguas pela perspectiva da Justiça Social (FREIRE, 1974; ADAMS, 2016; BELL, 1997; ZEICHNER, 2008), a perspectiva do Pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003), e Letramentos digitais no ensino de línguas (FREITAS, 2010; MARZARI; LEFFA, 2013; BUZATO, 2009) com foco no conceito de Material didático na perspectiva do Web-currículo (ALMEIDA, 2014) e dos protótipos (ROJO, 2017).

### **2.1 JUSTIÇA SOCIAL: PEDAGOGIA E FORMAÇÃO DOCENTE**

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pelas práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida. (FREIRE, 1974, p.31)

Discorrer sobre Justiça Social implica, necessariamente, a começar por Freire. A epígrafe acima nos remete ao principal conceito de Justiça social: o reconhecimento de que vivemos em uma sociedade opressora e a necessidade de se educar para se combater os efeitos da opressão. Freire (1974), em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, propõe uma educação igualitária e democrática através de pedagogias que enaltecem as experiências e culturas dos próprios alunos. Nesta mesma obra, o autor aborda explicações essenciais para o entendimento da

necessidade de uma pedagogia dialógica e emancipatória do oprimido em oposição as classes opressoras. De acordo com o autor, esta pedagogia deve contribuir para sua própria libertação e transformação em um indivíduo autor de sua própria história.

Freire (1974) aponta que tal pedagogia deve atender as perspectivas do oprimido e não do opressor e que isso pode ser feito por meio de uma educação problematizante e participante que capacite através da consciência crítica afim de concretizar um movimento de liberdade. Segundo o autor, falando da concepção bancária, os métodos pedagógicos veem os alunos como contas vazias a serem ocupadas por depósitos de conhecimento, considerando o homem como adaptável, e professor e aluno como seres passíveis a posições fixas, ou seja, o professor é o que sabe, e os alunos, os que não sabem. O autor caracteriza os papéis do professor e do aluno nas relações bancárias como:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo: os educandos, meros objetos. (FREIRE, 1974, p.34)

Neste ponto de vista, Freire (1974) argumenta que é papel do professor propor mudanças na educação e facilitar a compreensão destas forças opressoras. Para o autor, deve-se compreender como as múltiplas ideologias são sócio historicamente construídas, para que tais possam ser desafiadas e desconstruídas. A obra “Pedagogia do Oprimido” de Freire (1974) evidencia o indivíduo como autentico e problematizador. Para o autor, a mudança da educação bancária para a educação emancipatória veria os alunos como investigadores críticos, e não como “recipientes dóceis de depósitos” (FREIRE, 1974, p. 40). O autor parte da concepção que a educação é caracterizada pela intencionalidade, alegando que ensinar é

conscientizar, e criticar a realidade é uma luta pela transformação e concretização de sua liberdade.

Bell (1997), pesquisadora que tem se utilizado do termo Justiça social, conforme mencionado na introdução, aponta que esta é ao mesmo tempo um objetivo e um processo. De acordo com a autora, o objetivo é a participação completa e equitativa de pessoas de todos os grupos sociais em uma sociedade mutualmente moldada, a fim de atingir suas respectivas necessidades. Porém, ao mesmo tempo envolve um processo democrático e engajador, respeitando as diferenças e inclusão, desta maneira, afirmando a agência e a capacidade de trabalhar colaborativamente a favor de mudanças. Conforme Bell (1997), a Justiça Social é caracterizada por uma justa distribuição de recursos que reconheça os grupos e culturas marginalizadas, isto é, todos os membros da sociedade devem se sentir fisicamente e psicologicamente seguros, reconhecidos e respeitados.

Fundamentada na “Pedagogia do oprimido” de Freire (1974) e nos conceitos de Bell (1997), Adams (2016) traz um conceito interdisciplinar, interativo e experiencial: *A Pedagogia para a Justiça Social*.

A Pedagogia para a Justiça Social (PJS) de Adams (2016) busca analisar a prática, refletir sobre os objetivos de aprendizagem e gerar mudanças. Nesta concepção, o professor é visto como facilitador da aprendizagem, identificando e organizando os recursos a fim do questionamento. Deste modo, os alunos passam a ser o centro do processo de aprendizagem. Zeichner (2003), por sua vez, vincula a Justiça Social como forma de assegurar que todos tenham oportunidades igualitárias de aprendizagem de modo coerente, rejeitando o ensino como mera transmissão de conhecimento. Para este autor, a Justiça Social está relacionada a capacidade de:

Tomar decisões no dia-a-dia, que não limitem desnecessariamente as oportunidades na vida dos alunos, que tomem decisões em seu trabalho com mais consciência das consequências potenciais das diferentes escolhas que fizerem. (ZEICHNER, 2003, p. 47-48).

Hackman (2005) apresenta cinco componentes essenciais para a Pedagogia para a Justiça Social: Domínio de conteúdo, pensamento crítico e análise da opressão, ação e mudança social e reflexão pessoal. Estes componentes abordados pela autora facilitam o entendimento e importância da Justiça Social na Educação. O primeiro componente é o *domínio de conteúdo*. Por meio de informações reais e uma contextualização histórica, os alunos poderão deixar de

reproduzir ideologias dominantes e ir além do que geralmente é apresentado pela mídia e pelos livros didáticos. Com o domínio de conteúdo os alunos poderão não somente examinar criticamente as informações, mas também dialogar sobre as mesmas. Hackman (2005) acredita que a Pedagogia para a Justiça Social envolve *responsabilidade social*, deste modo os professores devem proporcionar discussões e o contato com diferentes pontos de vista. De acordo com a mesma autora, as informações históricas trazem informações limitadas sobre as forças políticas, sociais e econômicas, criando e sustentando padrões ligados a opressão. Para Hackman (2005) os alunos podem entender como os conteúdos trabalhados em sala de aula estão conectados a questões maiores da sociedade, ou seja, é possível que entendam o verdadeiro significado da expressão “Pensar globalmente, agir localmente”.

Outro componente essencial para a Pedagogia voltada a Justiça Social abordado pela autora é o pensamento crítico e a análise da opressão. Para Hackman (2005) o conteúdo sozinho ainda é insuficiente para criar democracia e empoderamento na sala de aula. O conteúdo sem o contexto histórico, especialmente quando combinado à falta de criticidade e análise, se resulta na incapacidade de desafiar e questionar temas significativos da opressão. Para Hackman (2005), na sala de aula voltada para a Justiça Social todo conteúdo é motivo de debate e crítica. Porém apenas pensar sobre a questão não é equivalente ao pensamento crítico. Para a autora deve-se trazer as informações por meio de diversas perspectivas, proporcionando uma expansão de ideias e questionamentos dos efeitos do poder e opressão.

O terceiro componente citado pela autora é a *ação e mudança social* cujo objetivo é mover os alunos do cinismo e desesperança para a possibilidade. Para a autora deve-se intencionalmente ensinar ferramentas que promovam a oportunidade de agir socialmente, pois muitos alunos, condicionados aos contextos educacionais atuais, são ensinados a se sentirem acomodados e desesperançosos com a sociedade em que vivem. Hackman (2005) acredita que os professores podem ensinar seus alunos que os seus direitos como cidadãos exigem participação e voz.

Conforme a autora, a reflexão pessoal do professor também é um componente essencial para a Pedagogia voltada a Justiça Social. Os professores devem refletir criticamente sobre suas próprias práticas e estarem abertos à novas possibilidades, pois segundo a autora, a Pedagogia voltada para a Justiça Social



começa a partir de indivíduos dispostos ao crescimento e à mudança. E por fim, argumenta que o professor deve entender a dinâmica de grupo da sala de aula pois é de grande importância entender quais são as identidades construídas pelos alunos. Para Hackman (2005) a conscientização sobre a dinâmica multicultural do grupo determina como o professor irá abordar as questões de Justiça Social e também os impactos que serão causados.

Zeichner (2008) aponta uma abordagem que tem sido escolhida por muitas faculdades e universidades formadoras de docentes. A Formação de Professores para a Justiça Social (FPJS), também chamada de formação sócio-reconstrutivista, antirracista, crítica e ou multicultural, que tem o objetivo de:

Preparar professores a fim de contribuir para uma diminuição das desigualdades existentes entre as crianças das classes baixa, média e alta nos sistemas de escola pública de todo o mundo e das injustiças que existem nas sociedades, fora dos sistemas de ensino: em relação ao acesso à moradia, alimentação, saúde, transporte, ao trabalho digno que pague um salário justo e assim por diante. (ZEICHNER, 2008, p.11).

Por fim, Zeichner (2008) conclui que a FPJS tem potencial de ir além do discurso no que se refere a parte acadêmica. É preciso disponibilizar as ferramentas necessárias para que as comunidades estejam engajadas na real mudança social.

Considerando as pesquisas relacionadas a implementação da pedagogia da Justiça Social em sala de aula no Brasil, Santos (2018) justifica o tema Justiça Social por entender que a sociedade se revela desigual e que por isso é necessário adotar a “prática focada em cidadãos que podem mudar a sociedade em um lugar mais justo, por meio do questionamento de sistemas opressores e desumanizadores” (SANTOS, 2018, p.44). Para o autor, a Justiça Social se justifica pela necessidade de um paradigma de equidade que constantemente precisa ser objetivado numa sociedade democrática. Desse modo, para ele, ela nunca é um fim, mas sim, uma constante luta que visa a equidade e o bem-estar social” (SANTOS, 2018, p.52).

Pautado nas ideias de Freire (1974) e Adams (2016), Santos (2018) acredita que para que os grupos marginalizados passem a ser protagonistas de suas próprias práticas, devem recriar e reconstruir as relações sociais nos meios em que estão inseridos. Segundo Santos (2018), para que os indivíduos reflitam sobre a manipulação propiciada pelos grupos opressores, deve-se adotar uma pedagogia

para a libertação, havendo uma tomada de consciência sobre os sistemas de opressão que causam as injustiças existentes.

No quadro abaixo, apresento, resumidamente, a concepção de Justiça Social dos autores discutidos aqui.

**Quadro 1 - Concepções de Justiça Social.**

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

**Fonte:** A autora

Em vista às definições apontadas pelos autores citados, neste trabalho, adoto o termo “Justiça social” como o reconhecimento e tomada de consciência dos sistemas opressores para com os grupos marginalizados, a tomada de decisões que objetivam transformar a sociedade desigual em que vivemos, a identificação das consequências das diferentes escolhas que realizamos todos os dias. Pautado por este conceito de Justiça Social na formação de professores no Brasil, este trabalho procura expor a relevância em se tratar temas que enfatizam uma sociedade mais justa na formação docente, já que estes futuramente estarão ministrando suas aulas e possam ser capazes de se dispor a instigar consciência crítica a fim de contestar os sistemas de opressão através de uma formação transformadora.

Assim, voltamos novamente à uma Pedagogia para a Justiça social. *Adams (2016) explora os princípios pedagógicos que informam a prática educacional voltada para a justiça social.* Para o autor, cada experiência aplicando aulas que se baseiam nos princípios da Pedagogia para Justiça Social é uma experiência nova devido as diferenças dos participantes e de toda a bagagem e conhecimento prévio que carregam. O autor sugere alguns princípios que serviram de guia para as atividades deste protótipo e da maneira como foram aplicadas, a saber: criar e manter um ambiente receptivo e inclusivo; entender como a opressão opera em múltiplos níveis; antecipar, reconhecer e balancear os componentes emocionais e cognitivos do aprendiz; recorrer ao conhecimento e experiências dos participantes e do grupo para ilustrar e discutir os conteúdos de Justiça Social; encorajar o engajamento ativo e colaboração com as questões levantadas pelos participantes; e promover e avaliar a autoconscientização, aquisição de conhecimento e a capacidade de criar ações de mudança. Adams (2016) explica que o primeiro princípio é criar e manter um ambiente receptivo e inclusivo baseado em orientações claras e acordadas por todos os envolvidos. Considerando este princípio, de acordo com o autor, a maneira como as atividades começam é o que dará o “tom” para as aulas e para as experiências de aprendizado. A Pedagogia para a Justiça Social presta atenção especial em relação a quão inclusiva serão as atividades e como os participantes serão recebidos e engajados. Para Adams (2016) a primeira atividade que os participantes realizam expressa suas impressões iniciais sobre o tópico e demonstra o nível de conforto que trabalharão com a proposta.

Adams (2016) ainda argumenta que como começar a experiência dos participantes é uma etapa essencial e deve engaja-los imediatamente de maneira informal com o objetivo de trocarem experiências e descobrirem similaridades e diferenças entre si. Como as atividades voltadas a Pedagogia para a Justiça Social são experienciais, enfatizam e promovem o respeito mútuo, a discussão de diferentes pontos de vista e a participação de todos. Para o autor, neste momento inicial os participantes devem saber o que esperar de uma abordagem da Pedagogia voltada para a Justiça Social. Neste momento o formador deixa claro quais desafios os participantes irão presenciar, e que poderão se sentir encorajados, questionados e provocados com as discussões propostas.

Outro princípio abordado por Adams (2016) é auxiliar os participantes a reconhecerem suas múltiplas posições dentro dos sistemas de desigualdade a fim

de entenderem como a opressão opera em múltiplos níveis. Para o autor, por meio das atividades, os participantes percebem e exploram como suas próprias identidades sociais e seu contexto refletem suas visões de mundo. Através do compartilhamento de suas experiências e vivências, podem refletir sobre suas diferenças e similaridades em suas respectivas identidades sociais. Para o autor, durante as atividades os participantes podem pessoalmente relacionar as diferentes formas de opressão e realizar conexões entre suas próprias experiências e as manifestações culturais da sociedade.

Os “ismos” abordado pelo autor (racismo, classicismo, sexismo, etarismo, capacitismo<sup>8</sup>) trazem as cinco fases da opressão: exploração, marginalização, dominação cultural, impotência e violência. Através das atividades, os participantes terão acesso a exemplos cotidianos para ilustrar como as faces da opressão estão presentes nas instituições e comunidades em que fazem parte. Por meio de discussões sobre os tópicos dos “ismos” os participantes poderão refletir criticamente suas próprias práticas e poderão perceber os sistemas de vantagens e desvantagens em que indivíduos de diferentes identidades sociais se baseiam, e deste modo poderão desenvolver ações para discursarem sobre o assunto.

Antecipar, reconhecer e balancear os componentes emocionais e cognitivos do aprendizado também é um princípio para a Pedagogia voltada para a justiça social de acordo com Adams (2016). A justiça social é emocionalmente e cognitivamente desafiadora pelo fato de explorar novas ideias, trazer conteúdos que poderão colidir com suas suposições sobre o mundo e refletir qual sua participação em perpetuar a injustiça. Os facilitadores devem se planejar para vários tipos de respostas dos participantes que poderão vir à tona.

Segundo o autor, os participantes poderão se sentir cognitivamente desafiados pelo fato de refletirem suas próprias ações em relação a conceitos de Justiça Social, tomarem outras perspectivas, desenvolverem capacidade de analisar e ouvir diferentes pontos de vista e planejarem ações. Na pedagogia para a Justiça Social as emoções são particularmente importantes pois interferem em quanto os participantes estarão abertos a esta reflexão. Os facilitadores poderão estar atentos as emoções, pois estas são responsáveis por facilitar ou inibir o aprendizado, ou seja, é um desafio tanto para o participante como para o facilitador.

---

<sup>8</sup> É a tradução do termo em língua inglesa “ableism”, que significa a discriminação de pessoas com deficiência.

Outro princípio de acordo com o autor é recorrer ao conhecimento e experiências dos participantes e do grupo para ilustrar e discutir os conteúdos de Justiça Social. Para Adams (2016) pelo fato de ser uma pedagogia experimental, a PJS deve abordar as próprias experiências dos participantes para que possam ser discutidas e analisadas as relações de poder e privilégios que vivenciam.

Encorajar o engajamento ativo e colaboração com as questões levantadas pelos participantes também é um princípio significativo para a Pedagogia voltada para a Justiça Social pois está relacionado a relevância pessoal e ao diálogo. Desta maneira as atividades devem ocorrer em pares ou em grupos de diferentes formatos, pois instigam a interação social, aprendizagem ativa, reflexão e ação.

Por fim, promover e avaliar a autoconscientização, aquisição de conhecimento e a capacidade de criar ações de mudança é o último princípio citado pelo autor. Deve-se reconhecer o progresso do participante e encorajar o planejamento colaborativo de projetos nas comunidades e instituições. A auto avaliação sobre o que foi adquirido também faz parte do processo para que o participante possa refletir sobre os impactos deste processo de aprendizagem.

Considerando os aspectos da opressão, de acordo com Bell (1997) no capítulo “Theoretical Foundations and Principles for Social Justice Education”, algumas suposições de senso comum ainda tornam mais difíceis a identificação clara de situações de opressão. Desta maneira, a autora acredita que através de uma educação voltada a Justiça Social, os indivíduos terão a oportunidade de desenvolver ferramentas críticas e analíticas necessárias para o entendimento da opressão e sua própria socialização dentro de grupos opressões.

Para a mesma autora a Justiça Social se caracteriza pela participação igualitária de todos os grupos da sociedade, ou seja, uma distribuição igual de recursos a todos os indivíduos. Ainda dentro deste conceito, acredita-se que os indivíduos devem estar capacitados a desenvolver todas as suas habilidades, podendo interagir democraticamente uns com os outros. Bell (1997) aborda que a Justiça Social envolve atores sociais que possuem seu próprio senso de agência e de responsabilidade social perante os outros, além de ser um trabalho colaborativo, inclusivo, democrático e participativo.

Para que estes objetivos sejam atingidos sugere-se a Pedagogia voltada para a Justiça social, que traz um conceito interdisciplinar, interativo e experiencial. A autora advoga que por meio da Pedagogia voltada para a Justiça Social é possível

proporcionar a oportunidade de desenvolver a agência e a possibilidade de interromper e mudar os padrões opressores dos indivíduos nas instituições e comunidades em que fazem parte. De acordo com a perspectiva de Bell (1997), não devemos imputar nos professores em formação a questão da transformação, mas sim podemos reunir professores interessados e engajados na causa. Para que tal atitude seja possível, a autora argumenta que deve-se analisar primeiramente e definir opressão para que possamos entender como a mesma se opera nos indivíduos culturalmente, institucionalmente e historicamente. Segundo Bell (1997), a opressão pode ser manifestada através do racismo, privilégio branco, sexismo, heterossexismo, opressão trans, classicismo, opressão religiosa, etarismo e capacitismo, por exemplo. Para a autora, todos os “ismos” estão conectados como um abrangente sistema de dominação e em cada relação há um grupo dominante e privilegiado e outro subordinado e marginalizado. Isto é, em cada forma de opressão há diferentes e particulares formas de poder e privilégios. É por isso que, neste trabalho, tomo os “ismos” como parâmetro para o desvelamento da opressão e para o início de propostas de um protótipo que tem como perspectiva teórica a Justiça social. (BELL, 1997)

### 2.1.1 RACISMO

Para Bell (1997) o termo “raça” é uma construção social, um conceito criado pela sociedade, e não uma realidade biológica. A autora expõe que a construção da raça como uma forma de categorizar as pessoas tem uma longa história que ilustra como este termo tem sido usado para interpretar as diferenças humanas e justificar arranjos socioeconômicos que beneficiam os brancos e marginalizam os negros. Deste modo, para a autora, o termo “raça” impacta a vida das pessoas, psicologicamente e materialmente de forma consequente e duradoura.

O Racismo é um dos “ismos” que Bell (1997) caracteriza como um dos abrangentes exemplos de sistemas de dominação existentes na sociedade. De acordo com a autora, neste “ismo”, assim como nos os outros abordados, há um grupo dominante e outro subordinado, isto é, visíveis formas de poder e privilégios de alguns indivíduos sobre outros.

Bell (2007) menciona temas amplos, porém conflitantes e contraditórios, nos quais acompanhados pela história dos movimentos sociais, nos encontramos

endividados. Um dos temas abordados pela autora é o Racismo. Bell (2007) menciona a importância de repensar sobre as maneiras em que o racismo é construído e reconstruído em diferentes períodos e contextos. Por meio da história, advoga que pode-se entender como o racismo opera e criar alternativas e ferramentas importantes que interrompam e modifiquem estas relações.

Ferreira (2007) acredita que as aulas de língua inglesa também têm a responsabilidade de trazer temas que promovam igualdade nos termos de raça e etnia. No Brasil, devido a lei nº 10.639<sup>9</sup>, torna-se obrigatório discussões sobre a história afro-brasileira e cultura africana nas disciplinas de artes, literatura e história. Em uma pesquisa realizada pela autora, é nítido que os professores atualmente estão engajados com a celebração da diversidade cultural, porém ainda é necessário desafiar e desconstruir o racismo que existe na sociedade brasileira através de atividades que não apenas celebrem a diversidade cultural, mas que também instiguem os alunos a identificarem as situações opressoras existentes.

Ainda dentro deste tema amplo que é o racismo, e com o intuito de promover a igualdade racial e eliminar formas de discriminação e opressão dentro da sala de aula, Ferreira (2012) menciona a Educação antirracista como uma importante estratégia organizacional, curricular e pedagógica. Para a autora a educação antirracista confronta as questões de raça, justiça social e igualdade racial relacionadas ao poder e exclusão e não somente em aspectos culturais.

Cavalleiro (2001) traduzida por Ferreira (2012) identificou oito estratégias para alcançar a educação antirracista em sala de aula. De acordo com a autora deve-se reconhecer que há um problema racial na sociedade brasileira, refletir continuamente sobre o racismo e suas consequências no cotidiano da vida escolar, enfrentar qualquer atitude discriminatória e preconceituosa na sociedade e na escola, assegurar que as relações interpessoais são respeitadas, não rejeitar a diversidade dentro do ambiente escolar e usar a escola como um ambiente para promover a igualdade e encorajar a participação de todos, ensinar as crianças e adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira, procurar materiais que contribuam com a extinção do Eurocentrismo do currículo das escolas e que contemplem a diversidade racial, pensar na educação voltada ao reconhecimento da diversidade racial e sugerir

---

<sup>9</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)

ações que encorajam a autoconscientização dos alunos pertencentes a grupos discriminados.

Para Ferreira (2012) a prática do professor dentro de questões como esta, é muito relevante, pois a medida em que discutem sobre os temas, se sentem desafiados. Para a mesma autora, mais tempo seria necessário para preparar os professores para discussões como esta, pois muitos ainda evitam a discussão de temas como o racismo por falta de preparo e melhor entendimento sobre o assunto.

Assim como o Racismo, Bell (1997) aborda outros temas como o sexismo, heterossexismo e opressão trans, que são caracterizados como sistemas de privilégios concedidos a heterossexuais, homens cisgênero (sexismo) e pessoas cuja identidade de gênero e/ou expressão de gênero estão em conformidade com as expectativas culturais e sociais para mulheres e homens e desfavorecem lésbicas, gays, bissexuais, mulheres cisgênero, mulheres trans e pessoas cuja identidade não está em conformidade com as expectativas da sociedade.

Outro tema abordado por Bell (1997) como exemplo de manifestação da opressão na sociedade é o classicismo. Para a autora é preciso analisar os impactos locais e globais das forças econômicas da sociedade refletindo sobre o legado histórico das injustiças econômicas desde o período colonial até os dias atuais. Assim, é necessário examinar a dinâmica social e cultural da desigualdade de classe e a reprodução dessas dinâmicas nos níveis institucionais até a internalização através da socialização.

O capacitismo também é citado pela autora como um sistema onnipresente que oprime as pessoas com deficiências, privilegiando as pessoas que atualmente não possuem certas incapacidades. Para a autora, assim como outros sistemas de opressão, o capacitismo, derivado do termo em inglês “ableism”, opera em vários níveis, incluindo práticas políticas e institucionais, representações culturais, crenças e comportamentos. Além da perspectiva da Justiça social, oriento-me também pela perspectiva do pós-método.

## 2.2 A PERSPECTIVA DO PÓS-MÉTODO

Outro referencial adotado neste projeto é a perspectiva do pós-método para o ensino de línguas. Oliveira (2014) ressalta que vários métodos surgiram ao longo



dos anos com a ideia de resolver todos os problemas do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, mas todos abordavam uma visão estática do ensino e prometiam “solucionar” a questão de aprendizagem de línguas. Kumaravadivelu (2006) também discute sobre a autonomia discente na perspectiva do pós-método quando afirma que os professores devem desenvolver suas capacidades de “aprender a aprender”, ou seja, escolher quais são as melhores estratégias para alcançar os objetivos almejados e maximizar seu potencial de aprendizagem.

Kumaravadivelu (1994) define a era do pós-método como sendo um período em que se reconhece que não há métodos, pois, as relações entre teoria e prática são reconfiguradas, assim empoderando os professores com conhecimentos, habilidades e autonomia. Desta maneira, os professores podem conceber uma alternativa sistemática, coerente e relevante ao método (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 27).

Na visão do autor, para que o pós-método seja possível, os professores devem desenvolver um senso de *plausibilidade* (PRABHU, 1987) para a escolha de seus conteúdos trabalhados em sala. Este senso está embasado em três parâmetros principais para a existência do pós-método, a saber: particularidade, praticidade e possibilidade.

O primeiro parâmetro, da **particularidade**, de acordo com Kumaravadivelu (2003) está relacionado a relevância do contexto em que o aluno está inserido, considerando suas individualidades e objetivos na aprendizagem da língua estrangeira. O segundo parâmetro, da **praticidade**, traz a relação entre teoria e prática. O professor deve sempre estar em reflexão e ação contínua considerando suas próprias práticas, ou seja, deve compreender e identificar possíveis problemas, analisar as informações obtidas, considerar e avaliar alternativas e escolher a melhor maneira para que seja solucionado. E por fim, o terceiro parâmetro, da **possibilidade**, que aborda o contexto prévio e social dos alunos. Neste último parâmetro são consideradas as questões sócio-políticas, propondo questionamentos constantes de suas próprias ideologias.

### 2.2.1 MATERIAIS DIDÁTICOS NA PERSPECTIVA DO PÓS-MÉTODO

Conforme já apontado, a condição pós-método tem como um de seus fundamentos a autonomia do professor, que passa a ser autor de sua própria prática e produtor de um conteúdo adequado ao contexto em que está inserido.

Portanto, ainda considerando os materiais didáticos, além dos pressupostos teóricos de Kumaravadivelu (2001, 2003, 2006b), utilizo também neste trabalho a proposta de Leffa (2003) para a produção de material didático, que é baseada na perspectiva de Kumaravadivelu. Leffa (2012, p. 391) considera o pós-método como “a capacidade de subversão do professor, que, com base na sua experiência e intuição, que acaba invertendo a ordem estabelecida e faz na sala de aula aquilo que rigorosamente tem condições de fazer”.

Leffa (2003) ressalta quatro fases essenciais para o desenvolvimento de um material didático, são elas: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação. Conforme o autor, a fase de *análise* está relacionada a uma investigação de contexto, ou seja, “as necessidades são geralmente mais bem atendidas quando levam em consideração as características pessoais dos alunos, seus anseios e expectativas, preferência por um ou outro estilo de aprendizagem.” (LEFFA, 2003, p.16)

Considerando os materiais didáticos e o cenário atual do ensino de línguas, Lemke (2010) acredita que existe um grande paradigma entre a aprendizagem curricular e a aprendizagem interativa. Nesse mesmo sentido, Rojo (2012) defende a perspectiva dos multiletramentos na área de ensino de línguas. Isso porque, atualmente, estamos vivenciando tempos de mudanças. Mudanças relacionadas não só a hábitos e valores, mas também o modo com que interagimos com o mundo (COPE; KALANTZIS, 2000).

Em razão a estas mudanças, autores tem sugerido a pedagogia de Multiletramentos. Cope e Kalantzis (2000), definem este termo como “a pedagogia do design”, por estar relacionada a todos os designs digitais disponíveis que podem ser utilizados (textos, vídeos, imagens, infográficos, games, aplicativos e etc). Para esses autores, a pedagogia dos multiletramentos busca representar a linguagem por meio de múltiplos canais de comunicação existentes (COPE; KALANTZIS, 2000). Isso porque tais autores acreditam que a escola deveria formar cidadãos flexíveis, capazes a se adaptarem as mudanças e que possuam uma postura ética em relação a diversidade. (COPE; KALANTZIS, 2006). Esse reconhecimento nos leva à necessidade de discutir o termo “letramento digital”, que o faço na próxima seção.

### 2.3 LETRAMENTOS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS

O termo letramento digital é constantemente utilizado por vários autores como Freitas (2010), Buzato (2006), Bawden (2008), Coscarelli e Ribeiro (2005), Gilster (1997), Soares (2002), Mey (1998) e Lévy (1999) nos fazendo refletir sobre a integração as práticas educacionais. Souza (2007) organiza as diferentes definições de letramento digital em: restritas e amplas. Segundo a autora, as definições restritas não consideram o contexto sócio histórico, cultural e político dos participantes, isto é, são definições que consideram o uso meramente instrumental das tecnologias, como por exemplo, “acessar gerenciar, integrar, avaliar e criar informação para funcionar em uma sociedade de conhecimento” (SERIM, 2002 apud SOUZA, 2007, p. 57). Considerando este trabalho, as definições adotadas serão as mais amplas, pois entendem o letramento digital como além do uso meramente instrumental.

Considerando a importância de o professor estar atento as novas tecnologias na sala de aula, Marzari e Leffa (2013) destacam que ao propiciar uma formação diferenciada e digital, o professor possibilita que os alunos sejam capazes de desenvolver competências e habilidades de forma crítica e interativa. De acordo com os autores, através do uso de práticas pedagógicas inovadoras, o professor torna os alunos sujeitos ativos em seus próprios processos de construção do conhecimento.

Marzari e Leffa (2013) consideram um professor digitalmente letrado quando este não apenas reconhece os recursos das novas tecnologias em suas práticas, mas sim quando se apropria deles, usando-os de forma reflexiva e criativa em práticas didático-pedagógicas no meio digital (MARZARI; LEFFA, 2013, p. 4). Segundo os mesmos autores, os professores necessitam utilizar práticas inovadoras que atendam as atuais demandas. Em contrapartida, outro aspecto revelado pela pesquisa foi a preocupação dos professores em integrar a tecnologia em suas próprias práticas de forma criativa.

Por fim, Marzari e Leffa (2013), concluem com sua pesquisa, que é preciso estar atento as necessidades dos professores em formação considerando práticas pedagógicas inovadoras e colaborativas, e na inserção da tecnologia no contexto educacional de modo reflexivo a fim de preparar os professores de línguas a

integrarem as novas tecnologias em suas respectivas práticas. Portanto, considerando o uso e presença das novas tecnologias digitais na sala de aula, pesquisadores tem utilizado o termo *web-currículo* para tratar do currículo escolar na era em que vivemos.

### 2.3.1 MATERIAIS DIDÁTICOS NA PERSPECTIVA DO WEB-CURRÍCULO

Almeida (2014) caracteriza o *web-currículo* como uma articulação e não uma justaposição de conteúdo. O autor argumenta que o web-currículo não aborda somente o uso casual da tecnologia, mas de seu uso de uma forma integrada as atividades em sala de aula. Através das tecnologias digitais de informação, trabalho colaborativo e principalmente do protagonismo de todos os envolvidos, o mesmo autor descreve o web-currículo como uma integração entre o currículo estabelecido e as experiências já vivenciadas pelos próprios alunos. Nas palavras do autor, o Web-currículo:

Implica a incorporação das principais características desse meio digital no desenvolvimento do currículo. Isto é, implica apropriar-se dessas tecnologias em prol da interação, do trabalho colaborativo e do protagonismo entre todas as pessoas para o desenvolvimento do currículo. É uma integração entre o que está no documento prescrito e previsto [currículo estabelecido] com uma intencionalidade de propiciar o aprendizado de conhecimentos científicos com base naquilo que o estudante já traz de sua experiência. (ALMEIDA, 2014, p. 1-2).

Pela mesma perspectiva, Rojo (2017) afirma que os multiletramentos não podem ser considerados meros designs digitais, mas podem ser reconhecidos e analisados criticamente, e a partir disso, chegar ao “redesign”, que se refere “a uma produção que se apropria do disponível conhecido para criar sentidos transformados e transformadores” (ROJO, 2017, p.10). Rojo e Moura (2012) propõem através da obra “Multiletramentos na Escola”, atividades de leitura crítica, análise e produção de textos com base no uso de novas tecnologias digitais. Desta forma as autoras apontam que a pedagogia dos multiletramentos inclui “a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aulas de um mundo globalizado” (ROJO; MOURA, 2012, p.12).

Neste sentido, Rojo (2017) apresenta uma alternativa de um material didático embasado no conceito de web-currículo e na pedagogia de multiletramentos: os

protótipos. De acordo com a autora, os protótipos são caracterizados como “materiais digitais navegáveis e flexíveis” (ROJO, 2016a, p. 19). Neste modelo de material didático, para a autora, o professor é capaz de preencher, modificar ou inserir conteúdos que possam atender suas demandas específicas dentro da sala de aula. Nas palavras da autora:

Um protótipo, em resumo, é um material navegável e interativo como explicado acima, mas com um discurso autoral/professoral que conduza os alunos a um trabalho digital aberto, investigativo e colaborativo, mediado pelo professor, e que abra a esse professor possibilidades de escolha de acervos alternativos ao acervo principal da proposta didática, de maneira a poder acompanhar o trabalho colaborativo dos alunos. (ROJO, 2017, p.18)

Assim, definidos como “esqueletos”, os protótipos são preenchidos e modificados de acordo com as particularidades do contexto identificadas pelo professor (ROJO, 2016a, p. 26).

Rojo (2017) identifica os protótipos como “uma solução intermediária entre as sequencias didáticas e o professor produzir seus próprios materiais” (ROJO, 2016a, p. 26). Os protótipos de ensino, de acordo com a autora, se diferenciam dos materiais didáticos disponíveis como a Sequência Didática (SD) e os objetos digitais (OD). Para a autora, apesar de possuírem características similares a uma sequência didática, os protótipos são diferenciados por sua “arquitetônica vazada” (ROJO, 2016, p. 19), podendo ser preenchida ou modificada pelo professor de acordo com as especificidades do contexto.

Os protótipos também se diferenciam dos livros didáticos digitais interativos (LDDI). Rojo (2017) descreve os LDDI como livros didáticos digitalizados que possuem diferentes mídias (vídeos, imagens estáticas ou em movimento, áudios, gráficos, infográficos, objetos 3D e etc.) integradas como parte dos textos e atividades do próprio livro, não podendo ser alteradas. Considerando as características dos LDDIs, Marsaro-Pavan (2017) aponta que é possível produzir livros digitais interativos, hipermidiáticos, multissemióticos e navegáveis, considerando somente o discurso autoral/professoral, assim como um livro didático tradicional.

Nesta seção, foram articuladas as perspectivas que orientam o protótipo apresentado e a pesquisa desenvolvida, a saber: o ensino de línguas pela perspectiva da Justiça Social (FREIRE, 1974; ADAMS, 2016; BELL, 1997; ZEICHNER, 2008) , a perspectiva do Pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003) e Letramentos digitais no ensino de línguas (FREITAS, 2010; MARZARI; LEFFA, 2013; BUZATO, 2009) com foco no conceito de Material didático na perspectiva do Web-curriculo (ALMEIDA, 2014) e dos protótipos (ROJO, 2017). Tendo explicitado as perspectivas que orientaram a produção deste protótipo, parto para a seção de Metodologia.

### 3 METODOLOGIA

Nesta seção, explico a metodologia do produto educacional e a metodologia desta pesquisa.

O produto educacional foi desenvolvido com base na Metodologia de Desenvolvimento baseada no Design Educacional (FILATRO E PICONEZ, 2015) e nas fases da produção de um material didático de acordo com Leffa (2003). Filatro e Piconez (2015) caracterizam o Design Educacional como uma série de etapas a fim de planejar, implementar e avaliar o produto educacional em desenvolvimento. Considerando esta metodologia para a realização do protótipo, para Filatro e Piconez (2015, p. 152) existem cinco fases a serem concluídas: análise, design, desenvolvimento, implementação e avaliação. Pela mesma perspectiva, Leffa (2003) ressalta quatro fases essenciais para o desenvolvimento de um material didático, são elas: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação. Conforme os autores mencionados acima, a fase de *análise* está relacionada a uma investigação de contexto, ou seja, a realização de um diagnóstico das necessidades educacionais encontradas. A participação no projeto de pesquisa “*Transformando Professores De Inglês: Uma Proposta Colaborativa De Um Material Didático Para A Formação Inicial De Professores*” foi precursor no desenvolvimento do protótipo. Através das definições dos objetivos e características do material didático estabelecidos durante o projeto de pesquisa juntamente com os apontamentos de minha orientadora, pude fortalecer as principais características e finalidades das atividades trabalhadas no protótipo. Assim, os primeiros encontros do grupo do projeto mapearam os princípios

que guiaram a proposta do material e discutiram as necessidades do contexto de acordo com esses formadores. De acordo com a metodologia exposta por Filatro e Piconez (2015), a fase de Design se caracteriza pelo planejamento educacional através do levantamento de dados e uma proposta de solução ideal. Assim, nesta fase, realizei mapeamento de artigos, teses e dissertações sobre a área do ensino de línguas na perspectiva da Justiça Social. Após várias leituras e discussões com minha orientadora, foram analisados alguns temas de justiça social que seriam mais relevantes ao contexto dos professores em formação docente inicial da Universidade. A fase do Desenvolvimento, também citada por Leffa (2003) é a criação do produto de acordo com o planejamento educacional. Aqui, foram desenvolvidas as atividades do protótipo a fim de proporcionarem oportunidades de desenvolvimento das habilidades linguísticas, habilidades de letramento digital e reflexão do tema na perspectiva de Justiça Social. Deste modo, através da identificação das necessidades do contexto, foram planejadas e desenvolvidas atividades com o objetivo de discutir os temas transversais relacionados a Justiça Social através do uso de ferramentas tecnológicas.

A fase quatro exposta por Filatro e Piconez (2015) e também mencionada por Leffa (2003) se refere a implementação e aplicação do produto em ambiente adequado. Portanto, a pilotagem da primeira parte do protótipo desenvolvido ocorreu na Universidade Estadual de Londrina no curso de Letras estrangeiras modernas – inglês com os dez discentes da turma do 4º ano vespertino.

Considerando a realidade dos espaços educativos em relação ao uso de tecnologias, foi adotada a perspectiva do BYOD (Bring your own device)<sup>10</sup> ou, em português, traga seu próprio aparelho, que permite que o protótipo seja utilizado por contextos diferenciados que nem sempre possuem recursos tecnológicos à disposição. No caso da universidade em que implementamos e na conversa com

---

<sup>10</sup> Bring your own device (BYOD), em português: traga seu próprio dispositivo, descreve uma política adotada por empresas e espaços educacionais que dá aos funcionários, alunos e professores a oportunidade de utilizar os seus próprios aparelhos para acessar dados e informações da companhia em seu local de trabalho e/ou estudo. O uso do BYOD ganhou força, principalmente, diante do fato de que a maioria das pessoas utiliza equipamentos mais modernos. Alunos em escolas e universidades exigem o acesso ao conhecimento como e quando dele necessitam, em qualquer momento e em qualquer lugar, e utilizando a tecnologia com que já estão familiarizados. Ou seja, é o aluno quem cria o seu espaço tecnológico de aprendizagem e exige à instituição educativa que adapte as suas plataformas a este espaço. Com isso tornou-se também uma prática mais corriqueira em espaços educacionais.

outros formadores de outras universidades, geralmente, os alunos em sala possuem aparelho celular.

A implementação da primeira parte do protótipo ocorreu em 2018, com os 10 discentes durante 4 aulas de 1h45min na disciplina de produção e compreensão oral ministrada pela orientadora desta pesquisa. Durante a pilotagem do material a professora orientadora permaneceu observando as reações dos professores em formação e considerando possíveis mudanças a serem realizadas no protótipo apresentado. Após as quatro aulas de pilotagem do material, foi encaminhado um questionário aos 10 discentes da turma e participantes das aulas. Logo no início do questionário os discentes puderam encontrar um termo de confidencialidade e consentimento trazendo algumas considerações sobre as informações utilizadas na pesquisa e o sigilo a fim de preservar a identidade do participante. No entanto, não recebemos respostas ao questionário, muito provavelmente por se tratar de uma turma formada em meados de dezembro.

Com a mudança do currículo do curso e o novo delineamento das aulas de língua inglesa, decidimos realizar novamente a implementação e adaptar a proposta: agora, com professores em formação do 1º ano do curso que ocorreu durante 5 aulas de 1h45min na disciplina de Língua Inglesa 1. Após cada aula da implementação pude realizar diários de experiência considerando minhas impressões sobre a aula aplicada e também sobre o desenvolvimento das atividades em relação ao que foi planejado e o que foi realmente executado. Após a primeira implementação do protótipo as atividades foram analisadas e passaram por mudanças considerando seus objetivos.

Por fim, a quinta fase da metodologia do Design Educacional de Filatro e Piconez (2015) propõe uma nova análise, também denominada de Avaliação por Leffa (2003), na qual a avaliação dos progressos conquistados e a efetividade da proposta educacional são postas à prova. Através do questionário juntamente com as observações de minha orientadora, foi possível avaliar o protótipo pelo ponto de vista dos professores em formação e do professor formador. A observação de minha orientadora no momento da pilotagem da primeira parte do protótipo durante a disciplina de Produção e Compreensão oral, gerou diversos apontamentos considerando o tipo de interação, atividades aplicadas e tempo de execução. Deste modo, foi possível realizar variadas modificações e alterações no protótipo visando as necessidades do contexto trabalhado.



Desta forma sendo possível realizar modificações considerando as discussões da perspectiva de justiça social e letramento digital. Abaixo, sintetizo os procedimentos metodológicos adotados:

### Quadro 2 – Procedimentos Metodológicos

<b>Contexto da Pesquisa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Universidade Estadual de Londrina</li> <li>✓ Discentes do 4º ano de Letras-Inglês – 10 discentes</li> <li>✓ Discentes do 1º ano de Letras Inglês – 10 discentes</li> </ul>
<b>Período da pilotagem material didático</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 4 aulas da disciplina de Produção e Compreensão oral</li> <li>✓ 5 aulas da disciplina de Língua Inglesa I</li> </ul>
<b>Instrumento coleta de dados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Anotações da pesquisadora</li> <li>✓ Questionário respondido pelos professores em formação</li> <li>✓ O próprio protótipo produzido</li> <li>✓ Apontamentos da orientadora para modificações no material</li> </ul>
<b>Análise de dados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Por meio de princípios elencados da literatura;</li> <li>✓ Identificação de affordances percebidas pelos participantes e pela pesquisadora;</li> </ul>
<b>Cuidado ético</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Termo de confidencialidade – consentimento</li> </ul>
<b>Passo a passo da criação da unidade didática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificação da problemática da pesquisa.</li> <li>✓ Leituras e discussões na área</li> <li>✓ Definições dos objetivos e características da unidade</li> <li>✓ Criação das atividades</li> <li>✓ Apontamentos da orientadora</li> <li>✓ Pilotagem na disciplina de Produção de compreensão Oral – 4º ano</li> <li>✓ Questionário para os professores em formação docente inicial</li> <li>✓ Apontamentos da orientadora após a pilotagem da primeira parte do material</li> <li>✓ Criação de nova versão da unidade didática</li> <li>✓ Pilotagem na disciplina de Língua Inglesa I – 1º ano</li> <li>✓ Questionário para os professores em formação docente inicial (Apêndice A)</li> <li>✓ Criação de uma nova versão do protótipo (qualificação)</li> <li>✓ Apontamentos durante o processo de qualificação</li> <li>✓ Criação da versão final do protótipo</li> </ul>

Fonte: A autora

A unidade didática apresentada em formato de protótipo enfatiza o uso de ferramentas tecnológicas no processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais, abordando diversas ferramentas tecnológicas de ensino que permitam que os professores em formação docente inicial possam preparar atividades que enfatizem o uso da língua como prática social através do desenvolvimento do letramento digital nas aulas de língua inglesa. O formato de protótipo permite que as unidades não sejam “fixas”, ou seja: como o material é editável, professores que desejam utilizar a unidade podem colaborar, recriar, refazer e adaptar as propostas (inclusive os enunciados) de acordo com o contexto em que atua.

Em relação a metodologia desta pesquisa, a mesma é de caráter intervencionista pelo viés do paradigma qualitativo-interpretativista, pois analisa a percepção dos indivíduos sobre uma questão depois de uma ação, sendo que seus resultados são frutos da interpretação. Para Cohen, Manion e Morrison, (2000), isso quer dizer que seu foco recai sobre os significados que as pessoas atribuem aos seus comportamentos e experiências.

Os dados foram coletados por meio das produções dos professores em formação, questionário, notas da professora-pesquisadora e pelo próprio protótipo produzido. A análise de dados se dá por meio de um quadro de princípios advindos da literatura e o referencial de affordances percebidas (VAN LEUWEEN, 2004).

El Kadri (2018) com base em Silva (2015), aponta que a identificação de affordances é possível por meio da observação dos indivíduos engajados em uma ação (no caso do meu trabalho, por meio da minha percepção durante a implementação do protótipo e por meio da percepção dos professores em formação que o utilizaram).

Este trabalho possui duas perguntas de pesquisa: a) quais os princípios de Justiça social desenvolvidos em um material para o ensino de línguas na formação inicial de professores e b) quais as affordances percebidas pela pesquisadora e pelos professores em formação sobre o uso deste material. A primeira pergunta de pesquisa utiliza o próprio protótipo produzido como dados, e os analisa por meio de um quadro de princípios da literatura da área. A segunda pergunta de pesquisa utiliza as produções dos professores em formação, as respostas do questionário e as notas feitas durante a implementação e analisadas através do referencial de affordances. Neste trabalho, o conceito de *affordance* está respaldado em El Kadri

(2018) que baseado em Van Lier (2000; 2004a; 2004b), entende o conceito de affordances como sendo “as possibilidades de ações oferecidas ao aprendiz pelo ambiente de aprendizagem em que ele está inserido, em uma tentativa de associar as atividades perceptuais e sociais dos aprendizes” (EL KADRI, 2018, p.32). Segundo o Van Lier (2004a), a noção de affordance emerge conforme interagimos com o mundo social e físico. Para o autor, ação, percepção e interpretação são pré-condições para que *affordances* possam emergir. Para El Kadri (2018), com base em Van Lier (2004a), o ambiente é sempre permeado de significados/sentidos em potencial, deste modo, *affordances* são os relacionamentos que fornecem uma ligação entre algo no meio ambiente e o agente e, portanto, é “aquilo que está disponível para a pessoa” (VAN LIER, 2004a, p. 91), ou seja, os usuários percebem aquilo que o objeto propicia, de acordo com suas experiências, background e vivências.

No quadro abaixo, resumo as perguntas de pesquisa, os dados coletados e o referencial de análise de dados.

### Quadro 3 – Perguntas de pesquisa e análise de dados

Objetivos	Pergunta de pesquisa	Dados	Análise de dados
	a) Quais os princípios de Justiça social desenvolvidos em um material para o ensino de línguas na formação inicial de professores?	✓ Protótipo produzido	Quadro de princípios a partir da literatura da área
	b) Quais as affordances percebidas pela pesquisadora e pelos professores em formação sobre o uso deste material?	✓ Produções dos professores em formação ✓ Questionário ✓ Notas da professora durante a implementação	Referencial de affordances (VAN LIER, 2000; 2004a; 2004b; EL KADRI, 2018)

Fonte: A autora

Tendo explicitado a metodologia, na próxima seção, apresento o Produto Educacional produzido: “*Teaching English to Teachers*”.

### 3.1 O PRODUTO EDUCACIONAL E SUA IMPLEMENTAÇÃO

Nesta seção, objetivo apresentar o produto educacional produzido e responder à primeira pergunta de pesquisa: a) quais os princípios de Justiça social

desenvolvidos em um material para o ensino de línguas na formação inicial de professores?

Conforme mencionado na introdução deste trabalho, o produto educacional apresentado se refere à um protótipo no âmbito do material didático intitulado “*Teaching English To Teachers*”. O produto trata-se de um protótipo para as aulas de língua inglesa para a formação inicial de professores de inglês pela perspectiva da Justiça Social. Este produto foi desenvolvido no projeto “*Transformando Professores De Inglês: Uma Proposta Colaborativa De Um Material Didático Para A Formação Inicial De Professores*”<sup>11</sup>. Nas primeiras reuniões do projeto, foi decidido pelos professores formadores alguns princípios que os mesmos acreditam que devem permear o material de maneira transversal e longitudinal: a) material didático seria flexível, pelo fato de contemplar os diferentes contextos das universidades ; b) temas abordados seriam relacionados às questões sociais atuais dos contextos participantes; c) uso de tecnologias no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras d) consideração das implicações do estatuto do inglês como língua franca, e) reflexão/prática de sala de aula sempre ao final de cada unidade, f) organização do currículo com base na prática social, no “agir” e g) análise linguística crítica. Assim, esses foram os princípios iniciais que guiaram o protótipo produzido.

Através de diferentes atividades que contemplem as quatro habilidades do aprendizado de língua inglesa, o protótipo apresentado objetiva desenvolver as habilidades de uso dos professores para as ferramentas, tanto como aprendizes de língua quanto futuros professores dessa língua. Desta maneira, os professores em

---

<sup>11</sup> Este projeto busca por meio da proposição de um grupo de trabalho com formadores de professores de diferentes instituições (UEL, UEM UNICAMP e UTFPR) subsidiar espaço para discussão e reflexão dos dois principais desafios vivenciados pelos formadores de professores de língua inglesa: o estatuto do inglês como língua franca e o papel das tecnologias na sociedade atual. Assim, tem como objetivo específico (a) analisar as interações, representações e identidades forjadas de um grupo de formadores no engajamento das tarefas, (b) produzir material colaborativo para a formação de professores de inglês, (c) implementar o material produzido nas aulas do curso de Letras-Inglês no novo currículo a ser implementado em 2018 e (d) investigar o modo como novas tecnologias são introduzidas em sistemas de atividade educacionais em sua relação com as tensões ou contradições desses contextos. Os dados serão coletados por meio de gravação dos grupos de estudos e por meio da produção do material didático. Espera-se que os resultados desse projeto possam contribuir para (a) a reconfiguração do currículo da formação de professores, (b) reflexão de professores formadores sobre a perspectiva de ILF e recursos tecnológicos, (c) implementação da perspectiva de ILF e letramento digital nos cursos de formação de professores, (d) criação de materiais alternativos para o ensino e formação de professores de línguas, (e) compreensão de que maneiras formadores de professores afetam/transformam os modos de ensinar-aprender dos professores em formação inicial por meio da produção de material didático local e significativo e (f) expansão dos trabalhos acadêmicos na área específica já realizados no IEL nas linhas Linguagens e Tecnologia e Linguagens e Educação Linguística e no PPGEL e MEPLEM (programas de pós-graduação da área de Língua e formação de professores de Inglês da UEL)

formação têm a oportunidade de aprender também o funcionamento de diferentes ferramentas tecnológicas, para posteriormente colocá-los em prática em suas aulas de língua estrangeira com mais segurança e familiaridade.

O referencial teórico utilizado na elaboração deste produto educacional, conforme explicitado na seção anterior, está relacionado ao ensino de línguas pela perspectiva da Justiça Social (FREIRE, 1974; BELL, 1997; ADAMS, 2016; ZEICHNER, 2008), aos estudos da perspectiva do Pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003), e Letramentos digitais no ensino de línguas (FREITAS, 2010; MARZARI; LEFFA, 2013; BUZATO, 2009) com foco no conceito de Material didático na perspectiva do Web-currículo (ALMEIDA, 2014) e dos protótipos (ROJO, 2017).

Um dos objetivos deste protótipo é promover possibilidades de desenvolvimento do letramento digital de professores de língua inglesa em formação inicial e potencializar a competência linguística juntamente com práticas pedagógicas com o uso de recursos digitais tecnológicos a fim de que aumente a vivência e experiência na área, sob o tema Racismo. O protótipo tem por base o Pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003), e seus parâmetros tridimensionais: Particularidade, Praticidade e Possibilidade. Através de macro e micro estratégias, o pós-método traz princípios derivados do contexto histórico, político e social dos aprendizes. Para Kumaravadivelu (2003) através das condições proporcionadas pelo pós-método de autonomia de professores e alunos e a relação estreita entre teoria e prática, optei por utiliza-lo como base para a criação deste protótipo.

Em relação à Justiça Social, o pós-método enfatiza o uso da realidade do contexto social dos aprendizes, como por exemplo, situações que possam propor constantes questionamentos de suas próprias ideologias. Outro embasamento teórico para a construção deste protótipo é a linguagem como prática social. Um dos objetivos deste protótipo é a produção de atividades em sala de aula permeando tanto o contexto local como global dos professores em formação. Através de atividades que envolvam temas transversais e sejam permeados nos embasamentos de letramento digital, os professores em formação inicial deverão aprender a estrutura da língua relacionando-a com temas transversais e discussões dificilmente abordadas no contexto real atualmente.

Para iniciar um tema transversal neste protótipo, foram abordadas diferentes opiniões e concepções sobre o assunto. Primeiramente foi trabalhado o

conhecimento prévio dos professores sobre o tópico. Após, tiveram acesso à vídeos, reportagens, entrevistas e relatos relacionados ao tema, proporcionando engajamento em situações reais. Seguido de leituras e informações, os professores em formação expressaram seus conhecimentos sobre o assunto e quais suas respectivas opiniões iniciais sobre o tema. Uma atividade de vocabulários trabalhados nos vídeos ou textos foi abordada para a compreensão de expressões citadas. Para permear a atividade de discussão, os professores foram apresentados a estruturas e expressões úteis para concordar ou discordar das ideias e opiniões apresentadas pelo grupo.

Através da abordagem de alguns referencias teóricos, os professores iniciaram suas produções permeadas por ferramentas e recursos tecnológicos disponíveis muitas vezes utilizados apenas para distrações do dia-a-dia sem a reflexão de seu uso no processo-ensino aprendizagem, como por exemplo, às redes sociais. Ao final de cada tema trabalhado, os professores em formação inicial criaram suas próprias atividades didáticas voltadas à inserção dos temas transversais no ensino de línguas.

Abaixo, apresento como o protótipo<sup>12</sup> está organizado, enfatizando cada seção do material e seu objetivo:

#### Quadro 4 – Seções do material

SEÇÃO DO MATERIAL	OBJETIVO
Getting Started	Nesta seção o tópico da unidade é apresentado. Esta seção tem o objetivo de criar um ambiente receptivo e inclusivo na sala de aula. O professor formador deve dar instruções claras sobre como serão as atividades da unidade. As atividades desta seção devem promover a troca de experiências sobre o tópico e discussões sobre o conhecimento prévio dos participantes e seus diferentes pontos de vista.
Interaction Content	Nesta seção as atividades trabalhadas devem relacionar o cotidiano dos participantes com o tópico discutido. Através de atividades de compreensão oral, devem promover a reflexão crítica sobre suas próprias práticas na sociedade. Com conteúdos que conectem suas próprias vivências, promovendo a percepção sobre os sistemas de vantagem e desvantagens.
To the point	O objetivo desta seção é trabalhar a compreensão escrita e aquisição de vocabulários relacionados ao tópico.
Let's Reflect: Fair Balance	O objetivo desta seção é apresentar diferentes pontos de vista sobre o tópico trabalhado através de atividades de compreensão oral e novos vocabulários sobre o assunto. Nesta seção os participantes deverão expressar seus

<sup>12</sup>O produto completo pode ser acessado em:

<https://drive.google.com/file/d/1vbmJW2ymw4Vumkm03MX78Xps6i3FXrIH/view?usp=sharing>

	próprios pontos de vista utilizando expressões uteis apresentadas no material. Os debates têm o objetivo de desenvolver a produção oral dos participantes.
It's your turn	O objetivo desta seção é desenvolver as habilidades de produção escrita dos participantes por meio do compartilhamento de seus pontos de vista. As atividades visam a expressão de opiniões escritas utilizando o vocabulário e expressões linguísticas previamente adquiridos.
As a Teacher-citizen <sup>13</sup>	O objetivo desta seção é promover reflexão sobre o tópico e relacionar o assunto as práticas docentes. Abordar autores e textos acadêmicos sobre o tópico e proporcionar momentos de criação de atividades didáticas.
As a Citizen-teacher	O objetivo desta seção é inserir o participante em um agir maior na sociedade. Propor a participação dos participantes na mudança social. Participar de grupos e movimentos para que possam agir globalmente.
Self-assessment	O objetivo desta seção é auto avaliar a aquisição do conteúdo trabalhado. Reflexão sobre as capacidades adquiridas após as seções trabalhadas.

**Fonte:** A autora

Considerando os princípios pedagógicos da Pedagogia para a justiça social abordada por Adams (2016), a maneira como as atividades começam é o que dará o “tom” para as aulas e para as experiências de aprendizado. A Pedagogia para a Justiça Social presta atenção especial em relação a quão inclusiva serão as atividades e como os participantes serão recebidos e engajados. Para Adams (2016) a primeira atividade que os participantes realizam expressa suas impressões iniciais sobre o tópico e demonstra o nível de conforto que trabalharão com a proposta.

Em consonância a esta afirmação, as atividades de início da unidade foram modificadas a fim de fazer com que os professores em formação pudessem conhecer mais uns aos outros e expressarem seus pontos de vista sobre o tópico.

Adams (2016) também argumenta que como começar a experiência dos participantes é uma etapa essencial e deve engaja-los imediatamente de maneira informal com o objetivo de trocarem experiências e descobrirem similaridades e diferenças entre si. Como as atividades voltadas a Pedagogia para a Justiça Social são experienciais, enfatizam e promovem o respeito mútuo, a discussão de diferentes pontos de vista e a participação de todos. Para o autor, neste momento inicial os participantes devem saber o que esperar de uma abordagem da Pedagogia voltada para a Justiça Social.

---

<sup>13</sup> Considerando as seções “As a teacher-citizen” e “As a citizen-teacher”, este protótipo entende que o papel do professor está integralmente ligado ao papel do cidadão. Porém, para que os objetivos das seções fossem esclarecidas, foram escolhidas tais nomenclaturas (sujeitas a mudanças) que refletissem o momento de criação de atividades como docente (As a teacher) e o momento do agir maior na sociedade (As a citizen), participando de ações e campanhas, a fim de gerar mudanças.

A ideia do protótipo é que os professores em formação possam inserir suas atividades no arquivo, porém como no momento da implementação ainda não possuíamos o material diagramado, utilizamos a plataforma Padlet para o compartilhamento das atividades. Abaixo apresento um quadro relacionando os princípios da prática pedagógica voltada à Justiça Social e a maneira com que foi trabalhada durante a implementação:

**Quadro 5 – Princípios pedagógicos para a prática da Justiça Social**

<b>PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA VOLTADA A JUSTIÇA SOCIAL (ADAMS, 2016)</b>	<b>COMO OCORREU NA IMPLEMENTAÇÃO</b>
✓ Criar e manter um ambiente receptivo e inclusivo baseado em orientações claras e acordadas por todos os envolvidos	Antes de iniciar as atividades, os participantes se apresentaram, foram estabelecidas orientações claras de como seriam as atividades, horários de início e término e uso da tecnologia.
✓ Iniciar as atividades de maneira engajadora e informal	A primeira atividade trouxe à tona as experiências pessoais dos participantes em relação ao tema Racismo, gerando compartilhamento de ideias, similaridades e diferenças. Ao início de cada aula, uma atividade de “warm-up” era realizada a fim de relembrar as discussões da aula anterior e engajarem os participantes para próximas atividades. A escolha de pares e grupos também era realizada de maneira informal, como sorteio ou usando manipulativos de cores diferentes.
✓ Auxiliar os participantes a reconhecerem suas múltiplas posições dentro dos sistemas de desigualdade a fim de entenderem como a opressão opera em múltiplos níveis	Durante a implementação das atividades os participantes eram sempre questionados a respeito de suas experiências pessoais e instigados a refletirem sobre suas posições nos sistemas de vantagem e desvantagem. Os participantes puderam constantemente realizar conexões entre suas vivências e as manifestações da opressão na sociedade através das atividades em grupos e pares.
✓ Encorajar o engajamento ativo e colaboração com as questões levantadas pelos participantes	No início das atividades, alguns participantes se mostraram mais resistentes a discussão do tópico, porém com o encorajamento e engajamento do professor formador, puderam perceber a importância da discussão do tema e passaram a participar mais das atividades.



<p>✓ Promover e avaliar a autoconscientização, aquisição de conhecimento e a capacidade de criar ações de mudança</p>	<p>Durante a implementação das atividades os participantes eram sempre instigados a refletirem sobre suas próprias atitudes em relação ao tema e quais atitudes deveriam tomar para se tornarem agentes da mudança. Nas atividades finais da unidade os participantes puderam experienciar a discussão do tema no papel de professor perante aos alunos. Desta forma desenvolveram atividades que promovam a discussão sobre o tema, deste modo criando ações de mudança em seus alunos.</p>
---	--

Fonte: A autora

No quadro abaixo, apresentamos esses princípios e indicamos a seção do material em que esse princípio foi desenvolvido. O quadro também responde a primeira pergunta de pesquisa, apontando os princípios de um material que objetiva ensinar língua na formação inicial de professores com base na perspectiva de justiça social.

**Quadro 6 – Princípios do protótipo**

<b>PRINCÍPIOS DO PROTÓTIPO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>PROTÓTIPO “TEACHING ENGLISH TO TEACHERS”</b>	<b>EVIDÊNCIAS</b>
Apresenta ferramentas críticas e analíticas necessárias para o entendimento da opressão e sua própria socialização dentro de grupos opressores.	BELL (1997)	Seção Getting Started, task 5, página 2	Entender as diferenças entre os conceitos: Estereotipo, preconceito, racismo, discriminação e discutir sobre eles
Envolve igualmente todos os grupos da sociedade e desenvolve o senso de agência e a capacidade de interromper padrões e comportamentos opressores em si mesmos.	BELL (1997)	Seção <i>Interaction Content</i> , task 2, página 7	Discussão sobre quais estereótipos e preconceitos carregamos sobre diferente grupos em decisões ou atitudes do dia a dia.
Propõe uma educação problematizante e participante através da conscientização crítica afim de concretizar um movimento de liberdade	FREIRE (1974)	Todas as seções	Pesquisas, discussões e compartilhamento de informações sobre o Privilégio branco, leitura sobre educação antirracista, conhecimento e

			participação no movimento “Black Lives Matter at School”
Facilita a compreensão das forças opressoras na sociedade e como as múltiplas ideologias são sócio historicamente construídas	FREIRE (1974)	Seção To the point, task 2, página 9	Discussão sobre a definição do termo “Racismo”, criação de uma nova definição e troca de experiências.
Conscientiza e critica a realidade a fim de transformação.	FREIRE (1974)	Seção Interaction Content, task 1, página 6	Discussão sobre situações de estereotipo, preconceito e racismo através de um vídeo de situações cotidianas.
Analisa a prática e reflete sobre os objetivos de aprendizagem.	ADAMS (2016)	As a teacher-citizen Task 1 e 2, página 16	Discussão sobre educação antirracista através de um texto acadêmico
Posiciona os alunos a serem o centro do processo de aprendizagem.	ADAMS (2016)	Todas as seções	Participação ativa dos participantes através de discussões, diferentes opiniões e experiências vividas.
Rejeita o ensino como mera transmissão de conhecimento.	ZEICHNER (2003)	Todas as seções	Participação ativa dos participantes através de discussões, diferentes opiniões e experiências vividas.
Desenvolve a tomada de decisões cotidianas	ZEICHNER (2003)	Seção Getting Started	Discussões sobre situações cotidianas dos participantes e suas experiências anteriores.
Realiza uma contextualização histórica e aborda situações reais.	HACKMAN (2005)	Seções Getting Started, página 2 , Interaction Content, página 6 e To the Point, página 8	Situações de estereotipo, preconceito e racismo. Explorar imagens históricas e relacionar aos conceitos.
Propõem o questionamento a ideologias dominantes e o que geralmente é apresentado pela mídia e pelos livros didáticos.	HACKMAN (2005)	Seções It’s your turn, página 15 e As a citizen, página 17	Criação e participação de um fórum de discussão sobre privilégio branco e conhecimento e participação do movimento “Black lives matter” e “Black lives matter

			at school”.
Proporciona discussões e o contato com diferentes pontos de vista.	HACKMAN (2005)	Seção Let’s Reflect, task 4, página 14	Discussão e troca de diferentes opiniões sobre os assuntos discutidos
Conecta os conteúdos trabalhados em sala a questões maiores da sociedade, criando democracia e empoderamento na sala de aula.	HACKMAN (2005)	Seção As a Citizen, task 1 e 2, página 17	Conexão entre os movimentos “Black lives matter”, “Black lives matter at school” e sala de aula.
Pensa globalmente e age localmente.	HACKMAN (2005)	As a citizen task 2 and 3 página 17 e 18	Participar do movimento “Black lives matter at school”.
Desafia e questiona temas significativos da opressão, proporcionando expansão de ideias e questionamentos sobre os respectivos efeitos na sociedade.	HACKMAN (2005)	Seção Getting Started, task 5, página 5. Seção Interaction Content, task 2, página 7	Definição sobre os conceitos: estereotipo, racismo, preconceito e discriminação.
Ensina ferramentas que promovam a oportunidade de agir socialmente.	HACKMAN (2005)	Seção As a Teacher, task 1, página 16	Utiliza as plataformas digitais para realização das atividades e motiva o seu uso no processo ensino-aprendizagem
Conscientiza sobre os direitos como cidadãos e participação na sociedade.	HACKMAN (2005)	Seção As a teacher, task 1, página 16. Seção As a Citizen task 1 e 2, página 17	Discussão sobre os princípios da educação antirracista e movimento “Black lives matter”
Contribui para a diminuição das desigualdades existentes entre as crianças das classes baixa, média e alta nos sistemas escolares.	ZEICHNER (2008)	Seção As a Citizen, Task 2, Página 17	Conhecimento e participação do movimento “Black lives at school”.
Disponibiliza as ferramentas necessárias para que as comunidades estejam engajadas na real mudança social.	ZEICHNER (2008)	Seção As a Citizen, Task 2 e 3, página 17 e 18	Conhecimento e participação do movimento “Black lives at school”.
Propõe reflexão sobre a manipulação propiciada pelos grupos opressores.	SANTOS (2018)	Seção Getting Started, task 5, página 5	Discussão e relação dos conceitos trabalhados e as imagens da atividade.
Discute como a opressão se opera nos indivíduos culturalmente, institucionalmente e	BELL (1997)	Seção Getting Started, task 5, página 5. Seção interaction content, task 1 página 6	Entender os conceitos: Estereotipo, preconceito,

historicamente.			racismo e discriminação. Discussão sobre situações cotidianas relacionadas aos conceitos.
Promove a igualdade e encoraja a participação de todos.	FERREIRA (2012)	Seção To the point, task 6, página 11	Contribuição na plataforma "Padlet" sobre o termo "Privilégio Branco".
Considera as individualidades e objetivos de aprendizagem de língua estrangeira dos participantes.	KUMARAVADIVELU (2003)	Todas as seções	Uso da língua inglesa para a execução das atividades
Compreende, identifica, analisa e considera diferentes alternativas para a solução de uma questão.	KUMARAVADIVELU (2003)	Seção Getting Started, task 3, página 3	Discussão sobre os diferentes conceitos: estereótipo, discriminação, preconceito e racismo e os diferentes pontos de vista existentes.
Propõe questionamentos constantes sobre as próprias ideologias dos participantes.	KUMARAVADIVELU (2003)	Todas as seções	Pensamento crítico sobre ações cotidianas e experiências vividas em relação aos conceitos trabalhados
Desenvolve competências e habilidades de forma crítica e interativa, desenvolvendo sujeitos ativos em seus próprios processos de construção do conhecimento.	MARZARI E LEFFA (2013)	Seção As a teacher e Seção As a citizen, páginas 16 à 19.	Estudo sobre educação antirracista e sua implementação em sala de aula, discussão sobre o movimento "Black lives matter" e participação do movimento "Black lives matter at school"
Faz uso das novas tecnologias de forma reflexiva e criativa por meio de práticas didático-pedagógicas e prepara os professores de línguas a integrarem as novas tecnologias em suas respectivas práticas.	MARZARI E LEFFA (2013)	Seção Getting Started task 2, página 2. Seção To the Point, task 4, página 10. Seção To the Point, task 6, página 11 e seção As a teacher, task 1, página 16	Uso das ferramentas digitais: Kahoot, Canva, Quizlet e Padlet para a realização das atividades.
Promove o trabalho colaborativo e enfatiza o protagonismo de todos os envolvidos por meio da integração entre o currículo estabelecido e as experiências já vivenciadas	ALMEIDA (2014)	Seção It's your turn, task 1, página 15.	Criação e participação ativa em um fórum de discussão sobre os conceitos trabalhados.

pelos participantes.			
Se apropria das tecnologias em prol da interação, colaboração e protagonismo dos participantes.	ALMEIDA (2014)	Todas as seções	Uso das ferramentas digitais: Kahoot, Canva, Quizlet e Padlet para a realização das atividades.
Propõe um trabalho digital aberto, investigativo e colaborativo e pode ser preenchido ou modificado a fim de que possa atender as demandas específicas dos participantes.	ROJO (2017)	Todas as seções	Formato protótipo
Relaciona às questões sociais atuais dos contextos dos participantes.	Princípios projeto	Seção As a Citizen, task 1, página 17	Discussão sobre o movimento “Black lives matter”
Usa tecnologias no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras.	Princípios projeto	Getting Started task 2, página 2. To the Point task 4, página 10 To the Point Task 6, página 11. As a teacher task 1, página 16.	Uso das ferramentas digitais: Kahoot, Canva, Quizlet e Padlet e suas utilidades no processo ensino-aprendizagem
Considera as implicações do estatuto do inglês como língua franca.	Princípios projeto	Interaction Content, task 1, página 6. Seção Let’s Reflect, task 2, página 12	Diferentes variações da língua inglesa nos vídeos trabalhados.
Promove prática de sala de aula sempre ao final de cada unidade.	Princípios projeto	As a teacher, Task 2, página 16	Criação de uma atividade que englobe a educação antirracista e uma ferramenta tecnológica trabalhada.
Organiza o currículo com base na prática social e no “agir”.	Princípios projeto	As a Citizen, task 1, 2 and 3, páginas 17 à 19	Conhecer e participar do movimento “Black lives matter at school”.

**Fonte:** A autora

Após a implementação e as contribuições na qualificação deste trabalho, foi reconhecida a falta de deliberação dos participantes na escolha dos temas a serem abordados, o que contraria os objetivos e conceitos de Justiça Social. Deste modo devemos refletir como estamos condicionados a criar materiais didáticos *para* um certo público e não juntamente *com* quem realmente consumirá tais informações. Devido a esta reflexão, foi incorporada uma atividade que poderá ser realizada antes do início das atividades do protótipo, a fim de reunir possíveis tópicos que os

participantes gostariam de discutir. Esta atividade se encontra na página 2 do protótipo e através de uma pergunta simples<sup>14</sup>, busca os tópicos relacionados a mudança social, na visão dos participantes e permite que eles deliberem sobre a escolha do tema.

A próxima seção objetiva responder a segunda pergunta de pesquisa: quais as affordances percebidas pela pesquisadora e pelos professores em formação no uso deste material?

### 3.2 AFFORDANCES PERCEBIDAS PELA PROFESSORA-PESQUISADORA

#### GETTING STARTED

Segundo os princípios pedagógicos para a prática voltada a justiça social de Adams (2016), deve-se criar um ambiente receptivo e inclusivo antes mesmo de iniciar as atividades propostas. Deste modo, antes de iniciar as atividades, os participantes se apresentaram, e foram estabelecidas orientações claras de como seriam as atividades, horários de início e término e uso da tecnologia, temas abordados e possíveis sentimentos que poderiam experimentar. Assim, os participantes *experenciaram uma abordagem metodológica que tem como princípio a justiça social.*

Para Adams (2016) a primeira atividade realizada é a que proporciona o “tom” da aula, ou seja, é neste momento que o facilitador identifica o nível de conforto dos participantes em relação ao tópico. Da mesma maneira, a primeira atividade deve engajar todos os participantes a fim do compartilhamento de experiências e conhecimento prévio sobre o tema que abordado. Nesta etapa, os participantes compartilharam experiências em Língua inglesa que permitiam o engajamento.

Deste modo, a primeira seção da unidade (Getting Started – Task 1) traz o modelo “Find someone who” de atividade, na qual os participantes devem interagir entre si com o objetivo de coletar informações específicas. Nesta atividade as situações abordadas trazem a discussão dos temas: racismo (se algum participante já presenciou alguma situação de racismo), estereótipo (se algum participante já foi

---

<sup>14</sup> When you think about SOCIAL CHANGE, what topics come to your mind?

estereotipado pelas roupas que estava usando), discriminação (se algum participante já sofreu discriminação devido a seu gênero) e preconceito (se algum participante já alertou alguém sobre estar sendo preconceituoso). Neste momento, os participantes entraram em contato com vocabulário específico para tratar do tema Racismo.

Através desta atividade os participantes puderam *refletir sobre a opressão*, sua própria socialização dentro dos grupos opressores e como a mesma opera nos indivíduos culturalmente, institucionalmente e historicamente (BELL, 1997). Por meio desta atividade os participantes puderam compartilhar experiências e vivências nunca comentadas até o momento e desenvolver empatia.

Na atividade 2 da seção Getting Started, a plataforma Kahoot<sup>15</sup> foi proposta aos participantes. Nesta atividade os participantes trabalharam com as diferenças entre os termos: Racismo, preconceito, discriminação e estereótipo de uma forma gamificada. Através da plataforma Kahoot, os participantes fizeram uso de novas tecnologias de forma reflexiva e criativa (MARZARI E LEFFA, 2013), preparando-os para integrarem as novas tecnologias em suas respectivas práticas futuras (MARZARI E LEFFA, 2013). A utilização da plataforma Kahoot nesta atividade faz com que os participantes possam se apropriar das tecnologias em prol da interação, colaboração e protagonismo (ALMEIDA, 2014). Alguns participantes já conheciam esta plataforma, porém para outros, este foi o primeiro contato com a ferramenta.

Na atividade seguinte (Getting Started – Task 3), ainda em discussão sobre a diferença entre os termos mencionados, os participantes foram divididos em pares, através da plataforma CHWAZI<sup>16</sup> (ferramenta de separação de grupos) e discutiram sobre qual termo estaria relacionado a cada imagem apresentada. Nesta atividade não há respostas certas ou erradas, porém, os participantes devem apresentar justificativas para a associação das imagens e termos. Através desta atividade, temas significativos da opressão foram questionados e desafiados, o que permitiu aos participantes expandirem suas ideias e questionamentos sobre os respectivos efeitos da mesma na sociedade (HACKMAN, 2015). Algumas das imagens apresentadas na atividade trazem fatos históricos (Apartheid), proporcionando

---

<sup>15</sup> O Kahoot é uma plataforma de aprendizagem baseada em jogos, podendo ser utilizada para qualquer conteúdo. Esta ferramenta possibilita a criação de perguntas e respostas sobre diferentes temas, fóruns de discussões, avaliações e pesquisas. ([www.kahoot.it](http://www.kahoot.it))

<sup>16</sup> O Chwazi é um aplicativo que permite a escolha de um participante para uma determinada atividade. Basta apenas definir o número de participantes, e o aplicativo escolhe quem eventualmente terá que completar a tarefa. (<https://apps.apple.com/br/app/chwazi/id689674978>)

assim, discussões sobre como a opressão se opera nos indivíduos culturalmente, institucionalmente e historicamente (SANTOS, 2018).

A atividade seguinte, Getting Started – Task 4, explora uma tabela com uma definição, um exemplo e conexões existentes entre os termos. Neste momento os participantes foram instigados a refletirem sobre outros exemplos de estereótipos, preconceitos e discriminações que ocorrem na sociedade e se concordam com as informações e definições da tabela. Por meio desta atividade, os participantes também puderam compreender as forças opressoras na sociedade e como as múltiplas ideologias são sócio historicamente construídas (FREIRE, 1974).

Na última atividade da seção “Getting Started” os participantes, em trios, exploraram um website e completaram uma tabela com as definições dos termos: estereótipos, preconceito, racismo e discriminação. Esta atividade permite questionar as próprias ideologias dos participantes (KUMARAVADIVELU, 2003), pois a todo momento os mesmo tinham que relacionar suas próprias vivencias e atitudes às definições abordadas no website.

## INTERACTION CONTENT

Na seção “Interaction Content” um vídeo foi apresentado com o objetivo de trabalhar a compreensão oral dos participantes. Após assistir o vídeo, os participantes foram divididos em pares para o compartilhamento de informações. O vídeo aborda diferentes estereótipos e julgamentos sobre raça, gênero e idade que os indivíduos fazem uns com os outros quando os mesmos pertencem a grupos diferentes da sociedade. Por meio da primeira e segunda atividade da seção “Interactive Content” os participantes puderam criticar e refletir sobre suas próprias realidades a fim de transformar suas ideias e atitudes referente ao tema abordado (FREIRE, 1974).

## TO THE POINT

Durante a seção “To the point” os participantes puderam ter contato com diferentes vocabulários relacionados ao tema<sup>17</sup>. Deste modo foi realizado um link da

---

<sup>17</sup> As atividades: To the point – Task 1, Task 2 e Task 3 não foram colocadas em prática na segunda implementação por motivo de adaptação ao nível linguístico dos participantes.



seção anterior à atividade “To the point – Task 4”. Em grupos divididos por manipulativos de lego, os participantes utilizaram a plataforma Quizlet<sup>18</sup> com diferentes termos relacionados ao tema “Racismo”. Como uma das atividades do protótipo, os participantes compartilharam informações, como links de websites, imagens, reportagens e vídeos sobre termo “Privilégio Branco” através de um mural interativo e colaborativo criado no Padlet<sup>19</sup>.

Por meio desta plataforma foi possível criar um mural interativo, compartilhar vídeos, fotos e links, criar e responder comentários nas postagens realizadas e postar todas as produções dos participantes ao longo da unidade. Esta atividade promove o trabalho colaborativo e enfatiza o protagonismo de todos os envolvidos por meio da integração entre o currículo estabelecido e as experiências já vivenciadas pelos participantes (ALMEIDA, 2014). As imagens abaixo exemplificam a produção<sup>20</sup> dos professores em formação e demonstram como os mesmos puderam compreender as forças opressoras na sociedade, fazer uso das novas tecnologias de forma reflexiva e criativa e participar ativamente como o centro do processo de aprendizagem.

---

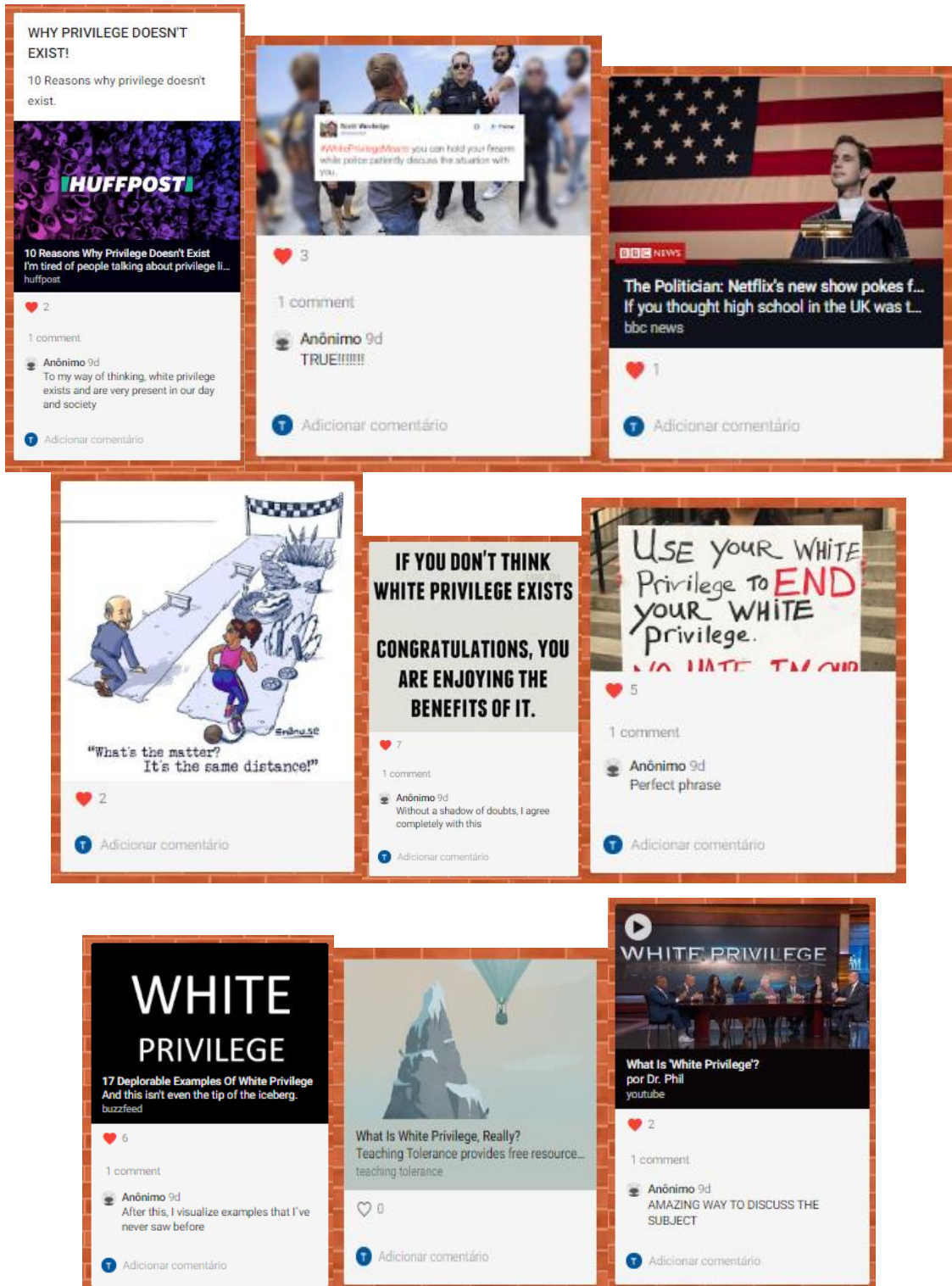
<sup>18</sup> O Quizlet é um conjunto de ferramentas de aprendizagem que podem ser utilizadas para estudar qualquer conteúdo ou disciplina. Este recurso também pode ser utilizado para criar atividades de flashcards, associação de conceitos e definições de termos. ([www.quizlet.com](http://www.quizlet.com))

<sup>19</sup> O Padlet é um mural virtual para discussões, compartilhamento de hiperlinks e vídeos e postagem de avisos. No mural, pode-se digitar, gravar sua voz, adicionar hiperlinks, fotos e documentos. ([www.padlet.com](http://www.padlet.com))

<sup>20</sup> As produções completas podem ser acessadas no link a seguir:

[https://drive.google.com/drive/folders/1CY3z\\_43wNOqRh8\\_2bqfu5jUVp7isPJyC?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1CY3z_43wNOqRh8_2bqfu5jUVp7isPJyC?usp=sharing).

**Figura 1:** Produções dos participantes na atividade “To the point” no Padlet



Fonte: A autora. Disponível em:

[https://drive.google.com/drive/folders/1CY3z\\_43wNOqRh8\\_2bqfu5jUVp7isPJyC?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1CY3z_43wNOqRh8_2bqfu5jUVp7isPJyC?usp=sharing).

LET'S REFLECT: FAIR BALANCE

Na seção “Let’s reflect: Fair balance” dois vídeos de duas opiniões sobre o tema “White Privilege são abordados<sup>21</sup>. Desta maneira, nesta implementação, a seção “Let’s reflect: Fair balance” se iniciou a partir da atividade “Task 4” na qual os participantes tiveram contato com várias estruturas com o objetivo de expressarem suas opiniões oralmente. Esta atividade considera as implicações do estatuto do inglês como língua franca pois utiliza através dos vídeos apresentados, diferentes variações da língua inglesa conforme os princípios estabelecidos pelos professores formadores do projeto de pesquisa.

Na seção It’s your turn os participantes postaram suas respectivas opiniões sobre o tema “White Privilege” na plataforma Padlet. A atividade consiste em criar um fórum com as opiniões dos participantes. Nesta implementação foi definido que todas as postagens dos participantes seriam na plataforma Padlet. Após a postagem de suas opiniões sobre o tema, os participantes interagiram nos posts uns dos outros com comentários ou utilizando a opção “Gostei”. Esta atividade posiciona os participantes a serem o centro do processo de aprendizagem (ADAMS, 2016) e ter contato e discutir diferentes pontos de vista (HACKMAN, 2015). Devido a preparação dos participantes em relação as estruturas de opinião na atividade anterior, notei que os mesmos se sentiram mais preparados e motivados para escreverem seus posts e comentários.

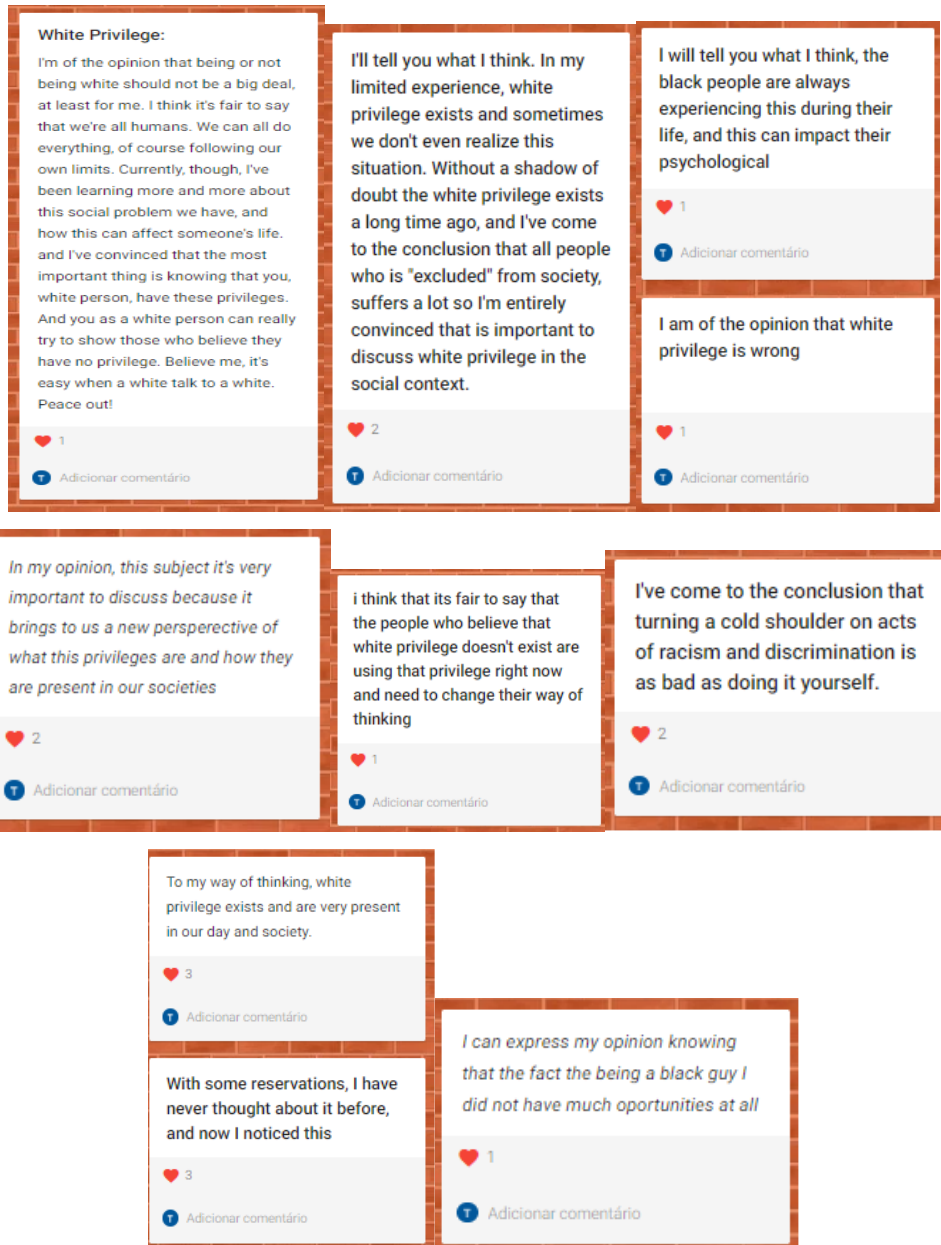
As imagens abaixo exemplificam<sup>22</sup> como os participantes puderam expressar suas opiniões através das estruturas, discutir diferentes pontos de vista, interagir nos posts uns dos outros e questionar suas próprias ideologias e atitudes em relação ao tema.

**Figura 2:** Exemplos de produções dos participantes na atividade “Let’s Reflect” no Padlet

---

<sup>21</sup> As atividades Task 1, 2 e 3 não foram implementadas por motivo de adaptação ao nível linguístico dos participantes.

<sup>22</sup> As produções completas dos professores em formação podem ser acessadas no link abaixo:  
<https://drive.google.com/drive/folders/1gcnCY00di7PZhjHF0ZwSoQtZV-jOJf4s?usp=sharing>



Fonte: A autora. Disponível em <https://drive.google.com/drive/folders/1gcnCY00di7PZjhjHF0ZwSoQtZV-jOJf4s?usp=sharing>

A seguir, exemplifico como o material permitiu aos professores em formação utilizarem a língua inglesa para expor sua opinião de maneira significativa, sobre uma questão real da sociedade. Considerando que a língua inglesa é um capital cultural (BOURDIEU, 1979)<sup>23</sup>, propiciar que os professores em formação utilizem a língua inglesa como forma de comunicação na sociedade, também é desenvolver um elemento de Justiça Social.

<sup>23</sup> O capital cultural assim considerado por Bourdieu, é ainda, basicamente, um mecanismo reprodutor das condições sociais reforçado pelas suas ligações com as outras formas de capital: o capital social, o econômico e o simbólico. (OLINTO, 1995)

## AS A TEACHER-CITIZEN

A leitura do texto acadêmico “LANGUAGE TEACHER EDUCATION: The use of Anti-Racist Education in the Classroom” (FERREIRA, 2012) foi proposta aos participantes com ênfase na educação antirracista e seus objetivos. Nesta atividade os participantes criaram através da plataforma CANVA<sup>24</sup> um pôster resumindo os objetivos e práticas sugeridas ao adotar a educação antirracista na sala de aula. O texto acadêmico foi disponibilizado em inglês e português, porém o pôster deveria ser realizado em língua inglesa. Por meio da plataforma CANVA é possível se apropriar das tecnologias em prol da interação, colaboração e protagonismo dos participantes (ALMEIDA, 2014) e desenvolver competências e habilidades de forma crítica e interativa, fazendo com que os participantes se tornem sujeitos ativos em seus próprios processos de construção do conhecimento (MARZARI & LEFFA, 2013). Além disso, permitiu aos participantes conhecerem sobre os princípios de uma educação antirracista e refletirem sobre suas implicações para a sala de aula.

Por meio das imagens abaixo<sup>25</sup>, exemplifico como os participantes se apropriaram da tecnologia e expressaram seus conhecimentos sobre a educação antirracista e seus objetivos:

**Figura 3:** Exemplos de produções dos participantes na atividade “As a Teacher-Citizen” no Canva

---

<sup>24</sup> O Canva é um site simplificado de criação de designs gráficos que usa um formato de arrastar e soltar e fornece acesso a fotografias, imagens vetoriais, gráficos e fontes. É usado por não designers e profissionais. (www.canva.com)

<sup>25</sup> As produções completas dos participantes podem ser acessadas no link:

<https://drive.google.com/drive/folders/1pjIqZ4JYHcCz4gYScTXhfKX1MWlzbKEE?usp=sharing>.

### Anti-racist Education

Anti-Racist Education is strategies to promote racial equality and eliminate discrimination and oppression

- 1- Recognize that there is a racial problem in Brazil
- 2- Reflect about racism and its consequences in school life
- 3- Counter any prejudice and discrimination at school
- 4- Use the school to promote equality, encouraging the participation
- 5- Teach about a critical history about the different groups
- 6- Look for material to contribute to extinguishing the racism
- 7- Think of ways of education towards a positive recognition of racial diversity
- 8- Suggest actions that encourage the self-perception of students belonging to discriminated groups



LANGUAGE TEACHER EDUCATION

### Ant-Racism Education on Classroom

### Summary

The main idea of the text "Language teacher education - The use of Ant-Racist education on Classroom" is to show us a research and discussion between teachers in a continuing education course with the aim of produce teaching materials on the subject of race and ethnicity for the teachers use with their students later.



WE MUST TALK ABOUT IT

# BLACK DEATH

WE MUST TALK ABOUT IT

## RACISM

JOURNEY TO THE FREE WAVE



A VERY SERIOUS PROBLEM IN BRAZIL

### IN THIS ISSUE

- 05 THERE IS A RACIAL PROBLEM IN BRAZILIAN SOCIETY. RECOGNIZE IT!
- 12 RACISM HAS CONSEQUENCES IN DAILY SCHOOL LIFE. THINK ABOUT IT.
- 22 FIGHT DISCRIMINATION! ALWAYS BE RESPECTFUL!
- 31 ACCEPT DIVERSITY! PROMOTE EQUALITY AND THE PARTICIPATION OF ALL STUDENTS.



Fonte: A autora. Disponível em

<https://drive.google.com/drive/folders/1pjlqZ4JYHcCz4gYScTXhfKX1MWIzbKEE?usp=sharing>.

Na segunda parte desta mesma seção (Task 2), uma atividade para aulas de língua foi desenvolvida pelos participantes (em pares). Os mesmos poderiam escolher o nível e idade dos alunos, porém tinham que ter como objetivo a conscientização, reflexão e discussão do tema racismo e opressão e vocabulários relacionados. Os participantes também teriam que escolher uma das ferramentas tecnológicas trabalhadas até o momento na unidade para utilizarem durante a atividade desenvolvida (Kahoot, Canva, Quizlet e Padlet). Deste modo, esta atividade busca promover prática de sala de aula sempre ao final de cada unidade de acordo com os princípios estabelecidos pelos integrantes do projeto de pesquisa que objetiva a criação do material didático para as aulas de língua do curso de Letras-Inglês.

Os participantes apresentaram as atividades desenvolvidas<sup>26</sup> em forma de seminário. Quando a atividade foi proposta, não foi demandado uma apresentação formal. Foi proposto que apenas comentassem o que fariam, como fariam e qual ferramenta tecnológica usariam. No decorrer da criação das atividades alguns dos participantes se sentiram seguros e motivados para desenvolverem apresentações de slides e se sentiram à vontade para falar sobre o assunto em forma de seminário.

Durante a apresentação, os participantes foram questionados a respeito da ferramenta tecnológica utilizada, alguns deles não conheciam as plataformas usadas, porém ao trabalharem durante a implementação da unidade, tiveram a oportunidade de explorá-las. Deste modo nota-se que quando os participantes experienciam o letramento digital, estão mais propensos a utilizarem tais ferramentas em suas práticas. Desenvolver o letramento digital de professores em formação também pode ser visto como princípio da Justiça Social, já que esta prática está relacionada ao desenvolvimento de capital cultural (BOURDIEU, 1979). Moita Lopes (2005), enfatiza essa questão ao lembrar que o aprendizado de línguas e o letramento digital são os dois maiores letramentos exigidos na sociedade contemporânea que tem o poder de acirrar as desigualdades sociais.

## AS A CITIZEN-TEACHER

Esta seção se inicia com a discussão sobre a campanha “Black Lives Matter” e sua história através de um vídeo. Neste momento os participantes tiveram a oportunidade de expressarem seus conhecimentos prévios sobre a campanha. Esta atividade relaciona às questões sociais atuais dos contextos dos participantes e organiza o currículo com base na prática social e no “agir”. Por meio desta atividade, os participantes têm a oportunidade de refletir sobre seus direitos como cidadãos e qual sua participação na sociedade (HACKMAN, 2015). A segunda parte desta mesma seção afunila a campanha “BLACK LIVES MATTER” no contexto escolar. O site oficial da campanha é disponibilizado aos participantes, que em pares o exploram e procuram as demandas do movimento. Esta atividade desafia e questiona temas significativos da opressão, proporcionando expansão de ideias e

---

<sup>26</sup> As produções dos professores em formação podem ser acessadas no link: <https://drive.google.com/drive/folders/1p44mXmUgNH91XZkWT7VvIra545VGmfHI?usp=sharing>

questionamentos sobre os respectivos efeitos na sociedade (HACKMAN, 2015). Assim, permite que participantes tenham a oportunidade de conhecerem e se engajarem socialmente em uma prática social.

Na terceira parte desta seção, os participantes refletem sobre as diferentes maneiras de participar do movimento “Black lives matter at school”, porém é enfatizada a opção de participar do desafio criativo, que consiste no compartilhamento de produções feitas por alunos e professores durante a discussão sobre o tema em sala de aula. Esta atividade faz com que os participantes possam pensar globalmente e agir localmente em seus contextos e conecta os conteúdos trabalhados a questões maiores da sociedade, criando democracia e empoderamento na sala de aula (HACKMAN, 2015).

A participação do desafio criativo acontece em todo mês de fevereiro. Todas as produções dos participantes realizadas ao longo da unidade serão postadas nesta data no site oficial do movimento. A participação no movimento “Black lives matter at school” proporciona o contato com ferramentas que promovam a oportunidade de agir socialmente (HACKMAN, 2015).

Assim, as affordances percebidas pela pesquisadora foram: os participantes *experenciaram uma abordagem metodológica que tem como princípio a justiça social*, compartilharam experiências em Língua inglesa, entraram em contato com vocabulário sobre o tema, *refletiram sobre a opressão*, compartilharam experiências e vivências nunca comentadas até o momento e desenvolveram empatia, fizeram uso de novas tecnologias de forma reflexiva e criativa, se apropriaram das tecnologias em prol da interação, colaboração e protagonismo, expandiram suas ideias e questionamentos sobre exemplos de estereótipos, preconceitos e discriminações que ocorrem na sociedade, analisaram suas próprias ideologias sobre o tema e relacionaram com suas vivências e atitudes a fim de transformação, compartilharam informações e interagiram uns com os outros através de um mural interativo, participaram de um fórum contendo diferentes opiniões, foram o centro do processo de aprendizagem, se apropriaram de tecnologias em prol da colaboração e protagonismo, desenvolveram competências e habilidades de forma crítica e interativa, se tornaram sujeitos ativos em seus processos de construção do conhecimento, conheceram os princípios de uma educação antirracista e refletiram suas implicações na sala de aula, se engajaram socialmente no movimento “Black lives matter at school”, pensaram globalmente e agiram localmente em seus



contextos e conectaram os conteúdos trabalhados com questões maiores da sociedade, criando democracia e empoderamento na sala de aula.

Na próxima seção, trato das affordances percebidas pelos professores em formação.

### 3.3 AFFORDANCES PERCEBIDAS PELOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE O MATERIAL

Ao serem questionados sobre como avaliam o material pilotado<sup>27</sup> nas aulas de Língua Inglesa 1 (6LEM124), os professores em formação utilizam-se de adjetivos positivos que indicam satisfação, tais como “Excelente” (a), “Muito bom” (c, d e g) , “de fácil entendimento” (g), “informativo” (h), “esclarecedor” (h), interessante e completo (e). Aqueles que justificaram a avaliação positiva ou a atração ao material apontam como affordances o fato dele possibilitar diferentes vertentes em relação ao tema (b), trazer recursos (tecnológicos, possivelmente) (c), abordar o conteúdo de forma apropriada (e), expor assuntos de importância para professores de línguas (f), possibilitar a reflexão sobre o tema (f) e tornar o aprendizado menos cansativo (g), como podemos notar nos excertos a seguir:

Excelente (a)

Gostei do material muito didático, e mostra várias vertentes importantes em relação ao tema (b)

Muito bom, gostei dos recursos trazidos para nós (c)

Muito bom e interessante. Pois muitos exemplos foram discutidos. (d)

Muito interessante e completo. Conteúdos muito bem abordados. (e)

Acredito que seja um assunto de extrema importância para que possamos aprender a como lidar com esse tipo de situação. Além disso, foi importante ter está reflexão de como abordar o racismo em sala. (f)

Material muito bom e de fácil entendimento, aplicado de uma maneira interessante e que na minha visão facilita e torna menos cansativo o aprendizado. (g)

Muito informativo e esclarecedor (h)

---

<sup>27</sup> Como você avalia o material sobre racismo pilotado nas aulas de Língua Inglesa 1 6LEM124?

As affordances também puderam ser percebidas quando questionamos se os participantes percebem justificativas<sup>28</sup> para a inserção deste material nas aulas de línguas. A maioria dos participantes percebe o material como sendo apropriado e que contribui para elucidar as diferenças existentes (b), que permite o desenvolvimento do letramento crítico (d) e produz inúmeras reflexões através de temas do cotidiano que podem-se obter resultados na sociedade (f). Os participantes, como professores em formação, percebem também como affordance do material o fato dele possibilitar que eles se sintam mais preparados para possíveis situações que podem enfrentar no dia-a-dia em sala de aula (g) e deste modo, manter-se informados sobre o assunto abordado (h). De acordo com Ferreira (2012) a prática do professor dentro de questões como esta, é muito relevante, pois a medida em que discutem sobre os temas, se sentem desafiados e preparados para enfrentar possíveis assuntos na sala de aula.

No entanto, um dos alunos aponta que não vê o material inserido em aulas de línguas, mas sim em aulas de ciências sociais, como sociologia e filosofia (b), demonstrando a percepção de que, em aulas de língua inglesa deveriam abordar exclusivamente questões linguísticas e não questões de cunho social. Estas affordances podem ser observadas nos excertos abaixo:

Em aulas de línguas não, mas em aulas de ciências sociais como sociologia e filosofia são fundamentais (a)

Sim, é um tema importante a ser trabalhado, e o material contribuí para elucidar muitas diferenças que as vezes nos leva a entendimentos diversos (b)

Sim, acho importante ser discutido estes temas ainda mais com matérias de fácil acesso (c)

Sim. Letramento Crítico. (d)

Sim. Pois é essencial saber mais sobre esse assunto. (e)  
Sem dúvida! Este material, tal como seu conteúdo, produz inúmeras reflexões e abarcam muitos temas do cotidiano e da vida em sociedade. Várias abordagens podem ser realizadas e produzir incríveis resultados. (f)

Sim. Por quê, como futuros professores, possivelmente iremos presenciar alguma situação parecida em sala. E é bom que estejamos preparados, caso isso aconteça. (g)

---

<sup>28</sup> Você vê justificativa para inserção deste material nas aulas de línguas? Justifique.

Sim, o problema que o material trata acontece em todos os lugares, é um problema global, portanto, é importante estudarmos sobre ele em aulas de língua para nos manter informados sobre como o problema que o material traz é tratado em outras culturas. (h)

Sim, pois é algo recorrente na cultura (i)

Quando questionados sobre a relevância de se discutir temas como estes<sup>29</sup>, neste caso, o racismo, privilégio branco, discriminação, estereótipos e preconceitos, todos os participantes mencionam como “fundamental” (a, d), “primordial” (a) e de “extrema importância” (e, h) para a sociedade. E, por exemplo, apontam que, ter conhecimento sobre este tema permite que o preconceito e outras questões sociais sejam minimizadas ou que possíveis soluções sejam encontradas (e). Na mesma linha, o participante “f” aponta que a reflexão após cada atividade deixa marcas que futuramente poderão alterar o cenário social em que vivem. Outro professor em formação (g) por sua vez, aponta que discutir problemas sociais em sala é uma excelente maneira de ensinar os alunos a como melhorarem como pessoa, e o participante “h” aponta para a importância de se inserir temas o mais cedo possível para sermos capazes de melhorar a sociedade e o mundo (h). Assim, podemos notar que as percepções dos professores em formação apontam para affordances relacionadas à possibilidade de *fomentar discussões que podem levar à transformação social*.

Fundamental (a)

Muito relevante, em um mundo com muitos extremismos é de fundamental importante para a sociedade (b)

Primordial (c)

Fundamental! São temas que dizem respeito a vida em sociedade. (d)

É importante para que nós como cidadãos tenhamos conhecimento sobre este tema para que o preconceito e outras questões sociais sejam minimizadas ou que possíveis soluções sejam possíveis. (e)

Na atualidade, é tão importante discutir tais assuntos, quanto suas formas de buscar solução para os problemas. A reflexão após cada atividade, sempre deixará marcas, mesmo que mínimas no início, mas que futuramente poderão alterar o cenário social atual. (f)

Para mim, discutir problemas sociais em sala é uma excelente maneira de ensinar os alunos o que é certo e o que é errado. Mostrar para ele que existem

---

<sup>29</sup> Qual a relevância, na sua opinião, de se discutir temas como esse?

certas coisas que são sim errados e, caso ele tenha tais hábitos, ensina-lo a como melhorar como pessoa. (g)

Apesar de sua extrema importância, esse tema é pouco trabalhado tanto na sala de aula como em casa, muitas vezes fazendo as pessoas não terem conhecimento sobre o mesmo e até cometendo os problemas que o material traz sem saber suas implicações; portanto é de extrema importância que esse tema comece a ser trabalhado o quanto antes para melhorar a sociedade e o mundo. (h)

Importante, pois, é algo que está no nosso dia e dia e pode passar despercebido, por isso é importante discutir. (i)

Para Hackman (2015) a mudança social é um componente essencial para a Pedagogia voltada para a Justiça Social, cujo objetivo é mover os alunos do cinismo e desesperança para a possibilidade. Para a autora deve-se intencionalmente ensinar ferramentas que promovam a oportunidade de agir socialmente, pois muitos alunos, condicionados aos contextos educacionais atuais, são ensinados a se sentirem acomodados e desesperançosos com a sociedade em que vivem. Hackman (2005) acredita que os professores podem ensinar seus alunos que os seus direitos como cidadãos exigem participação e voz. E neste mesmo sentido, para Adams (2016), entender como a opressão opera em múltiplos níveis e reconhecer suas múltiplas posições dentro dos sistemas de desigualdade são princípios da Pedagogia voltada para Justiça Social. Para o autor, por meio de atividades, os participantes percebem e exploram como suas próprias identidades sociais e seu contexto refletem suas visões de mundo.

Quando os professores em formação foram questionados sobre o sentimento e envolvimento gerado pelas atividades realizadas<sup>30</sup>, podemos notar que os mesmos experienciaram sentimentos que vão desde o estímulo até ao desconforto. Os excertos apresentados abaixo demonstram que os participantes relatam se sentir estimulados a pesquisar mais e buscar conhecimento sobre o tema, interessados e instigados a propor discussões como estas em sala de aula (a, g) e confortáveis pelo clima criado em sala de aula (c). Ao mesmo tempo, outros participantes relatam se sentirem desconfortáveis por discutir temas que nunca haviam pensando a respeito (c, f) e, somente agora, após as reflexões e atividades, conseguiram se ver inseridos (i) e incomodados pelo fato de tratar preconceitos existentes na sociedade (a). Esses excertos demonstram que o material apresenta tanto affordances de promover

---

<sup>30</sup> Como você se sentiu nessas aulas durante as discussões e atividades, de modo geral?

atração ao tema, mas também de promover desconforto ao tratar de questões veladas e muitas vezes naturalizadas na sociedade.

Me senti estimulado a pesquisar mais e buscar conhecimento sobre o tema. (a)

Gostei, porque foi trabalhado de uma maneira elucidativa, sem cair chavões desnecessários (b)

No geral muito bem, alguns momentos quando se tratava de preconceitos com pessoas negras eu ficava meio incomodado, mas eu gostei bastante (c)

Muito bem. A professora conseguiu criar um ambiente muito agradável, e acho q todos ficaram muito à vontade. (d)

Gostei bastante pois foi algo que acrescentou em meus conhecimentos. (e)

Me senti bem interessado e instigado a propor, como futuro professor, as mesmas discussões. Sendo de um grupo que é minoria, sei bem como funciona a repressão na sociedade e é contra isso que as discussões e atividades nos instigam a lutar. (f)

No início, me senti incomodado. Mas conforme foi passando as aulas, eu entendi que é sim importante termos essas discussões (g)

As aulas permitiram a mudança de meu pensamento, as atividades e discussões tornaram possível eu pensar de modo mais sério e crítico sobre o assunto que antes eu não tinha muito interesse. (h)

Me senti um pouco mal, principalmente na parte sobre White Privilege, que eu vi como eu estou inserida nisso e nunca havia pensado. (i)

De fato, Adams (2016), ao mencionar as práticas pedagógicas voltadas à justiça social, registra que os participantes das atividades podem enfrentar vários sentimentos devido aos temas discutidos. Chama-nos a atenção, sobretudo, os posicionamentos do participante “f”, que já se coloca como futuro professor e vê possibilidade de ação a proposição de temas como esse, o que demonstra a affordance do material de possibilitar o desenvolvimento de princípios ético-cidadãos na identidade docente.

Quando questionados sobre possíveis sugestões<sup>31</sup> para o material e sua implementação, apenas um participante mencionou que poderiam haver mais discussões sobre o assunto para complementar ainda mais o conhecimento adquirido (h). O restante, como podemos observar nos excertos abaixo, demonstram

---

<sup>31</sup> Qual a sua sugestão para o material? O que você mudaria?

percepções positivas sobre o material e as atividades trabalhadas e não fazem sugestões.

Para mim o material já está ótimo, não mudaria nada. (a)

No momento não mudaria nada (b)

Nada, gostei de todos os materiais (c)

Não tenho sugestões de mudança. Gostei muito! (d)

Não mudaria nada. (e)

No momento, não consigo identificar algum ponto que necessite de melhora. (f)

Não sei! Na verdade, achei o material bem completo. Jogamos, vemos vídeos, fizemos um "cartaz", criamos uma atividade para abordarmos o tema em sala. Foi tudo excelente. (g)

Talvez mais discussões sobre o assunto, para complementar ainda mais o conhecimento sobre o assunto. (h)

Acho que foi perfeito, não mudaria nada. (i)

Considerando os recursos tecnológicos utilizados nas atividades do material, foi questionado aos participantes se os mesmos já conheciam tais ferramentas e se já haviam utilizado alguma delas em aulas de línguas. Por meio dos excertos abaixo, podemos salientar que poucos participantes conheciam as ferramentas tecnológicas trabalhadas (b, d, g, i, h) e seu possível uso nas aulas de línguas. O posicionamento dos alunos aponta para a importância da tecnologia para o desenvolvimento (a), para a percepção de que educação e tecnologia devem caminhar na mesma direção (b), para a integração proporcionada pelos recursos tecnológicos e a possibilidade de expressar opiniões sobre os assuntos discutidos (h). Notamos, portanto, que a percepção dos professores em formação sobre os recursos tecnológicos aponta para a affordance do material em possibilitar o desenvolvimento do letramento digital. De acordo com Lopes (2005), citado por El Kadri (2018) por exemplo:

Tanto o inglês quanto o domínio da tecnologia são requisitos fundamentais para o exercício da cidadania, pois ambas as ferramentas permitem o acesso à informação e ao conhecimento em escala mundial e, portanto, a maiores chances de aprender e maiores oportunidades de inclusão e participação no mundo. (EL KADRI, 2018. p. 20)

Deste modo, acredito que o fato do protótipo trabalhar o letramento e ferramentas digitais já está caracterizado como uma forma de desenvolver a Justiça Social. De um modo geral, é possível notar nos excertos abaixo o interesse e entusiasmo causado pela tecnologia utilizada no material:

São importantes para o desenvolvimento dos estudantes, eu nunca havia ouvido falar desses métodos. (a)

Conhecia alguns, achei muito válido, e acho que o caminho é esse educação e tecnologia caminhando na mesma direção. (b)

Achei bem interessante, pois não conhecia muito dos sites que foram apresentados para nós. (c)

São excelentes. Eu só conhecia o Kahoot. Quero passar a usá-los em meu trabalho. (d)

Gostei bastante, já que nunca havia utilizado esse tipo de recurso e também nunca havia utilizado nas aulas. (e)

Acho muito interessante, pois como não os conhecia, torna-se um recurso a mais para trabalhar em sala de aula, já que são meio bem interativos. (f)

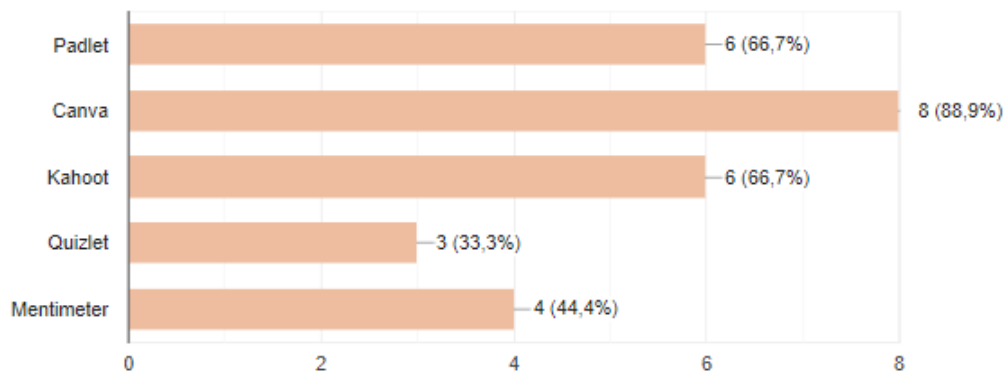
Eu sou muito fã de tecnologia, então eu gostei muito. Porém, eu não conhecia todos e nem tinha usado. (g)

Eu nunca tinha utilizado os recursos tecnológicos como o padlet e outros antes, porém foi muito interessante e aplicado de forma que todos puderam participar e expressar sua opinião sobre o assunto tratado no material. (h)

Já havia utilizado Kahoot e Quizlet, o Canva e o Padlet foram novos e eu gostei de aprender a utilidade. (i)

Através dos excertos explicitados, pode-se constatar também a affordance do material em promover a aprendizagem de recursos tecnológicos que colaboram para o letramento digital. Para Marzari e Leffa (2013), através do uso de práticas pedagógicas inovadoras, o professor torna seus alunos sujeitos ativos em seus próprios processos de construção do conhecimento. O gráfico abaixo demonstra quantos professores em formação aprenderam a utilizar as ferramentas tecnológicas trabalhadas:

**Figura 4:** Conhecimento sobre ferramentas tecnológicas



**Fonte:** Questionário – Google Drive

Os participantes foram questionados em relação ao aprendizado linguístico que obtiveram ao longo das atividades. A maioria dos entrevistados caracteriza o aprendizado linguístico como “muito bom” (a, c, d, e, f, h) e “muito importante” (g). Os participantes mencionam também a clareza e dedicação no momento de implementação das atividades considerando a parte de desenvolvimento linguístico (d). A aprendizagem de termos e vocabulários sobre o tema também foi mencionada como relevante aos participantes (f, g, h, i). Apenas um participante não soube se posicionar sobre a aprendizagem linguística proporcionada pelo material (b). As affordances dos participantes considerando o aprendizado linguístico podem ser observadas nos excertos abaixo:

Muito bom (a)

Para aprendizagem linguística, confesso que não saberia me posicionar agora, para um posicionamento (b)

Muito bom (c)

Muito bom! Fica muito claro q a professora se dedicou muito para desenvolver também a parte linguística. (d)

Muito bom. (e)

Muito bom, com certeza, pois vários termos e vocabulários abordados que ajudam muito no aprendizado da língua. (f)

Muito importante, aprendi muita coisa através disso. (g)

Muito bom, o material trouxe vocabulários que eu não sabia relacionados ao tema tratado. (h)

Aprendi termos muitos legais que vou inserir no meu vocabulário. (i)



## Atrações

Quando questionados sobre as atrações em relação do material<sup>32</sup>, ou seja, das características positivas do material e sua implementação, mencionam que, por meio das aulas, todos puderam expressar suas opiniões e experiências vividas em relação ao tema, e assim, foi possível refletir sobre a importância do tema trabalhado (h). Outros pontos positivos mencionados foram a interatividade (a), o entendimento sobre o assunto (c, g) e a participação do movimento “Black lives matter” (f).

A interatividade e a novidade (a)

É um material que consegue prender muito a atenção dos alunos na minha opinião (b)

Melhor entendimento (c)

A interação entre todos. (d)

Apresentar diversos exemplos sobre os assuntos. (e)

O recurso mais forte foi ao final das aulas, com a apresentação do "The Black Lives Matter", que foi uma grande surpresa e a surpresa foi maior ainda, quando foi dito que nossos trabalhos serão enviados para a página do movimento. (f)

Com certeza o preconceito, que é de onde tudo flui. Geralmente, pessoas preconceituosas não tem tanto conhecimento sobre aquilo que eles estão julgando. (g)

Na minha opinião, o ponto forte foi conseguir se livrar da falta de conhecimento que eu tinha com o assunto tratado, o modo com que as aulas foram aplicadas permitiu todos a se expressarem e falarem sobre suas experiências, tornando a experiência com o material ainda mais valiosa e séria uma vez que tomamos consciência da importância da discussão desse material. (h)

A discussão de um tema que tem tantos tópicos. (i)

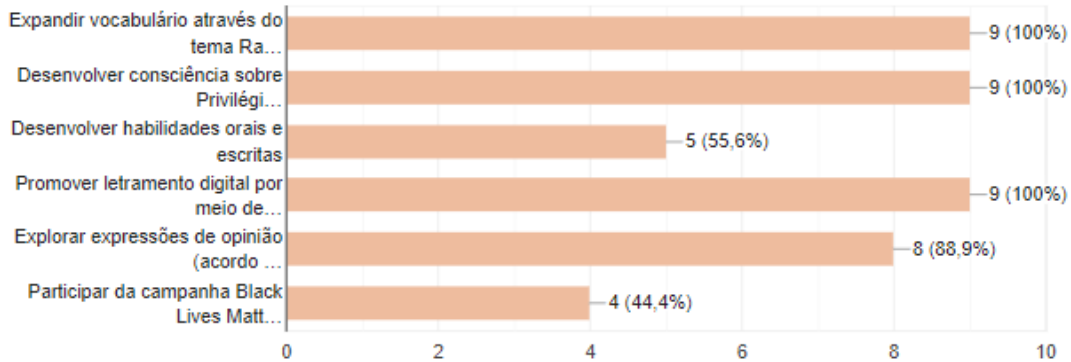
Também foram investigadas as affordances dos participantes de acordo com os objetivos elencados na unidade. O gráfico abaixo mostra quais affordances foram mais percebidas pelos professores em formação. Os objetivos de: expandir vocabulário sobre o tema racismo, propor oportunidades de reflexão sobre os temas privilegio branco e racismo e promover letramento digital por meio de ferramentas tecnológicas nas aulas de línguas foram percebidos por todos os participantes. O objetivo de explorar expressões de opinião (acordo e desacordo) foi percebido pela maioria dos participantes. Porém, no gráfico abaixo podemos observar que os objetivos de desenvolver habilidades orais e escritas e a participação da campanha “Black lives

---

<sup>32</sup> Quais foram os pontos fortes, na sua opinião, dessas aulas com este material?

matter at school”, embora tenham sido percebidos pelos participantes (44,4% e 55,6%), não obtiveram a percepção total dos entrevistados.

**Figura 5:** Objetivos do protótipo no questionário



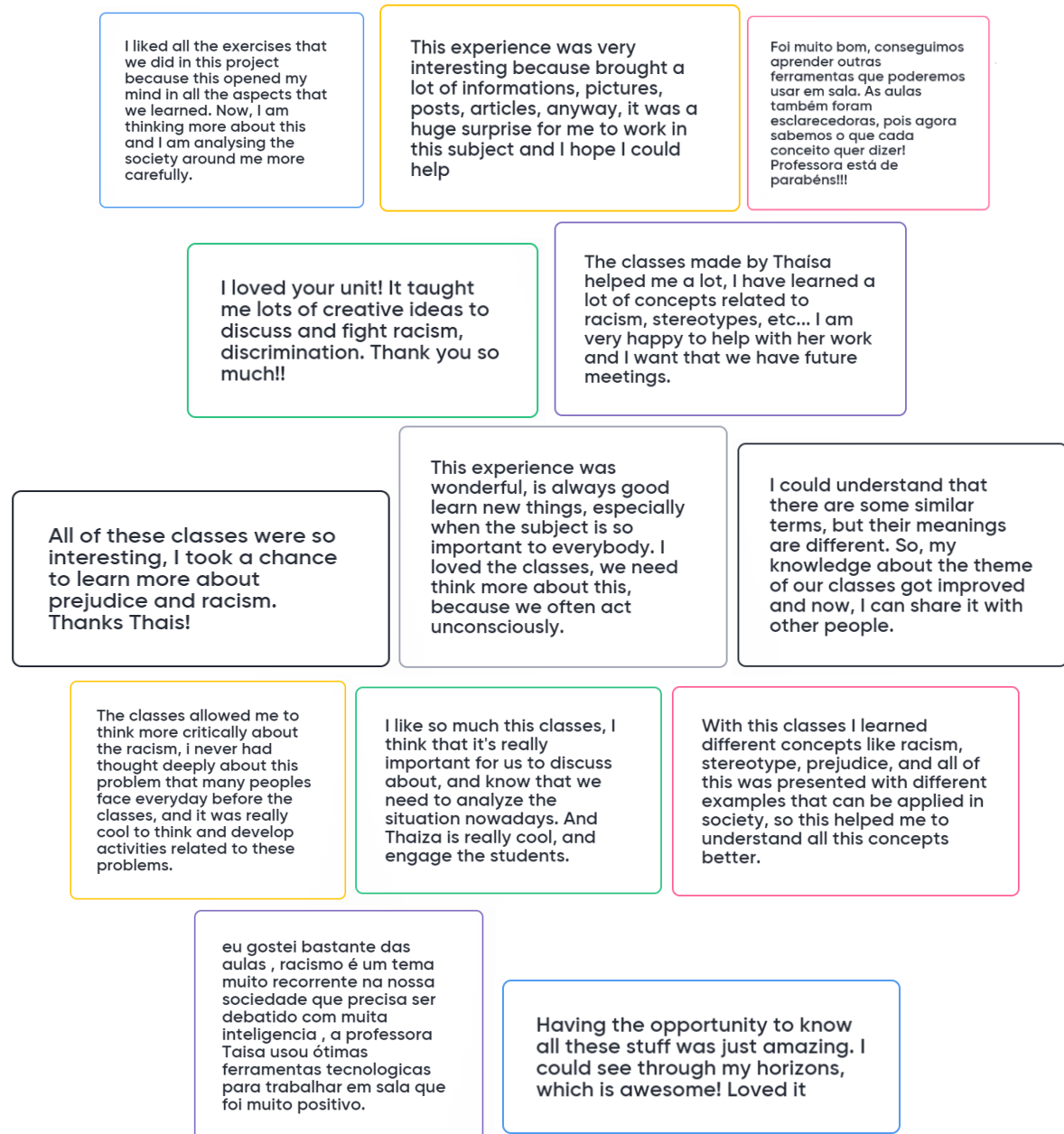
**Fonte:** Questionário Google Drive

O protótipo sugere uma auto avaliação ao final das atividades a fim de retomar os objetivos elencados no início. Neste momento de auto avaliação, os participantes foram instigados a postarem seus sentimentos e opiniões sobre as atividades, informações abordadas e a prática da implementação do protótipo<sup>33</sup> (Seção “Self-Assessment” Task 2). Para Adams (2016) a auto avaliação sobre o que foi adquirido também faz parte do processo para que o participante possa refletir sobre os impactos dos temas abordados. Para fins de exemplo, compartilho abaixo o *print screen*<sup>34</sup> da auto avaliação dos professores em formação, que também evidenciam affordances percebidas por eles:

**Figura 6:** Comentários Mentimeter

<sup>33</sup> Devido ao tempo das aulas e a apresentação dos participantes na atividade “As a citizen”, o momento de auto avaliação foi realizado apenas através da plataforma mentimeter . O Mentimeter é um recurso digital para criar interações em tempo real, como enquetes, nuvem de palavras ou coleta de perguntas. ([www.menti.com](http://www.menti.com)). Os participantes puderam realizar mais de uma postagem em português ou inglês.

<sup>34</sup> As postagens completas dos participantes na plataforma mentimeter podem ser acessadas no link: [https://drive.google.com/drive/folders/1ZJmJbAawWx\\_6MUda0mxRaSIE\\_mwmTSXb?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1ZJmJbAawWx_6MUda0mxRaSIE_mwmTSXb?usp=sharing)



Fonte: A autora. Disponível em

[https://drive.google.com/drive/folders/1ZJmJbAawWx\\_6MUda0mxRaSIE\\_mwmTSXb?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1ZJmJbAawWx_6MUda0mxRaSIE_mwmTSXb?usp=sharing)

Por meio das postagens anônimas dos participantes percebe-se a affordance de tomada de consciência sobre os assuntos discutidos, o questionamento sobre as relações de opressão na sociedade, a motivação de lutar contra a discriminação e o racismo, o aprendizado de ferramentas tecnológicas que poderão ser utilizadas em suas aulas de línguas, o entendimento sobre conceitos que por muitas vezes não são discutidos (estereótipo, preconceito, discriminação e racismo), a reflexão sobre atitudes inconscientes muitas vezes tomadas no dia-a-dia e a possibilidade de compartilhar todo o conhecimento adquirido com seus alunos e

outros profissionais. Para Adams (2016), pelo fato de ser uma pedagogia experimental, a Pedagogia voltada para a Justiça Social deve abordar as próprias experiências dos participantes para que possam ser discutidas e analisadas as relações de poder e privilégios que vivenciam.

### Demandas e Restrições

O conceito de *affordance* traz consigo as características de “demandas e exigências, oportunidades e limitações, rejeições e atrações, habilidades e restrições” (van LIER, 2000, p. 257). Assim, quando questionados sobre as demandas e restrições do protótipo<sup>35</sup>, um participante mencionou que o material poderia ser utilizado por meio da plataforma Google Drive, ao invés de baixarem novas versões do material a cada aula (i). Devido ao fato do material ainda não estar diagramado e ao longo da implementação, e passar por ajustes, os participantes tiveram que baixar no início das aulas uma nova versão do material com os ajustes realizados. Após esta implementação o protótipo foi diagramado como PDF editável, podendo assim, solucionar esta questão em futuras implementações. Outro professor em formação apontou como restrição as atividades em grupo (e) e a necessidade de se ter mais discussões sobre o assunto (h).

Nenhum. (a)

Gostei de praticamente tudo se tiver pontos fracos são serão facilmente superados. (b)

Não vejo pontos fracos (c)

Talvez a preparação dos alunos para algumas das discussões. Poderia haver mais atividades para prepara-los para as discussões. (d)

Atividades em grupo. (e)

Na minha opinião, as aulas foram muito bem abordadas e aplicadas, assim, não identifico pontos fracos. (f)

Nenhum, como eu disse gostei de tudo! (g)

Não vi algo que realmente poderia ser visto como ponto fraco, poderia ter mais discussões sobre o assunto. (h)

Por ser no Google Drive, precisava ficar criando novas atualizações toda aula. (i)

---

<sup>35</sup> Quais foram os pontos fracos, na sua opinião, dessas aulas com este material?

Assim, de modo geral, em relação às affordances percebidas, é possível identificar que o protótipo mostra diferentes vertentes em relação ao tema “racismo”, torna o aprendizado menos cansativo, aborda os conteúdos de forma apropriada, busca promover o letramento crítico, estimula inúmeras reflexões sobre o assunto, possibilita a preparação dos professores para possíveis situações que podem enfrentar no dia a dia em sala de aula e alterar o cenário atual em que vivem. Por meio do protótipo desenvolvido percebe-se que os participantes se sentiram mais estimulados a participarem das atividades devido a integração proporcionada pelos recursos tecnológicos utilizados e pela possibilidade de expressarem suas opiniões e vivências de diferentes formas. Portanto, pode-se notar como affordance o desenvolvimento do letramento digital.

Este protótipo também possibilitou oportunidades de reflexão sobre os temas: privilégio branco e racismo e proporcionou a participação dos professores em formação no movimento “Black lives matter at school”. Assim, podemos notar que estas percepções apontam para affordances relacionadas a possibilidade de fomentar discussões que podem levar à transformação social.

Através das atividades propostas, os participantes também puderam questionar suas relações com a opressão e se sentiram motivados a lutarem contra a discriminação, estereótipos, preconceitos e racismo e mencionaram a affordance de trazer assuntos de extrema importância para professores de línguas e de possibilitar o desenvolvimento de princípios ético-cidadãos na identidade docente.

Considerando os resultados da implementação do protótipo, percebe-se que os participantes também identificam como affordance a reflexão sobre os assuntos discutidos e o questionamento das relações de opressão na sociedade. Simultaneamente, outros participantes relataram o sentimento de desconforto por discutirem temas que nunca haviam pensado a respeito, e incomodados pelo fato de tratarem preconceitos existentes na sociedade. Desta maneira pode-se concluir que o material apresenta tanto affordances de atração ao tema, como também de desacomodação.

Refletindo sobre as affordances dos participantes em relação ao protótipo, percebe-se a affordance de tomada de consciência sobre os assuntos discutidos, o questionamento sobre as relações de opressão e sociedade, a motivação em lutar contra a discriminação, a reflexão sobre atitudes inconscientes muitas vezes tomadas no dia a dia e a possibilidade de compartilhar este conhecimento adquirido

com seus alunos e outros profissionais. Parto agora para as considerações finais deste estudo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Devido à falta de discussões sobre o papel da opressão e as relações entre grupos privilegiados e marginalizados nas aulas de língua estrangeira/adicional, este artigo propôs apresentar e analisar um protótipo (*Teaching English To Teachers*) para as aulas de línguas do curso de Letras-Ingês com base nos princípios elencados por um grupo de formadores e com foco específico na questão de Justiça Social e verificar as e affordances percebidas pela pesquisadora e pelos professores em formação do curso sobre seu uso.

Neste trabalho, Justiça social foi entendida como o reconhecimento dos sistemas de opressão sob os grupos marginalizados, desenvolvimento do senso de agência e responsabilidade social a fim de criar mudanças e assegurar que todos os indivíduos sejam capazes de interagir democraticamente uns com os outros.

As atividades do protótipo tiveram como objetivo proporcionar oportunidade de desenvolvimento das habilidades linguísticas, habilidades de letramento digital e conscientização do tema Racismo pela perspectiva de Justiça Social. Tanto este artigo como também o protótipo em desenvolvimento partem do princípio de que a educação necessita ser corajosa. Os professores em formação podem ser preparados para as discussões e conflitos da esfera da Justiça Social, para que possam preparar seus futuros alunos a interagirem diretamente e sem medo da problemática, podendo refletir e opinar sobre as causas evitando assim a coação de sistemas opressores que permeiam a sociedade.

O protótipo teve como embasamento teórico o ensino de línguas pela perspectiva da Justiça Social (FREIRE, 1974; ADAMS, 2016; ZEICHNER, 2008; BELL, 1997), a perspectiva do Pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003), e Letramentos digitais no ensino de línguas (MARZARI; LEFFA, 2013) com foco no conceito de Material didático na perspectiva do Web-currículo (ALMEIDA, 2014) e dos protótipos (ROJO, 2017) e como Metodologia de Desenvolvimento o Design Educacional de Filatro e Piconez (2015) e nas fases da produção de um material didático de Leffa (2003).

Os resultados demonstram que os princípios de um material de línguas para a formação de professores pela perspectiva como Justiça Social:

**Quadro 7 – Princípios do protótipo: Resultados**

<b>PRINCÍPIOS DO PROTÓTIPO</b>
Apresenta ferramentas críticas e analíticas necessárias para o entendimento da opressão e sua própria socialização dentro de grupos opressores.
Envolve igualmente todos os grupos da sociedade e desenvolve o senso de agência e a capacidade de interromper padrões e comportamentos opressores em si mesmos.
Propõe uma educação problematizante e participante através da conscientização crítica a fim de concretizar um movimento de liberdade
Facilita a compreensão das forças opressoras na sociedade e como as múltiplas ideologias são sócio historicamente construídas
Conscientiza e critica a realidade a fim de transformação.
Analisa a prática e reflete sobre os objetivos de aprendizagem.
Posiciona os alunos a serem o centro do processo de aprendizagem.
Rejeita o ensino como mera transmissão de conhecimento.
Desenvolve a tomada de decisões cotidianas
Realiza uma contextualização histórica e aborda situações reais.
Propõem o questionamento a ideologias dominantes e o que geralmente é apresentado pela mídia.
Proporciona discussões e o contato com diferentes pontos de vista.
Conecta os conteúdos trabalhados em sala a questões maiores da sociedade, criando democracia e empoderamento na sala de aula.
Pensa globalmente e age localmente.
Desafia e questiona temas significativos da opressão, proporcionando expansão de ideias e questionamentos sobre os respectivos efeitos na sociedade.
Ensina ferramentas que promovam a oportunidade de agir socialmente.
Conscientiza sobre os direitos como cidadãos e participação na sociedade.
Contribui para a diminuição das desigualdades existentes entre as crianças das classes baixa, média e alta nos sistemas escolares.
Disponibiliza as ferramentas necessárias para que as comunidades estejam engajadas na real mudança social.
Propõe reflexão sobre a manipulação propiciada pelos grupos opressores.
Discute como a opressão se opera nos indivíduos culturalmente, institucionalmente e historicamente.
Promove a igualdade e encoraja a participação de todos.
Considera as individualidades e objetivos de aprendizagem de língua estrangeira dos participantes.
Compreende, identifica, analisa e considera diferentes alternativas para a solução de uma questão.
Propõe questionamentos constantes sobre as próprias ideologias dos participantes.
Desenvolve competências e habilidades de forma crítica e interativa, desenvolvendo sujeitos ativos em seus próprios processos de construção do conhecimento.
Faz uso das novas tecnologias de forma reflexiva e criativa por meio de práticas didático-pedagógicas e prepara os professores de línguas a integrarem as novas tecnologias em suas respectivas práticas.
Promove o trabalho colaborativo e enfatiza o protagonismo de todos os envolvidos por meio da integração entre o currículo estabelecido e as experiências já vivenciadas pelos participantes.
Se apropria das tecnologias em prol da interação, colaboração e protagonismo dos participantes.
Propõe um trabalho digital aberto, investigativo e colaborativo e pode ser preenchido ou modificado a fim de que possa atender as demandas específicas dos participantes.
Relaciona às questões sociais atuais dos contextos dos participantes.
Usa tecnologias no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras.
Considera as implicações do estatuto do inglês como língua franca.
Promove prática de sala de aula sempre ao final de cada unidade.
Organiza o currículo com base na prática social e no “agir”.

**Fonte:** A autora

Em relação às affordances percebidas pela pesquisadora, este protótipo:

**Quadro 8 – Affordances Percebidas pela pesquisadora:**

<b>O protótipo...</b>
Possibilita diferentes vertentes em relação aos temas abordados
Aborda o conteúdo de forma apropriada
Expõe assuntos de importância para professores de línguas
Torna o aprendizado menos cansativo
Contribui para elucidar as diferenças existentes
Permite o desenvolvimento do letramento crítico
Proporciona inúmeras reflexões através de temas do cotidiano
Possibilita a preparação dos professores para possíveis situações que podem enfrentar no dia-a-dia em sala de aula
Fomenta discussões que podem levar à transformação social.
Estimula a pesquisa e busca de conhecimento sobre o tema
Promove atração ao tema
Promove desconforto ao tratar de questões veladas e muitas vezes naturalizadas na sociedade.
Possibilita o desenvolvimento de princípios ético-cidadãos na identidade docente.
Possibilita o desenvolvimento do letramento digital.
Promove a aprendizagem de recursos tecnológicos que colaboram para o letramento digital
Expande o vocabulário sobre o tema racismo
Propõe oportunidades de reflexão sobre os temas privilégio branco e racismo
Promove letramento digital por meio de ferramentas tecnológicas nas aulas de línguas
Explora expressões de opinião (acordo e desacordo)
Propõe oportunidades de tomada de consciência sobre os assuntos discutidos
Possibilita questionamentos sobre as relações de opressão na sociedade
Instiga a motivação de lutar contra a discriminação e o racismo
Possibilita o aprendizado de ferramentas tecnológicas que poderão ser utilizadas em suas aulas de línguas
Propõe oportunidades de reflexão sobre atitudes inconscientes tomadas no dia-a-dia
Possibilita o compartilhamento de todo o conhecimento adquirido com outros profissionais.

**Fonte:** A autora

Em relação às affordances percebidas pelos professores em formação, este protótipo:

**Quadro 9 – Affordances Percebidas pelos professores em formação:**

<b>O protótipo....</b>
Proporciona uma abordagem metodológica que tem como princípio a justiça social
Promove o compartilhamento de experiências em Língua inglesa
Possibilita o contato com diferentes vocabulários sobre o tema
Estimula a reflexão sobre a opressão
Promove o compartilhamento de experiências e vivências nunca comentadas até o momento
Possibilita oportunidades de desenvolver empatia
Faz o uso de novas tecnologias de forma reflexiva e criativa
Possibilita a apropriação das tecnologias em prol da interação, colaboração e protagonismo
Propõe expansão de ideias e questionamentos sobre exemplos de estereótipos, preconceitos e discriminações que ocorrem na sociedade



Promove análise de suas próprias ideologias sobre o tema e relação com suas vivências e atitudes a fim de transformação
Possibilita o compartilhamento de informações e interações através de um mural interativo
Promove a participação em um fórum contendo diferentes opiniões e pontos de vista
Propõe que os participantes sejam o centro do processo de aprendizagem
Promove oportunidades de desenvolvimento de competências e habilidades de forma crítica e interativa
Torna os participantes sujeitos ativos em seus processos de construção do conhecimento
Promove o conhecimento dos princípios de uma educação antirracista e reflexão de suas implicações na sala de aula
Propõe o engajamento social no movimento “Black lives matter at school”
Possibilita oportunidades dos participantes pensarem globalmente e agirem localmente em seus contextos
Conecta os conteúdos trabalhados com questões maiores da sociedade, criando democracia e empoderamento na sala de aula

**Fonte:** A autora

Com base nos resultados encontrados, concluímos que, protótipos pensados a partir da perspectiva da justiça social e do pós-método para as aulas de língua inglês tem potencial de propiciar práticas pedagógicas que contribuem para a construção de identidade docente com princípios éticos-cidadãos.

Em relação as limitações do trabalho, posso apontar limitações de ordem metodológica. Primeiramente, não foi possível, de fato, divulgar as ações do movimento Black Lives matter, o “agir maior dos participantes: (participar do Black lives matter) ”, pois a semana do desafio criativo acontecerá apenas em fevereiro, momento geralmente de férias na universidade. Assim, os alunos compartilharam apenas com a turma. Em relação à implementação, reconheço a falta de deliberação dos professores em formação na escolha dos temas a serem abordados, o que contraria os objetivos e conceitos de Justiça Social, questão esta discutida na qualificação deste trabalho e que me fez ser consciente dessa questão somente após a implementação, o que resultou na inclusão da atividade que antecede a unidade 1 do protótipo. Outros conflitos identificados foram: a insegurança de tratar temas considerados como sendo “de esquerda” no momento sócio-histórico-cultural em que vivemos e a insegurança de não saber qual seria a reação dos professores em formação no momento das discussões.

Contudo, mesmo com essas limitações, que ao meu ver fazem parte do próprio processo de meu desenvolvimento docente enquanto professora que se “arrisca” se inserir na perspectiva de justiça social, espero que este trabalho possa contribuir na reconfiguração do currículo da formação de professores e a reflexão

sobre a perspectiva do ensino de línguas estrangeiras com uso recursos tecnológicos e pela perspectiva da justiça social.

Em relação ao meu desenvolvimento profissional e acadêmico, posso salientar que este trabalho contribuiu consideravelmente para meu crescimento. No início do programa de pós-graduação fiz uma escolha de sair de minha zona de conforto. Esta escolha me proporcionou uma nova tomada de consciência sobre a educação libertadora e o papel político do professor de línguas, principalmente no contexto atual que vivemos. Nas palavras de Freire, fazer este trabalho me possibilitou uma das capacidades docentes para a justiça social: “o exercício ético democrático de vigiar a si mesmo” (FREIRE, 1999). Por meio das leituras, pesquisas, discussões e implementações proporcionadas pude entender que um mundo melhor e socialmente justo, é possível, e o professor é uma peça chave para que isso aconteça. É necessário refletir sobre o papel político dos professores de línguas e perceber que são agentes responsáveis por tornar o mundo um lugar de menos conflitos (LEFFA, 2015). Este trabalho me possibilitou perceber que conseguimos desenvolver caminhos e ferramentas que possam levar ao objetivo e ao processo de justiça social. Assim, finalizo este trabalho, apontando para a necessidade de discutir as capacidades docentes necessárias para um professor que queira se engajar nesta perspectiva e até mesmo quais as capacidades docentes estão sendo desenvolvidas neste material. É daqui que parto para pesquisas futuras.

## REFERÊNCIAS

ADAMS, M.; BELL, L. A. (ed.). **Teaching for diversity and social justice**. Londres: Routledge, 2016.

ALMEIDA, M. E. B. A tecnologia precisa estar presente na sala de aula. [Entrevista concedida ao] **Portal Educar para Crescer**, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/gestao-escolar/tecnologia-na-escola-618016.shtml>. Acesso em: 24 jan. 2019.

BAWDEN, D. **Origins and concepts of digital literacy**. New York: Peter Lang, 2008. p. 17-32.

BELL, L. A. Theoretical foundations for social justice education. *In*: ADAMS, M.; BELL, L.; GRIFFIN, P. (ed.). **Teaching for diversity and social justice: a sourcebook**. New York: Routledge, 1997. p. 3–15

BUZATO, M. E. -K. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 25, n. 1, 2009.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede, 2006. Disponível em: [http://www.educarede.org.br/educa/img\\_conteudo/marcelobuzato.pdf](http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf). Acesso em: 2 jul. 2009.

CAVALLEIRO, E. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research Methods in Education**. 5. ed. London: Routledge Falmer, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2006.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2005. 248 p.

EL KADRI, A. **Affordances percebidas do Teletandem na/para formação de professores de língua inglesa**. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

FERREIRA, A. J. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 275-288, 2012.

FERREIRA, A. J. What has race/ethnicity got to do with EFL teaching? **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 10, n. 1, p. 211-233, 2007.

FILATRO, A.; PICONEZ, S. **Planejamento, design, implementação e avaliação de programas de educação on-line**. [Curitiba, PR]: Escola de Governo do Paraná, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010.

GILSTER, P. **Digital literacy**. New York: John Wiley & Sons, 1997.

GIMENEZ, T. N.; CRISTOVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004.

HACKMAN, H. W. Five essential components for social justice education. **Equity & Excellence in Education**, Londres, v. 38, n. 2, p. 103-109, 2005.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods**: macrostrategies for language teaching. New Haven: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. TESOL methods: changing tracks, challenging trends. **TESOL Quarterly**, Washington, v. 40, n. 1, p. 59-81, 2006b.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, Washington, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, Washington, v. 35, n. 4, p. 537-60, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching**: from method to postmethod. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 2006a.

LEFFA, V. J. **Como produzir materiais para o ensino de línguas**: produção de materiais de ensino: teoria e prática. Pelotas: EDUCAT, 2003. p. 13-38.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (org.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALABPontes, 2005. p. 203-218.

LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados em mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010318132010000200009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010318132010000200009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 24 jan. 2019.

LOPES, L.P.M. **Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação**. In: TESOL INTERNATIONAL RESEARCH FOUNDATION SIMPÓSIO, São Paulo, 2005.

MARSARO-PAVAN, F. Dos livros didáticos aos protótipos de ensino: em direção a um web-currículo. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 10, n. 1, p. 96-111, 2017.

MARZARI, G. Q.; LEFFA, V. J. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 2, n. 2, 2013.

MEY, J. L. As vozes da sociedade: letramento, consciência e poder. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v.14, n. 2, p. 331-338, 1998.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês**: teorias, práticas, ideologias. São Paulo: Parábola, 2014.

PRABHU, N. S. **Second language pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

RAMOS, Moacyr Salles; STAMPA, Inez. SUBVERSÃO E RESISTÊNCIA DOCENTE: notas sobre a ditadura militar e o Programa Escola sem Partido. **Espaço do Currículo**, v. 9, n. 2, p. 249-270, 2016.

ROJO, R. H. R. Entre plataformas, ODAs e protótipos: novos multiletramentos em tempos de WEB2. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 38, n. 1, 2017a

ROJO, R. H. R. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um web-currículo. *In*: Cordeiro, G. S.; Barros, E. M. D.; Gonçalves, A. V. (org.). **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino**: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos. Campinas, SP: Pontes, 2017b. p. 189-216.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: Rojo, R. H. R.; Moura, E. (org.) **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-32.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Entre plataformas, ODAs e protótipos**: novos multiletramentos em tempos de WEB2. Campinas, SP: Pontes, 2016b.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um web-currículo. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, 2016a.

SANTOS, B. **Justiça social e letramento crítico**: reflexões sobre o ensino de inglês como língua adicional no projeto casas de cultura no campus da UFAL. 2018. Dissertação (Mestrado em letras e linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

SILVA, A. T. **Affordance e restrições na interação interpessoal escrita online durante a aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2015. 342 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p.143-160, dez. 2002.

SOUZA, V. V. Soares. Letramento digital e formação de professores. **Revista Língua Escrita**, Belo Horizonte, n. 2, p. 55-69, dez. 2007.

VAN LIER, L. From input to *affordance*: Social-interactive learning from an ecological perspective. *In*: LANTOLF, J. P. (Ed.). **Sociocultural theory and second language learning**: Recent advances. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 245-259.

VAN LIER, L. **The ecology and semiotics of language leaning**: a sociocultural perspective. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2004a.

VAN LIER, L. The semiotics and ecology of language learning: Perception, voice, identity, and democracy. **Utbildning and Demokrati**, v. 13, n. 3, p. 79-103, 2004b.

ZEICHNER, K. M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. *In*: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (org.). **Justiça Social**: desafio para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.11-34.

ZEICHNER, K. M. Teacher research as professional development for P12 educators in the U.S. **Educational Action Research**, Wallingford, v. 1, n. 2, p. 301- 325, 2003.

## APÊNDICE A QUESTIONÁRIO PILOTAGEM DE MATERIAL DIDÁTICO

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

"Representações sobre o Protótipo "Teaching English to Teachers: A social justice perspective"

#### **Prezado (a) Senhor (a):**

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa "Representações sobre o Protótipo "Teaching English to Teachers: a social justice perspective", a ser realizada na "Universidade Estadual de Londrina ". O objetivo da pesquisa é "compreender as Representações de professores formadores e professores em formação inicial sobre o Protótipo a ser produzido: "Teaching English to Teachers: a social justice perspective".

Esta pesquisa está vinculada ao projeto TRANSFORMANDO DE PROFESSORES DE INGLÊS: PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO, sob a coordenação da Prof. Dr. Michele Salles El Kadri, com recursos da Fundação Araucária. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma (respondendo o questionário abaixo autorizando o uso de suas respostas).

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado (a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados incluem a disponibilização de um material para formação inicial e a compreensão das representações de seus usuários. Quanto aos riscos, cremos que não haja riscos para quaisquer das partes.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar (Thaísa Cristina Zancopé, Rua Desembargador Clotário Portugal, 749 - (43) 99606-7912 - thaisazancope@gmail.com).

*Pesquisador Responsável: Thaísa Cristina Zancopé*

*RG:9.381.828-8*

## APÊNDICE (B)

- 1) Como você avalia o material sobre racismo pilotado nas aulas de Língua Inglesa 1 6LEM124?
- 2) Você vê justificativa para inserção deste material nas aulas de línguas? Justifique.
- 3) Qual a relevância, na sua opinião, de se discutir temas como esse?
- 4) Como você se sentiu nessas aulas (durante as discussões e atividades, de modo geral)?<sup>4</sup>
- 5) Qual a sua sugestão para o material? O que você mudaria?
- 6) Qual a sua opinião sobre os recursos tecnológicos utilizados? Você já os conhecia? Já tinha utilizado nas aulas de línguas?
- 7) Quais foram os pontos fortes, na sua opinião, dessas aulas com este material?
- 8) Quais foram os pontos fracos, na sua opinião, dessas aulas com este material?
- 9) Como você avalia o material em termo de aprendizagem linguística?
- 10) Marque se os objetivos abaixo, na sua opinião, foram atingidos:
  - a) Expandir vocabulário através do tema Racismo
  - b) Desenvolver consciência sobre Privilégio Branco e Racismo
  - c) Desenvolver habilidades orais e escritas
  - d) Promover letramento digital por meio de ferramentas tecnológicas nas aulas de língua
  - e) Explorar expressões de opinião (acordo e desacordo)
  - f) Participar da campanha Black Lives Matter at School
- 11) Assinale os recursos tecnológicos que você aprendeu a utilizar com este material:
  - a) Padlet
  - b) Canva
  - c) Kahoot
  - d) Quizlet
  - e) Mentimeter
- 12) Alguma outra questão que queira complementar: