



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ANA CAROLINA GUERREIRO PIACENTINI

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS E PROJETOS
SOCIAIS:
UMA PROPOSTA DE EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO**

LONDRINA
2022

ANA CAROLINA GUERREIRO PIACENTINI

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS E PROJETOS
SOCIAIS:**

UMA PROPOSTA DE EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito total à obtenção do título de Mestre em Letras Estrangeiras Modernas.

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

LONDRINA
2022

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

P579 Piacentini, Ana Carolina Guerreiro Piacentini.
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS E PROJETOS SOCIAIS: :
UMA PROPOSTA DE EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO / Ana
Carolina Guerreiro Piacentini Piacentini. - Londrina, 2022.
51 f. : il.

Orientador: Michele Salles El Kadri 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, 2022.
Inclui bibliografia.

1. Formação de professores de inglês - Tese. 2. Projetos Sociais - Tese. 3.
Vulnerabilidade Social - Tese. 4. Experimento Didático Formativo - Tese. I. El Kadri,
Michele Salles El Kadri. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e
Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras
Modernas. III. Título.

CDU 37

ANA CAROLINA GUERREIRO PIACENTINI

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS E PROJETOS SOCIAIS:
UMA PROPOSTA DE EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO**

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

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Michele Salles El Kadri
Universidade Estadual de Londrina

Prof.^a Dra. Samantha Ramos
Universidade Estadual de Londrina

Prof.^a Dra. Raquel Silvano Almeida
Universidade Estadual do Paraná

Londrina, _____ de _____ de _____.

PIACENTINI, Ana Carolina Guerreiro. **Formação de professores de inglês e projetos sociais:** uma proposta de experimento didático formativo. 2021. 51f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

RESUMO

Os projetos sociais surgem como uma tentativa de minimizar as diferenças entre o setor público e privado, oferecendo atividades complementares multidisciplinares para a formação de seus participantes, entre elas, aulas de inglês. A partir da experiência da pesquisadora como professora de inglês voluntária em projetos sociais, foi identificada a falta de preparo dos professores para atuar neste contexto, bem como a ausência de pesquisas que se referem à formação de professores de inglês em contextos de vulnerabilidade social. A fim de suprir tais lacunas, foi criado um Experimento Didático Formativo (SFORNI, 2015) para professores de língua inglesa atuantes em projetos sociais. Por meio deste produto elaborado, que busca responder à pergunta: “o que um professor que vai trabalhar em um projeto social precisa saber?”, pretende-se preparar os professores para entender o contexto social em que estão inseridos e elencar os conhecimentos necessários para atuação em contextos de vulnerabilidade social. O referencial teórico que embasa esta pesquisa são estudos referentes ao papel dos projetos sociais (NASCIMENTO, 2011) (BONFIM, 2010), a perspectiva de justiça social para a educação (BELL, 2016), os saberes docentes (TARDIF; RAYMOND, 2000) e o Experimento Didático Formativo (SFORNI, 2015) (AQUINO, 2014). Esta pesquisa de caráter qualitativo tem como objetivo apresentar a proposta de um Experimento Didático Formativo para a formação de professores em contextos de vulnerabilidade social e analisar o potencial deste experimento por meio de sua implementação voltando o olhar para as percepções da pesquisadora (diário de implementação) e dos participantes (questionários). Os dados foram coletados por meio da aplicação de dois questionários (cf. Apêndices I e II) e com a implementação do produto educacional de forma remota, via *Google Meet*, durante os anos de 2020 a 2022. Os questionários foram aplicados um no início e outro no fim da implementação. Os resultados apontam que as percepções dos participantes foram de que o material possibilitou a discussão sobre a importância da língua inglesa para o contexto de vulnerabilidade social, uma vez que a profissão professor precisa estar sempre atualizada. Os participantes também perceberam o enfoque dado ao professor como mediador e como os alunos em situação de vulnerabilidade social não sentem interesse pela língua inglesa. Concluímos que o produto educacional tem potencial para iniciar a preparação dos professores para este contexto, porém ressaltamos a necessidade de estudos longitudinais para avaliar o desenvolvimento de professores.

Palavras-chave: Formação de professores de inglês; Projetos sociais; Vulnerabilidade social; Experimento didático formativo.

PIACENTINI, Ana Carolina Guerreiro. **English teacher training and social projects: a proposal for a didactic formative experiment.** 2021. 51f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

ABSTRACT

Social projects emerge as an attempt to minimize the differences between the public and private sectors, offering complementary multidisciplinary activities for the training of their participants, including English classes. Based on the researcher's experience as a volunteer English teacher in social projects, the lack of teachers' preparation to work in this context was identified, as well as the absence of research that refers to the training of English teachers in contexts of social vulnerability. In order to fill these gaps, a Didactic Formative Experiment (SFORNI, 2015) was created for English language teachers working in social projects. Through this elaborated product, which seeks to answer the question: "what does a teacher who will work in a social project need to know?", it is intended to prepare teachers to understand the social context in which they are inserted and to list the necessary knowledge to acting in contexts of social vulnerability. The theoretical framework that supports this research are studies on the role of social projects (NASCIMENTO, 2011) (BONFIM, 2010), the perspective of social justice for education (BELL, 2016), teaching knowledge (TARDIF; RAYMOND, 2000) and the Didactic Formative Experiment (SFORNI, 2015) (AQUINO, 2014). This qualitative research aims to present a proposal for a Didactic Formative Experiment for the training of teachers in contexts of social vulnerability and to analyze the potential of this experiment through its implementation, looking back at the researcher's perceptions (implementation diary) and participants (questionnaires). Data were collected through the application of two questionnaires (cf. Appendices I and II) and with the implementation of the educational product remotely, via Google Meet, during the years 2020 to 2022. The questionnaires were applied one at the beginning and another at the end of implementation. The results show that the participants' perceptions were that the material enabled the discussion about the importance of the English language for the context of social vulnerability, since the teaching profession needs to be always updated. Participants also noticed the focus given to the teacher as a mediator and how students in socially vulnerable situations are not interested in the English language. We conclude that the material has the potential to initiate the preparation of teachers for this context, but we emphasize the need for longitudinal studies to assess teacher development.

Keywords: English teacher training. Social projects. Social vulnerability. Didactic formative experiment.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Legenda dos ícones/princípios do material.....	22
Figura 2 – <i>Unit 1 – Social Vulnerability</i>	23
Figura 3 – <i>Unit 2 – Volunteer Work, Social Project and Context</i>	24
Figura 4 – <i>Unit 3 – Sensitive Listening</i>	25
Figura 5 – <i>Unit 5 – English Language and Social Inclusion</i>	26
Figura 6 – Postagem no <i>Padlet</i>	32
Figura 7 – Respostas no <i>Padlet</i>	34
Figura 8 – Postagem no <i>Jamboard</i>	36
Figura 9 – Postagem no <i>Jamborad</i>	37
Figura 10 – <i>Meme</i>	40

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos de categorias dos saberes docentes por autor	15
Quadro 2 – Princípios do mapeamento e Saberes Docentes	20
Quadro 3 – Unidades do produto educacional	27

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	12
2.1 SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: O PAPEL DOS PROJETOS SOCIAIS.....	12
2.2 PERSPECTIVA DE JUSTIÇA SOCIAL PARA O ENSINO DE LÍNGUAS EM PROJETOS SOCIAIS.....	13
2.3 OS SABERES DA DOCÊNCIA PARA O TRABALHO EM PROJETOS SOCIAIS.....	15
2.4 O EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO.....	16
3 METODOLOGIA.....	18
4 O PRODUTO EDUCACIONAL “TEACHING AT SOCIAL PROJECTS”	20
4.1 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO	20
4.2 O PRODUTO EDUCACIONAL CRIADO.....	21
5 A IMPLEMENTAÇÃO DO EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO E PERCEPÇÕES DA PESQUISADORA	31
5.1 IMPLEMENTAÇÃO DA <i>UNIT 1 – SOCIAL VULNERABILITY</i>	31
5.2 IMPLEMENTAÇÃO DA <i>UNIT 2 – VOLUNTEER WORK, SOCIAL PROJECT AND CONTEXT</i>	34
5.3 IMPLEMENTAÇÃO DA <i>UNIT 3 – SENSITIVE LISTENING</i>	37
5.4 IMPLEMENTAÇÃO DA <i>UNIT 4 – ENGLISH LANGUAGE AND SOCIAL INCLUSION</i>	39
6. DISCUSSÃO: PERCEPÇÕES DO EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO .	42
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	45
APÊNDICE I.....	48
APÊNDICE II.....	49
APÊNDICE III.....	50

1 INTRODUÇÃO¹

Sabe-se que no Brasil há grande desigualdade social entre o setor público e privado no sistema educacional. A disparidade existente entre as camadas sociais é intensificada quando a educação não promove o conhecimento necessário para que as classes mais baixas participem ativamente da vida social e tenham oportunidades igualitárias (ABRANCHES, 2009). Neste contexto, os projetos sociais surgem como uma resposta para minimizar as diferenças, ao ter a capacidade de capacitar o aprendiz em suas potencialidades individuais. Amplia sua perspectiva acerca do mundo, principalmente, ao inserir o ensino de uma língua estrangeira, como no caso do inglês, que tem o status de uma língua franca (BRASIL, 2018), e é hoje um dos instrumentos com capacidade de manter ou transformar o status quo (EL KADRI, 2010).

Em minha experiência profissional e acadêmica, procuro conciliar o conhecimento de ambas as graduações que possuo (Serviço Social e Letras Inglês). Essa conciliação resultou em minha participação como professora voluntária de língua inglesa em dois projetos sociais distintos na cidade de Apucarana, no ano de 2018. Ambos os projetos possuem uma equipe multidisciplinar que trabalha em prol do resgate de jovens em situação de vulnerabilidade social. Esta experiência me proporcionou diferentes visões e perspectivas sobre a realidade dos alunos de um projeto social. De todo trabalho realizado constatou-se uma certeza: a melhora significativamente proporcionada pelo projeto na vida dos participantes, principalmente o aumento do rendimento escolar e o fortalecimento de vínculos familiares e sociais.

Diante das experiências vivenciadas, foi possível compreender as dificuldades que os profissionais da educação enfrentam ao trabalhar em um projeto social, tanto pela precariedade da estrutura, quanto pela falta de formação específica para trabalhar nesse recorte social em que os participantes estão inseridos. Seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (BRASIL, 2002), as licenciaturas no Brasil formam professores para atuarem em contextos de educação básica formal, seja ele público ou privado, inexistindo formação para atuação em contextos não formais, como os projetos sociais.

Ademais, observou-se a carência de materiais didáticos que tornem tangível o ensino da língua inglesa para alunos em situação de vulnerabilidade social, com potencial para atender às necessidades e particularidades dos projetos sociais e seus participantes.

A fim de averiguarmos o conhecimento produzido sobre o tema, uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi realizada por meio das

¹ Este trabalho está organizado em formato de artigo com coleta de dados que resultará em dois artigos para possível publicação futura.

palavras-chave “formação de professores”, “inglês”, “projetos sociais”, “vulnerabilidade social” e “professor de inglês”. Na busca foram utilizadas aspas e combinações de palavras-chave. Cruzando todas as buscas, obteve-se um resultado de 7 trabalhos, sendo 1 tese e 6 dissertações. Os resultados apontaram que os trabalhos trazem relatos de experiências reais dos participantes em forma de narrativas e que há grande número de pesquisas sobre esses termos gerais, mas específico sobre formação de professores de inglês em projetos sociais não foram encontrados resultados. Entretanto, entre os trabalhos encontrados, algumas características sobre o que professores de inglês precisam saber para lecionar em projetos sociais foram evidenciadas, tais como conhecer o contexto em que está inserido, entender o que é vulnerabilidade social e o papel dos projetos sociais, bem como repensar em atividades a serem desenvolvidas neste contexto. Me aprofundarei um pouco mais nesses resultados na seção da elaboração do produto educacional.

Minha vivência nesses projetos confirmou o que os estudos existentes demonstraram: uma lacuna no que se refere à formação de professores de inglês em contextos de vulnerabilidade social. Diante destas problemáticas, mediante a realização da pesquisa, desenvolvi um Experimento Didático Formativo (SFORNI, 2015), apresentado aqui em formato de *e-book*, que é uma metodologia de organização de ensino e modo de fazer pesquisa que nos possibilita olhar para o desenvolvimento do aprendiz.

Este experimento que busca responder à pergunta: “o que um professor que vai trabalhar em um projeto social precisa saber?”, foi implementado com professores de língua inglesa que atuam em projetos sociais. Portanto, o objetivo do produto educacional proposto foi possibilitar a aprendizagem dos conhecimentos necessários para atuação em contextos de vulnerabilidade social. Já este artigo tem como objetivo geral apresentar a proposta de um Experimento Didático Formativo para a formação de professores em contextos de vulnerabilidade social, e analisar o potencial do referido produto educacional produzido por meio da aplicação de questionários, implementação do produto e pelas percepções da pesquisadora (diário de implementação) e dos participantes (questionários) em relação ao produto.

Este estudo transita na Linguística Aplicada Indisciplinar, uma vez que busca conectar dois campos distintos do conhecimento (MOITA LOPES, 2009) – ensino de inglês e serviço social, estando vinculado ao trabalho final de conclusão de curso do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM) a fim de obter o título de mestre em Língua Inglesa. Trago também as discussões e leituras realizadas no âmbito do grupo de pesquisa Língua

Inglesa, Desenvolvimento de professores e Políticas (LIDEP)².

O mesmo está organizado de forma que primeiramente trago o referencial teórico que embasou a minha pesquisa. Em seguida trago a metodologia da pesquisa e do produto educacional, seguindo para a apresentação do contexto em que foi implementado o produto. As seções que procedem são referentes ao produto educacional produzido (elaboração, implementação e análise). Por fim, apresento as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: O PAPEL DOS PROJETOS SOCIAIS

No âmbito do desenvolvimento social, a educação faz-se presente sendo parte integrante do rol de direitos fundamentais de segunda dimensão previstos na Constituição Federal do Brasil, consignada nos direitos sociais, econômicos e culturais, devendo o Estado ser responsável pela efetivação dos mesmos (BRASIL, 1988). A escola é compreendida como uma instituição de ensino que possui diferentes papéis e, de acordo com Freire (1996), deve ser um espaço de formação crítica e política. O autor define que o papel da escola é criar consciência crítica e formar cidadãos, e para Santos (2018), tem o dever de oportunizar a efetivação da educação como um direito a ser assegurado a todos. Por outro lado, na prática, o sistema escolar “não contempla as necessidades de formação humana, solidária e conscientizadora” (NASCIMENTO, 2011, p. 106) promovendo a reprodução das desigualdades sociais, ao invés de seu enfrentamento.

O conjunto dessas injustiças e desigualdades sejam elas econômica, regional, racial e/ou de gênero, é chamada de questão social (IAMAMOTO, 1999; TELLES, 2006; DAMÁSIO, 2016). Nas últimas décadas, foram criadas políticas públicas a fim de propiciar o enfrentamento da questão social. No Brasil, estas políticas passaram por diferentes momentos, sendo que o ápice das políticas de enfrentamento foi a criação e publicação da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) em 1993, elencando como objetivo da assistência social o de amparar os direitos do cidadão em situação mais vulnerável (PEREIRA, 2002).

Uma dessas políticas criadas são os projetos sociais que, assim como as Organizações Não-Governamentais (ONGs) buscam a inclusão social. Damásio (2016) define projeto social como uma ação voltada para a tentativa de mudança da realidade social, enquanto Bonfim (2010, p. 3) o caracteriza como “ação que visa melhorar a vida das pessoas”. Estas ações têm

² Coordenado pela orientadora deste estudo, professora Dra. Michele Salles El Kadri.

como objetivo impactar um grupo específico de sujeitos que, de acordo com Nascimento (2011) demandam por políticas públicas que os incluam para serem partes integrantes da sociedade.

Os projetos sociais, em sua grande maioria oferecem oficinas de artes, esportes, cultura, aumento do rendimento escolar, formação moral, sociabilização e também línguas estrangeiras. Dentro desse contexto é necessário o trabalho de uma equipe multidisciplinar, ou seja, um conjunto de especialistas de diversas áreas, trabalhando em busca de um objetivo comum. O assistente social mostra-se presente nessa equipe, intervindo para que a formação política e social aconteça (ABRANCHES, 2009). Outro papel fundamental nesse processo é desenvolvido pelo professor que, muitas vezes dedica seu tempo ao projeto de forma voluntária, pois de acordo com Silva (2017) o trabalho voluntário é o que sustenta grande parte das ONGs.

É evidente que os projetos sociais possuem um papel significativo na sociedade, pois trazem benefícios para todos aqueles que o frequentam, uma vez que, suas oficinas visam o estreitamento da relação das famílias vulneráveis com a sociedade, fazendo com que a participação seja “um exercício democrático, por meio do qual aprendemos a eleger o poder” (ABRANCHES, 2009, p. 2), além de desenvolver o empoderamento e autonomia dos participantes. Estas iniciativas têm como escopo principal assegurar o direito social da educação das pessoas que vivenciam a desigualdade, orientando e subsidiando o enfrentamento da questão social e minimizando seus impactos. Acredito que a perspectiva de justiça social pode trazer contribuições significativas para o ensino de línguas em projetos sociais. É dela que trato na próxima seção.

2.2 PERSPECTIVA DE JUSTIÇA SOCIAL PARA O ENSINO DE LÍNGUAS EM PROJETOS SOCIAIS

Com a promulgação da Nova Constituição Brasileira em 1988, o cuidado com o ser humano é colocado em evidência, instituindo condições melhores para a proteção dos homens e das mulheres, por meio de adoções de medidas inclusivas com a intenção de diminuir as desigualdades sociais. Para que isto de fato aconteça é preciso pensar em uma educação emancipatória que, de acordo com Freire (1974), critica a realidade vivida, lutando por sua transformação. Neste sentido, é necessário pensar no conceito de justiça social que não fica só na ideia de distribuição de recursos, mas entende que todos os integrantes da sociedade devem estar “física e psicologicamente seguros e protegidos, reconhecidos e tratados com respeito” (BELL, 2016, p. 26), além de emancipados por meio de uma educação de qualidade para todos.

A perspectiva de justiça social é trazida por autores como Freire (1974), Bell (2016) e

Adams (2016), e possui a intenção de transformar positivamente a sociedade. Assim, surge a ideia de uma pedagogia para justiça social que apresenta mudanças ao currículo tradicional. As práticas pedagógicas de uma educação em justiça social “incorporam as experiências diárias dos participantes que vem de diferentes contextos sociais e culturais” (ADAMS, 2016, p. 59). A autora apresenta que ensinar com base em justiça social, deve contemplar a equidade, justiça, inclusão, reciprocidade, bem como a empatia e a colaboração. Estes princípios vão de encontro com a importância de um professor reflexivo, que tenha consciência da “importância de atos, vozes [...] e de relações de abertura para com o mundo” (NASCIMENTO, 2011, p. 85).

Por meio da reflexão de sua prática, o professor consegue “fortalecer os grupos, mediar conflitos, criar um espaço de escuta, diálogo e reflexão” (LEVISKY, 2008, p. 22). Este grupo é visto como o sujeito de toda prática pedagógica que constrói o conhecimento a partir da “interação que estabelece com o outro” (LEVISKY, 2008, p. 32), havendo assim, “produção de saberes e aprendizagem tanto para quem ensina como para quem aprende” (GANDOLFO, 2005, p. 28), ou seja, constroem o conhecimento juntos.

Os conceitos aqui apresentados se fazem necessário para instrumentalizar o ensino em projetos sociais, uma vez que os participantes integram grupos marginalizados da sociedade, necessitados de enfrentar e transformar sua realidade. A pedagogia para justiça social neste contexto torna-se a melhor ferramenta de combate às mazelas vividas, sendo considerada uma “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).

Considerando que “a aprendizagem de uma nova língua contribui para a formação crítica e ação transformadora do aluno em cidadão atuante na sociedade” (PIACENTINI; FEDERISSIS; ALMEIDA; APOLINÁRIO, 2020, p. 59), importa aqui destacar que o ensino de língua inglesa nos projetos sociais é de extrema importância. Os alunos em situação de vulnerabilidade social não possuem acesso à língua e, sem este contato dentro do projeto social, continuariam excluídos em certo nível no mundo contemporâneo, em razão da globalização, fechando portas sociais/econômicas importantes para sua vivência.

Pensar em uma educação que inclua a todos os sujeitos nesse processo é pensar em uma educação que contemple os ideais da Justiça Social que de acordo com Zancopé (2020) é:

[...] 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. (ZANCOPÉ, 2020, p. 17)

Pautando-se nestes conceitos, entende-se a necessidade de reforçar que a educação deve ser engajadora e empoderadora, corroborando para a transformação e inclusão social para uma sociedade mais justa e igualitária. Professores, portanto, tem responsabilidade nesse processo, o que exige o desenvolvimento de saberes específicos. Na próxima seção, abordo esses saberes.

2.3 OS SABERES DA DOCÊNCIA PARA O TRABALHO EM PROJETOS SOCIAIS

A profissão-professor possui saberes específicos, próprios da docência (GAUTHIER; MARTINEAU; DESBIENS; MALO; SIMARD, 2013). Estes saberes podem ser entendidos como aquilo que “engloba conhecimentos, competências, habilidades (ou aptidões) e as atitudes” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 212), ou seja, saber sobre determinado tema, significa conhecer os aspectos que o envolvem.

Entende-se que os saberes docentes são “temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 211). Os autores mostram que os saberes docentes abrangem os conteúdos específicos de cada profissão, bem como os problemas relacionados ao trabalho prático, devendo-se considerar as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

Neto e Costa (2016) em seu estudo, fazem uma categorização dos saberes docentes apresentados pelos autores que versam sobre esta temática, conforme mostra o quadro a seguir.

Quadro 1 – Tipos de categorias dos saberes docentes por autor

Autores	Tipo de Categoria	Categorias utilizadas
Tardif	Saberes docentes	Saberes experienciais, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes da formação profissional (saberes das ciências da educação, saberes pedagógicos)
Gauthier	Saberes docentes	Saberes experienciais, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes da ação pedagógica
Shulman	Conhecimentos docentes	Conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento curricular
Pimenta	Saberes docentes	Saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos
Saviani	Saberes docentes	Saber atitudinal, saber crítico-contextual, saberes específicos, saber pedagógico e saber didático-curricular
Nóvoa	Saberes	Saber (conhecimento), saber-fazer (capacidade), saber-ser (atitudes)
Altet	Saberes docentes	Saberes teóricos (saberes disciplinares, saberes da cultura do professor, saberes didáticos, saberes pedagógicos) e saberes práticos ou saberes da experiência e saberes racionais

Fonte: (NETO; COSTA, 2016, p. 89)

Para este trabalho, foram considerados os saberes docentes apresentados por Tardif (2014), pois o autor define esses saberes como aqueles que os professores adquirem em sua formação acadêmica, ao longo de sua carreira e provindos de suas experiências profissionais no exercício prático de sua profissão. Segundo o pesquisador, o saber do professor está estritamente relacionado com o seu trabalho na escola e em sala de aula, englobando toda a experiência do profissional na constituição do seu saber.

Especificamente no contexto de ensino de inglês em projetos sociais, os saberes docentes necessários ao professor foram encontrados³ nos estudos dos autores Bonfim (2010), Gandolfo (2005), Levysky (2008), Nascimento (2011), Santos (2018), Silva (2015) e Silva (2017). Esses estudos apontam que há a necessidade do professor entender o que é um projeto social e qual trabalho é desenvolvido (BONFIM, 2010); repensar atividades a fim de favorecer a aprendizagem ativa dos participantes (GANDOLFO, 2005); entender a importância de ouvir os alunos e preparar propostas didáticas para este fim (LEVYSKY, 2008); conhecer o contexto em que está inserido (NASCIMENTO, 2011); entender o papel do professor pela perspectiva da justiça social, apresentando a língua inglesa de forma inclusiva (SANTOS, 2018); entender o que é vulnerabilidade (SILVA, 2015). Esses saberes embasaram o produto educacional criado (Experimento Didático Formativo), conforme detalharei na seção do processo de elaboração do produto.

Na próxima subseção, apresento o referencial teórico-metodológico do Experimento didático formativo que me permitiu organizar o ensino (produto educacional) e realizar a pesquisa.

2.4 O EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO

Um dos maiores desafios da educação, de acordo com Sforni (2015) é tornar o ensino significativo para o desenvolvimento do aluno, de forma que o conhecimento seja acessível a todos. Autores como Freire (1996) e Saviani (2012) propõem uma pedagogia ativa, centrada no aluno com o objetivo de “diminuir a distância que separa o professor da vida dos alunos” (FREIRE, 1996, p. 138).

Nesse processo, tanto professor quanto os alunos, assumem papéis de “agentes sociais” (SAVIANI, 2012, p. 70) em que o professor deve mediar o conhecimento (SFORNI, 2015). A autora ainda afirma que há uma dupla mediação, uma entre professor e aluno, e outra entre

³ Estudos encontrados no mapeamento da pesquisa relatado na introdução deste trabalho que serão descritos no processo de elaboração do produto educacional.

aluno e o contexto escolar, devendo o professor ter domínio dos instrumentos necessários para que esta mediação de fato ocorra.

Para que o ensino de conhecimentos esteja centrado sobre o sujeito da aprendizagem, Sforzi (2015) propõe, com base em Lev Vigotski e seus coautores, uma ação educativa, chamada de Experimento Didático Formativo. Essa prática consiste em atividades de ensino “cuja intenção é intervir para colocar em movimento os processos que visa investigar” (SFORZI, 2015, p. 380).

Desde a década de 50, o Experimento Didático Formativo vem sendo usado para “o estudo da organização do ensino experimental e sua influência no desenvolvimento mental dos alunos” (AQUINO, 2014, p. 2). Diz respeito à aplicação de um plano de ensino organizado para que os alunos apropriem-se de conceitos essenciais. O Experimento Didático Formativo, segundo Sforzi (2015), está dividido em cinco princípios: ensino que desenvolve, caráter ativo da aprendizagem, caráter consciente, unidade entre o plano material e o verbal, ação mediada pelo conceito.

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

O Experimento Didático Formativo é uma forma de pensar o ensino que nos permite observar o desenvolvimento do aluno por uma diferente perspectiva, avaliando de que maneira os “sistemas didáticos experimentais facilitam a apropriação dos conhecimentos ao mesmo tempo em que conduzem ao desenvolvimento mental e integral da personalidade dos alunos” (AQUINO, 2014, p. 3). Nesta proposta, ele foi utilizado tanto como referencial organizador do ensino quanto como modo de fazer pesquisa. Exploro essa questão, na próxima seção.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa de caráter qualitativo busca desenvolver um Experimento Didático Formativo (SFORNI, 2015), para professores de língua inglesa que atuam em projetos sociais. O Experimento Didático Formativo é um método de pesquisa e também uma metodologia de ensino com o objetivo de reestruturar conteúdos, potencializando o desenvolvimento dos estudantes (AQUINO, 2014). Para Sforini (2015, p. 380) essa metodologia organiza o ensino de forma a “acompanhar o seu impacto na aprendizagem”, pois, ao submeter os dados para análise, o pesquisador volta seu olhar tanto para os dados de ensino quanto para a aprendizagem.

Como mencionado no referencial teórico deste trabalho, o Experimento Didático Formativo é organizado com base em cinco princípios: Princípio do ensino que desenvolve; Princípio do caráter ativo da aprendizagem; Princípio do caráter consciente; Princípio da unidade entre o plano material e o verbal; Princípio da ação mediada pelo conceito. Assim, as atividades são criadas com base nas ações docentes que nos permite alcançar os princípios delineados.

O experimento desenvolvido foi implementado com professores de inglês que atuam em um projeto social, criado com base nas vivências e conhecimentos adquiridos pelo referido projeto e pelo mapeamento das necessidades com base na literatura e pelo viés do Experimento Didático Formativo como metodologia de pesquisa e ensino (SFORNI, 2015). Dessa forma, o objetivo do produto educacional desenvolvido é possibilitar a aprendizagem dos conhecimentos necessários para atuação em contextos de vulnerabilidade social, enquanto o objetivo da pesquisa é apresentar a proposta de um Experimento Didático Formativo para a formação de professores em contextos de vulnerabilidade social, e analisar o seu potencial por meio de aplicação de questionários, implementação do produto com as percepções da pesquisadora e dos participantes.

Como discente do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas e residente da cidade de Apucarana, decidi por implementar o Experimento Didático Formativo na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), pois a mesma já tinha desenvolvido um projeto de extensão com a finalidade de promover uma oficina semanal de apoio escolar ao conhecimento sistêmico/gramatical, leitura, produção escrita e oralidade da língua inglesa no projeto social Escola de Desenvolvimento Humano Casa do Caminho (EDHUCCA)⁴ de Apucarana – PR. O produto educacional foi produzido para ser pilotado neste projeto de

⁴ Gostaria de agradecer à professora Dra. Raquel Silvano Almeida, coordenadora do projeto de extensão da Unespar que me recebeu como pesquisadora e tanto contribuiu para esta pesquisa.

extensão, onde os participantes são três acadêmicos, a coordenadora do projeto na Unespar e eu, como professora convidada e pesquisadora, sendo também os participantes desta pesquisa identificados como Professor 1, Professor 2, Professor 3, Professor 4 e Professor 5. Importante mencionar que o participante “Professor 5” ingressou no projeto social Edchucca no ano de 2021, participando somente da última pilotagem.

Durante a implementação, foi produzido um diário em forma de narrativa desse processo que serviu como registro para análise das percepções da pesquisadora relatadas na seção de implementação do produto educacional. Enquanto as percepções dos participantes foram observadas nas respostas dos questionários respondidos (cf. Apêndices I e II).

De acordo com o Experimento Didático Formativo (SFORNI, 2015), o pesquisador tem papel ativo na pesquisa, auxiliando os participantes ao longo do processo. Dessa forma, me considerei pesquisadora participante pois, além de elaborar o experimento a ser aplicado, participei das discussões e realizações das atividades propostas com os demais professores participantes.

Em consequência da pandemia do vírus SARS-CoV- 2, a educação adotou o ensino remoto emergencial em grande parte das universidades. Dessa forma, os dados da pesquisa foram coletados de forma remota. Primeiramente, por meio de um questionário online (cf. Apêndice I) a fim de investigar o conhecimento prévio e o que os participantes esperavam aprender com o curso de formação. Em seguida, foram realizados encontros remotos (que foram gravados) para a implementação o produto educacional produzido (neste texto não nos utilizamos das gravações). E ao final, os participantes responderam a outro questionário (cf. Apêndice II) para avaliar as suas percepções do produto educacional. Os dados foram analisados por meio de análise indutiva, lista de critério do referencial teórico, pelos princípios do Experimento Didático Formativo e pelas percepções da pesquisadora e dos participantes.

Os procedimentos éticos da pesquisa envolvem a aprovação na Plataforma Brasil e no Comitê de Ética (Parecer nº 4.148.307), bem como o uso do TCLE (cf. Apêndice II). Para garantir a idoneidade e assegurar um resultado imparcial, os nomes dos participantes serão preservados. Conforme mencionado anteriormente, identificados como Professor 1, Professor 2, Professor 3, Professor 4 e Professor 5. Além disso, ao final da pesquisa os participantes receberão um retorno de suas atuações na coleta de dados e suas performances individuais durante a aplicação do produto educacional. As contribuições dos participantes serão incorporadas da análise, seguindo os princípios da ética emancipatória (EGIDO, 2015).

Na próxima seção, apresento o produto educacional produzido pelo referencial do Experimento Didático Formativo.

4 O PRODUTO EDUCACIONAL “TEACHING AT SOCIAL PROJECTS”

4.1 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO

O produto educacional desenvolvido é um Experimento Didático Formativo (SFORNI, 2015) materializado em formato de *Portable Document Format* (PDF) editável que tem como objetivo possibilitar a aprendizagem dos conhecimentos necessários para atuação em contextos de vulnerabilidade social. Está dividido em material do aluno e material do professor, sendo que este contém instruções ao professor de como aplicar as atividades, bem como possíveis respostas que os alunos podem dar em cada exercício.

A elaboração do produto educacional iniciou-se com o mapeamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), conforme relatado na introdução deste trabalho. A partir do mapeamento começa-se a reflexão sobre o que um professor que vai trabalhar em um projeto social precisa saber. Assim, com base no referencial teórico explicitado sobre os saberes docentes, foram elencados princípios apresentados pelos teóricos do mapeamento e deles extraídos saberes necessários ao professor, mostrados pelo quadro a seguir:

Quadro 2 – Princípios do mapeamento e Saberes Docentes

Princípios do mapeamento realizado	Saberes Docentes a serem desenvolvidos no material
Privilegiar exercícios de autoralidade ⁵ na (auto) formação do educador (NASCIMENTO, 2011).	Conhecer o contexto em que está inserido e o tipo de atividade a ser desenvolvido. Desenvolver o conceito de autoralidade.
Construir um olhar clínico e uma escuta sensível. (LEVYSKY, 2008).	Reconhecer e levar em consideração o aluno e seu contexto no ato do planejamento. Entender a importância de ouvir os alunos e preparar propostas didáticas para este fim.

⁵ Autoralidade significa fazer-se autor, se reconhecer como produtor de seu próprio saber. É um exercício que implica criticidade nos processos criativos de própria autoria (NASCIMENTO, 2011).

Compreender os custos de troca e o altruísmo ⁶ , pois influenciam positivamente no engajamento dos indivíduos (SILVA, 2017).	Conhecer o contexto em que está inserido e o que influencia seus participantes a permanecerem nele.
Repensar a participação dos jovens no espaço escolar (GANDOLFO, 2005)	Repensar atividades a serem desenvolvidas em projetos sociais a fim de favorecer a aprendizagem ativa dos participantes.
Compreender a expressão projeto social (BONFIM, 2010)	Entender o que é um projeto social e qual trabalho a ser desenvolvido.
Reconhecer a importância do projeto social na constituição das identidades (SILVA, 2015)	Identificar o que é vulnerabilidade e o papeldos projetos sociais.
Complexidades existentes no processo de ensino de inglês no Brasil (SANTOS, 2017)	Entender o papel do professor pela perspectiva da justiça social. Compreender e propor intervenções sobre o papel da língua inglesa na inclusão.

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com os conceitos elencados, foram elaboradas quatro unidades do produto educacional (*Unit 1: Social Vulnerability; Unit 2: Volunteer Work, Social Project and Context; Unit 3: Sensitive Listening; Unit 4: English Language and Social Inclusion*) que possuem como finalidade desenvolver os saberes docentes para este contexto, por meio dos princípios do Experimento Didático Formativo. Tomamos a decisão de que, em cada unidade do material, tentaríamos desenvolver os 5 princípios elencados por Sforzi (2015). Após a elaboração das atividades, feitas por mim sob a supervisão da orientadora deste estudo, todas foram pilotadas no projeto EDHUCCA. Na próxima seção, apresento as unidades criadas.

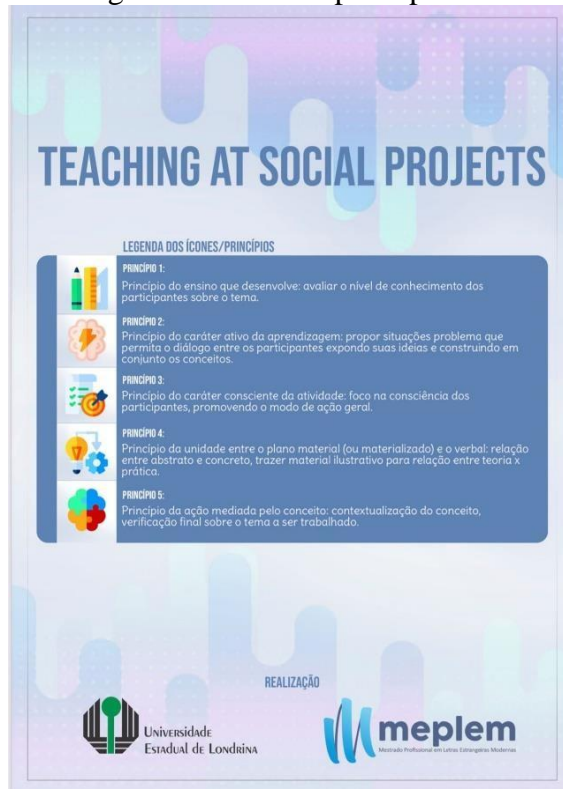
4.2 O PRODUTO EDUCACIONAL CRIADO

No início do produto educacional há uma legenda explicativa, mostrando ao leitor os cinco princípios do Experimento Didático Formativo (SFORZI, 2015), metodologia de ensino utilizada para elaboração do material, com seus ícones ilustrativos que se repetem ao longo do

⁶ Os custos de troca são benefícios os quais os indivíduos se identificam. Isso quer dizer que os participantes se comprometem em permanecer nos projetos sociais dependendo dos benefícios que receberão em troca (SILVA, 2017).

material. Dessa forma, o leitor consegue acompanhar qual princípio está sendo aplicado em cada exercício, conforme figura a seguir:

Figura 1 - Legenda dos ícones/princípios do material



Fonte: Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1L-CbqHGOJC1WYDoUeLvFuehSy_LJCvQx?usp=sharing> . Acesso em: 04. mai. 2021.

A primeira unidade do material teve como objetivo entender o que é vulnerabilidade, identificar momentos de vulnerabilidade em nossas vidas e em nossas aulas e entender a definição do termo vulnerabilidade social. A unidade inicia-se buscando avaliar o conhecimento prévio dos participantes sobre o tema Vulnerabilidade por meio de um *Google Forms*. Em seguida, começa a discussão sobre o conceito de Vulnerabilidade Social, por meio da análise e reflexão de uma tirinha e a visualização de um vídeo (situação-problema), para que os participantes entendam um pouco mais sobre o termo vulnerabilidade. Logo após essa discussão, os participantes foram convidados a ler uma definição do dicionário do termo Vulnerabilidade e a assistirem um vídeo do *TED talk* para identificar momentos de vulnerabilidade em suas vidas. Buscou-se entender mais sobre o termo Vulnerabilidade Social no jogo *Kahoot* e com a leitura de excertos científicos, além de buscar por iniciativas de ensino de inglês no contexto de vulnerabilidade social. Ao final da unidade é avaliado se os conceitos foram aprendidos por meio da plataforma *Mentimeter* e de uma autoavaliação.

Figura 2 - Unit 1 – Social Vulnerability

UNIT 1 - SOCIAL VULNERABILITY

AIMS

- Understand what is vulnerability
- Identify moments of vulnerability in your lives and in your classes
- Understand the definition of the term social vulnerability

Answer the Google Forms: [CLICK HERE](#)

Analyze the following comic strips:

1) When do you think about Social Vulnerability, what comes to your mind? List three topics:

2) Search on the internet and choose one definition that you think is appropriately to the term Social Vulnerability:

3

Fonte: Disponível em: <[https://drive.google.com/drive/folders/1L-](https://drive.google.com/drive/folders/1L-CbqHGOJCIWYDoUeLvFuehSy_LJCvQx?usp=sharing)

[CbqHGOJCIWYDoUeLvFuehSy_LJCvQx?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1L-CbqHGOJCIWYDoUeLvFuehSy_LJCvQx?usp=sharing)> . Acesso em: 04. mai. 2021

Na segunda unidade buscou-se entender o contexto em que os participantes estão inseridos, identificar ações realizadas em projetos sociais existentes, identificar a diferença entre os conceitos trabalho voluntário e projeto social e refletir em ações para serem desenvolvidas no plano de aula final. Primeiramente, avaliou-se o conhecimento prévio dos participantes sobre o tema Trabalho Voluntário e Projeto Social com uma definição de termos por meio da plataforma *Quizlet*. Em seguida, os participantes conheceram mais sobre o grupo com uma atividade de *Find Someone Who* para verificar se todos já haviam trabalhado e/ou participado de projetos sociais. Após essa atividade, fizeram leitura e síntese de depoimentos de voluntários em projetos sociais no Brasil na plataforma *Jamboard*. Ainda nesta unidade foi identificado características do contexto em que estão inseridos por meio de leitura e investigação em sites de projetos sociais do Brasil. Após essa leitura, foi proposto uma discussão de excertos científicos acerca do tema Trabalho Voluntário e Projeto Social para ao final pensarem em um tópico a ser trabalhado na aula de inglês em um projeto social. Para avaliar se os conceitos foram aprendidos, os participantes responderam uma autoavaliação.

Figura 3 - Unit 2 – Volunteer Work, Social Project and Context

UNIT 2 - VOLUNTEER WORK, SOCIAL PROJECT AND CONTEXT

AIMS:

- Understand the context in which you are;
- Identify actions carried out in existing social projects;
- Identify the difference of concepts (volunteer work and social project);
- Reflect on actions / concepts to be developed in your final plan.

 What is the meaning of these words?

1) Explain the concepts, then share with the group.
 Volunteer work: _____
 Social Project: _____

2) Let's learn a little bit more about these terms on Quizlet:
CLICK HERE

3) Find Someone Who – Discover more about your classmates:

O QUE?	QUEM?	COMO?
HAVE YOU EVER WORKED ON A SOCIAL PROJECT?		
HAVE YOU EVER DONE ANY KIND OF VOLUNTEER WORK?		
HAVE YOU EVER BEEN A STUDENT OF A SOCIAL PROJECT?		
DO YOU THINK IT IS IMPORTANT TO BE PART OF THESE INITIATIVES?		

4) In your opinion, what is the relation between social projects, volunteer work and English teaching? Share with the group.

7

Fonte: Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1L-CbqHGOJCIWYDoUeLvFuehSy_LJCvQx?usp=sharing> . Acesso em: 04. mai. 2021

Os objetivos da unidade três foram refletir sobre o papel do professor em contextos de vulnerabilidade social, entender a importância de ouvir e compreender os alunos e refletir em atividades a serem desenvolvidas em contextos vulneráveis. Inicialmente avaliou-se o conhecimento prévio dos participantes sobre o papel do professor em contextos de vulnerabilidade social por meio da plataforma *Jamboard*. Os participantes foram convidados a refletir sobre uma situação-problema em uma tirinha. Em seguida, foi proposto a escuta de um *podcast*, bem como a leitura e discussão de excertos científicos acerca do tema Escuta Sensível, onde objetivou-se a compreensão da importância de escutar os alunos. O foco dessa unidade foi na análise de planos de aula e identificação de características referentes à Escuta Sensível e como trazer esta abordagem para a sala de aula. Assim como nas unidades anteriores buscou-se avaliar se os conceitos foram aprendidos por meio de criação de uma atividade e uma autoavaliação.

Figura 4 - Unit 3 – Sensitive Listening

UNIT 3 - SENSITIVE LISTENING

AIMS

- Reflect about the role of the English teacher in contexts of social vulnerability;
- Understand the importance of listening and comprehend your students;
- Reflect on activities to develop on contexts of social vulnerability.

 What is the role of the English language teacher in contexts of social vulnerability?

1) Brainstorming your ideas on Jamboard: [CLICK HERE](#)

 Analyze the comic strip below and discuss with your classmates:

1) How do you describe this teacher?

2) What most caught your attention in this comic strip?



Fonte: <https://entrevistameia.com.br/rebacao-professor-oluno/>

 Listen to this podcast from Freedom Writers Foundation¹ and write a summary on Google Classroom about how to understand young people and their stories:

[CLICK HERE](#)

¹ Freedom Writers Foundation is a non-profit organization created to "inspire young, underprivileged students to pick up pens instead of guns." It was founded by Erin Gruwell, and John Tu (cofounder of the Kingston Technology Company) is a benefactor. (<http://www.freedomwritersfoundation.org/>)

12

Fonte: Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1L-CbqHGOJC1WYDoUeLvFuehSy_LJCvQx?usp=sharing> . Acesso em: 04. mai. 2021

Por fim, a quarta e última unidade traz como objetivos refletir sobre as crenças dos alunos sobre a importância de aprender inglês, entender a relação entre língua inglesa e inclusão/exclusão social e desenvolver um plano de aula final a ser aplicado em um projeto social que englobe todos os conteúdos trabalhados nas unidades anteriores. Inicialmente, os participantes são convidados a refletir sobre quais crenças os alunos possuem quanto à aprendizagem de língua inglesa.

A partir da plataforma *Mentimeter*, onde postam palavras-chaves acerca deste tema, os participantes analisaram uma nuvem de palavras formada a partir de suas postagens. Em seguida, é apresentado um trecho da BNCC que fala sobre a aprendizagem de língua inglesa e um *meme* retirado da internet que retrata o que alunos pensam sobre aprender inglês para que os participantes continuem refletindo sobre essas crenças. Depois começa-se a discussão sobre ensinar inglês para inclusão social, onde os participantes assistem um vídeo e discutem sobre o assunto para então lerem excertos da literatura para identificar características do ensino de inglês em contextos vulneráveis com foco na inclusão social. Ao final da unidade, os participantes analisam um plano de aula como modelo para criação do seu próprio plano pensando em todos as unidades trabalhadas até então.

Para o planejamento dessa aula, adotamos a Pedagogia Histórico-Crítica (GASPARIN, 2012) como metodologia, pois além dos participantes já estarem familiarizados com a mesma, uma vez que o projeto social em que atuam utiliza este referencial, a Pedagogia Histórico-Crítica é apropriada e coerente com a nossa proposta pois a mesma está organizada em cinco momentos com objetivos específicos que, “apresenta uma nova forma de pensar a educação através de um novo jeito de ensinar em que a contextualização é um dos momentos mais importantes” (PIACENTINI; FEDERISSIS; ALMEIDA; APOLINÁRIO, 2020, p. 63).

Figura 5 - Unit 4 – English Language and Social Inclusion


UNIT 4 - ENGLISH LANGUAGE AND SOCIAL INCLUSION


AIMS

- To reflect about students' beliefs on the importance of studying English;
- To understand the connection of the English language with the social inclusion/exclusion;
- To develop a lesson plan to teach English at social projects (final activity encompassing all Units).


1) What do the students think about learning English?

2) What do vulnerable students think about learning English? Open this QR Code and post some key words. Compare the two words clouds and discuss with a partner their similarities and differences.



 Read the excerpt from BNCC and analyze the meme below, then discuss the questions in groups:

"Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas" - página 241 da BNCC.



1) What is the English's role beyond the instrumental view?

2) What are the vulnerable students' beliefs about study English? List

18

Fonte: Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1L-CbqHGOJCIWYDoUeLvFuehSy_LJCvQx?usp=sharing> . Acesso em: dia. 04. mai. 2021

No quadro a seguir, apresento os princípios do Experimento Didático Formativo, as unidades do produto educacional e as atividades propostas. Tento também demonstrar quais os saberes foram desenvolvidos nessas atividades de acordo com a categoria apresentada por Tardif (2014), apresentada no referencial teórico deste trabalho.

Quadro 3 - Unidades do produto educacional

Princípios do experimento didático formativo	Unidades do produto	Atividades desenvolvidas	Saberes docentes	Categoria de saberes (TARDIF, 2014)
1. Princípio do ensino que desenvolve: avaliar o nível de conhecimento dos participantes sobre o tema e também as previsões sobre o que os participantes esperam desenvolver.	Unidade 1	Avaliar o conhecimento prévio dos participantes sobre o tema Vulnerabilidade por meio de um <i>Google Forms</i> .	Identificar o que é vulnerabilidade e o papel dos projetos sociais.	Saber experiencial.
	Unidade 2	Avaliar o conhecimento prévio dos participantes sobre o tema Trabalho Voluntário e Projeto Social com uma definição de termos por meio da plataforma <i>Quizlet</i> .	Entender o que é um projeto social e qual trabalho a ser desenvolvido.	Saber experiencial.
	Unidade 3	Avaliar o conhecimento prévio dos participantes sobre o papel do professor em contextos de vulnerabilidade social por meio da plataforma <i>Jamboard</i> .	Reconhecer e levar em consideração o aluno e seu contexto no ato do planejamento.	Saber disciplinar e de formação profissional.
	Unidade 4	Avaliar o conhecimento prévio dos participantes sobre o que os alunos pensam sobre aprender inglês.	Entender a importância de ouvir os alunos.	Saber de formação profissional.
2. Princípio do caráter ativo da aprendizagem: propor situações problema que permita o diálogo entre os participantes expondo suas ideias e construindo em conjunto os conceitos.	Unidade 1	Por meio da análise de uma tirinha, de um vídeo e de pesquisa na internet, começar a discussão sobre o conceito de Vulnerabilidade Social.	Identificar o que é vulnerabilidade e o papel dos projetos sociais.	Saber experiencial.
	Unidade 2	Leitura e síntese de depoimentos de voluntários em projetos sociais no Brasil na plataforma <i>Jamboard</i> .	Repensar atividades a serem desenvolvidas em projetos sociais a fim de	Saber curricular e de formação profissional.

			favorecer a aprendizagem ativa dos participantes.	
	Unidade 3	Análise e interpretação de uma tirinha.	Repensar atividades a serem desenvolvidas em projetos sociais a fim de favorecer a aprendizagem ativa dos participantes.	Saber curricular e de formação profissional.
	Unidade 4	Leitura de trecho da BNCC e análise de <i>meme</i> ⁷ da internet para discussão sobre crenças do aprendizado de língua inglesa.	Repensar atividades a serem desenvolvidas em projetos sociais a fim de favorecer a aprendizagem ativa dos participantes.	Saber curricular e de formação profissional.
3. Princípio do caráter consciente da atividade: foco na consciência dos participantes, promovendo o modo de ação geral.	Unidade 1	Leitura da definição do termo de um dicionário e vídeo do <i>TED talk</i> .	Identificar o que é vulnerabilidade e o papel dos projetos sociais.	Saber experiencial.
	Unidade 2	Identificação das características do contexto em que está inserido por meio de leitura e investigação em sites de projetos sociais do Brasil.	Conhecer o contexto em que está inserido e o que influencia seus participantes a permanecerem nele.	Saber experiencial e disciplinar.
	Unidade 3	Escuta de um <i>podcast</i> sobre o tema da Unidade.	Reconhecer e levar em consideração o aluno e seu contexto no ato do planejamento.	Saber disciplinar e de formação profissional.
	Unidade 4	Identificação do termo inclusão social através da leitura de	Compreender e propor intervenções	Saber de formação profissional.

⁷ “A palavra meme provém do termo grego e significa imitação. O gênero é bastante conhecido e utilizado no “mundo” da internet, propagando-se rapidamente entre os usuários e alcançando popularidade através dos diversos canais de comunicação” (LUCENA; PONTES, 2018, p. 100).

		excertos e vídeo da internet.	sobre o papel da língua inglesa na inclusão.	
4. Princípio da unidade entre o plano material (ou materializado) e o verbal: relação entre abstrato e concreto, trazer material ilustrativo para relação entre teoria x prática.	Unidade 1	Entender mais sobre o termo Vulnerabilidade Social no jogo <i>Kahoot</i> e fazer leitura de excertos científicos.	Entender o que é vulnerabilidade.	Saber experiencial.
	Unidade 2	Leitura e discussão de excertos científicos acerca do tema Trabalho Voluntário e Projeto Social.	Conhecer o contexto em que está inserido e o que influencia seus participantes a permanecerem nele.	Saber experiencial e disciplinar.
	Unidade 3	Leitura e discussão de excertos científicos acerca do tema Escuta Sensível.	Reconhecer e levar em consideração o aluno e seu contexto no ato do planejamento. Entender a importância de ouvir os alunos e preparar propostas didáticas para este fim.	Saber disciplinar e de formação profissional.
	Unidade 4	Leitura e discussão de excertos científicos para identificação de características do ensino de inglês para inclusão social em contextos de vulnerabilidade social.	Repensar atividades a serem desenvolvidas em projetos sociais a fim de favorecer a aprendizagem ativa dos participantes, compreendendo o papel do professor pela perspectiva da justiça social.	Saber curricular e de formação profissional.
5. Princípio da ação mediada pelo conceito:	Unidade 1	Avaliar se os conceitos foram aprendidos por meio	Desenvolver o conceito de autoralidade.	Saber de formação profissional.

contextualização do conceito, verificação final sobre o tema a ser trabalhado.		da plataforma <i>Mentimeter</i> e de uma autoavaliação.		
	Unidade 2	Pensar em um tópico a ser trabalhado na aula de inglês em um projeto social e postar na plataforma <i>Google Classroom</i> . Avaliar se os conceitos foram aprendidos por meio de uma autoavaliação.	Desenvolver o conceito de autorialidade e preparar propostas didáticas para este fim.	Saber curricular e de formação profissional.
	Unidade 3	Análise de planos de aula e identificação de características referentes à Escuta Sensível. Avaliar se os conceitos foram aprendidos por meio de criação de uma atividade e uma autoavaliação.	Reconhecer e levar em consideração o aluno e seu contexto no ato do planejamento. Entender a importância de ouvir os alunos e preparar propostas didáticas para este fim.	Saber disciplinar e de formação profissional.
	Unidade 4	Análise de um plano de aula e produção de seu próprio plano englobando todos os conteúdos trabalhados nas unidades anteriores. Avaliar se os conceitos foram aprendidos por meio de criação de uma atividade e uma autoavaliação.	Entender o papel do professor pela perspectiva da justiça social. Compreender e propor intervenções sobre o papel da língua inglesa na inclusão. Desenvolver o conceito de autorialidade.	Saber de formação profissional.

Fonte: Elaboração própria.

Como podemos notar, o Experimento Didático Formativo tem potencial para desenvolver saberes de ordem experiencial, disciplinar, curricular e de formação profissional.

O produto educacional estará disponível no site do Mestrado Profissional em Letras

Estrangeiras Modernas (MEPLEM)⁸ onde encontram-se também outros trabalhos desenvolvidos por egressos do programa.

Na próxima seção, relato a implementação do experimento didático formativo.

5 A IMPLEMENTAÇÃO DO EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO E PERCEPÇÕES DA PESQUISADORA

Nesta seção, apresento um relato sobre a implementação do produto educacional - de acordo com a data de pilotagem de cada unidade – trazendo as percepções da pesquisadora por meio do diário de implementação.

5.1 IMPLEMENTAÇÃO DA *UNIT 1 – SOCIAL VULNERABILITY*

Data: 26/08/2020 - Participantes: Professor 1, Professor 2, Professor 3 e Professor 4

Começamos a reunião online às 9h da manhã pela plataforma Google Meet. Inicialmente expliquei aos participantes o objetivo daquele encontro e pedi permissão para gravar a reunião. O primeiro exercício proposto a eles era um questionário no *Google Forms* respondido previamente, assim comentei brevemente que o resultado do questionário forneceu informações e me deram base para a elaboração dos demais exercícios. Em seguida mostrei a eles duas tirinhas para que analisassem e discutissem o conceito de vulnerabilidade social e depois pedi a eles que pesquisassem na internet a definição do conceito. Nesse momento de discussão, os professores tiveram respostas divergentes quanto ao conceito de vulnerabilidade social:

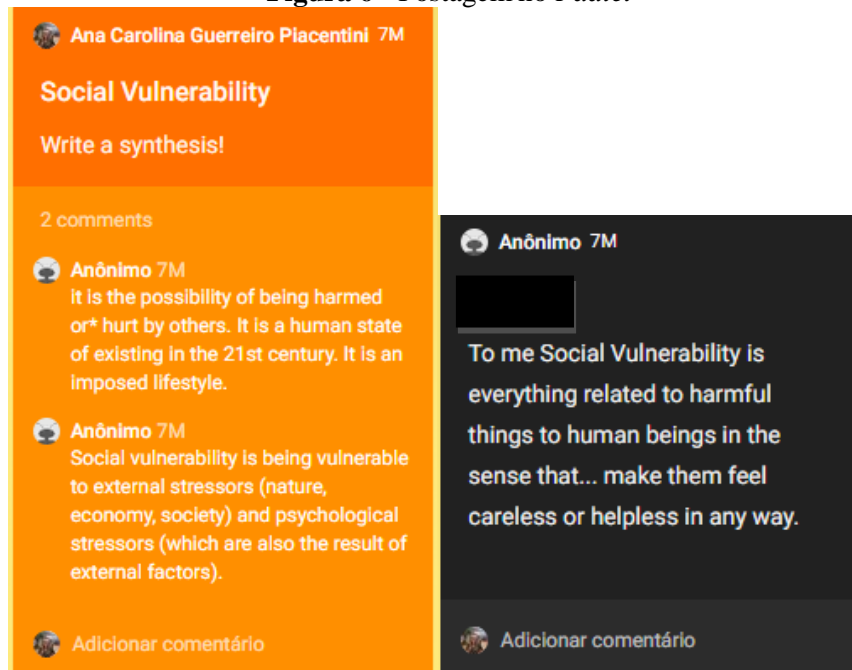
“vulnerabilidade social não é só pobreza e sim um termo geral” (P3).

“vulnerabilidade social está relacionado à pobreza” (P2).

A partir daqui começamos a construir a ideia do que é vulnerabilidade, os participantes assistiram a um vídeo de um depoimento de Dona Maria, uma senhora falando sobre sua condição vulnerável e o valor da educação para ela. Após essa análise, propus aos participantes que postassem na plataforma *Padlet* uma síntese do que foi trabalhado até então:

⁸ Pode ser visualizado também em: https://drive.google.com/drive/folders/1L-CbqHGOJC1WYDoUeLvFuehSy_LJCvQx?usp=sharing.

Figura 6 - Postagem no Padlet



Fonte: Disponível em: <https://padlet.com/anacarolis_gp/xgrnweo5iy1frtfx>. Acesso em: 26. ago. 2020.

Seguindo para o próximo exercício, os participantes leram a definição da palavra vulnerável de acordo com o dicionário e assistiram à uma palestra do *Ted Talk* com o tema “vivemos em um mundo vulnerável”. Todos concordaram com essa afirmativa:

“com a pandemia do Covid-19 estamos mais vulneráveis nesse momento” (P1).

Nesse momento os participantes foram convidados a refletir sobre momentos vulneráveis em suas vidas particulares e profissionais. Professor 1 comentou que se sente vulnerável pela sua etnia. Professor 2 disse que se sente vulnerável quando precisa falar em inglês em público e também quando finalizou a universidade pois ficou sem saber o que fazer. Professor 3 disse que se sentiu vulnerável na gravidez, quando descobriu que seria mãe.

Por falta de tempo, o exercício seguinte (*Kahoot*) não pode ser desenvolvido, seguindo para o último exercício de leitura de excertos científicos. Os participantes leram alguns autores que falam sobre vulnerabilidade e responderam a duas questões importantes para discussão, a saber como identificamos vulnerabilidade social na sala de aula e qual o papel do professor de inglês nesse caso.

Na pergunta 1, notamos que os professores percebem a vulnerabilidade pelos rostos (P1) ou pela indisciplina (P3) ou ainda que podem acreditar que todos são vulneráveis em algum

momento (P2):

“identificamos nos rostos e expressões dos alunos” (P1).

“temos que saber que todos os alunos tem problemas e que em algum momento estarão vulneráveis” (P2).

“identificamos muitas vezes através da indisciplina” (P3).

A partir das respostas acima, percebe-se que neste momento, os professores possuem uma visão superficial do que seja vulnerabilidade social, pois geralmente este tema não é discutido e aparentava que esta foi a primeira vez que os participantes refletiram sobre a temática.

Na pergunta 2 as respostas foram as seguintes:

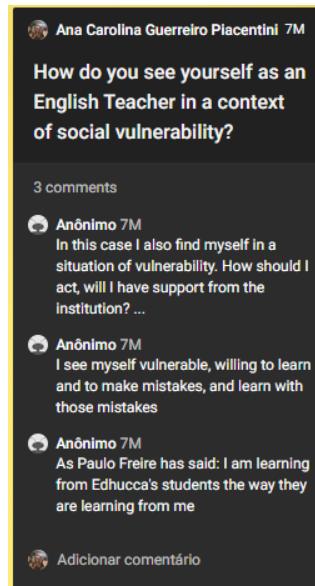
“o papel do professor é trabalhar o caráter humano” (P1). “o papel do professor é pensar no futuro dos alunos” (P2).

“o papel do professor é oferecer oportunidades aos alunos para que superem sua vulnerabilidade” (P3).

Podemos perceber que no tocante ao papel do professor em contextos de vulnerabilidade social, cada participante possui sua visão individualizada. Acredito que isto esteja intrinsecamente ligado ao tipo de professor que eles sejam e/ou idealizam ser.

Os participantes também foram questionados como se imaginariam sendo professores de inglês em contextos vulneráveis. As respostas foram postadas no *Padlet*, vide imagem abaixo.

Figura 7 - Respostas no *Padlet*



Fonte: Disponível em: <https://padlet.com/anacarolis_gp/xgrnweo5iy1frtfx>. Acesso em: 26. ago. 2020.

Analisando as respostas, percebe-se que os professores, por não possuírem preparo específico para este contexto, muitas vezes não sabem a realidade que irão enfrentar. Dessa forma se imaginam vulneráveis e dispostos a se arriscarem e cometerem erros, esperam contar com suporte institucional e buscam aprender com os alunos ao mesmo tempo que ensinam.

Vislumbrou-se, neste momento, o potencial do produto educacional em desenvolvimento em possibilitar a discussão sobre vulnerabilidade e ao buscar preparar os professores para enfrentar as adversidades do ensino de inglês em projetos sociais.

Após a discussão, os participantes pesquisaram na internet iniciativas de projetos sociais que trabalham o inglês em contextos de vulnerabilidade e postaram o site dessas iniciativas na plataforma *Padlet*. Com a atividade proposta, puderam expandir os horizontes acerca de projetos sociais existentes no Brasil e refletir sobre as políticas sociais criadas para o enfrentamento da questão social, conforme mencionado no referencial teórico deste trabalho.

Ao final, os participantes responderam a uma rápida pesquisa de autoavaliação na plataforma *Mentimeter*. Devido a problemas de conexão a gravação desse encontro foi perdida.

5.2 IMPLEMENTAÇÃO DA *UNIT 2 – VOLUNTEER WORK, SOCIAL PROJECT AND CONTEXT*

Data: 07/10/2020 - Participantes: Professor 1, Professor 2, Professor 3 e Professor 4

Começamos a reunião online às 9h da manhã pela plataforma *Google Meet*. Inicialmente

expliquei aos participantes o objetivo daquela unidade que seria aplicado neste dia. Começamos com um exercício para que os participantes dissessem a definição dos termos trabalho voluntário e projeto social com suas próprias palavras.

Os professores identificaram trabalho voluntário como se voluntariar (P1), algo que não visa o lucro (P2) e estar comprometido com o bem estar das pessoas (P3):

“trabalho voluntário é literalmente se voluntariar, você não recebe por isso, não tem carteira assinada e projeto social é uma tentativa de ação para a sociedade em geral, para ajudar a melhorar e tornar a sociedade um lugar melhor” (P1).

“trabalho voluntário não visa o lucro ou reconhecimento, apenas o bem estar do próximo e projeto social é o projeto de uma ação que impactará a sociedade de maneira positiva” (P2).

“trabalho voluntário é quando você está abertamente comprometido com o bem estar das pessoas” (P3).

Após essa breve contextualização, os participantes acessaram a plataforma *Quizlet* com a definição teórica desses termos e discutiram sobre sua participação em um projeto social enquanto professor de inglês. A visão dos professores sobre o trabalho desenvolvido diz respeito ao empoderamento e inclusão social:

“participar de um projeto social é empoderar e incluir pessoas tanto no mercado de trabalho quanto culturalmente porque inglês está em todo lugar” (P1).

“o inglês abre a mente e abre culturas, empodera e influi” (P2).

“ensinar inglês em projetos sociais ou em contextos vulneráveis é importante para que essas pessoas tenham contato com essa ‘língua superior’” (P3).

Os participantes leram testemunhos de voluntários em projetos sociais no Brasil e escreveram uma síntese desses testemunhos na plataforma *Jamboard*:

Figura 8: Postagem no *Jamboard*

Write a synthesis of the narratives:

Analyzing the narratives, it is possible to see that in addition to acting and being a teacher, in a social project this teacher becomes an educator. There is an exchange in this experience:

the teacher teaches and learns, humanizes and humanizes himself.

According to those testimonies, future language teachers feel that teaching in social projects is in a way different from doing it in regular schools. And that is because students come from vulnerable contexts in life and this is taken into deep consideration in the design and planning of the language lessons.

The given testimonials explain a little bit of the social project's environment and the teacher's role inside of it. It is a continuous process of learning, and an exercise of empathy

Fonte: Disponível em:

<https://jamboard.google.com/d/1dBzUHvBLbNHZlZCMbiK6j7S_ydVK_CBhLaONq0DAA4g/edit?usp=sharing>. Acesso em: 07. out. 2020.

Percebe-se que os participantes visualizaram a importância política do trabalho desenvolvido em um projeto social em consonância ao conceito de justiça social apresentado no referencial teórico deste trabalho, em especial a ideia de emancipados por meio de uma educação mais humana voltada para aqueles excluídos socialmente.

Em seguida, os participantes fizeram a leitura de excertos científicos que falam sobre a descrição do contexto de projetos sociais. Voltaram na plataforma *Padlet* do encontro anterior e buscaram nas iniciativas de projetos encontradas qual era o contexto de cada uma. Encontraram contextos de projetos com parcerias com diversas empresas que ofertam cursos baseados em interesses, principalmente inglês (P1), projetos sociais voltados para o treinamento de professores (P2) e o projeto *Freedom Writers Foundation* que deu origem ao filme *Freedom Writers* (P3).

Observa-se aqui que os participantes compreenderam de forma satisfatória o que é um contexto social e como identificar suas características, atingindo o objetivo da unidade proposta.

Os participantes leram outros excertos científicos sobre projeto social e trabalho voluntário e discutiram sobre o papel do professor de inglês na tentativa de diminuir a segregação entre “incluídos” e “excluídos”. Em suas falas, observa-se a ideia de o professor ensinar de forma igualitária (P1), do professor dar voz aos excluídos (P2) e pensar no bem estar social (P3):

“o governo deve prover assistência e é uma tarefa difícil diminuir a segregação, mas como professores, devemos fornecer informação e ensinar os

alunos de forma igualitária” (P1).

“devemos dar voz aos excluídos fazendo com que sejam vistos e toda sociedade queira o bem de todos em um mundo mais justo e sustentável” (P2).

“o papel do professor é pensar no bem estar social, uma vez que os projetos sociais não são bem vistos pelas escolas regulares, porque os projetos justificam sua existência porque o Estado e as escolas não fazem seu trabalho direito. Se eles fizessem seu trabalho corretamente, todos seriam incluídos na sociedade e não haveria demanda para os projetos sociais” (P3).

Ao final do encontro os participantes refletiram sobre seu papel de professor no contexto de projeto social em que estão inseridos e pensaram em um tópico a ser trabalhado em uma aula de inglês de um projeto social. Os participantes foram convidados a postarem seus tópicos na plataforma *Google Classroom*. Em seguida realizaram uma autoavaliação do encontro.

5.3 IMPLEMENTAÇÃO DA *UNIT 3 – SENSITIVE LISTENING*

Data: 20/04/2021 – Participantes: Professor 1, Professor 2, Professor 3 e Professor 4

Iniciamos a reunião com boas vindas ao projeto no ano de 2021 e com a explicação aos participantes os objetivos dessa Unidade que seria implementada. O primeiro exercício proposto foi para que os participantes postassem no *Jamboard*, novamente, a reflexão sobre qual o papel do professor de língua inglesa em contextos de vulnerabilidade social:

Figura 9: Postagem no *Jamboard*



Fonte: Disponível em:

<https://jamboard.google.com/d/1WHD2qouMslhLGjQbYI7BXlI03duhsmSHpUNaIN_X7_U/e/dit?usp=sharing>. Acesso em: 20. abr. 2021

Pretendeu-se com este questionamento – qual o papel do professor – avaliar se o conceito iria mudando com o decorrer das unidades aplicadas e principalmente o desenvolvimento dos participantes submetidos à metodologia do Experimento Didático Formativo (SFORNI, 2015). A partir das respostas dos participantes foi possível observar uma evolução em suas falas tendo em vista o novo enfoque do professor como mediador,

empoderador, criador de oportunidades e que respeita o histórico dos alunos, mostrando a importância da língua inglesa.

Em seguida, analisamos uma tirinha em que os participantes deveriam comentar o que os chamava a atenção. O comentário do professor 1 se destacou na atividade, pois refletiu sobre a questão de não ir ao quadro é uma forma de indisciplina que hoje relacionamos como não ligar a câmera ou abrir o microfone nas aulas online, ainda comentou que “muitos alunos tem vergonha de mostrar a casa” (P1). Isto nos mostra como a educação tem passado por diferentes mudanças e o professor precisa sempre estar atualizado a elas, uma vez que o que era considerado indisciplina no passado, hoje é entendido por uma nova perspectiva.

Os participantes leram alguns excertos sobre a importância de escutar o aluno e discutiram quais tipos de atividades o professor pode propor ao aluno para ouvi-lo. Professor 1 salientou que não devemos abrir espaço demais aos alunos, mas sim, devemos ter um “ambiente controlado”.

Analisou-se algumas propostas de *Sensitive Listening* (LEVISKY, 2008) e alguns planos de aula que valorizam o aluno, chegando à conclusão de quais atividades propor aos alunos. Surgiram ideias de atividades que trabalhem a questão cultural (P1), atividades de produção (P2) e que sejam significantes para os alunos (P3):

“propor atividades que trabalhem a questão cultural, trabalho com alunos de campo e sempre tenta aproximar o conteúdo à realidade deles” (P1).

“atividades de produção para que os alunos se sintam engajados na proposta” (P2).

“atividade com conteúdo potencialmente significativos para os alunos” (P3).

Esta atividade possibilitou aos participantes terem contato com uma metodologia diferente que coloca o aluno no centro da aprendizagem para que pudessem traçar suas próprias ideias de exercícios a serem trabalhados com os alunos. Assim, ao final do encontro expliquei a proposta de elaborar um plano de aula que tenha como objetivo ouvir os alunos para ser aplicado no primeiro dia de aula da oficina⁹ de inglês no Edhucca.

Analisando o plano de aula desenvolvido pelos participantes, percebe-se que com esta unidade, eles conseguiram transpor a proposta do *Sensitive Listening* de maneira exitosa (LEVISKY, 2008) em sua aula, pois deram voz aos alunos, explorando os seus gostos musicais.

⁹ O plano de aula pode ser visualizado em: https://docs.google.com/document/d/1tgF_F41Q5VDTexGgnlGbbJRtbsLIUm_D/edit?usp=sh

Compartilhei com os participantes os materiais usados no encontro e combinamos uma próxima reunião para que eles apresentassem o plano de aula.

5. 4 IMPLEMENTAÇÃO DA UNIT 4 – ENGLISH LANGUAGE AND SOCIAL INCLUSION

Data: 19/01/2022 – Participantes: Professor 1, Professor 3, Professor 4 e Professor 5

Iniciamos o encontro às 10h pela plataforma *Google Meet*, com a presença dos Professores 1, 3, 4 e 5 apenas. Neste dia, o Professor 2 não pode estar presente e, conforme mencionado na metodologia deste trabalho, o Professor 5 participou somente desta implementação.

Fizemos a leitura e explicação dos objetivos dessa última unidade do material e em seguida os participantes foram convidados a refletir sobre as crenças dos alunos em relação à aprendizagem de inglês. Para esta reflexão foi utilizada a plataforma *Mentimeter* onde eles responderam duas perguntas e discutiram as respostas. Os professores concordam que o ensino de inglês está descontextualizado, gerando uma crença de que não precisam aprender inglês (P2 e P5), mas também afirmam que há um senso comum em relação à aprendizagem de inglês (P3):

“alunos em geral estão sem perspectiva, para eles o aprendizado, conhecimento acadêmico, escolar está descontextualizado, sem sentido. Para alunos vulneráveis é mais difícil, fica mais descontextualizado, bem fora da realidade, o aluno fica sem perspectiva” (P1).

“a realidade social dessa vulnerabilidade social não oportuniza o aluno a enxergar o inglês de outra forma por conta da sua realidade social. Existe uma representação social comum, implantado através dos professores, a partir da mídia em geral de que o inglês propicia “*better life opportunities*”. Há um discurso que permeia o discurso do aluno vulnerável, mas isso não parte dele, da realidade dele, mas sim do senso comum, do discurso comum” (P3).

“a realidade dos alunos vulneráveis é outra, eles têm outros interesses, talvez nesse contexto o inglês seja visto como desprezo porque ele aparece pouco no seu contexto social” (P5).

Esta reflexão possibilitou perceber que alunos em vulnerabilidade social não sentem interesse pela aprendizagem de uma língua estrangeira, uma vez que não associam a língua inglesa como aquela formadora que “propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural” (BRASIL, 2018, p. 241).

Em seguida, analisaram um excerto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em

que coloca a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, comparando com o meme a seguir:

Figura 10: Meme



Fonte: Disponível em: <<https://www.gerarmemes.com.br/memes-galeria/558-pica-pau-essa-gente-inventa-cada-coisa/134>>. Acesso em: 19. jan. 2022.

Nesse momento os participantes colocaram em perspectiva a visão do inglês instrumental e foi evidenciado que os professores de inglês em geral não conhecem e/ou entendem o conceito de inglês como instrumento (P3 e P4). Ainda nessa discussão, foi mencionado sobre usar a cultura como forma alternativa de ir além da visão instrumental da língua (P5):

“os professores ainda não entendem o que é utilizar o termo “a língua como instrumento”, essa visão instrumental de língua. Os professores não sabem essa definição. Os documentos trazem que não devemos mais olhar a língua como instrumento utilitário simplesmente, mas trazer uma função social humanística, cidadã dessa língua, que é o que a BNCC tenta fazer, mas quando ela traz competências e habilidades de novo ela está trazendo o uso instrumental da língua. Essa é a nossa crítica a BNCC. Eu acho que falta entender o que é simplesmente usar por usar a língua, o que é instrumentalizar o uso da língua e diferir o quanto a língua pode propiciar uma formação de consciência linguística, de consciência humanística, de se autoavaliar enquanto cidadão falante que não seja aquela” (P3).

“os documentos norteadores são longos e uma hora prega uma coisa, outra hora pregam outra” (P4).

“eu sempre gosto de trabalhar com aspectos da cultura pop, porque a gente exporta muito isso de lá e é muito difícil eles não ter contato com nada disso. os próprios jogos que eles jogam, músicas que eles escutam” (P5).

Por conta do tempo escasso, avançamos para os exercícios finais em que os participantes leram dois excertos que traziam a língua inglesa como forma de inclusão social. A partir da

leitura dos mesmos, os participantes identificaram que o inglês abre grandes oportunidades a seus falantes (P1 e P5) e que essa visão não instrumental da língua deveria ser adotada pelas escolas básicas (P3):

“com o inglês consegui me expressar melhor. Eu consegui me construir bem como uma pessoa falante, com uma abordagem comunicativa melhor” (P1).

“eu sou assim até hoje, o inglês me ajuda a me comunicar. A língua também abre muitas oportunidades para aprender sobre outros lugares que não tenham inglês como primeira língua, visto que muito material está disponível na língua” (P5).

“a primeira frase é aquele clichê, o inglês relacionado à globalização, aqui tem que tomar cuidado para não cair na visão meramente instrumental da língua. Já a segunda, é aquela mais próxima da visão humanística da linguagem, que através da linguagem nós nos definimos e definimos o outros, nos estabelecemos no mundo. Essa visão menos utilitarista da língua seria o que a educação básica deveria buscar” (P3).

Esta discussão nos mostra que ainda há pouco conhecimento sobre o caráter formativo da língua inglesa que visa a formação consciente e crítica dos estudantes (BRASIL, 2018), uma vez que a aprendizagem da língua inglesa ainda recai nos discursos de melhores oportunidades de emprego e/ou viagem.

Ao final do encontro, os participantes analisaram um plano de aula, identificando seus pontos positivos e negativos e discutiram como ele poderia ser utilizado em um projeto social, bem como quais alterações poderiam ser feitas. Todos concordaram que o plano de aula é interessante e parecido com o que eles já haviam produzido no projeto social. Essa análise deu base para o exercício final proposto. Foi pedido para que os participantes elaborassem um novo plano de aula, pensando em todos os tópicos trabalhados nos encontros anteriores. Para esta aula, os participantes deveriam utilizar a Pedagogia Histórico-Crítica como metodologia de ensino, uma vez que é o referencial que já estavam familiarizados no projeto social em que atuam. Foi esclarecido ao Professor 5 que mesmo não tendo participado das implementações anteriores, ele poderia contribuir com esse plano de aula final.

Todavia, os participantes não elaboraram esse plano de aula proposto, uma vez que a oficina de língua inglesa do projeto social, até a conclusão desta pesquisa, não havia começado. Preferiram aguardar o início para conhecer seus alunos e então ser possível esquematizar a aula. Por fim, foi enviado um link para que os participantes respondessem um questionário final a fim de analisar o potencial do Experimento Didático Formativo implementado com eles.

6. DISCUSSÃO: PERCEPÇÕES DO EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO

A partir da implementação do produto educacional, é possível analisar o potencial do produto desenvolvido, pela perspectiva do Experimento Didático Formativo (SFORNI, 2015) e pelas percepções da pesquisadora e dos participantes.

O primeiro princípio do Experimento Didático Formativo propõe uma avaliação diagnóstica do nível de conhecimento dos participantes e uma previsão do que se espera desenvolver neste momento. É o primeiro contato dos participantes com o tema da unidade. Nos exercícios que foram desenvolvidos neste princípio, observa-se que os participantes atingiram o objetivo proposto de iniciar as discussões sobre o assunto e expressar verbalmente suas impressões e o que esperavam trabalhar em cada unidade.

Antes de iniciar as implementações do produto educacional, foi enviado aos participantes um questionário (cf. Apêndice I) a fim de conhecer as expectativas deles em relação ao material. Suas respostas nos mostram que os participantes conseguiam descrever o que é um projeto social e qual trabalho é desenvolvido nele, porém ainda precisavam de mais leituras acerca dos conceitos de vulnerabilidade social e escuta sensível.

No segundo princípio, após análise de situações problemas, é orientado aos participantes realizarem sínteses dos conceitos apresentados. Durante a implementação do produto educacional, conforme relatado na seção anterior, fora possível observar como os participantes foram se desenvolvendo, uma vez que suas sínteses foram melhorando a cada unidade proposta. O foco do terceiro princípio é na consciência dos participantes. Percebe-se aqui que, em relação às explicitações verbais dos participantes, eles conseguiram fazer a relação entre o particular e o geral nos exercícios e atividades propostas nas unidades.

O quarto princípio elaborado nas unidades utiliza-se de textos científicos para interação e relação entre teoria e prática. Observa-se que os participantes não apresentaram nenhuma dificuldade neste momento, uma vez que são professores em constante contato com a literatura, acostumados à leitura deste gênero textual. Devido à falta de tempo e o contexto emergencial remoto em que fora implementado este produto em questão, não fora possível a leitura dos textos como um todo, mas sim apenas excertos e partes importantes para a discussão.

Por fim, nos últimos exercícios propostos em cada unidade, a fim de atingir o objetivo do quinto princípio do Experimento Didático Formativo, fora possível analisar o potencial de cada unidade por meio de uma autoavaliação dos participantes. Em suas respostas, os participantes demonstraram domínio dos conteúdos trabalhados. Importante salientar que as autoavaliações foram respondidas individualmente de forma assíncrona, enviadas

posteriormente para a pesquisadora, devido ao pouco tempo de encontro síncrono com os participantes.

Ao final da implementação da Unidade 4, os participantes responderam a um novo questionário (cf. Apêndice II) a fim de avaliar o potencial do produto educacional implementado. A partir de suas respostas, observamos que o Experimento Didático Formativo proposto trabalhou conceitos importantes para professores que atuam ou desejam atuar em projetos sociais, uma vez que os participantes puderam expressar verbalmente suas impressões, suas sínteses e discussões foram se aperfeiçoando, não apresentaram nenhuma dificuldade com a leitura de textos acadêmicos e demonstraram domínio dos conteúdos e conceitos trabalhados. Os participantes mencionaram que estes conceitos são necessários para a realidade da educação do século XXI.

Por meio dos cinco princípios do Experimento Didático Formativo foi possível entender o que é vulnerabilidade, qual o papel dos projetos sociais e qual trabalho a ser desenvolvido neles, bem como compreender as particularidades do contexto em que estão inseridos. Os participantes puderam desenvolver o conceito de autoralidade proposto por Nascimento (2011) e repensar atividades a serem desenvolvidas em projetos sociais a fim de favorecer a aprendizagem ativa dos participantes.

Importante mencionar que a partir das discussões sobre a importância de desenvolver uma escuta sensível (LEVYSKY, 2008), os participantes compreenderam como conhecer e levar em consideração o aluno e seu contexto no ato do planejamento, preparando propostas didáticas para este fim.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o crescimento das desigualdades sociais, os projetos sociais surgem como uma tentativa de minimizar as diferenças entre o setor público e privado. Em minha experiência profissional como professora de inglês voluntária em um projeto social na cidade de Apucarana – PR, pude perceber a falta de preparação dos professores para atuar neste contexto. Tendo em vista esta demanda, o objetivo deste artigo foi apresentar uma proposta de um produto educacional desenvolvido a fim de suprir essa necessidade, bem como a análise do mesmo. O produto foi elaborado buscando responder à pergunta “o que um professor que vai trabalhar em um projeto social precisa saber?”.

O referencial teórico que embasou esta pesquisa são estudos referentes ao papel dos projetos sociais (NASCIMENTO, 2011) (BONFIM, 2010), a perspectiva de justiça social para

a educação (BELL, 2016), os saberes docentes (TARDIF; RAYMOND, 2000) e o Experimento Didático Formativo (SFORNI, 2015) (AQUINO, 2014).

Iniciou-se mostrando toda a fase de elaboração do produto até chegar na implementação do mesmo com sua análise de desenvolvimento. Com a implementação, pode-se observar que os participantes foram se apropriando e desenvolvendo os conceitos trabalhados em cada unidade.

Durante a pesquisa, me identifiquei como pesquisadora e também participante pois de acordo com o Experimento Didático Formativo (SFORNI, 2015), que foi a metodologia de ensino e pesquisa, o pesquisador tem papel ativo na pesquisa, participando de toda a elaboração e discussão do produto educacional. Com este trabalho, pude aprender a voltar meu olhar para o desenvolvimento do aluno, ouvindo e entendendo suas limitações e suas expectativas, construindo uma relação melhor entre professor e aluno. Ao assumir essa postura, observei a importância da formação de um professor reflexivo e crítico para a formação de um profissional capaz de analisar sua própria prática.

Com base na implementação do produto educacional, nas percepções da pesquisadora, dos participantes e nos princípios do Experimento Didático Formativo (SFORNI, 2015), é possível apontar o potencial do produto, mas também algumas limitações. Começo pelas possibilidades.

Primeiramente, observa-se que o produto coloca o aluno como centro da aprendizagem, promovendo oportunidades para que coloque em prática os conceitos abordados. O produto educacional possibilita a discussão sobre vulnerabilidade e prepara os professores para enfrentar as adversidades do ensino de inglês em projetos sociais.

Outro potencial do produto é o desenvolvimento dos saberes docentes necessários ao professor de um projeto social. Foi possível conhecer o contexto em que está inserido, bem como conhecer e ouvir o seu aluno para preparar propostas didáticas específicas para este contexto a fim de favorecer a aprendizagem ativa dos participantes. Os participantes puderam desenvolver o conceito de autoridade e vulnerabilidade social e entender melhor o papel dos projetos sociais na sociedade.

Além de refletir sobre seu papel de professor no contexto de projeto social em que estão inseridos, os participantes tiveram contato com diferentes ideias de exercícios a serem trabalhados com os alunos para que no final pudessem elaborar um plano de aula que teve como objetivo ouvir os alunos, para ser aplicado no primeiro dia de aula da oficina de inglês no Edhucca.

Em relação às limitações, percebe-se que por ter sido implementado em contexto

remoto, alguns problemas de conexão surgiram, impedindo uma conversa clara com os participantes. É necessário um tempo maior para aplicação de todos os exercícios elaborados nas unidades, uma vez que em apenas uma hora de encontro, não foi possível realizar todos os exercícios de forma síncrona.

Durante o processo de elaboração e implementação do produto educacional, fora possível iniciar uma proposta que nos permite entender a importância da formação de profissionais com saberes específicos para a atuação em contextos de vulnerabilidade sociais.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, M. O trabalho do Serviço Social na Educação. *In*: CRESS-MG 6ª Região. (Org). Nas Trilhas dos Direitos Humanos para Combater Desigualdades., 2. SIMPÓSIO MINEIRO DE ASSISTENTE SOCIAIS, Minas Gerais. **Anais[...]**. Belo Horizonte: CRESS-MG, 2009, p. 149 – 168.

ADAMS, M. Pedagogical Foundations for Social Justice Education. *In*: ADAMS, M.; BELL, L. A.; GOODMAN, D. J.; JOSHI, K. Y. (org.). **Teaching for diversity and social justice**. 3. ed. Nova Iorque: Routledge, 2016. p. 57 – 94.

AQUINO, O. F. O experimento didático-formativo: contribuições para a pesquisa em didática desenvolvimental. *In*: EdUECE. **Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores**. Ceará, 2014. p. 4645 – 4657.

BELL, L. A. Theoretical Foundations for social justice education. *In*: ADAMS, M.; BELL, L. A.; GOODMAN, D. J.; JOSHI, K. Y. (org.). **Teaching for diversity and social justice**. 3. ed. Nova Iorque: Routledge, 2016, p. 25 – 55.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002. 320 p.

BRASIL. Lei nº 8.742. Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS). Brasília: DF, 7 de dezembro de 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 abr. 2002a.

BONFIM, L. A. **Projeto Social**: um objeto de estudo construído na teia de suas significações sociais. 119 f. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia Social e do Trabalho, São Paulo, 2010.

DAMASIO, A. M. O projeto social como resposta à questão social. *In*: SIMPÓSIO MINEIRO DE ASSISTENTE SOCIAIS, 4., 2016, Minas Gerais. **Anais [...]**. Belo Horizonte: CRESS-MG,

2016.

EGIDO, A. A. Ética emancipatória em pesquisas educacionais. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, Paraná. **Anais [...]**. Paraná: PUC, 2015, p. 34168-34179.

EL KADRI, M. S. Inglês como língua franca: um olhar sobre programas disciplinares de um curso de formação inicial de professores de inglês. **Entretextos**, v. 10, n. 2, p. 64-91, 2010. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/7966>. Acesso em: 01 mar. 2022.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho D'água, 1996.

GANDOLFO, M. A. P. **Formação de professores de ensino médio e (in)visibilidade de experiências de protagonismo juvenil**. 249 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2005.

GASPARIN, J.L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. Ed. Revisada. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GAUTHIER, C. MARTINEU, S. DESBIENS, J. MALO, A. SIMARD, D. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Rio Grande do Sul: Editora INJUI, 2013.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

LEVISKY, F. B. **Contribuições da Psicanálise para a Educação: o grupo como sujeito da criação**. 156 p. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

LUCENA, H. M. A.; PONTES, V. M. A. O meme no ensino de língua portuguesa do ensino médio. **TICs & EaD em Foco**, São Luís, v. 4, n. especial, p. 95-109, nov. 2018.

MOITA LOPES, L.P. – Da Aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. (Orgs) **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, p. 11-24, 2009.

NASCIMENTO, I. C. C. do. **Autoformação como exercício de tornar-se educador: uma reflexão sobre autoralidade e microestética do cotidiano**. 208 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza, 2011.

NETO, V. P. B.; COSTA, M. da C. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. **Tópicos Educacionais**, Recife, n. 2, p. 76-99, jul/dez. 2016.

PEREIRA, P. A. **Necessidades Humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais**. 2. ed. São

Paulo: Editora Cortez, 2002.

PIACENTINI, A. C. G.; FEDERISSIS, I. da S.; ALMEIDA, R. S.; APOLINÁRIO, R. N. N. Formação de professores, sociabilização e empoderamento de adolescentes no ensino-aprendizagem de língua inglesa à luz da pedagogia histórico-crítica. *In*: PEIXOTO, R. (org.) **Formação inicial e continuada de professores: políticas e desafios**. Paraná: Editora Bagai, 2020.

SANTOS, A. G. **Narrativas e experiências de aprendizagem de inglês em contexto de vulnerabilidade social: um estudo de caso**. 2017. 100 p. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

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.

SAVIANI, D. **A Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SFORNI, M. S. de F. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-2362015000200375&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 mai. 2020.

SILVA, A. R. da. **Antecedentes do engajamento e da intenção em permanecerem projetos sociais: um estudo em instituições de ensino superior de São Paulo**. 2017. Dissertação (mestrado) – Escola de Gestão e Direito da Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2017.

SILVA, S. G. **Juventudes: o projeto social como um dos espaços para a construção da sociedade juvenil**. 2015. 107 p. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND. D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Formação de Profissionais da Educação. **Educação e Sociedade**, n 73, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?lang=pt>>. Acesso em: 15 mai. 2021

TELLES, V. da S. Questão Social: afinal do que se trata? **São Paulo em Perspectiva**, v. 10, n. 4, p. 85-95, out-dez. 2006.

ZANCOPE, 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.

APÊNDICE I**Questionário Inicial**

1. O que você entende por projeto social?
2. O que você entende por vulnerabilidade social?
3. Como você definiria trabalho voluntário?
4. Você acha importante conhecer o ambiente em que está inserido? Justifique.
5. Qual sua visão de grupo?
6. Como você acha possível estabelecer vínculos com seus alunos?
7. Na sua opinião, como podemos identificar as necessidades individuais dos alunos?
8. O que você imagina que um professor deve saber para atuar neste contexto?
9. Que dúvidas, questionamentos ou incertezas você tem em relação a ser um profissional de língua inglesa que atua em projetos sociais?
10. Você já discutiu essa questão no seu curso de Letras?
11. Por que você pretende atuar neste projeto?

APÊNDICE II

Questionário Final

- 1) Mark the topics that you learned and can explain to someone:
 - a) what vulnerability is
 - b) what social vulnerability is
 - c) definition of social project
 - d) definition of volunteer work
 - e) understand the role of the English teacher in social vulnerable contexts
 - f) understand the connection of the English language with the social inclusion/exclusion

- 2) List some activities that can be developed on social vulnerable contexts:
- 3) What were your impressions about the material?
- 4) What do you think you learned?
- 5) Would you recommend this material to another teacher? Why?

APÊNDICE III

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“Formação de professores de inglês e projetos sociais: uma proposta de experimento didático formativo”

Caro(a) colega professor(a),

Gostaria de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “Formação de professores de inglês e projetos sociais: uma proposta de experimento didático formativo”, a ser realizada na “Universidade Estadual de Londrina”. Os objetivos da pesquisa são “(i) desenvolver um experimento didático formativo para formação de professores de inglês em projetos sociais” e (ii) “analisar o potencial do experimento didático formativo”. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: você responderia um questionário eletrônico, composto de 11 perguntas sobre suas previsões acerca do que pretende desenvolver e aprender enquanto professor de um projeto social. Em seguida você participará de um curso de formação de professores sobre como atuarem um projeto social. Ao final da pesquisa você produzirá um trabalho final e responderá um questionário com algumas perguntas sobre como foi o desenvolvimento do curso.

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.

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

O benefício esperado é sua autorreflexão sobre o papel do professor e reflexão sobre contextos vulneráveis de ensino-aprendizagem. Quanto ao risco, ao participar da pesquisa você pode se sentir desconfortável com as situações apresentadas, bem como se sentir indeciso, ao

não saber como reagiria à situação. Comprometo-me a ser responsável por assistência especializada que você venha a precisar, em decorrência de sua participação.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá me contatar: Ana Carolina Guerreiro Piacentini, Rua Dr. Carlos Pereira, no. 715, João Goulart, Apucarana/PR. Telefone: (43) 99985-0107. E-mail: anacarolis.gp@gmail.com, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, ____ de _____ de 2020.

Ana Carolina Guerreiro Piacentini

Pesquisador Responsável

Eu, _____, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____