

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

AMANDA MARIA ENEI FRANCATTO

**A COLABORAÇÃO CRÍTICA NAS AULAS DE INGLÊS:
Dessilenciamento, Visibilidade e Resistência**

Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

São Paulo

2023

AMANDA MARIA ENEI FRANCATTO

**A COLABORAÇÃO CRÍTICA NAS AULAS DE INGLÊS:
Dessilenciamento, Visibilidade e Resistência**

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação da Prof^a Dr^a Maria Cecília Camargo Magalhães.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
2023

FICHA CATALOGRÁFICA

FRANCATTO, Amanda Maria Enei. 2023.

A Colaboração Crítica nas Aulas de Inglês: Dessilenciamento, Visibilidade e Resistência. Amanda Maria Enei Francatto, 2023. 152f; 30cm.

Orientadora: Maria Cecília Camargo Magalhães.

Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2023.

1. Pesquisa Crítica de Colaboração. 2. Contradição. 3. Desenvolvimento de Agência. 4. Ensino-aprendizagem crítica de Inglês. I. MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. III. A Colaboração Crítica nas Aulas de Inglês: Dessilenciamento, Visibilidade e Resistência.

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que citada a fonte, a reprodução e a divulgação total ou parcial desta dissertação, por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

AMANDA MARIA ENEI FRANCATTO

**A COLABORAÇÃO CRÍTICA NAS AULAS DE INGLÊS:
Dessilenciamento, Visibilidade e Resistência**

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação da Prof^a Dr^a Maria Cecília Camargo Magalhães.

Aprovada em ____ de _____ de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Maria Cecília Camargo Magalhães
Orientadora – Pontifícia Universidade Católica
de São Paulo – PUC-SP

Prof^a Dr^a Fernanda Coelho Liberali
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo –
PUC-SP

Prof^a Dr^a Maria Otilia Guimarães Ninin
Universidade Paulista / COGEAE – PUC-SP

*A Deus, à minha família, aos amigos, colegas
pesquisadores e professores de nosso país.*

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

Número do Processo: 88887.626481/2021-00.

Agradecimento à PUC-SP, pelo apoio financeiro.

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pelo apoio financeiro, por tornar possível esta pesquisa.

Aos meus pais, por todos os motivos do mundo. Faltam-me palavras para descrever a minha gratidão por tanto amor e dedicação para comigo.

Ao Kauê, meu marido, pelo amor, companheirismo, apoio, paciência e compreensão com a minha ausência, sobretudo nos momentos finais desta pesquisa.

À Prof^a Dr^a Maria Cecília Camargo Magalhães, minha querida orientadora Ciça. Primeiramente, por acreditar em mim e neste estudo. Por me ensinar o que é colaboração crítica por meio da nossa relação, por nunca deixar de me questionar e, acima de tudo, compartilhar seu conhecimento comigo. Cresci muito ao seu lado e quero continuar seguindo seu caminho.

À Prof^a Dr^a Maria Otília Guimarães Ninin, pelo incentivo, questionamentos, ajuda e, sobretudo, por ter sido minha interlocutora neste texto tantas vezes. É, por sinal, a leitora mais crítica que encontrei na vida. Das "mini-qualis" à defesa, esta pesquisa percorreu muitos caminhos e a Otília esteve presente em todos eles.

À Prof^a Dr^a Fernanda Coelho Liberali, por sua paixão e motivação pela transformação. Pelos inúmeros insights despertados em mim ao longo das aulas, por me introduzir à indignação como forma de resistência e, assim, fazer-me esperar a vida.

À Dr^a Viviane Letícia Silva Carrijo, Vivi, sempre tão cheia de recursos. Obrigada pelas leituras, compartilhamentos, questionamentos e colaboração.

Aos participantes da pesquisa, sem os quais este trabalho não existiria. Também a toda a comunidade escolar da qual fazem parte. Obrigada por acreditarem em mim e por me deixarem ser eu mesma.

À Maria Lúcia do LAEL, pela ajuda e atenção para comigo, sempre.

FRANCATTO, Amanda, Maria Enei. A Colaboração Crítica nas Aulas de Inglês: Dessilenciamento, Visibilidade e Resistência. 2023. 152f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2023.

RESUMO

A pesquisa apresentada teve como objetivo geral analisar uma proposta de ensino de uma disciplina eletiva de língua inglesa, para entender suas contribuições quanto a: formação de alunos crítico-colaborativos; organização criada para o uso da língua inglesa na reformulação de currículos desencapsulados e dessilenciadores; e transformação do contexto escolar em que estão inseridos os participantes. Para tanto, buscou-se: (i) compreender criticamente o movimento desencadeado pelas contradições que emergem das discussões em sala de aula; (ii) discutir e analisar como (e se) ocorreu o movimento de dessilenciamento e visibilidade dos alunos; (iii) avaliar de que forma a sala de aula de língua inglesa foi reorganizada para a criação de espaços de resistência. Situado no campo da Linguística Aplicada Crítica e Decolonial (PENNYCOOK e MAKONI, 2020; MAGALHÃES *et al.*, 2021), este estudo apoiou-se nas discussões de Vygotsky (1930, 1934), Freire (1967, 1974) e pesquisadores atuais que focalizam a organização de um coletivo crítico-colaborativo em contextos escolares como espaços sociais e políticos de ativismo transformador. Ancorada na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (MAGALHÃES, 2011, 2016, 2019) e consoante às pedagogias decoloniais (WALSH, 2019; MIGNOLO, 2018; SANTOS, 2016), esta investigação pretendeu problematizar a organização educacional transmissiva, que reproduz as relações sociais à serviço do mercado e fortalece reproduções das relações hierárquicas de poder. Organizado por um conjunto de recursos para promover novas formas de engajamento por meio de discussões, projetos, brincadeiras/performances, trabalhos em grupos e uso de múltiplas tecnologias, este estudo buscou oportunizar um ensino-aprendizagem de inglês como possibilitador do desenvolvimento de agência crítica e transformadora dos sujeitos, repensando a educação e o currículo de língua inglesa como possíveis instrumentos de transformações das condições de opressão e injustiças na escola. Nesse sentido, o estudo buscou responder às perguntas: 1) Qual o movimento desencadeado pelas contradições que emergem das discussões em sala de aula? 2a) Como ocorre o movimento de dessilenciamento e visibilidade dos alunos? 2b) De que forma a sala de aula de língua inglesa foi reorganizada para a criação de espaços de resistência? A pesquisa, desenvolvida em escola privada no interior de São Paulo, teve como participantes alunos da 3ª série do Ensino Médio. A produção de dados – aulas videogravadas – ocorreu ao longo do ano letivo de 2021. Os resultados indicaram a constituição de novas formas de participação argumentativa dos alunos quanto ao desenvolvimento de agência e à desencapsulação das aulas de inglês. Além disso, os papéis de professor e aluno foram (re)organizados. Por fim, a pesquisa possibilitou à professora-pesquisadora uma reflexão crítica sobre as contradições identificadas em seu contexto, que limitavam o seu fazer pedagógico; revelou a *práxis* decolonial por meio das experiências vividas por sujeitos que usaram a língua inglesa como forma de dessilenciamento, resistência e visibilidade na escola.

Palavras-chave: Pesquisa Crítica de Colaboração; Contradição; Desenvolvimento de Agência; Ensino-aprendizagem crítico de inglês.

FRANCATTO, Amanda, Maria Enei. Critical Collaboration in English Classes: Un-Silence, Visibility and Resistance. 2023. 152s. Dissertation (Master in Applied Linguistics and Language Studies). Pontifical Catholic University of São Paulo. São Paulo, 2023.

ABSTRACT

The main goal of this dissertation is to analyze a teaching proposal for an elective English course to understand its contributions to the development of critical-collaborative students; the organization created for the use of English in the reformulation of decapsulated curricula, and to the transformation of the school context in which the participants were part of. Therefore, I seek to (i) Critically understand the movement triggered by the contradictions that emerge from discussions in the classroom; (ii) Discuss and analyze how (and if) the students' nonsilence and visibility movement occurred; (iii) Evaluate how the ESL classroom was reorganized to create resistance movements. Situated in the field of Critical and Decolonial Applied Linguistics (PENNYCOOK and MAKONI, 2020; MAGALHAES *et al.*, 2021) this study also relies on discussions by Vygotsky (1930, 1934), Freire (1967, 1974) and current researchers who focus on the organization of a critical-collaborative collective, by using school contexts as social and political spaces for transformational activism. With an epistemological and theoretical-methodological basis in Critical Collaborative Research (MAGALHÃES, 2011, 2016, 2019) and according to Decolonial Pedagogies (WALSH, 2019; MIGNOLO, 2018; SANTOS, 2016), this investigation intended to problematize the transmissive educational organization, which reproduces social relations to meet the market's demands and strengthens the hierarchical power relations reproductions. Organized by a set of resources to promote new forms of engagement through discussions, projects, games/performances, group work, and the use of multiple technologies, this study sought to provide opportunities for teaching and learning English as an enabler of the development of critical and transformational agency in the individuals; and as a way to rethink education and the curriculum in this area as being possible instruments for transforming oppressive and unjust conditions at schools. In this sense, this study aimed to answer the following: 1) What was the movement triggered by the contradictions that emerged from the classroom discussions? 2a) How do the students' nonsilence and visibility movement occur? 2b) How was the ESL classroom reorganized to create resistance movements? This research was carried out in a private school in the state of São Paulo and had 12th-grade students as participants. Data production took place throughout the 2021 school year, and all classes were video-recorded. The results indicated the development of new forms of argumentative participation by students both in terms of their agency development and the decapsulation of English classes. In addition, the roles of teacher and students were (re)organized in the classroom. Finally, the research enabled the teacher-researcher to critically reflect on the contradictions identified in her context, which limited her pedagogical work, as well as revealed the decolonial praxis through the lived experiences of individuals who used the English language as a way to promote nonsilence and visibility at school.

Keywords: Critical Collaborative Research; Contradiction; Agency Development; Critical English Teaching and Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Representação de um Sistema de Atividade	31
-----------	--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Características da participação dos envolvidos na PCCol	61
Quadro 2.	1º semestre de 2021 – Disciplina <i>Global Englishes</i>	70
Quadro 3.	2º semestre de 2021 – Disciplina <i>Global Englishes</i>	77
Quadro 4.	Organização do sistema de atividade na Unidade <i>Mental Health</i>	89
Quadro 5.	Organização do sistema de atividade na Unidade <i>Change Makers</i>	92
Quadro 6.	Organização do sistema de atividade na Unidade <i>The Stride Towards Freedom</i>	95
Quadro 7.	Categorias de manifestação das contradições	97
Quadro 8.	Mecanismos de articulação	98
Quadro 9.	Mecanismos de distribuição das vozes	100
Quadro 10.	Síntese da pesquisa	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CHAT	<i>Cultural-Historical-Activity Theory</i>
CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i>
COGEAE	Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão
DE	Decolonial
Digit-M-Ed	<i>Digital Media and Education</i>
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
FLTA	<i>Foreign Language Teaching Assistant</i>
FTP	Formação Técnica e Profissional
GLE	<i>Global Englishes</i>
LA	Linguística Aplicada
LAC	Linguística Aplicada Crítica
LACE	Linguagem em Atividades no Contexto Escolar
LAEL	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
LE	Língua Estrangeira
MEC	Ministério da Educação
GP	Grupo de Pesquisa
PCCol	Pesquisa Crítica de Colaboração
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PP	Professora Pesquisadora
PPP	Projeto Político Pedagógico
TASCH	Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
2.1	Contradição	25
2.2	Colaboração Crítica	33
2.3	Cadeia Criativa na Colaboração Crítica	47
2.4	<i>Práxis</i> Decolonial: criação de espaços de resistência	52
3	QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	57
3.1	PCCol: Organização crítico-colaborativa e política da pesquisa	57
3.2	Contexto da pesquisa	63
3.3	Disciplina que deu luz à pesquisa	67
3.4	Participantes da pesquisa	80
3.4.1	Alunos	80
3.4.2	Professora-Pesquisadora	83
3.5	Critérios para seleção dos dados e escolha dos alunos focais	84
3.5.1	Aula 6: Unidade <i>Mental Health Feedback</i>	85
3.5.2	Aula 14: Unidade <i>Change Makers – challenging the status quo</i>	91
3.5.3	Aulas 21 e 22: Unidade <i>The Stride Towards Freedom</i>	93
3.6	Procedimentos de análise e de interpretação dos dados	96
3.7	Credibilidade da pesquisa	101
4	ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	104
4.1	Movimento desencadeado pelas contradições que emergem das discussões em sala de aula	105
4.2	Movimento de dessilenciamento e de visibilidade dos alunos	114
4.3	Reorganização da sala de aula para a criação de espaços de resistência	121
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS – Dessilenciamento e visibilidade na criação de espaços de resistência	138
	REFERÊNCIAS	143

1 INTRODUÇÃO

*Abraçar uns aos outros apesar das diferenças,
além do conflito, em meio à mudança,
é um ato de resistência.*
bell hooks (2019)

Em pleno século 21, ainda vivemos em meio a uma sociedade que expressa relações de violência ontológica e epistêmica, que estão na base das relações de poder e controle e que se refletem, inclusive, nas formas de organização escolar, nos conteúdos curriculares, bem como nos métodos de ensino-aprendizagem. Com o agravante do cenário pandêmico da Covid-19, a escola parece ter-se tornado palco das condições de desigualdades que moldam nossos tempos, aumentando, ainda mais, as possibilidades de reprodução de uma educação neoliberal, cognitivista, colonial e massificadora.

A presente pesquisa nasceu da insurgência desse cenário pandêmico, em que a não-relação entre escola e sociedade parece ter sido escancarada, pois, se um dos papéis da instituição é promover a socialização por meio da inserção dos alunos ao pensamento crítico e científico, me pergunto: que tipo de socialização foi essa adotada pelas escolas durante a contingência da Covid-19, em que o momento sócio-histórico vigente parece não ter sido o foco das interações? Aliás, que interações foram essas? Síncronas ou assíncronas? Lineares ou dialógicas?

Diante desse contexto sócio-histórico, trago aqui minha indignação com as mais de 650 mil vidas perdidas à Covid-19, bem como com a falta de acesso às políticas públicas e todas as possíveis dificuldades enfrentadas pela população brasileira nesse período. Trago, também, muitas de minhas inquietações de mais de 10 anos em sala de aula, principalmente as que dizem respeito a um modelo de educação cognitivista, alienante e silenciadora.

Partindo de minhas indagações históricas sobre o projeto político do Brasil e o já mencionado cenário de necropolítica (MBEMBE, 2016), em que nosso viver foi determinado por alguns para que outros pudessem lucrar em um contexto de morte, busquei maneiras de problematizar a forma como os processos coloniais de hierarquização social e a reprodução das desigualdades ocorreram dentro da escola, com o objetivo de fomentar novas possibilidades teórico-metodológicas sobre o ensino-aprendizagem, sobretudo de inglês, pois a falta de consciência crítica

sobre o papel que ocupa o ensino de línguas em diferentes contextos, nas dinâmicas de inclusão e exclusão social escolar, sempre me foi preocupante.

Ainda que a discussão sobre a crescente complexidade das relações humanas não seja inédita, sobretudo no campo da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK e MAKONI, 2020) e Decolonial (WALSH, 2019; MIGNOLO, 2018; SANTOS, 2016, MAGALHÃES, NININ e CARRIJO, 2021;), entender o papel do ser humano na compreensão e transformação do contexto social em que está inserido, e no qual atua, nunca se fez tão necessário, pois esse processo de reflexão em nossos diversos campos de atuação pode nos levar a repensar nossas próprias compreensões e possibilitar transformações.

Nessa direção, o objetivo geral desta pesquisa é analisar uma proposta de ensino-aprendizagem de uma disciplina eletiva de língua inglesa, para entender suas contribuições quanto a: formação de alunos crítico-colaborativos; organização criada para o uso da língua inglesa na reformulação de currículos desencapsulados e dessilenciadores; e transformação do contexto escolar em que estão inseridos os participantes. Para tanto, buscou-se: (i) compreender criticamente o movimento desencadeado pelas contradições que emergem das discussões em sala de aula; (ii) discutir e analisar como (e se) ocorreu o movimento de dessilenciamento e visibilidade dos alunos; (iii) avaliar de que forma a sala de aula de língua inglesa foi reorganizada para a criação de espaços de resistência.

Em busca de uma educação crítica e decolonial para que a jornada escolar sirva como uma possibilidade à democratização da cultura e para que a escola ocupe um lugar de ativismo social transformador (FREIRE, [1974] 1987), faz-se necessário problematizar as organizações transmissivas, aquelas criadoras de abismos entre as experiências existenciais dos sujeitos e os conteúdos trabalhados na escola, que reproduzem as relações sociais à serviço do capitalismo e, assim, fortalecem as reproduções das relações hierárquicas de poder.

Particularmente, o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa me parece estar "encapsulado", numa visão que prioriza unicamente a aquisição da língua, pois no âmbito escolar, em geral, são raros os contextos para a constituição de alunos cidadãos. A respeito do conceito de encapsulação, como apresentado por Engeström (1999), traz uma analogia ao que normalmente ocorre na escola básica: o isolamento do conteúdo programático em relação à realidade fora da escola, como se esse estivesse inserido em uma cápsula de medicamento, preso em um invólucro

difícil de ser rompido. Segundo o pesquisador, a escola tende a não considerar o cotidiano do aluno e suas necessidades quanto à aprendizagem e desenvolvimento, mas a pensar o currículo de forma estanque e isolada, distante da realidade vivida fora dos muros da escola e, dessa forma, distante também de uma ação de transformação da realidade.

Num processo que pressupõe a decolonialidade do poder e do saber (MIGNOLO, 2015), é preciso repensar o currículo desencapsulador (LIBERALI, 2019) para reformular a escola desde suas escolhas curriculares até a organização dos modos de aprender-ensinar em sala de aula; repensar, sobretudo o uso que se faz da linguagem, comumente linear, unidirecionada e a-histórica, voltada à transmissão de conhecimentos colonizados e encapsulados.

Seguindo os dizeres de Mignolo (2018), ousando da "desobediência epistêmica" rumo à uma educação libertadora, avalio como o ensino-aprendizagem crítico de inglês pode despertar, nos sujeitos, possibilidades de criação de espaços de resistência, solidariedade e colaboração crítica, oportunizando o desenvolvimento e a transformação desses sujeitos em sala de aula, incluindo professores, alunos e gestores escolares.

Isso implica, no entanto, na construção de um espaço heterogêneo, intercultural e marcado politicamente (LIBERALI, 2022), porque são as ações intencionais em sala de aula que possibilitam e espelham os modos críticos de agir dentro da escola e, esperançosamente, também fora dela, desencadeando outros atos criadores nos sujeitos participantes.

Nessa direção, este estudo tem base teórico-metodológica na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (doravante TASHC), por ser uma teoria que leva em consideração o fazer humano numa perspectiva dialética e, estabelece, assim, um elo entre estrutura social e individual. De fato, Vygotsky ([1934] 2007) afirma que a vivência concreta do sujeito leva em conta a compreensão do desenvolvimento da sociedade e as maneiras pelas quais os seres humanos construíram/constroem sua existência.

Nesse enquadre, a TASHC é uma teoria que fomenta a educação como sendo possibilitadora do desenvolvimento de agência dos sujeitos, assim como impulsiona a educação e o currículo como sendo possíveis instrumentos de transformação das condições de opressão.

Nessa perspectiva, sob orientações freirianas e de outros teóricos da América Latina que advogam por uma educação libertadora, este estudo propõe, por meio da interface entre currículo e vida cotidiana, a criação de relações entre os sujeitos para que não somente estejam *no* mundo, mas *com* o mundo, para que construam e cultivem relações dialógicas *com* e *na* realidade.

Apoiada na construção de relações dialéticas entre os participantes, o foco desta pesquisa recai sob o âmbito da linguagem, pois é necessária a compreensão de que o sujeito, ao apropriar-se da linguagem, a partir de sua inserção no mundo social, por meio dela se apropria também de significações socioculturais que o constituíram, assim como compartilha seus significados (o que poderá constituir outros sujeitos).

A linguagem, portanto, é a que singulariza os sujeitos, mas também confere sentido às significações coletivas das quais participam e, dessa forma, constitui sua consciência individual (VYGOTSKY, [1934] 2007). Assim, cria-se uma relação específica do sujeito na construção de um objeto, mediada por artefatos culturais. Relação essa, a propósito, de que resulta o conhecimento, que é, inevitavelmente, expresso pela linguagem.

Portanto, o presente estudo se insere no âmbito da Linguística Aplicada Crítica (LAC) e decolonial (DE), porque problematiza a linguagem que constitui as relações entre o sujeito e o mundo por meio das interações e de aspectos sócio-históricos (MOITA LOPES, [2006] 2016). Partindo de uma das premissas dos estudos da LAC e DE, ao buscar compreender e transformar contextos em que as pessoas vivem e agem, evoco o uso da linguagem da colaboração crítica, como uma organização dialética pensada para intervir, especificamente, em contextos educacionais, articulada aos conceitos de cadeia criativa e *práxis* decolonial, como forma de questionar práticas alienantes herdadas de um mundo colonizado e injusto.

Para tanto, enfatizo a necessidade de compreensão do papel que a língua inglesa desempenha no cenário sócio-histórico vigente, pois essa é a língua da episteme, da globalização, do neoliberalismo, do mercado financeiro, da tecnologia, dentre outros. Portanto, faz-se necessário problematizar, primeiramente, o papel da educação nessas circunstâncias, uma vez que, enquanto fenômeno social, econômico e político, a própria globalização impacta o modo como percebemos o mundo.

De fato, não é raro que o discurso neoliberal reduza a formação escolar para o mercado de trabalho, contexto em que a língua inglesa pode ser vista como um mero instrumento a ser utilizado na realização de tarefas específicas. Porém, se a formação escolar está à serviço da demanda de mercado, pode-se dizer que está também subestimando o papel da educação na formação social de um país e, assim, perpetua-se um sistema colonial opressor. Maldonado-Torres (2007, p.243) salienta que esses padrões de poder que definem cultura, trabalho, relações intersubjetivas, currículo, produção de conhecimento e pesquisas também são decorrências da colonialidade.

Efetivamente, a lógica neoliberal na educação tem como objetivo produzir capital humano, isto é, formar trabalhadores com as habilidades e disposições necessárias para competir na economia global. Porém, o caráter reducionista da lógica neoliberal não leva em consideração a fluidez das mídias, das multimodalidades dos discursos, dos sistemas simbólicos e das diferentes linguagens que integram o todo de uma língua (CANAGARAJAH, 1999). Esse caráter reducionista não leva em consideração a importância de se reconhecer, de forma mais profunda, a diversidade de saberes ancorados nas experiências de luta de grupos sociais que viveram (e ainda vivem!) múltiplas e sistemáticas situações de injustiça e opressão. Além disso, poderia criar condições para se refletir e problematizar o contexto social em que se vive, fazendo com que os sujeitos repensassem suas próprias compreensões do processo.

Para além do pensamento universalizado, uma proposta de educação decolonial pode contribuir com transformações sociais e políticas, pois debater criticamente sobre as experiências vividas por sujeitos que usam a língua inglesa como forma de dessilenciamento dialoga, inclusive, com a *práxis* decolonial (MIGNOLO e WALSH, 2018).

Diante de uma releitura de Marx e frente a uma organização educacional ostensivamente imposta para fragmentar, alienar e reproduzir, considerar as responsabilidades políticas e éticas em um mundo injusto e desigual implica rever os espaços formativos para que as práticas educativas se realizem para ampliar os espaços dialógicos dos sujeitos, levando os participantes do contexto educacional a saírem de si para encontrar-se com o outro, num movimento dialético e de abertura, que priorize a criação de uma visão de futuro alternativo, capaz de desestabilizar o *status quo*.

Organizados por um conjunto de recursos para promover novas formas de engajamento por meio de discussões, projetos, brincadeiras/performances, trabalhos em grupos, e voltados ao uso de múltiplas tecnologias, este estudo parte do pressuposto de que a linguagem é uma prática social e que as práticas discursivas podem ser intencionais, ideológicas e políticas. Nessa direção, retomo os objetivos específicos por meio das perguntas: 1) Qual o movimento desencadeado pelas contradições que emergem das discussões em sala de aula? 2a) Como ocorre o movimento de dessilenciamento e visibilidade dos alunos? 2b) De que forma a sala de aula de língua inglesa foi reorganizada para a criação de espaços de resistência?

Nesse movimento de rever os espaços formativos para ressignificar práticas educativas, cito Paulo Freire que, em toda sua obra, propõe novas formas de leitura da realidade escolar, superando a ideia de que o professor tem o conhecimento e ensina, e o aluno aprende, em direção a uma visão monista e dialética em que ambos ensinam e aprendem numa relação colaborativo-crítica.

A visão de liberdade, discutida em *Educação como Prática da Liberdade* (FREIRE, 1967), ressignifica a prática educativa, argumentando que esta só pode alcançar efetividade e eficácia por meio da participação livre e crítica dos sujeitos. De fato, há grandes esforços para a mudança da escola como transmissora de conhecimentos e isto se dá pelas propostas de reestruturações curriculares, revisões de teorias de ensino-aprendizagem, reorganização das disciplinas escolares em direção a propostas mais interdisciplinares, bem como pelo uso das tecnologias digitais a serviço da descentralização das práticas do professor. Contudo, o que fundamentalmente importa, de acordo com Freire ([1974] 1987), é que esses sujeitos, particulares e concretos, se reconheçam como criadores de cultura e de sua própria história.

Essa reformulação dos espaços formativos promove a organização decolonial da sala de aula, bem como do conhecimento, pois fomenta o debate de experiências vivenciadas pelos sujeitos participantes e cria condições para que reconheçam a diversidade de saberes ancorados nas experiências de vida de cada um deles. Corroborar, nesse sentido, a criticidade do processo educativo porque se dispõe a colaborar com alternativas sociais, seguindo, dessa forma, a tradição neomarxista de pesquisa, ao problematizar a vida humana contemporânea.

Para tanto, faz-se necessária a criação de espaços sociais para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma interdependente. Contextos

educacionais, de fato, demandam essa vivência que deve estar ligada à forma como cada sujeito experiencia uma mesma situação e como é por ela afetado, isto é, permite entender que uma determinada situação pode ser interpretada, percebida e vivenciada por diferentes sujeitos, de diferentes maneiras. De fato, para lidar com a retomada das atividades presenciais da escola, depois de meses de isolamento e trabalho remoto, essa vivência singular de cada sujeito me parecia ser o ideal para enfrentar aquele momento. Afinal, todos sentimos a pandemia de diferentes formas, mas nem todos tiveram espaços de compartilhamento.

Ainda que me parecesse uma boa ideia, faltavam-me recursos para realmente executá-la. De que forma lidar com a volta às atividades presenciais se nem todos estavam prontos para ela? Se nem todos sequer voltariam? Como lidar com uma sala parcialmente remota e parcialmente presencial? Como falar da dor das perdas causadas pela pandemia? Como lidar com as transformações familiares, da adolescência, em pleno isolamento? Como fazer de minha aula um momento de reflexão social para além do conteúdo obrigatório da escola? De que forma organizar a sala de aula como um espaço seguro para compartilhamentos? Tinha muitas perguntas e posso garantir que muitas delas permanecem, mas também por ocupar um cargo de gestão nessa escola (coordenação de área – inglês), percebi que havia olhares atentos aos alunos, mas pouca atenção era dada aos professores. Meus questionamentos, portanto, somente aumentaram, pois, além de responsável por minha sala de aula e por meus alunos, senti-me também responsável por uma equipe de professores, que estava sofrendo, mas pouco mostrava, justamente porque não havia espaço para isso.

Nessas circunstâncias, mesmo que sobrecarregada com as minhas funções de professora e coordenadora dentro da escola, senti a necessidade de voltar à academia em busca de discussões epistemológicas e teórico-metodológicas que pudessem me orientar quanto à inclusão do aluno na criação do conhecimento em sala de aula e, assim, quem sabe, também despertar discussões semelhantes na equipe de professores de inglês. Como estudante da pós-graduação, pesquisadora da LA e DE, como professora de inglês e coordenadora dessa área numa escola de elite do interior de São Paulo, busquei formas de alcançar, por meio da reflexão e da ação em comum, o saber freiriano – a *práxis*.

Como Freire afirma "quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados" (FREIRE, [1974]

1987, p.98) e essa era a minha busca: desafiá-los a recriar a nossa realidade ou, ao menos, ter motivos para tal. Contudo, o que parecia lhes faltar era justamente esse motivo. Queria despertar nos alunos daquela eletiva de inglês da 3ª série do Ensino Médio algo a mais que o vestibular, queria despertar uma motivação pelo uso e reflexão do inglês como um instrumento de transformação de nosso contexto. Do contexto em que os alunos eram silenciosos, silenciados e sem interesse em participar da aula.

Esse era o meu primeiro problema: a minha interpretação da realidade aparente, mas era única e exclusivamente minha. Daí a importância da visibilidade no título desta pesquisa, pois foi preciso trabalhar para que professora e alunos estivessem co-intencionados na reformulação da realidade. Não bastavam as minhas questões; o trabalho haveria que ser de todos, horizontalmente organizados no desenvolvimento de uma atividade em que todos fossem sujeitos no ato de desvelar a realidade, mas sobretudo conhecê-la criticamente.

Meu segundo problema foi organizar as aulas a partir das escolhas dos alunos, o que já parecia transformador (e desencapsulado), mas, ainda assim, os alunos continuavam em silêncio. Embora as temáticas tivessem sido sugeridas por eles no início do ano letivo (num *padlet* anônimo), ninguém se manifestava publicamente para dizer "essa é a minha causa!" e, assim, tornar a discussão mais engajadora ou minimamente mais relevante. O silêncio prevalecia...

Ainda sob a ótica de Freire ([1974] 1987), o autor aponta para a necessidade de criação de contextos para a imersão dos sujeitos na transformação da realidade. Para tal, faz-se necessário antes compreendê-la criticamente, já que o sujeito nela está imerso nela. Eis que, almejando que as atividades de ensino-aprendizagem compreendessem as transformações dos sujeitos, foi também preciso inserir as mudanças da sociedade. Assim, a partir de modos críticos e criativos de agir, esses sujeitos também compreenderiam suas relações com o mundo.

No entanto, estar com o mundo resulta de uma abertura à realidade, como dito por Freire ([1974] 1987, p.62): "para superar a massificação há de se fazer, mais uma vez, uma reflexão. E, dessa vez, sobre sua própria condição de 'massificado'". Daí a relevância do dessilenciamento, a ponto de estar no título desta pesquisa, pois, se tal reflexão pode levar a uma possível conscientização, é porque abre caminho à expressão das insatisfações sociais – o dessilenciamento - e porque tais situações constituem componentes reais de uma situação de exploração/opressão –

contradição. É, assim, na materialidade das discussões em sala de aula que ocorre a negociação e o conflito pelo enfrentamento das divergências, a gestão coletiva dos não-consensos, a discussão crítica e criativa das ações, e é dessa forma que se pode compreender os movimentos e significações que emergem das contradições.

Nesse sentido, enfatizo a crucialidade da contradição para este tipo de pesquisa, já que é uma das principais categorias do materialismo histórico-dialético, que marca a tensão existente nas relações sócio-históricas (ENGESTRÖM e SANNINO, 2011). Nesse quadro, sendo a linguagem o artefato cultural que medeia essas relações, é de fundamental importância compreender o uso que se faz dela, pois representa um ato de identidade, uma prática de significação, que constitui e constrói o mundo.

Dessa forma, em toda situação social, a contradição *lhe* é intrínseca, uma vez que funciona como motor para o mover da própria realidade. A contradição é, portanto, caracterizada como fenômeno inerente ao constante movimento das relações humanas e só poderá ser superada se trabalhada por meio da *práxis* autêntica, isto é, ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Estudos nessa direção (MAGALHÃES, 2011, 2014, 2019; MAGALHÃES, NININ e LESSA, 2014; MAGALHÃES, NININ e CARRIJO, 2021; AMARAL, 2013; LIBERALI, 2019, 2022) mostram a relevância de pesquisas que focalizam o papel central da linguagem na construção de relações colaborativas entre sujeitos atuantes em contexto escolar, a fim de compreender os modos como os sujeitos de um coletivo se engajam na sociedade e como podem desempenhar papéis que provoquem transformações para a sustentabilidade social.

Em consonância com o Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (GP LACE), liderado pelas professoras Dr^{as} Maria Cecília Camargo Magalhães, minha orientadora, e Fernanda Coelho Liberali, que, historicamente, têm se organizado a partir de bases freirianas e vygotskyanas, este estudo também enfoca a intervenção no contexto escolar voltada à construção de uma comunidade para aprendizagem e desenvolvimento de todos os envolvidos, a partir da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (MAGALHÃES, 2011, 2014, 2016, 2019). Também, ao repensar o ensino-aprendizagem situado em práticas sociais concretas, o LACE tem desenvolvido propostas de ensino-aprendizagem por meio de Atividades Sociais (LIBERALI, 2009) e do Multiletramento Engajado (LIBERALI, 2022). Ressalto, ainda, a importância do trabalho de Amaral (2013) para o desenvolvimento deste estudo,

porque essa pesquisadora foi a primeira a abordar a temática do dessilenciamento em ambiente escolar, em nosso grupo de pesquisa.

Assim, como integrante do LACE e fundamentada epistemologicamente nos autores acima citados, na tentativa de conhecer novas possibilidades teórico-metodológicas para o ensino-aprendizagem de inglês, procurei trabalhos sobre a temática do ensino crítico de inglês, realizando buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) considerando as produções de teses dos últimos 5 anos, filtrando as pesquisas a partir das seguintes expressões: "visibilidade"; "dessilenciamento" e "ensino crítico de inglês".

Selecionei os estudos mais relevantes e correlatos a esta pesquisa porque se entrelaçam nos seguintes enfoques:

- Destaque ao dessilenciamento e visibilidade, realçando a constituição de agentes transformadores na escola;
- Ênfase na construção de contextos crítico-colaborativos, evidenciando sua importância para a transformação.

Diante do exposto, apresento alguns estudos por meio de sínteses, organizadas pelas temáticas em que foram desenvolvidos, considerando as palavras-chaves pesquisadas.

Ao buscar os termos Dessilenciamento/Visibilidade, obtive somente dois resultados: (1) uma dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Educação, da Universidade de Brasília (UnB), de Soares (2017); e (2) uma pesquisa de doutoramento desenvolvida na PUC-SP, também integrada ao grupo de pesquisa LACE, de Teles (2018). Enquanto Soares (2017) disserta sobre a possibilidade de criação de uma relação dialógica entre mulheres da Educação de Jovens e Adultos (EJA) por meio da criação de um círculo do dessilenciamento na construção da consciência feminista, Teles (2018) analisa como se dá a argumentação na constituição da agência dos adolescentes participantes do Projeto Digit-M-Ed Parnaíba (PI).

Numa Pesquisa-Ação, Soares (2017), a fim de propiciar ações e reflexões que contribuíssem para a construção da consciência de equidade de gênero, na EJA, analisa a constituição das mulheres quanto às mudanças em seus discursos e atitudes antes e depois da ação dialógica na pesquisa. Os dados revelam que a educação pode ser uma ferramenta valiosa na construção da equidade de gênero,

na construção de posturas político-pedagógicas baseadas no diálogo e nas relações horizontais, o que pode gerar mudanças coletivas.

Ja Teles (2018), em pesquisa embasada teórico-metodologicamente na PCCol, ao identificar como a argumentação das interações é organizada discursivamente entre os participantes do Projeto Digit-M-Ed Parnaíba (PI), analisa como são criadas oportunidades de desenvolvimento de agência desses participantes. Os dados da pesquisa mostram que a argumentação apenas parece apontar para a manutenção de sujeitos submissos, porém, quando há colaboração, a argumentação dá indícios de uma linguagem que subsidia oportunidades para o desenvolvimento de agência dos adolescentes.

Quanto ao ensino-aprendizagem de inglês, a maioria dos trabalhos encontrados se insere no âmbito da Linguística e enfocam a constituição dos sujeitos pela linguagem, porém, muitos deles discutem a formação de professores de Língua Inglesa. Selecionei aqueles que evidenciam o trabalho com ensino-aprendizagem de inglês no Ensino Fundamental e Médio.

Paulo Fortes (2017), em sua tese de doutoramento em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, na USP, defende o ensino de língua inglesa crítico e subjetificador, entendendo a subjetificação como dimensão da educação formal. Por meio de uma pesquisa-ação crítico-colaborativa, o autor discute a educação subjetificadora como possibilidade de ruptura com ordens e funcionamentos sociais já existentes e previstos, bem como a possibilidade de ressignificação e emancipação de sentidos e conteúdos habitualmente trabalhados na escola básica, que, por meio da crítica, podem promover a agência dos alunos.

Pardo (2018), no mesmo programa de pós-graduação, em tese de doutorado de caráter auto-etnográfico, investiga a adequação das teorias dos Letramentos nas aulas de inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Ao analisar uma proposta pedagógico-educacional com foco na observação e análise do desenvolvimento do senso crítico dos alunos, constata que fatores como a escassez de recursos didáticos e tecnológicos e outras questões de ordem sócio-econômica relatadas não são impedimentos para o desenvolvimento de uma educação crítica por meio de práticas mais plurais, pautadas na diversidade presente na escola pública, capazes de promover a agência dos alunos.

Na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Caetano (2017), em sua tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Estudos

Linguísticos, investiga as possíveis contribuições dos letramentos críticos para as aulas de inglês. Ao analisar o impacto da prática pedagógica crítica em aulas do Ensino Médio, por meio de atividades embasadas nas teorias dos letramentos críticos, essa pesquisa-ação interpretada por um olhar auto-etnográfico mostra que, embora os letramentos críticos constituam uma estratégia de engajamento dos alunos e uma ferramenta para o ensino de língua inglesa pautado na agência e transformação social, é necessário que o professor crie oportunidades de uso real da língua também fora da sala de aula.

Diante dessa perspectiva e das produções existentes, reforça-se a credibilidade que se deve ter nesta pesquisa, pela contribuição pretendida para a área de Linguística Aplicada, já que ressalta as questões de um ensino-aprendizagem crítico-colaborativo de uma disciplina de língua inglesa. Além disso, como enfoca a compreensão da criação de contextos de resistência que podem levar à organização de diálogos críticos, assim como proposto por Freire ([1974] 1987), esta pesquisa volta-se também à transformação dos modos de resistir quanto a questões de poder, opressão, silenciamento, injustiças e desigualdades.

Dada a relevância acadêmica desta pesquisa, é preciso também ressaltar a relevância dela para mim, como professora e pesquisadora (e também coordenadora). Vivendo uma crise existencial com os modos cognitivistas de educar (algo que, ao menos naquele contexto escolar específico, parecia ter sido problematizado suficientemente para que não se repetisse, voltou à tona durante o ensino remoto) e cansada de ver o potencial do inglês (como área) sendo subestimado, como se sua utilidade fosse reduzida à demanda de mercado (reprodução de um ensino colonial e neoliberal), me vi esgotada de possibilidades e usei beber de outras fontes para conseguir justificar mais uma transformação proposta pela área (dessa vez, teórico-metodológica, que incluísse o aluno na construção do conhecimento – o que, *a posteriori*, se consolida como a sala de aula crítico-colaborativa).

Refiro-me a mais uma transformação, porque estive à frente de outras lutas anteriores a este estudo na instituição, que resultaram: (1) na reformulação do sistema avaliativo – modelo progressivo de avaliação, para todos os segmentos da escola (porém isso ocorreu somente em língua inglesa); (2) ensino-aprendizagem com base no uso e reflexão da língua/linguagens por meio de conteúdos de maneira integrada (CLIL) e (3) processo autoral de professores, na criação de materiais

didáticos visando à interdisciplinaridade (abolição de materiais didáticos comprados de grandes editoras).

Uma descrição mais detalhada do ensino-aprendizagem de inglês nesse contexto escolar específico será feita na seção metodológica deste estudo, mas considero importante mencionar que enquanto inovador como área do conhecimento dentro da escola, o inglês foi, muitas vezes, taxado como "inconsistente", inclusive por professores/coordenadores de outras áreas do conhecimento, porque estávamos em constante reformulação (e que bom!). Também foi taxado, da mesma forma, por muitas famílias (pais de alunos), uma vez que não tinha como objetivo "nivelar" o conhecimento de inglês dos alunos, tampouco prepará-los para provas de proficiência com validação internacional.

A fim de finalizar essa seção introdutória, retomo a epígrafe de bell hooks escolhida por mim para abrir este estudo. Assim como o abriu, retomo-a agora para encerrar esta seção, na esperança de que este estudo instigue outros educadores ou entusiastas da educação a abraçarem uns aos outros apesar das diferenças, em meio aos conflitos e às mudanças. Abracem-se para superar a subjetividade reduzida ao sujeito vivendo de forma isolada, invisível e silenciada. Abracem-se para resistir coletivamente, pois essa parece ser a única e possível forma de criar potência coletiva de criação e cooperação coletiva. Resistir, afinal, é insurgir-se para desarmar as configurações de poder, resistir é construir coletivamente uma experiência que se revela muito mais na ação em si, do que no resultado que esta promove. Abraçar uns aos outros é, sim, um ato de resistência!

A seguir, apresento a organização desta dissertação. Além desta seção introdutória, é composta por três outras seções. A primeira delas, dedica-se à base marxista deste estudo e a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural articuladas à centralidade da contradição nas práticas crítico-colaborativas em sala de aula. Na segunda seção, discuto as bases epistemológicas e teórico-metodológicas que embasam esta pesquisa. Na terceira seção, retomo as discussões teórico-metodológicas e apresento os dados da pesquisa, traçando também algumas considerações que dedico à análise e discussão dos dados. Por fim, as considerações finais que, por meio da retomada das perguntas de pesquisa, apontam sugestões para novas pesquisas acerca do tema.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção está organizada para discutir a base epistemológica que apoia pesquisa, com foco: 1) na contradição, de base marxista, em sua relação com a TASHC, como base teórico-metodológica de sustentação deste trabalho; 2) na colaboração crítica em sala de aula, com ênfase nas categorias colaboração e contradição; 3) na relevância da Cadeia Criativa na colaboração crítica, para potencializar o desenvolvimento de agência; e, por fim, 4) na *práxis* decolonial, com foco na criação de espaços de resistência.

2.1 Contradição

A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) tem base em Vygotsky ([1934] 2007) e está amparada teórico-metodologicamente na vivência concreta do sujeito, isto é, leva em conta a compreensão do desenvolvimento da sociedade e as maneiras por meio das quais os seres humanos construíram e constroem sua existência. Essa relação homem/sociedade/história é constitutiva do psiquismo humano e está ancorada no materialismo histórico-dialético, como proposto por Marx e Engels ([1845-46] 2007).

Apoiado na concepção de Linguística Aplicada Crítica (MOITA LOPES, [2006] 2016; PENNYCOOK e MAKONI, 2020), este estudo segue a tradição neomarxista de pesquisa, ao problematizar a vida humana-contemporânea na compreensão do papel do ser humano na transformação do contexto social em que está inserido e no qual atua. Discute, portanto, a mediação, a constituição e a singularidade dos sujeitos na e pela linguagem. Sendo esta a mediadora dessas relações, é também a responsável pela construção dialógica e dialética entre esses sujeitos.

Nessa direção, este estudo dialoga, também, com a concepção de Linguística Aplicada Decolonial (WALSH, 2019; MIGNOLO, 2018; SANTOS, 2016, MAGALHÃES, NININ e CARRIJO, 2021;), por se constituir como instrumentos tanto políticos quanto epistemológicos para transgredir as fronteiras do pensamento e da política tradicionais, porque ousa propor transformações no cenário sócio-histórico-cultural em que os sujeitos participantes estão inseridos.

Uma vez organizados para a reflexão crítica sobre si e na relação com os outros, esses sujeitos participantes da pesquisa são vistos como singulares, sociais

e de natureza fragmentada, heterogênea, contraditória e fluida (MOITA LOPES, [2006] 2016), assim como abertos a revisões identitárias. Por meio da valorização da multiplicidade de um mundo epistemologicamente diverso, este estudo propõe maneiras de recriar os modos de existir no mundo, especificamente no contexto escolar, por meio da *práxis* como ação e reflexão. Nesse quadro, retomo algumas das discussões marxistas sobre a *práxis* humana.

A Perspectiva Materialista-Dialética parte do pressuposto de que todo ser humano é um sujeito singular e social, apto a transformar sua experiência com e no mundo, constituindo-se dialeticamente pelo processo de movimento e mudança social, histórica, cultural, econômica etc. Esse processo, pelo qual o homem transforma a natureza que está em transformação e, ao transformá-la também transforma a si mesmo, é conhecido como *práxis* humana. O sujeito, dessa forma, transforma-se por meio de atividades realizadas na realidade, e, dessa relação dialética entre homem e natureza, resulta a realidade concreta e viva. Se tais atividades, exclusivamente humanas, são orientadas para um fim – o trabalho –, no processo de trabalho, o homem age sempre mediante ao seu meio, numa transformação do objeto.

À vista disso, Jones (2011) discute que na época de Marx, os trabalhadores, privados de qualquer outro meio de vida, trabalhavam para as classes proprietárias e, nesse processo, seu tempo e os frutos desse trabalho eram alienados deles mesmos, isto é, apropriados por outros. Esse uso da atividade vital de um grupo de pessoas para fins de enriquecimento é a exploração, uma forma de servidão que Marx considera uma negação de nossa humanidade intrínseca.

A respeito dessa relação desumana, na qual as pessoas são alienadas de suas próprias práticas e produtos criativos e, ao mesmo tempo, umas das outras, Marx a define como um fenômeno chamado alienação. A compreensão desse fenômeno faz-se relevante nesta pesquisa porque, de acordo com Jones (2011), quando um sistema social é construído sob a exploração, as consequências podem ser sentidas em todos os domínios e esferas da vida. Fundamentalmente, se aproveitadas para fins de exploração, todas as capacidades e atividades produtivas, criativas e de afirmação da vida podem ficar distorcidas, pois Marx ([1867] 1983, p.86) considera o trabalho como “atividade livre e consciente”, “vida gerando vida”.

Dado que as instituições, inclusive as educacionais, tendem a ser criadas para servir ao “bem público”, elas têm seus fundamentos esvaziados de sentido de

que o trabalho poderia ser (e às vezes é) uma afirmação de nosso potencial para a interdependência criativa, positiva e produtiva (JONES, 2011). Contudo, se alienado, como muitos de nós o conhecemos, o autor afirma que pode tornar-se trabalho insatisfatório, estressante e exaustivo.

Jones (2011) afirma, ainda, que, diferentemente do que ocorre na atualidade, nos tempos de Marx, o trabalho alienado e a alienação na condição humana não aparentavam ser um produto de angústia existencial. Ainda assim, estavam inerentes ao processo de produção sob condições capitalistas.

Nessa perspectiva, o trabalho alienado e as formas alienadas de vida social que ele gera também são expressos e reproduzidos nas práticas educacionais e nas teorias educacionais e psicológicas (NEWMAN e HOLZMAN, [1993] 2002, p.92) que se propõem a explicar, justificar e medir o “aprendizado” em tais práticas. O problema, nessa direção, parece ser que a escola como instituição se desenvolveu para se adequar e servir ao sistema social do qual faz parte. O que acontece na escola, por conseguinte, só pode ser explicado pelas relações recíprocas entre a escola e o que está acontecendo fora dela. Vista nessa perspectiva, então, a educação não é a produção da força de trabalho, mas

[...] a reprodução de todas as relações sociais envolvidas na produção capitalista na forma como os indivíduos que transitam pelo sistema com seus valores, comportamentos, aspirações e aptidões são moldadas conforme seus contatos com elas (JONES, 2011, p.360, tradução nossa)¹.

Diante dessa conjuntura, Jones (2011) aponta para a necessidade de entendermos todos os processos sociais como interdependentes e interrelacionados, a partir das lutas para impor e resistir à exploração capitalista do trabalho, pois, de acordo com Marx, a luta contra a exploração deve ser realizada em todas as frentes e pode começar em qualquer lugar, contanto que desafie o *status quo*.

Assim, Jones e Magalhães (2020), preocupados com a função social das instituições educacionais, bem como com as práticas educacionais na sociedade de hoje, discutem as implicações do método e ideias de Marx para a compreensão e

¹ Do original: “the reproduction of all social relations involved in capitalist production in the way individuals who transit through the system with their values, behaviors, aspirations and skills are shaped accordingly”.

transformação da educação em uma sociedade capitalista. Retomando Jones (2011), o autor afirma que Marx não via a escolaridade obrigatória como uma conspiração capitalista para escravizar ideologicamente a classe trabalhadora. Pelo contrário, a via como uma reforma necessária e progressiva que, inclusive, protegia os filhos das próprias famílias. Isso porque a classe trabalhadora, como resultado da exaustão e da pobreza, teve que submeter seus filhos à exploração em fábricas e minas.

A escolarização, para Marx, representava um "escudo, uma medida humanitária, uma mitigação das forças exploradoras em ação na sociedade e, dessa mesma forma, uma incursão tanto cultural quanto econômica na hegemonia capitalista" (JONES e MAGALHAES, 2020, p.7, tradução nossa)². Nessa perspectiva, a separação legalmente imposta do trabalho infantil e as pressões da pobreza doméstica na época de Marx criam um espaço de possibilidades dentro da sala de aula para a ação intelectual e práticas organizadas pelas relações sociais dentro e fora da escola, porque

[...] As escolas podem oferecer oportunidades seguras para aprender fora de casa, fora do local de trabalho, fora das ruas; elas podem ajudar a conscientizar as crianças e suas famílias sobre questões básicas de saúde; elas podem tornar-se catalisadoras da educação comunitária; elas podem ajudar as comunidades a se organizarem, ajudá-las a encontrarem sua voz e a usá-la; podem ajudar as comunidades a ganharem confiança e fortalecerem seu senso de identidade; podem ajudar a criarem uma visão de um futuro alternativo para os trabalhadores e os setores mais pobres da sociedade e a desafiar as desigualdades de riqueza que determinam as chances de vida e, de fato, a expectativa de vida; e podem ajudar a criarem uma nova visão do que é a aprendizagem real e como ela deve ser desenvolvida e recompensada (JONES e MAGALHÃES, 2020, p.8, tradução nossa)³.

² Do original: "a shield, a humanitarian measure, a mitigation of the exploitative forces at work in a society and, by the same measure, both cultural as well as economic inroad into capitalist hegemony".

³ Do original: "Schools can provide safe opportunities to learn outside of the home, outside of the workplace, off the streets; they can help to raise awareness in children and their families of basic health issues; they can become catalysts of community self-education; they can help communities to organize, to help them find their voice and use it; they can help communities gain confidence and strengthen their sense of identity; they can help to create a vision of an alternative future for the working people and poorest sections of society and challenge the inequalities of wealth that determine life chances and, indeed, life expectancy; and they can help to create a new vision of what real learning is and how it should be developed and rewarded".

Embora esses autores tragam informações cruciais a respeito do problema da educação e da escola em processos sociais mais amplos como os da época de Marx, nesse mesmo artigo, eles apontam, também, para os desafios e problemas atuais que exigem novas formas de análise e, mais importante ainda, novas práticas educacionais.

Diante de uma releitura de Marx e frente a uma organização educacional ostensivamente imposta para fragmentar e alienar, esta pesquisa nasceu em tempos de pandemia da Covid-19, tempos em que entender o papel social da escola assim como a função que ocupa na sociedade atual faz-se crucial, pois em tempos de necropolítica (MBEMBE, 2016) no Brasil, nunca se fez tão necessário pensar em novas práticas educacionais que possam combater as práticas alienantes do "não há nada que eu possa fazer para mudar", sobretudo nos jovens finalizando o ensino médio, como os participantes deste estudo já (em grande maioria) com idade eleitoral.

Dado esse contexto sócio-histórico, enfatizo a importância da TASHC para este estudo, pois Engeström (2009), ao revisitar as discussões de Vygotsky ([1934] 2007) sobre a Teoria Histórico-Cultural, assim como as de Leontiev (1977) sobre a Teoria da Atividade, consolida a CHAT (Cultural-Historical-Activity Theory) como a teoria que leva em consideração o fazer humano numa perspectiva dialética, para que seja possível estabelecer um elo entre estrutura social e individual.

A fim de superar a crise metodológica vivida pela psicologia no início do século XX, o autor bielorusso propõe uma metodologia que se ancora na vivência concreta do sujeito. A respeito dessa nova perspectiva, pode-se dizer que a compreensão da consciência humana ocorre de forma associada à atividade do homem sobre/no mundo, pois é a atividade humana que regula a formação da consciência. Vygotsky acrescenta, ainda, que o homem interage com o mundo mediado por instrumentos: signos e ferramentas materiais.

Inédito à sua época, Vygotsky problematiza a consciência como a base para a atividade humana, pois pode ser entendida como o processo que revela as constituições psíquicas do sujeito que, articuladas entre si, compõem a compreensão das formas do sujeito ser e agir no mundo. São elas: pensamento, linguagem, memória, percepção e afetividade. Sendo assim, é por meio da consciência que o sujeito pode compreender o mundo como ele se apresenta, mas

também pode compreender suas próprias ações, ou seja, pode escolher intencionalmente os instrumentos a serem utilizados para alcançar um objeto.

Como o foco desta pesquisa está no âmbito da linguagem, faz-se necessária a compreensão de que o sujeito, ao apropriar-se da linguagem a partir de sua inserção no mundo social, por meio dela se apropria também de significações socioculturais que o constituíram, assim como compartilha seus significados, na relação com outros. Diante dessa mediação exercida pela linguagem, pode-se dizer que ela singulariza os sujeitos, mas também confere sentido às significações coletivas das quais participam e, dessa forma, constitui sua consciência individual (VYGOTSKY, [1934] 2007).

Nessa direção, Vygotsky ([1926-1934] 2007) afirma que a constituição social representa a ação coletiva dos sujeitos, marcada pelos aspectos culturais, enquanto a constituição individual implica a existência da sociabilidade, uma vez que todos somos produtos de um processo de desenvolvimento social e individual. Nessa relação entre história, cultura e sociedade, o autor concebe o desenvolvimento humano como um processo dinâmico em transformação dialética. Assim, as dimensões sócio-histórico-culturais visam à análise das transformações históricas sob a influência de instrumentos criados e modificados culturalmente (CARRIJO, 2017, p.31).

Por esse ângulo, os sujeitos ao criarem formas humanas de comportamento, produzem intelecto e tornam-se agentes ativos no processo de criação do meio. Em outras palavras, os sujeitos utilizam, no processo de criação, instrumentos para mediar as relações humanas e, ao criarem tais instrumentos, modificam a si mesmos. A propósito, a inclusão desses instrumentos na mediação entre homem e natureza, conforme afirma Ninin (2006), caracteriza a intervenção na ação humana, isto é, a ação humana é mediadora entre o ser humano e o objeto de conhecimento em direção ao desenvolvimento da consciência em relações socioculturais (CARRIJO, 2017).

Já Leontiev (1977), na mesma esteira teórico-metodológica, expande a compreensão de que a atividade é um processo psicológico que estimula o sujeito a executá-la, isto é, há um motivo por trás dos movimentos de ações coletivas. Assim, é na coletividade que o homem descobre suas condições sociais, os motivos e os objetivos da atividade, assim como os modos e os meios para sua realização (LEONTIEV, 1977, p.3).

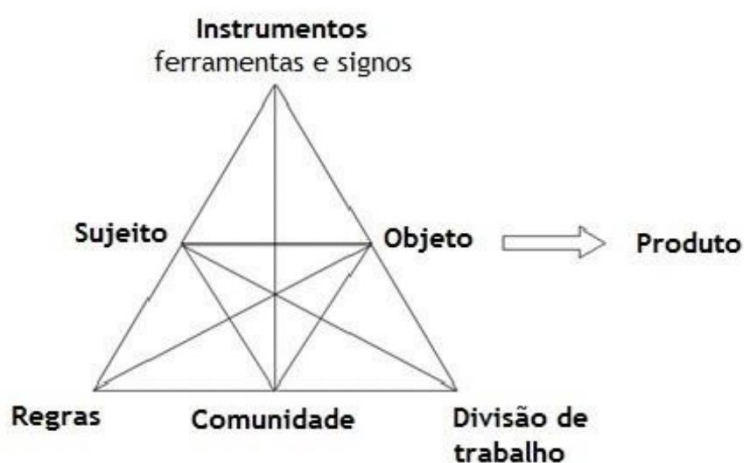
Devido à relação dialética entre a história social e a individual, na atividade, os motivos e os objetivos individuais tornam-se parte da experiência coletiva, à medida que também a influenciam. Nesse sentido, em sua totalidade, a organização da atividade parte da construção de um objeto coletivo – estabelecido a partir da história social, em diálogo dialético com o objetivo individual/motivo de cada sujeito participante daquela atividade, sujeitos esses singulares e concretos, que trazem consigo diferentes historicidades para a atividade.

Disso resulta que o objeto da atividade transforma-se continuamente, já que traz em si sentidos e motivos do coletivo, criados histórico e culturalmente na produção dele.

Na perspectiva de Engeström (1999), a atividade é articulada a partir dos seguintes componentes: sujeito, instrumento, objeto, regras, divisão de trabalho e comunidade. Assim, os membros da comunidade, os sujeitos, são orientados por regras estabelecidas culturalmente, reguladas e reorganizadas à medida que vivenciam experiências coletivas, conforme a divisão de trabalho, direcionados a um objeto, com vistas à concretização do motivo que orienta tal atividade (NININ, 2006).

Nessa linha, a atividade é uma formação que é, ao mesmo tempo, coletiva e subjetiva. Por um lado, é coletiva, porque traz consigo uma multiplicidade de vozes, compreendidas como os diversos pontos de vista dos participantes na construção do objeto da atividade. Por outro lado, é subjetiva, porque esses sujeitos se constituem e se transformam no encontro com o outro, afetam e/ou são afetados de diferentes maneiras.

Figura 1: Representação de um Sistema de Atividade



Fonte: Engeström (1999)

O triângulo acima ilustra a representação da correlação existente entre os componentes da atividade humana num sistema de atividade histórico-cultural. Para a compreensão do desenvolvimento humano, nesse sistema de atividade, o autor propõe cinco princípios: 1) o sistema de atividade é a unidade primordial de análise; 2) a multiplicidade de vozes é inerente aos sujeitos e à história de constituição da atividade em interação; 3) a historicidade dos sujeitos representa a atividade histórica de cada sujeito, isto é, do diálogo entre os envolvidos à sua consciência ideológica; 4) a contradição é característica inerente aos processos dialéticos compostos pelo encontro das diferentes historicidades e vozes; 5) a transformação expansiva surge da reflexão crítica sobre as contradições, a reorganização dos componentes da atividade rumo à transformação expansiva do sistema (ENGESTRÖM, 1999).

À vista disso, retomo a crucialidade da TASHC para esta pesquisa, com base em Vygotsky ([1934] 2007), porque ousa considerar o fazer humano numa perspectiva dialética e, assim, estabelece um elo entre estrutura social e individual. Sistemáticamente, na pesquisa, isso é representado na e pela linguagem a partir da constituição social que a disciplina eletiva de inglês promove, sendo esta uma ação coletiva dos sujeitos participantes (alunos, professora e convidados – professores e gestores) na problematização do sistema de avaliação da instituição. Nas interações promovidas pela disciplina, cada sujeito participante traz consigo seus aspectos culturais individuais, da mesma forma que, quando movidos pelo mesmo objetivo – a problematização do sistema de avaliação –, constroem na atividade uma relação dialética entre a história coletiva e a individual, à medida que os objetivos individuais passam, inclusive, a ser parte da experiência coletiva.

Nessa linha, ao considerar a vivência concreta dos sujeitos participantes, a pesquisa leva em conta também o desenvolvimento da sociedade, assim como as maneiras pelas quais os sujeitos se constituíram. Consequentemente, ao analisar o processo de transformação social da atividade, incorporada à estrutura de um sistema de atividade em constante movimento, a pesquisa evidencia a instabilidade provocada pelas contradições durante as interações e, assim, possibilita compreender os movimentos que delas emergem, isto é, de que forma o sistema de atividade se reestrutura. Portanto, neste estudo, a contradição é considerada como força motora de mudança e desenvolvimento" (ENGESTRÖM, 1999, p.6).

Ainda nesse quadro teórico, vale ressaltar a importância de métodos de investigação da realidade que consideram os sujeitos em sua materialidade histórica. Stetsenko (2017) salienta a importância da compreensão da TASHC como uma possibilidade de superação do reducionismo das abordagens behaviorista, cognitivista e construtivista, em contextos de aprendizagem e desenvolvimento, sobretudo ao propor mudanças no paradigma hierárquico nas salas de aula, discutindo a possível horizontalidade das relações entre professor e alunos.

Dito isso, pode-se dizer que esta seção discutiu a atividade humana para compreender o processo envolvido na constituição da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural mas, acima de tudo, para ressaltar a contradição como possibilidade de transformação da atividade, categoria essa a ser discutida na próxima seção.

2.2 Colaboração Crítica

Assim como em todo processo dialético, as contradições são constitutivas de todo e qualquer contexto. A respeito disso, Carrijo (2017) faz uma retrospectiva sobre os diferentes significados de contradição ao longo dos anos e afirma que, desde a Grécia Antiga, a palavra contradição esteve ligada ao ato de argumentar, especificamente à característica da natureza dialética do discurso. Dentre as diferentes perspectivas teórico-filosóficas, elucida a argumentação socrática, em que os interlocutores ocupam-se de incongruências na fala de seus adversários com a intenção de vencer a disputa pela busca da verdade.

Já na perspectiva do senso comum e frequentemente também em contextos escolares, a contradição representa algo a ser escondido, evitado ou dissimulado. No entanto, na perspectiva dialética, como proposta por Marx e Engels ([1845-46] 2007), a contradição é vista como uma categoria essencial para explicar as relações dinâmicas entre homem, natureza e sociedade.

Nessa direção, Marx ([1967] 1983) discute sobre a importância de não se julgar o sujeito pela consciência de si mesmo e, sim, explicar essa consciência por meio das contradições que emergem do movimento de *práxis* humana. Tal movimento representa o processo de constituição do ser, configurado pelas mudanças que o sujeito passa de uma experiência a outra, ou seja, um mesmo sujeito em diferentes momentos da vida, modificando-se ao longo do processo de

atividade humana. A contradição emerge, nessa perspectiva, na unidade de opostos que impulsiona lutas, crises, conflitos, mas também nas diferentes forças presentes na relação dialética entre os sentidos já constituídos e os novos sentidos inerentes ao contexto da interação (VYGOTSKY, [1934] 2007).

Como Vygotsky fundamenta seus estudos na *práxis* marxista, é possível relacionar a noção de Marx ([1967] 1983), de movimento contraditório de constituição do ser, ao processo de desenvolvimento imbricado em internalização e externalização, como discutido por Vygotsky ([1934] 2007).

Dito isso, os sentidos constituídos pelos sujeitos frente a um dado problema, podem revelar a habilidade dos seres humanos em considerar alternativas para a compreensão da situação com base em (1) conhecimentos individuais já internalizados, mas também (2) por meio do diálogo com o coletivo, diante da negociação dos diferentes sentidos (compreensões). Tal negociação poderá oportunizar a criação de novos significados.

Ainda sob essa ótica do movimento, a instabilidade dentro de um sistema de atividade, como discutido na seção anterior, é provocada pela contradição, sendo ela a força de mudança e desenvolvimento dessa atividade (ENGESTRÖM, 1999, p.6). Se a contradição despertar uma reflexão crítica a partir dela, então ela representa uma possibilidade de transformação da atividade humana. Assim, contradições são "tensões estruturais que se acumulam historicamente em sistemas de atividade e entre eles" (ENGESTRÖM, 2011, p.137). Em outras palavras, num sistema de atividade, a contradição se manifesta e se renova entre as ações dos sujeitos e o sistema de atividade em si.

À vista disso, a contradição não pode ser entendida como sinônimo de paradoxo, tensão, conflito, discordância, dilema. Esses são, por sua vez, compreendidos como manifestações da contradição (ENGESTRÖM e SANINNO, 2011). Para os autores, a contradição possui um sentido mais amplo e está atrelada à constituição sócio-histórica dos sujeitos.

Ainda Engeström (2011) pondera que as contradições decorrem de oposições relacionadas aos conhecimentos historicamente acumulados pelos sujeitos, bem como da história do desenvolvimento dos artefatos culturais, da própria divisão de trabalho e das regras que organizam as interações nas comunidades ou, ainda, em função da expansão do objeto discutido nas atividades.

Nessa mesma direção, especificamente em contexto educacional, Magalhães e Oliveira (2016) afirmam que as contradições de sentidos quanto ao objeto posto em construção, vinculadas às experiências sócio-histórico-culturais, devem ser explicitadas para facilitar a expansão do objeto em construção, o desenvolvimento de novas atividades e a transformação dos sujeitos participantes. Contudo, superar as contradições em um determinado contexto não implica em seu desaparecimento, mas em um agir consciente de que elas existem, de quando/como aparecem e de que forma reagir às mesmas na situação imediata, para poder avançar.

Engeström (1999) discute, ainda, que descobrir as contradições é o primeiro passo para superá-las. Para tanto, propõem quatro níveis de contradições: primário, secundário, terciário e quaternário.

O nível primário representa as contradições existentes dentro de cada componente da atividade, em relação interna com ele mesmo. Segundo o mesmo autor, nesse nível, as contradições provocam instabilidade da atividade e surgem quando os sujeitos precisam decidir-se entre valor de uso e valor de troca como mercadoria. Já no nível secundário, as contradições emergem da relação entre dois componentes da atividade; também quando fatores externos novos influenciam a atividade. No nível terciário, as contradições são reveladas na interação entre dois ou mais componentes de uma atividade e dois ou mais componentes de outra atividade do sistema. Finalmente, no nível quaternário, as contradições emergem da relação entre a atividade central de um sistema de atividade e sistemas de atividade vizinhos (ENGESTRÖM, 1999).

Ainda que a discussão sobre os diferentes níveis de contradição seja relevante para facilitar a sua identificação, vale ressaltar a existência de outras maneiras de identificar de que forma as contradições emergem, e a colaboração crítica é uma delas. Assim, à luz da colaboração crítica, como discutida por Magalhães ao longo dos anos (desde 1991), o presente estudo tem o intuito de identificar as contradições que emergem das relações organizadas para a colaboração crítica, com o objetivo de avaliar o movimento por elas causado.

Dada a referência no título deste estudo, a colaboração crítica é central para esta pesquisa, sobretudo porque visa identificar as contradições a partir das relações organizadas para a colaboração crítica. Nessa linha, sendo a colaboração e a contradição categorias primordiais à colaboração crítica, aqui precisam ser aprofundadas.

Magalhães (2011) define colaboração como um processo de participação ativa na transformação de si, do outro e do mundo. De fato, a palavra colaboração, derivação feminina e singular do verbo colaborar, tem origem etimológica no latim *collaboro*, que significa trabalhar com. É definida pelo dicionário Michaelis *online* como "ato ou efeito de trabalhar em conjunto". Ora, se o foco é trabalhar com alguém, pode-se dizer que parte de processos interacionais, processos pelos quais passamos a ser o que somos – o que nos tornamos –, a partir das relações sócio-histórico-culturais com outros sujeitos (VYGOTSKY, [1934] 2007). Processos, portanto, que nascem de uma prática social entre sujeitos, em busca da reconstrução e da reorganização de saberes em um dado contexto (NININ, 2011).

Com base nos escritos de Vygotsky ([1934] 2007), colaboração é uma relação sócio-histórico-cultural fundamentada no processo por meio do qual nos tornamos o que somos. Ainda que Marx ofereça uma base filosófica para essa categoria (para ele, cooperação), a colaboração está centralmente ligada ao conceito de ZPD (do inglês, Zona de Desenvolvimento Proximal) discutido por Vygotsky (por sua vez, também apoiado em Marx), podendo ser entendida como atividade de criação do novo por meio de ações intencionais, em que as pessoas negociam para compreender e transformar realidades e a si mesmas, com foco no tornar-se (NEWMAN e HOLZMAN, [1993] 2002, p.100).

Com efeito, Stetsenko (2017) afirma que o desenvolvimento humano é um projeto colaborativo de pessoas juntas, mudando e co-criando o mundo. Com base nessa afirmação, pode-se dizer que a colaboração é um processo no qual as pessoas trabalham juntas para entender e transformar seu entorno e, ao fazê-lo, transformam a si mesmas e aos outros.

A colaboração engendra, portanto, um movimento contínuo de percepção, participação e autorreflexão crítica, que se revela como a articulação entre as pessoas de forma constante e mútua. Trata-se, portanto, de um processo recursivo de transformação de todos os envolvidos, que se dá por meio da linguagem.

Fundamentalmente, nesta pesquisa, esses processos são ilustrados por meio da linguagem durante as interações em sala de aula, processos interacionais entre professora, alunos e convidados, que, a propósito, se deu em Inglês. Assim, a partir dessa relação despertada na disciplina eletiva de inglês, nasce uma prática social em conjunto entre os sujeitos que se dispuseram a participar da pesquisa, voltada a uma possível reconstrução e reorganização que embasava a instituição escolar

específica, quanto ao sistema de avaliação, incluindo, também, a reflexão dos alunos sobre si e sobre a relação com o outro, mobilizando o grupo a fazer revisões identitárias num movimento contínuo de tornar-se.

A essência da pesquisa, nesse sentido, está em organizar contextos de ensino-aprendizagem de inglês para que abordem não somente conteúdos específicos e obrigatórios da disciplina, mas para que, principalmente, instiguem novas formas de pensar e agir, intencionalmente, em sala de aula e, possivelmente, fora dela. Trata-se, portanto, da criação de um contexto em que os dilemas, conflitos, desavenças não sejam evitados, mas sim, estimulados para que os participantes escutem uns aos outros e também sejam responsivos.

Entretanto, esse contexto de diversas experiências socioculturais e históricas pode criar conflitos e tensões que, inevitavelmente, venham a estabelecer uma zona emocionalmente tensa, pois os sujeitos precisam assumir riscos intelectuais e emocionais para um desenvolvimento conjunto de significados negociados por meio do diálogo (MAGALHÃES, 2016). Para tanto, recorro a Paulo Freire, que, em suas obras, traz discussões acerca da importância do diálogo para a educação, justamente porque possibilita o entrelaçamento das vozes dos participantes e isso pode levar à produção de novos modos de resistir, pensar e agir em sociedade.

Na criação de espaços organizados por meio da ação dialógica ao propor problemas centrais para a existência dos sujeitos ali situados, criam-se, também, novas formas de agir sobre esses problemas, assim como novos significados, que só serão compartilhados se essas relações forem devidamente organizadas. Tal organização tem em seu cerne um tipo de linguagem específica que medeia as interações em sala de aula: a organização argumentativa da linguagem.

Nessa direção, a linguagem, quando organizada para a colaboração crítica, envolve não somente questionamentos de sentidos e significados rotineiros e de relações sócio-históricas que os embasam, mas envolve sobretudo a criação de espaços para que os alunos participem ativamente das aulas (estejam visíveis) bem como para que suas vozes sejam, de fato, ouvidas.

Assim como discutido por Virkkunen (2006) e por Edwards (2007), o questionamento e a transformação de padrões de ação, valorizados historicamente em um contexto, envolvem uma participação colaborativa, mas especialmente crítica dos participantes; só assim haverá produção de um novo quadro de ação. Sendo as relações colaborativas as responsáveis pela negociação com o outro, o que

pressupõe o envolvimento intencional dos participantes e o desenvolvimento da confiança mútua, essa linguagem mediadora das práticas sociais exerce um papel central na construção da colaboração, pois é ela que materializa a fonte permanente de tensões, conflitos e negociações dos sujeitos agindo em conjunto (MAGALHÃES e FIDALGO, 2007; NININ, 2006).

Estudos nessa direção como os de Magalhães (2016, 2019), Magalhães, Ninin e Carrijo (2021), Liberali (2020a, 2020b) e Ninin (2011), também sob a ótica da TASHC, mostram a relevância de pesquisas que enfocam o papel central da linguagem na construção das relações crítico-colaborativas entre sujeitos atuantes em contexto escolar. Enquanto discutem o conceito de colaboração crítica, repensam também a organização desses contextos por meio da interação com professores, gestores e alunos, assim como a relação escola e sociedade. Preocupados com as transformações provocadas no e pelo ser humano na sociedade, essa linha de pesquisa tem-se dedicado a compreender como os sujeitos se engajam na sociedade e como podem desempenhar papéis de tal modo que provoquem transformações para a sustentabilidade social.

Ao longo dos anos, Liberali (a partir de 1999), focalizando a discussão da argumentação não só como objeto do processo de ensino-aprendizagem, mas, sobretudo, como meio de ensino-aprendizagem, apoia-se em uma visão de argumentação colaborativa. Partindo do pressuposto de que a colaboração está na base do conceito de ZPD e que, "em colaboração, cada sujeito consegue realizar muito mais do que poderia sozinho" (LIBERALI, 2013, p.108), por meio da argumentação temos acesso aos diferentes posicionamentos dos sujeitos; aos aprofundamentos, a partir de sustentações e suporte; bem como às contestações, advindas de perspectivas contrárias. Além disso, é na diferença que se buscam acordos/conclusões possíveis.

Nesse quadro teórico-metodológico, o papel da escola deveria ser o de organizar o contexto educacional para a reflexão, a fim de possibilitar vivências para os sujeitos, e não exposições ou demonstrações de verdades. Com o intuito de promover o convívio com as possibilidades, é preciso que a argumentação contribua com "o movimento de questionar, contrapor, sustentar, buscar" e, assim, possibilitando a criação de outras possibilidades de resistir, entender, expandir, viver (LIBERALI e FUGA, 2018, p.109).

Isso posto, a colaboração crítica, mediada por esse tipo específico de linguagem, permite-nos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade, mas, também, permite-nos dizer o mundo, o que envolve o olhar e o dizer do outro. Sendo assim, na construção desses novos modos de pensar, agir e resistir, cria-se um ambiente de inovação, organização e parceria, no qual as ações poderão ser pensadas intencionalmente para transformarem dialeticamente os sujeitos envolvidos no processo (MAGALHÃES, 2014).

Ainda que dependa de interações coletivas, a colaboração crítica, por ter caráter reflexivo e dialético, engloba também as interações individuais na produção de um movimento dialético de transformação de si, do outro e, conseqüentemente, da sociedade e do mundo. Assim, se pautado na perspectiva dialogal, o papel do professor é o de trabalhar de forma crítico-colaborativa com os alunos para criar espaços de compartilhamentos, seja pela proposição de problemas que eles próprios vêem como centrais para sua própria existência, seja para a construção de novas formas de agir sobre esses problemas. Cria-se uma organização colaborativa que permite aos participantes identificar, confrontar e desenvolver criticamente temas e tópicos vitais, e maneiras pelas quais a escola, conectando-se produtivamente com sua comunidade, poderá encontrar caminhos para abordá-los.

Contudo, é digno de ressalva que esta pesquisa produziu dados ao longo de todo o ano letivo de 2021 e a seção metodológica deste estudo esmiúça a construção desse contexto de maneira cronológica. Aponto o quadro 2 (páginas 71 a 80), referente à descrição das aulas ocorridas no primeiro semestre como uma fonte de temas e tópicos (elencados pelos alunos já no início do ano) que deram luz às discussões.

Tais temas e tópicos nos serviram, acima de tudo, como prática e construção daquele contexto, para a organização daquela sala de aula. Assim, mesmo que num semestre todo, de práticas voltadas a problematizações, confrontamentos, argumentação, escuta ativa e desestabilizações, lidar com o desconforto sempre foi desafiador.

Enquanto todas essas discussões tiveram como objetivo desenvolver, nos participantes, a argumentação por meio do uso dela própria, os recursos usados também foram sistematizados como objetos de estudo (conteúdo obrigatório previsto para a disciplina). Nesse sentido, a argumentação era o objeto e o meio a partir do qual o ensino-aprendizagem objetivava construir-se.

Portanto, a ação dialógica crítica entre professor-alunos/alunos-alunos pode levar tempo, e demanda reflexão (muita!), pois problematizar a própria natureza do conhecimento escolar, a relação entre professor e alunos, bem como a relação entre escola e comunidade pode abrir portas para uma nova maneira de buscar conhecimentos para a conscientização social, mas pode ser, também, um processo árduo.

Dito isso, retomo a importância da TASCH para a organização desta pesquisa, visto que ela permite superar, simultaneamente, ambos os preconceitos ultrapassados: o de ver o mundo como composto de coisas estáticas separadas dos sujeitos (por exemplo: eu criando planos de aula baseados nas temáticas sugeridas pelos alunos) e o de ver os sujeitos como entidades separadas do mundo material da prática humana (por exemplo: eu propondo modificações na argumentação dos alunos, quando não parava sequer para ouvi-los quanto à organização das aulas). Fica claro, portanto, que a própria escolha teórico-metodológica da pesquisa auxilia na construção de uma sala de aula organizada para a colaboração crítica, pois, ao longo da pesquisa, tive de superar ambos os preconceitos (ainda que pensasse que já os havia superado – talvez na teoria, mas não na prática).

Não obstante, articular essa dinamicidade e o movimento da dialética de todos os movimentos sociais, considerando o contexto específico em que as interações ocorreram nesta pesquisa, assim como os sujeitos sócio-historicamente ali situados, levaram-me a repensar a mediação nessa sala de aula, pois era preciso criar um espaço para agir, ouvir, mas também resistir: espaço onde os sujeitos tivessem potência de ação.

A propósito, Vygotsky discute, em toda a sua obra, o conceito de mediação [*oposredovanie*], que pode ser entendido como um processo social e individual, a partir do qual os participantes são mutuamente transformados (TANZI NETO, 2016). Nessa mesma linha, Ninin (2013) afirma que a mediação em contextos escolares implica a ideia de agir com o outro no intuito de gerar conflitos que poderão ser resolvidos por meio de avanços nas formas de ser, pensar e agir.

Nessa direção, se o aprendizado está intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo aluno, resistir, pensar, sentir e agir são, então, indissociáveis no processo de ensino-aprendizagem, pois

[a] experiência é sempre permeada por emoções, é sempre uma experiência emocional. São as emoções que nos indicam a qualidade das afetações recebidas nos encontros, bem como motivam nossas ações. Elas nos movem, dão o colorido e a intensidade da vida. Nenhum sentimento permanece indiferente e infrutífero no comportamento. Ao sermos afetados, alteram-se as conexões iniciais entre mente e corpo, pois os componentes psíquicos e orgânicos da reação emocional se estendem a todas as funções psicológicas superiores iniciais em que se produziram, surgindo uma nova ordem e novas conexões (VYGOTSKY, [1926] 2003, p.139).

Nas palavras de Vygotsky, pensamos e agimos não contra os afetos, mas graças a eles. Sendo assim, “toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela” (VYGOTSKY, [1926] 2003, p.139).

Assim, se, por um lado, o diálogo traz à tona saberes diferentes que não devem ser impostos por alguém, mas podem emergir a partir da colaboração (contexto concreto), por outro, a colaboração crítica implica trabalhar com – jamais sobre –, considerando os sujeitos como seres sócio-histórico-culturais – jamais como objetos –, como sujeitos singulares, concretos e imersos em sua realidade social. Dessa forma, os alunos, mesmo que inseridos num contexto teórico na relação com os professores, poderão, por meio do diálogo, contribuir com a construção da aula, de seu contexto escolar e da sociedade, pois, na perspectiva da colaboração crítica, são considerados igualmente importantes no ato de construir.

Em *Pedagogia do Oprimido* ([1974] 1987), Freire elabora uma fundamentação teórico-filosófica sobre as condições do diálogo e seu papel central para uma pedagogia da libertação. O autor afirma que o diálogo é a força que impulsiona um pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo.

O verdadeiro diálogo não pode existir a menos que envolva pensamento crítico [...], um tipo de pensamento que percebe a realidade como processo e transformação, e não como uma entidade estática - pensamento que não se separa da ação, mas mergulha constantemente na temporalidade sem medo dos riscos envolvidos (FREIRE, [1974] 1987), p.64-5).

Freire problematiza uma horizontalidade nas relações, parecendo ser a única forma de se ter um processo colaborativo-crítico, criativo e mútuo de questionamentos e descobertas, que force os limites socialmente impostos, a fim de transcendê-los.

Especificamente no contexto escolar, a relação professor-aluno expressa pela transferência de conhecimentos explicita a principal contradição que inibe a ocorrência da colaboração crítica:

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, [1974] 1987, p.79).

Dado o caráter contraditório de todas as instituições sociais dentro de uma ordem social conflituosa construída na luta de classes, retomo a relevância da análise e da compreensão das contradições neste estudo, para que a colaboração crítica possa ocorrer, a começar pela reformulação das relações, como citado por Freire ([1974] 1987), que afirma que a educação problematizadora exige a superação da contradição professor-aluno como condição necessária para que a relação dialógica ocorra:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (FREIRE, [1974] 1987, p.95).

Diante da busca pelo rompimento com práticas alienantes de reprodução das relações sociais em contexto escolar, em objeção ao ensino transmissivo e contra a moldagem/massificação de valores, comportamentos, aspirações, aptidões que servem somente ao sistema capitalista, e, em busca de novas práticas educacionais para resistir às forças exploradoras em ação na sociedade, saliento um o ensino-aprendizagem, assim como discutido por Magalhães (2016), que deve ser ativo na vida social:

[a] vida se revela como um sistema que forja tensões e conquistas permanentes, constantemente criando e combinando novas ações, como um movimento crítico. Portanto, cada ideia, cada movimento e cada experiência é uma inspiração para criar uma nova realidade, no sentido de ser algo novo, algo criativo (MAGALHÃES, 2016, p.42).

Em busca, também, de uma relação entre sujeito e ambiente, relação essa que deve ser dinâmica, continuamente em mudança, em que o sujeito desempenhe uma relação direta com as pessoas/coisas com as quais interage, assim pode-se trabalhar com o conteúdo educacional científico juntamente com as práticas organizadas a partir das relações sociais, dentro e fora da escola, para que sejam experiências reais a serem vivenciadas pelos sujeitos.

O ensino-aprendizagem, nessa direção, assim como no mundo social, envolve um processo, acima de tudo, ativo, tanto do professor quanto dos alunos, mas também autorreflexivo crítico para a compreensão e a reorganização de escolhas intencionais (MAGALHÃES, 2016). Nessa linha, reitero a necessidade de que as práticas educativas não trabalhem somente o conteúdo educacional científico, mas também legitimem as compreensões sócio-histórico-culturais e políticas dos sujeitos ali inseridos.

Dessa forma, o foco recai na ação intencional dos participantes do contexto escolar, para que permitam o compartilhamento de significados por meio da colaboração, mas também para que propositalmente estabeleçam controvérsias entre os sujeitos, suas ações e condições materiais de vida.

Uma vez que os sujeitos relacionam-se com suas diferentes constituições sócio-histórico-culturais e políticas, os paradoxos, tensões, conflitos, discordâncias, dilemas irão aparecer na materialidade das discussões e, se devidamente problematizados, podem levar a uma possível compreensão dessas contradições.

Todavia, para que as contradições ocupem um papel central nas interações, precisam, antes, ser vistas como essenciais, não havendo a necessidade de serem contornadas pelo professor e/ou pesquisador, em sala de aula.

Para tanto, vale ressaltar o lugar ocupado pelas contradições na sala de aula crítico-colaborativa, que não emergem somente das interações entre os sujeitos e o objeto posto em discussão na atividade, mas também das novas possibilidades de organização da aula (organização argumentativa da linguagem), bem como da divisão de tarefas entre os agentes envolvidos, incluindo a criação das novas regras, reflexões acerca dos papéis que desempenham em sala de aula, assim como o modo a partir do qual se constrói conhecimento naquele espaço.

Sendo a contradição o lugar da negociação e do conflito, do enfrentamento das divergências, a gestão coletiva dos não-consensos, a discussão crítica e criativa das ações e a relação entre teoria e prática (*práxis*), então a discussão quanto a

formas e hábitos instruídos e mutuamente constituídos na sala de aula demanda uma organização cautelosa entre os participantes.

Freire ([1974] 1987) vai além da sala de aula inclusiva e reforça a importância de que os sujeitos se reconheçam como criadores de cultura, especialmente no contexto escolar, pois, independentemente da forma como cada sujeito experiencia uma mesma situação, ou como é por ela afetado, é preciso considerar a constituição de identidades e/ou de experiências de vida relevantes para a expansão desses sujeitos.

Contextos educacionais, de fato, demandam o entendimento de que uma determinada situação pode ser interpretada, percebida e vivenciada por diferentes sujeitos de diferentes maneiras. Contudo, qual é a potência de ação dos alunos em sala de aula? Sobretudo tratando-se das aulas de língua estrangeira, de que forma legitimar o uso dessa língua outra nas interações?

A sala de aula, como espaço formativo, é e deve ser o lugar para encontrar-se com o outro, construir, colaborar, discutir, errar, tentar e tentar novamente (quantas vezes forem necessárias) e, assim, constituir-se na relação com o outro.

Como aponta Paulo Freire ([1974] 1987), a aula deve ser construída junto com o aluno, na relação em que o diálogo é condição essencial da tarefa dos participantes. No entanto, a relação dialógica não deve se limitar à (re)produção daquilo que os participantes já sabem ou podem fazer; é necessário um processo contínuo de tornar-se genuíno, isto é, de se transcender de uma cognição fixa e estável para uma realidade em transformação, sendo essa a ação que denuncia o *status quo* e que, ao mesmo tempo, concretiza as transformações – o ato-limite.

Partindo do estranhamento da realidade rumo à percepção crítica dos sujeitos, é que ocorre a construção dos inéditos viáveis, o que possibilita o ato-limite. (PARO, VENTURA e SILVA, 2020). Freire ([1974] 1987), em sua explicitação sobre o inédito viável, aponta as situações-limite como as fronteiras entre o “ser e o ser mais”, e chama de atos-limite as ações que “se dirigem à superação e à negação do dado” (FREIRE, [1974] 1987, p.106).

Entre a denúncia do *status quo* (reflexão) e a concretização das transformações (ação), há a necessidade de comprometimento com a criação de espaços seguros, a fim de que se promovam práticas discursivas dialógicas e se potencializem as oportunidades para que todos os participantes possam agir e ocupar posicionamentos múltiplos.

No entanto, é importante ressaltar que ainda que esta pesquisa enfoque o ensino de Língua Estrangeira (LE), mais especificamente o de inglês, a TASCH foi base para todo o processo de ensino-aprendizagem ocorrido nas aulas, fator que será discutido mais detalhadamente na seção metodológica deste estudo.

Outras especificidades do ensino de LE, contudo, precisam ser esclarecidas. Primeiramente, a necessidade de considerar as diversas perspectivas de linguagem que estão na base da compreensão dialógica das relações entre os sujeitos: a multiplicidade de linguagens que compõem o sistema de uma língua. Nesse sentido, pensar a dialogicidade do ensino-aprendizagem em LE implica considerar o caráter histórico da enunciação, implica considerar a língua em sua realidade concreta, bem como o sentido das palavras dentro de contextos.

Distante dos modelos normativos de ensino de LE, em que elementos linguísticos eram tratados de maneira isolada, por meio de tarefas estruturais e mecânicas, o uso da língua na sala de aula de LE não deve se limitar às formas gramaticalmente corretas e/ou ao uso de situações controladas que forjam uma situação comunicativa. Tampouco deve se restringir à preocupação excessiva em ler e produzir textos por meio de estratégias para a compreensão global do texto, trabalho esse de cunho cognitivista.

Pelo contrário, o uso da LE deve ser o meio pelo qual as interações ocorrem, mas também o objeto de estudo e reflexão das aulas. Assim, saliento, aqui, o ensino-aprendizagem de LE dentro da perspectiva sócio-histórico-cultural e decolonial como uma escolha teórico-metodológica também para as aulas. Principalmente, porque enfatiza as ações mobilizadas pelos sujeitos para alcançar o ensino de LE por meio de Atividades Sociais, assim como discutido por Liberali (2009), o que satisfaz as necessidades dos sujeitos e da comunidade em que estão inseridos.

Para organizar um trabalho dentro dessa perspectiva, é preciso pensar o ensino-aprendizagem de LE num movimento que vai além, inclusive, dos gêneros textuais e dos temas, pois são os artefatos culturais que permitirão a transformação e o desenvolvimento da atividade. Também a sala de aula estará em movimento ao garantir espaço às diferentes subjetividades dos sujeitos ali situados .

Nessa linha, Pratt (1991, *apud* MATEUS, 2013) nos ajuda a compreender essa sala de aula como o lugar em que as diferenças não podem ser silenciadas, suavizadas ou ignoradas; mas sim expostas e examinadas. Todo processo de

negociação dos argumentos como expressão das diferenças são posicionamentos legítimos e, como ponto de partida, é preciso reconhecer que práticas dialógicas requerem posturas dialógicas e que processos de discussão no ensino-aprendizagem só ocorrem em espaços que valorizam e legitimam a diferença (PRATT, 1991, *apud* MATEUS, 2013).

A respeito desses espaços que valorizam e legitimam as diferenças, recorro, novamente, ao conceito de ZPD, amplamente discutido por Vygotsky em toda sua obra, com atenção especial às suas discussões mais tardias – as de cunho marxista –, assim como as discussões de cunho neovygotskyanas, como propostas por Newman e Holzman (2002), Magalhães (2016), Stetsenko (2017).

Nesses espaços, a ZPD pode ser compreendida como o lugar para criar novos significados, lugar em que as mediações sociais são "pré-requisito" – o instrumento e o "produto" que representa o desenvolvimento (MOLON, 2008). Dito em outras palavras, a ZPD é o lugar onde se criam atividades nas quais, por meio de ações intencionais, as pessoas negociam para compreender e transformar as atividades. Acima de tudo, são ações/práticas recíprocas em que diferentes agentes trabalham sobre o mesmo objeto da atividade.

Pode ser compreendida também como *práxis*, isto é, como “*atividade prático-crítica*” (NEWMAN e HOLZMAN, 2002, p.46), sendo uma zona de ação criativa, uma atividade (prático-crítica) transformadora em que a colaboração e a criticidade são imprescindíveis à possibilidade de criação e desenvolvimento (MAGALHÃES, 2016). Com a mútua intenção de compreensão e transformação das atividades, os sujeitos, por meio de ações intencionais, instigam uns aos outros a "serem mais" (FREIRE, [1974] 1987), isto é, estimulam o deslocamento da esfera do pensar/discutir para a esfera do agir (*práxis*), visando ao desenvolvimento.

Seja por meio do questionamento de suas próprias respostas/ações, bem como as dos colegas, ou pelo compartilhamento do raciocínio de cada um, central para uma organização interacional dialética e colaborativa, essas ações poderão evidenciar as situações-limite para que, em seguida, maneiras de superação sejam discutidas.

São essas ações intencionais, escolhas metodológicas, que organizam a sala de aula como sistemas de atividade e que permitem a reorganização do pensar e do agir alienados; também são as que podem proporcionar a transformação social e política do sistema educacional, pois, quando os participantes expõem suas visões

de transformação do meio, transformam a si e também transformam uns aos outros nesse processo.

Um dos desafios da educação, nesse sentido, parece ser o de construirmos novos saberes a partir da situação dialógica, que provoca a interação e a partilha de pontos de vista e de diferentes compressões de mundo. Esse tipo de mediação, contudo, necessita ser otimizada pela colaboração crítica, dadas as circunstâncias em que somente podemos repensar nossa vida em sociedade, a educação e a linguagem que utilizamos se o fizermos coletivamente. Com o intuito de expandir as práticas colaborativo-críticas da sala de aula para outros contextos, com outros sujeitos, busco, na Cadeia Criativa, formas de fazê-lo, especificamente no ensino-aprendizagem. Assim, na próxima subseção, discuto o potencial expansivo da Cadeia Criativa na transformação de espaços educacionais.

2.3 Cadeia Criativa na Colaboração Crítica

A Cadeia Criativa, conforme discutida por Liberali (a partir de 2006), ocorre por meio de atividades que "se organizam em forma de elos concatenados, de maneira não linear, para alcançar o trabalho com a comunidade e o tratamento de problemas expressos por ela" (LIBERALI e FUGA, 2018, p.13). Essa cadeia ocorre quando há criação intencional e colaborativa entre esses elos, isto é, os significados de uma dada atividade passam a ser base para a produção de novos significados, que deverão atuar como instrumentos numa outra atividade.

Como discutido na seção anterior, a intenção da sala de aula colaborativo-crítica é mobilizar sujeitos para a transformação de seu contexto. Nessa direção, a Cadeia Criativa promove uma atividade que se interliga às outras, de forma a criar um processo que mobilize a transformação não só dos sujeitos participantes daquele contexto, mas de outros também, e da própria cadeia. Neste estudo, portanto, a Cadeia Criativa expande o potencial de ação da sala de aula crítico-colaborativa ao considerar não somente os participantes da disciplina eletiva de língua inglesa que apoiou este estudo, mas considera também outras pessoas do contexto escolar, tais como os gestores, professores de outras disciplinas, alunos não inscritos na disciplina e, também, a escola como um todo.

A discussão acerca da Cadeia Criativa é relevante, nesse sentido, para esta pesquisa, porque, no processo de colaboração em cadeia, objetiva-se a expansão

do processo de ensino-aprendizagem para que se torne um instrumento de transformação em outros espaços. Dessa forma, a questão central está em entender como a aprendizagem desenvolvida em uma atividade (aula, unidade didática, projeto, dentre outros) poderá ter impacto em um outro contexto e, assim, poderá causar "uma reverberação de larga escala nesse processo transformador" (LIBERALI e FUGA, 2018, p.16).

Ora, se buscamos uma educação que tem como propósito ser libertadora, de que forma *manter aprendizagens restritas a uma única disciplina* pode ser algo transformador? Para além dos muros da escola, as aprendizagens escolares devem ser instrumentos para viver a vida real e, acima de tudo, a compreensão da necessidade de superação da condição de opressão está, justamente, na base da Cadeia Criativa (LIBERALI e FUGA, 2018, p.18).

Contrário às reproduções das relações sociais, às práticas alienantes, ao movimento de invasão cultural, domesticação, opressão e massificação em que os sujeitos são transformados em objetos e são privados de suas possibilidades de atuação, a educação libertadora, como proposta por Freire ([1974] 1987), discute formas de libertação e ação cultural em que sujeitos tornam-se agentes de sua própria história, lidando, crítica e criativamente, com a realidade, ao promover transformações no mundo. Como afirmam Liberali e Fuga (2018, p.19),

[...] como oprimidos e opressores, os sujeitos geralmente mantêm uma cadeia de opressão responsável pela manutenção de significados e de valores cristalizados. No processo de Cadeia Criativa, esses sujeitos encontram suas vozes e atuam no movimento de fazer o mesmo pelos demais participantes, também oprimidos e não vivendo sua condição de sujeitos constituídos e constituidores de história.

Nesse sentido, quando os sujeitos assumem suas condições de produtores de história em uma dada atividade, necessariamente transformam seus desejos individuais, compartilhados durante as discussões, em desejos coletivos, envolvendo a todos como responsáveis na divisão do trabalho, o que contribui para o desenvolvimento da comunidade.

Na linha da transformação dos desejos individuais em desejos coletivos, é necessário que o significado compartilhado (VYGOTSKY, [1934] 2001) seja produzido a partir da exposição profunda dos sentidos que as pessoas exibem e

exploram. Isso implica considerar que cada sujeito possa narrar, explicar, desenvolver e exemplificar, livremente, aquilo que pensa sobre determinado assunto. Tais características são cruciais na organização colaborativa da linguagem, responsável pela mediação na sala de aula crítico-colaborativa, assim como discutido na seção anterior.

Organizados por esse tipo de linguagem e a partir da exposição profunda dos sentidos, "dessa explanação, dessa descrição, dessa exemplificação, dessa narração, poderão ser construídas uma ideia comum e uma proposta de um novo significado, ou seja, uma nova perspectiva será alcançada" (LIBERALI e FUGA, 2018, p.25). Com isso, todos os participantes desse processo terão uma visão mais ampla da que tinham antes da discussão.

Ainda que tenham uma visão mais ampla ao fim do processo, os sujeitos jamais têm suas marcas apagadas/removidas, pois a proposta da Cadeia Criativa pauta-se na plasticidade humana, ou seja, na capacidade de as pessoas se transformarem e conservarem as marcas dessa transformação (VYGOTSKY, [1930] 2009, *apud* LIBERALI e FUGA, 2018). Nessa direção, em meio a um processo criativo, os significados produzidos como projetos dinâmicos entram no fluxo da nova produção de significados e vão se reestruturando e ampliando o significado inicial, construindo um novo significado compartilhado, que também vai ser ampliado, ressignificado e reconstruído (LIBERALI e FUGA, 2018, p.32).

Isso posto, os elos da Cadeia Criativa representam a intenção de (re)significar com o outro, por meio da atuação coletiva dos sujeitos na produção de significados compartilhados, que poderão servir de instrumentos em uma outra atividade. Desse modo, no processo de produção coletiva de novos significados, novos sentidos também são criados. Tais sentidos também poderão servir de recursos e possibilidades na construção de atividades futuras.

Esse movimento em cadeia, em que os sujeitos se constituem durante uma atividade, tem, como produto, um resultado que poderá ser um instrumento de uma outra atividade. Portanto, pode-se dizer que a proposta da Cadeia Criativa está embasada no processo pelo qual os sujeitos, ao compartilharem sentidos, podem construir relações colaborativas e serão essas as que poderão induzir o compartilhamento também de significados. Dessa forma, a Cadeia Criativa possibilita entender o desenvolvimento intencional dos sujeitos na interação, o que, neste estudo, chamarei de desenvolvimento de agência.

Apoiada no monismo spinozano (SPINOZA, [1677] 2011) e partindo da compreensão de que a potência é a condição que os sujeitos têm de resistir em existência, então, qual seria o potencial de ação dos alunos, em sala de aula? Sendo o sujeito composto por corpo e alma (extensão e pensamento), para que possa agir, é preciso fazê-lo em sua totalidade, ou seja, é preciso que corpo e alma estejam em sintonia; só assim haverá potência.

Para que uma ação aconteça é preciso de um motivo: um objeto idealizado e um objeto real que estejam em conexão entre si. Na mesma linha, para que o sujeito, por sua vez, seja agente, precisa ter um motivo, isto é, precisa ser movido por um desejo. É justamente entre o desejo e a ação que a potência se instaura. Nessa direção, discuto, aqui, a importância da construção de recursos em sala de aula para favorecer a ação dos sujeitos. A esta potência de agir dos sujeitos, chamarei de agência.

O conceito de agência tem sido amplamente trabalhado pelas mais diversas áreas do conhecimento e tem sido interpretado e aplicado de diferentes formas. Daí a importância, para o desenvolvimento desta pesquisa, das definições e compreensões de agência com base na perspectiva sócio-histórico-cultural, pois têm a mesma base epistemológica.

Stetsenko (2019), ancorada na TASHC, define agência como a ação que ocorre no e por meio de um processo dinâmico pelo qual os sujeitos passam ao entrarem no fluxo de práticas sociais colaborativas. Nesse processo, inevitavelmente, transformam e co-criam práticas e o mundo, assim como, simultaneamente, tornam-se agentes ativos de suas próprias vidas e na sociedade. Em outras palavras, tais sujeitos assumem papéis de agentes e se responsabilizam por suas práticas sócio-históricas.

Ao encontro do que Freire ([1974] 1987) afirma, quando os sujeitos não somente estão no mundo, mas estão com o mundo, travam-se relações permanentes com esse mundo. Assim, de meros habitantes passivos passam a ser sujeitos agentes. Nessa direção, agência é sobre criar o mundo e vir a ser-saber-fazer no próprio ato de trazer mudanças transformadoras e criativas – no ato de fazer a diferença em formas comunitárias de vida e práticas colaborativas (VIANNA e STETSENKO, 2019).

A compreensão de agência é relevante para este estudo porque, de acordo com a definição supracitada, a agência ressalta a perspectiva da possibilidade

contra a da probabilidade, isto é, leva à percepção de que estamos juntos moldando o mundo e, assim, é nossa responsabilidade, logo, possibilidade, proceder com bases éticas e compromissos que são por nós formados, debatidos e contestados para a transformação.

Nessa mesma direção, o desenvolvimento de agência está relacionado aos conceitos que embasam a Cadeia Criativa, assim como aos que embasam a sala de aula crítico-colaborativa, pois o desenvolvimento de agência desperta, acima de tudo, uma construção coletiva de um mundo melhor.

Os sujeitos, ao assumirem a co-responsabilidade de uma construção com outros sujeitos, tornam-se agentes ativos em seu contexto e, esperançosamente, também na sociedade e no mundo, pois passam a lidar crítica e criativamente com a realidade, provocando, assim, transformações nela. A discussão de agência situada no paradigma sócio-histórico-cultural enfatiza, portanto, o desenvolvimento da agência individual em relações colaborativas em atividades coletivas, focalizando conflitos, buscando compreender e explicar as ações dos sujeitos voltadas à criação de possibilidades de transformação dos contextos em que atuam.

Na luta por uma educação que possa ser a produção da força de trabalho, ao invés de reproduzir práticas alienantes da sociedade capitalista, discuto o desenvolvimento de agência como uma demanda urgente a ser debatida, de acordo com Vianna e Stetsenko (2019), pois o tipo de futuro que queremos construir está no cerne da definição de agência.

Ainda, Stetsenko (2019) afirma que pessoas nunca apenas reagem e respondem ao que existe, mas agem de forma ativa na co-realização do mundo e de si mesmos. Para a autora, a agência pode transformar os sujeitos nesse processo em que eles mesmos optam por mudar as circunstâncias de suas vidas e de seu mundo. A agência tem, assim, um papel formativo nesses processos de co-realização do desenvolvimento humano, mas também na dinâmica sócio-histórica geral e do próprio mundo.

Estudos como os de Liberali (2020a), Stetsenko (2019a), Magalhães e Ninin, (2017), Engeström e Sannino (2011), Engeström (2008a, 2008b, 2009), Edwards (2007), Virkkunen (2006), dentre outros, destacam características que emergem de processos dialógicos e que estão voltadas à construção das relações entre participantes envolvidos em uma atividade, com foco na tomada de decisões em situações complexas. Também nessa linha, Ninin e Magalhães (2017) afirmam que

a agência não pode ser entendida como qualquer ação do sujeito, mas como ações intencionais e conscientes que estejam relacionadas a necessidades e interesses coletivos dos participantes, ações que possam, minimamente, questionar e, esperançosamente, transformar o *status quo* e os modos de agir no (e com o) mundo.

Tratando-se de processos dialógicos, especificamente no contexto educacional, como é de interesse deste estudo, há de se pensar em quem fala e por que fala, há de se pensar em quem se cala e por que se cala, da mesma forma que há de se questionar de onde e como os sujeitos enunciam.

Tais reflexões são cruciais para delinear os processos dialógicos em sala de aula, porque, antes de avaliar o desenvolvimento de agência de um sujeito em uma dada circunstância, é preciso compreender como se dá seu lócus de enunciação, compreender de que forma os sujeitos, em sala de aula, "encontram seu lugar no mundo" por meio da enunciação. Afinal, usar a palavra como estratégia de luta pode ser uma maneira de materializar o enunciado como uma forma de ação, uma estratégia de participação e também uma reivindicação. No entanto, que práticas de linguagem são essas que permitem o desenvolvimento da responsividade e da responsabilidade dos sujeitos?

Com esperança de despertar novos movimentos discursivos em sala de aula, bebo na fonte de Baptista (2021) para avaliar o lócus de enunciação como uma forma de produção discursiva de um coletivo e de uma coletividade, a ser aprofundada na próxima seção.

2.4 Práxis Decolonial: criação de espaços de resistência

Esta seção discute a abordagem epistemológica e teórico-metodológica que apoia a organização da linguagem da colaboração crítica com foco na criação de espaços de resistência. A partir de uma perspectiva decolonial (BALLESTRIN, 2013; BERNARDINO-COSTA, MALDONADO TORRES e GROSGOUEL, 2019) e em consonância com as epistemologias do Sul (cf. PENNYCOOK e MAKONI, 2020; SANTOS, 2016; WALSH, 2019), discuto o lócus de enunciação proposto por Baptista, (2021), crucial para a definição de práticas e atitudes decoloniais em sala de aula.

Tendo em vista que o *lócus* de enunciação materializa uma *práxis* contrária à ordem hegemônica estabelecida pelas organizações escolares, por meio da criação de espaços de resistência, este estudo objetiva consolidar a sala de aula como um espaço de práticas e ações que impulsionam pedagogias-outras (WALSH, 2019; STRECK, REDIN e ZITKOSKI 2016) e, assim, promover a vivência constante de diferentes atividades humanas como uma atitude decolonial, isto é, uma *práxis* decolonial, de acordo com o proposto por Mignolo e Walsh (2018).

Por estar situada na perspectiva crítica da Linguística Aplicada, à luz das discussões de Pennycook (2006, p.69-70), esse tipo de estudo refuta a neutralidade e não nega questões de cunho político e de responsabilidade social, pois objetiva, justamente, ressaltar “as muitas vozes que [se] reivindicam visões alternativas do mundo”. Para tanto, é preciso evidenciar o potencial que a organização da linguagem tem em sala de aula, pois, como afirmam Magalhães, Ninin e Carrijo (2021, p.122), “a linguagem e a educação têm papel crucial em qualquer projeto decolonial, uma vez que criam possibilidades para o processo de constituição de sujeitos como indivíduos críticos e questionadores, constituídos em experiências vividas em comunidades”.

Assim como assinalam alguns autores (BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES e GROSGOUEL, 2019; BERNARDINO-COSTA e GROSGOUEL, 2016; FIGUEIREDO e GROSGOUEL, 2010, *apud* BAPTISTA, 2021), o *lócus* de enunciação está associado à ideia de que o conhecimento se produz a partir de um determinado lugar geopolítico, espaço em que os sujeitos enunciam. O perigo consiste, no entanto, em deixar que sejam apagados os lastros da localização social, política, histórica, bem como desconsiderados os diversos atravessamentos de gênero, classe, etnia e raça desses enunciados.

A fim de despertar um movimento epistemológico que lute contra tais apagamentos, alguns dos pesquisadores supracitados, como Santos, Pennycook e Makoni, trabalham com o conceito de Sul Global, referente aos países que estão à margem, a grande maioria localizada no hemisfério sul. Como afirmam Pennycook e Makoni (2020, p.4-5), o Sul epistemológico e o Sul geográfico se sobrepõem parcialmente, sobretudo no que diz respeito aos países submetidos ao colonialismo histórico. Por meio de uma metáfora, o Sul Global refere-se também ao sofrimento humano causado pelo capitalismo e pelo colonialismo, e tem como foco a luta contra as desigualdades sócio-políticas, econômicas e educacionais.

Nessa direção, problematizar quem fala e por qual razão fala, de onde fala, como é silenciado ou escutado, como sua fala é potencializada ou não, podem ser maneiras de compreender o (des)silenciamento e a (in)visibilidade dos sujeitos em sala de aula. Assim, retomo o objetivo geral desta pesquisa, que é analisar uma proposta de ensino de uma disciplina eletiva de língua inglesa, para entender suas contribuições quanto à formação de um aluno crítico-colaborativo, à organização criada para o uso da língua inglesa na reformulação de currículos desencapsulados e dessilenciadores e à transformação do contexto escolar em que estão inseridos os participantes.

Para tanto, objetivo: i) compreender criticamente o movimento desencadeado pelas contradições que emergem das discussões em sala de aula; (ii) discutir e analisar como (e se) ocorreu o movimento de dessilenciamento e visibilidade dos alunos; (iii) avaliar de que forma a sala de aula de língua inglesa foi reorganizada para a criação de espaços de resistência.

Assim, para que a escola ocupe um lugar de ativismo social transformador, esta pesquisa reforça a necessidade do trabalho com o ensino-aprendizagem crítico de língua inglesa, que não só questiona o fato de o ensino de língua inglesa só atender aos interesses das elites, mas também insere o aluno no trabalho com diferentes formas de saber e se desenvolver numa língua estrangeira.

Nessa direção, a criação dessa eletiva de língua inglesa partiu da necessidade de compreensão do papel do ensino-aprendizagem de língua inglesa como propiciador de uma formação ampla de todos os que dela participam. Nessa concepção de ensino, a língua inglesa é aqui compreendida como uma segunda língua, mas por meio da qual se constrói conhecimentos em diferentes áreas do saber.

Diferentemente do tratamento do ensino de inglês como mais um item no currículo, esta eletiva unifica as linguagens aos conteúdos, oriundos de diversas áreas do conhecimento. Nesse movimento, a prática em sala de aula deve ser permeada pelo uso e reflexão dessa língua como objeto e também instrumento da atividade.

Portanto, a organização dessa sala de aula ousa consolidar um espaço em que o aluno possa ocupar lugar de fala e, assim, tornar-se enunciador ao se inscrever nesse espaço/tempo, trazendo consigo sua corporalidade, suas narrativas, suas formas de ser, pensar, sentir, agir e, sobretudo, resistir.

Como assinala Maldonado-Torres (2019, p.49), "o que quer que um sujeito seja, ele é constituído e sustentado pela sua localização no tempo e no espaço, sua posição na estrutura de poder e na cultura, e nos modos como se posiciona em relação à produção do saber". Essa noção faz-se necessária para este estudo porque esclarece a correção de toda uma gama de fatores apropriados pelos sujeitos ao longo de suas vidas, bem como as propostas feitas pelo coletivo para potencializar o seu desenvolvimento de agência, conceito esse de grande relevância para a transformação da sociedade e da educação, como discutido na seção anterior.

Essa produção enunciativa dos alunos, discutida por Baptista (2021) e por ela caracterizada como *lócus* de enunciação, pode ser uma forma de dar mais visibilidade não somente às práticas de existência, bem como às de linguagem que nelas acontecem e se produzem (p.1123-24). Assim, esta pesquisa tem por propósito ressaltar a multiplicidade de vozes que emergem e se entrelaçam no contexto crítico-colaborativo, e, como parte de uma pedagogia decolonial, reiterar a necessidade de escuta dessas vozes, cujas ressonâncias se fazem sentir para além dos espaços-territórios em que se produzem as enunciações.

De fato, práticas e atitudes que apontam para a constituição de uma pedagogia da resistência e da luta materializam e viabilizam uma *práxis* contrária à ordem hegemônica, estabelecida em relação à participação dos sujeitos e, sobretudo, às suas práticas de linguagem.

Nessa perspectiva, a pedagogia da resistência é central neste estudo porque serve para reiterar de que modo a *práxis* decolonial se atualiza como forma de ativismo transformador na escola, por meio de um conjunto de práticas de linguagem que fazem frente às múltiplas colonialidades do ser, poder e saber. Como afirma, Quijano (2005, *apud* BAPTISTA e LÓPEZ GOPAR, 2019), o *lócus* de enunciação pode ser um espaço catalisador e potencializador de discursos e práticas de linguagem que reconfiguram o espaço enunciativo da sala de aula, da escola e, logo, do Sul Global.

Ainda nessa perspectiva, Walsh (2019, p.29) problematiza a pedagogia decolonial e enfatiza a ideia de que a pedagogia e o pedagógico não devem ser pensados de forma instrumentalista de ensino e transmissão do saber, nem devem ser limitadas ao campo da educação ou a espaços escolarizados. Pelo contrário, lutas sociais são e devem ser cenários pedagógicos, o que vai ao encontro das

reformulações dos currículos desencapsulados, assim como proposto por Liberali (2019) e mais profundamente problematizado na seção teórico-metodológica desta dissertação.

Nessa direção, as ações orientadas para mudar a ordem do poder colonial, que partem da identificação e do reconhecimento de um problema, anunciando seu inconformismo e oposição à condição de dominação e opressão, organizam o contexto para a transformação. Especificamente neste estudo, ao participarem das discussões acerca do sistema de avaliação da escola, os alunos enquanto sujeitos subalternizados historicamente no sistema de ensino, majoritariamente transmissivo, ocupam um espaço na discursividade em curso, engendrando tanto um pensar decolonial, quanto um fazer, ou seja, uma *práxis* decolonial que está relacionada ao seu desenvolvimento de agência.

Enquanto em meu papel de professora e pesquisadora posso favorecer o acesso às ferramentas culturais fornecidas pela sociedade, a fim de propiciar novos recursos aos meus alunos, são eles, de fato, os que podem assumir uma postura ativa mediante suas circunstâncias de vida para, de fato, transformá-las.

Diante disso, refiro-me novamente à TASCH, quando esta propõe que agir, numa atividade, é usar o potencial dos instrumentos para conseguir algo e, neste presente estudo, o meu principal instrumento de ação é justamente a linguagem, a linguagem argumentativa que situa o lócus de enunciação dos participantes da pesquisa. Dito isso, na análise e interpretação dos dados, discuto o tipo de linguagem utilizada na interação, para avaliar o seu potencial na *práxis* decolonial, o que apoia as minhas escolhas metodológicas; e, por fim, avalio se, de alguma forma, a linguagem favoreceu a produção de significados sobre o desenvolvimento de agência de alunos, visando não somente à ampliação de seus modos de resistir em sala de aula, mas também à expansão das possibilidades de resistir em outros contextos, para além dos muros da escola.

3 QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Esta seção está organizada para apresentar a Pesquisa Crítica de Colaboração (doravante PCCol), uma abordagem teórico-metodológica colaborativo-crítica e política escolhida para possibilitar o desenvolvimento da pesquisa apresentada nesta dissertação. Apresenta, também, uma descrição e interpretação da ementa da disciplina eletiva que deu luz à pesquisa, bem como uma descrição detalhada do contexto da pesquisa, dos participantes, dos procedimentos de produção, coleta, análise e interpretação dos dados; por fim, apresenta garantias de credibilidade da pesquisa.

3.1 PCCol: Organização crítico-colaborativa e política da pesquisa

Situada na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) e ancorada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, como pensado por Marx e Engels ([1845-46] 2007), bem como nos postulados vygotskyanos, a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), tal como proposta por Magalhães ao longo dos anos (1991 – em diante), foi criada para reorganizar as relações questionadoras e políticas no ambiente escolar. A metodologia, além de incluir alunos, professores, gestores e pesquisadores trabalhando juntos para um bem comum – reformulações da comunidade escolar –, pressupõe um movimento constante e político de construção de conhecimentos por meio da gestão coletiva dos sentidos e significados compartilhados nas interações.

De fato, em suas discussões sobre metodologia de pesquisa, Vygotsky ([1925] 2004, [1926] 2003, [1930] 1996, [1934] 2007) baseia-se no Materialismo Histórico-Dialético como proposto por Marx e Engels ([1845-46] 2007). Segundo esses autores, o método tem fundamento materialista e histórico e se concentra em “indivíduos reais e em suas ações e suas condições materiais de vida” (p.17). Destaca-se, portanto, a impossibilidade de separar teoria (conhecimento) e prática (ação) de questões políticas de transformação, na investigação do desenvolvimento do ser humano (MOLON, 2008, *apud* MAGALHÃES e FIDALGO, 2019).

Há, portanto, uma estreita relação entre o objeto em construção, o conteúdo e a base teórico-metodológica da investigação, o que, no contexto escolar, aplica-se às intervenções necessárias à reformulação do contexto, por meio de um processo

vivenciado por todos os participantes, coletivamente. Dessa forma, juntos, os participantes constroem compreensões sobre a realidade, analisam-na para, enfim, reconstruí-la.

Magalhães (1990, 1994), ao criar essa metodologia, preocupou-se em buscar um método que fosse, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto; ou seja, em linhas vygotskianas ([1934] 2007) isso indica que o instrumento é o resultado do estudo. Assim, neste tipo de pesquisa, os participantes assumem papéis de organizadores e colaboradores no processo político de reformulação do contexto que, organizado para esse fim, reorganiza-se rumo à transformação.

Magalhães (2016) afirma que Vygotsky é, acima de tudo, um "metodólogo". Para ele, a teoria que sustenta uma investigação não pode ser dissociada do método de condução da pesquisa, como apontam Jantzen (2005, *apud* MAGALHÃES, 2016), Molon (2008), Magalhães (2009), Holzman (2009, *apud* MAGALHÃES, 2016), Stetsenko (2017), entre outros. Portanto, suas questões epistemológicas são indissociáveis das metodológicas.

Sendo a PCCol a base teórico-metodológica deste estudo, esta é uma pesquisa qualitativa, de caráter intervencionista e formativo. Está apoiada em uma metodologia não-cartesiana, não-dualista, sobretudo por estar, essencialmente, centralizada nas categorias teórico-filosóficas de Colaboração e Contradição para a produção mútua e intencional de modos de sentir, pensar e agir.

Nessa linha, minha escolha teórico-metodológica justifica-se, porque a PCCol estimula um processo político de ir além de pensar sobre a produção de novos sentidos, pois enfoca o processo em si, a forma como os significados são construídos na interação, voltados à transformação. Assim, é fundamental que os significados não sejam simplesmente substituídos por aqueles considerados corretos, mas que sejam, de fato, co-construídos, o que pode levar a uma verdadeira transformação em sala de aula.

Contudo, esse não é um contexto simples de se organizar. Envolve assumir riscos e responsabilidades pelas ações desenvolvidas, e garantir, como pesquisadora, que cada participante faça o mesmo. Exige, também, que todos analisem criticamente a sua prática, bem como façam e aceitem críticas. Sem isso, novos significados não serão produzidos e, assim, a teoria prática não será transformadora. Tornar-se-ia, então, uma cadeia repetitiva em vez de uma cadeia criativa.

A PCCol também está embasada no monismo espinosano (SPINOZA, [1677] 2011) e se organiza por meio de situações que são criadas para que os participantes esclareçam seus próprios processos mentais, expliquem e demonstrem o que pensam e sentem, possibilitando, assim, reformulações nos contextos específicos de ação e na sociedade, ao permitirem, também, a expansão crítica dos processos lógicos e políticos de suas ações.

Desse modo, como metodologia de pesquisa de intervenção, a PCCol leva em conta a constituição crítica dos participantes, orientada por princípios em que os processos reflexivos são necessariamente colaborativos. Contribui, portanto, com a compreensão da relação constituída entre todos os sujeitos participantes em sala de aula, bem como do desenvolvimento desses sujeitos quanto à transformação de si na relação com os outros, por meio de interações dialógicas e dialéticas. Segundo Magalhães e Fidalgo (2011), numa pesquisa de intervenção desenvolvida dentro de um Paradigma Crítico como esta, o papel principal é trabalhar com questões vinculadas à linguagem.

O foco recai, dessa forma, na análise e compreensão das relações entre o singular e o coletivo, para a constituição crítica dos participantes da pesquisa, de modo que as interações sejam organizadas a fim de oportunizar novos raciocínios e ações e, assim, levar a transformações sociais, políticas e educacionais (VYGOTSKY, [1926] 2004).

Portanto, a PCCol exerce papel central nas interações, ocorridas no presente estudo, para a concretização de seus objetivos, pois engloba a compreensão das necessidades dos participantes, dos seus motivos para resistir, da construção coletiva do objeto posto em discussão, das regras e dos papéis dos participantes na divisão do trabalho. Essa organização, ao incluir os alunos como co-autores na pesquisa, dá espaço para que ergam suas vozes. Isso porque seu engajamento e suas intervenções influenciam o desenvolvimento deste estudo, desvelando, assim, seu caráter colaborativo.

Essa organização teórico-metodológica e política também se afasta da mera reprodução de conhecimentos e permite a construção de novos saberes, o que também vai ao encontro dos objetivos desta pesquisa, já que favorece a compreensão das relações existentes entre os participantes.

Diante desse movimento de colaboração, no confronto dialético entre teoria e prática tão característico do contexto escolar, a PCCol parece-me ser um caminho

metodológico imprescindível para valorizar as necessidades dos participantes e criar possibilidades para repensar a organização das aulas.

Nessa direção, Magalhães (2011) destaca que, em pesquisas organizadas com base na PCCol, é preciso criar espaços para que os participantes escutem uns aos outros, retomem as falas uns dos outros para concordar e/ou discordar, partilhem pensamentos, ideias, conflitos, peçam esclarecimentos, aprofundem o que foi dito, favorecendo, por meio da linguagem da colaboração crítica, o entrelaçamento de vozes. Na organização da sala de aula, isso significa

[...] criar relações de confiança e respeito, nas quais cada participante age intencionalmente para ouvir mutuamente e interdependentemente do outro; fazer perguntas problemáticas para compreender os sentidos do outro, compartilhar o raciocínio, estar disposto a expandir os entendimentos dos outros e seus próprios, levantar dúvidas, colocar desafios e fazer sugestões, pedir esclarecimentos, discordar, analisar ou complementar as ideias explicadas como um meio de se relacionar com outras pessoas. (MAGALHÃES, 2016, p.22)

Assim, (re)construir papéis em sala de aula significa pensar em escolhas metodológicas que possam organizar melhor os contextos educacionais e os interesses a que servem, de modo a permitir novos raciocínios, ações e transformações sociais, políticas e educacionais, como aponta Vygotsky ([1926] 2004). Para tanto, Ninin (2011, 2013) ilustra ações necessárias para que a colaboração se desenvolva em sala de aula:

Quadro 1: Características da participação dos envolvidos na PCCol

Explicar pontos de vista em busca de articulação com os demais, comprometendo-se com a própria participação e com a participação do outro.
Explicitar argumentos com clareza; fundamentar pontos de vista, por iniciativa própria, consensos com base em argumentos.
Articular-se discursivamente nos momentos de interação, distanciando-se de posicionamentos pessoais para compreender os dos outros, considerando seu ponto de vista em relação ao ponto de vista do outro.
Acolher e colocar em discussão tanto posicionamentos divergentes quanto convergentes, visando a expansão e abandonando posicionamentos pessoais em prol dos interesses coletivos.
Considerar toda e qualquer participação como legítima, garantindo espaços de pronunciamento e participação.
Garantir a presença e o entrecruzamento das diferentes vozes discursivas nas interações, considerando o caráter dialógico e polifônico dos processos interacionais.

Fonte: Ninin (2013)

Esses pressupostos são essenciais para este estudo, porque pretende romper com valores da educação neoliberal, tais como a indiferença, o individualismo e a alienação (MARX e ENGELS, [1844-45] 2007). Visto que essa organização teórico-metodológica prevê a construção de novos saberes, por meio de situações criadas para os participantes esclarecerem seus próprios processos mentais, permitindo-lhes a possibilidade de explicar e demonstrar o que pensam e sentem na relação com outros, essa organização da sala de aula também vai ao encontro dos pensamentos decoloniais (WALSH, 2019; MIGNOLO, 2015; SANTOS, 2016; PENNYCOOK e MAKONI, 2020). Ao propor a reformulação das interações em busca da compreensão das necessidades de seus participantes, dos seus modos de viver, visando à sua expansão crítica diante dos processos de raciocínio e ações, mediados pela linguagem, criam-se também espaços de resistência, que podem ser uma prática insurgente no ensino-aprendizagem.

Nessa linha, Fidalgo (2006) afirma que, em uma pesquisa de intervenção desenvolvida dentro de um paradigma Crítico como esta, o papel primordial como professora-pesquisadora é o de

[...] envolver o enfrentamento das questões vinculadas à linguagem como meio da organização do tipo de pensamento aqui definido como termo reflexivo crítico, ou seja, como um tipo de pensamento

que pode permitir que sujeitos – agentes reais de seu próprio pensamento – investiguem suas práticas rotineiras (FIDALGO, 2007, p.329).

A respeito da análise desse uso da linguagem, como proposta no desenvolvimento dialético dos participantes, busco, nos dados selecionados para este estudo, evidências dos esclarecimentos dos processos dos participantes por meio do questionamento, inclusive, das escolhas lexicais e estruturais empregadas pelos sujeitos. Nesse sentido, encaro a análise da linguagem das relações entre os participantes como um ato de identidade dos sujeitos; e os discursos, como práticas de significação, que constituem e constroem o mundo.

Magalhães (2014) afirma que, a partir de um trabalho crítico-colaborativo em que o pesquisador assume o papel de participante na pesquisa tanto quanto os demais daquele contexto escolar específico, cria-se um ambiente de inovação, organização e parceria, no qual as ações passam a ser pensadas intencionalmente para transformarem dialeticamente os sujeitos envolvidos no processo, e consequentemente, a sociedade e o mundo.

Nessa direção, este estudo está inserido na PCCol porque fomenta possibilidades de intervenção na reformulação da dinâmica das interações promovidas ao longo da disciplina *Global Englishes*⁴ e, assim, oferece a mim (como professora-pesquisadora) e aos meus alunos, a possibilidade de reformulação de nossos papéis em sala de aula. Por meio desse processo, oferece, também, a possibilidade de reformulação da dicotomia escola e sociedade. Isso porque à medida que a escola passa a buscar compreensões das realidades para uma possível transformação das totalidades, ela também estabelece uma relação de constante diálogo com a sociedade.

A PCCol instiga um movimento que pode dar abertura às construções de ZPD, a partir do compartilhamento dos problemas e insatisfações sociais dos sujeitos inseridos no espaço da pesquisa (participantes da pesquisa). Tais questões podem escancarar as contradições e, dessa forma, no papel de pesquisadora, foi meu objetivo, neste estudo, compreender criticamente os movimentos desencadeados em sala de aula, para a identificação das contradições que apoiavam a materialidade da linguagem e, compreender, também, de que forma

⁴ *Global English* é a denominação dada à disciplina em língua inglesa oferecida na instituição contexto desta pesquisa; a ementa da disciplina será detalhada na subseção 3.3.

esse movimento impacta (ou não) o dissilencialmento e a visibilidade dos alunos assim como de que forma reorganizar a sala de aula.

Nessa linha teórico-metodológica, no que se refere ao papel do pesquisador na PCCol, o objetivo principal também foi a reformulação da sala, uma vez que sou contra o pesquisador ser transmissor de conhecimentos e que encaminho um trabalho conjunto entre professora-pesquisadora e alunos, em direção à construção de novos conhecimentos e modos de pensar e agir, a fim de (re)organizar esse espaço formativo para que beneficie a todos e para torná-lo mais democrático.

Os participantes da pesquisa, ao agirem coletiva e intencionalmente, "de forma colaborativa na produção do objeto de uma atividade coletiva para ouvir e serem ouvidos, compreender e serem compreendidos, questionar e serem questionados" (MAGALHÃES, 2014, p.17), promovem o desenvolvimento de uma pesquisa que se dá num processo dialógico, que envolve toda a comunidade escolar na compreensão, análise e reconstrução das questões consideradas problemáticas. A colaboração, nesse sentido, é o processo pelo qual passamos para ser o que somos, a partir das relações sócio-histórico-culturais com outros sujeitos (VYGOTSKY, [1934] 1987), englobando interações individuais e coletivas em uma transformação ativa de si, do outro e do mundo.

Oliveira e Magalhães (2011) afirmam, ainda, que esse processo possibilita superação de contradições e, conseqüentemente, transformação para o novo, referente às necessidades dos envolvidos. Os autores denominam esse movimento de dialético, propiciador de colaboração crítica.

Neste momento, após explicar, em linhas gerais, as questões centrais que englobam a PCCol, passo a descrever o contexto desta pesquisa.

3.2 Contexto da pesquisa

A instituição escolar em que esta pesquisa ocorreu tem mais de trinta anos de tradição e atende alunos do berçário ao ensino médio. Trata-se de uma escola privada, de elite, no interior de São Paulo. Localizada na cidade de Sorocaba, uma cidade a 98 km da capital paulista, com cerca de 659 mil habitantes, de acordo com o site da prefeitura municipal.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola afirma que a instituição consolidou-se por promover uma excelente formação cultural, ética e acadêmica

para seus alunos e por valorizar sua equipe profissional. O PPP afirma, ainda, que a escola está comprometida com o desenvolvimento de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, e que sempre priorizou aos seus alunos trabalhos que os estimulassem a questionar, investigar, pensar de forma criativa e colaborativa e a resolver problemas, sempre respeitando e abraçando as diferenças.

O PPP diz, ainda, que, a partir de uma perspectiva humanista, os pilares que norteiam o trabalho pedagógico na instituição são: a colaboração, a autonomia, a responsabilidade individual e social, o respeito aos direitos humanos e a participação ativa na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A instituição possuía 1632 alunos matriculados no ano de 2021, sendo que seu corpo discente é majoritariamente composto por brancos. Nesse grupo, há cinco nacionalidades diferentes, sendo a brasileira significativamente predominante. O corpo docente da instituição é majoritariamente composto por brancos. Especificamente no ensino médio, segmento relevante para este estudo, há somente uma professora negra. Há seis nacionalidades diferentes que integram esse grupo, mas a brasileira predomina. Dessa equipe, 80% possui pós-graduação. A proporção de alunos por professor na instituição é de 11:1 e cerca de 22% dos alunos do ensino médio optam pela dupla certificação: a brasileira e a americana. Essa dupla certificação é oferecida em parceria com uma universidade americana; os alunos, no contraturno do período regular de suas aulas, complementam o currículo brasileiro com disciplinas do currículo americano. A dupla certificação, sendo um programa extracurricular da escola, é paga a parte.

A instituição oferece três tipos de bolsa de estudo:

1) a que chamarei de programa externo: trata-se de um programa de uma instituição privada, sem fins lucrativos, que oferece bolsa integral de estudo em escolas de excelência para jovens de baixa renda, entre 12 a 15 anos de idade. Os alunos desse programa são, normalmente, oriundos do sistema público de ensino. A escola faz parte dessa parceria desde 1999 e, em 2021, havia 35 alunos do programa cursando o ensino médio na instituição, representando aproximadamente 10% dos alunos.

2) bolsa aos filhos de professores: trata-se de bolsa de estudo integral oferecida aos filhos de professores da instituição educacional, garantida pela Convenção Coletiva de Trabalho da Educação Básica (2008-2009)⁵.

3) bolsa meritocrática: um programa de bolsas parciais, para cursar o ensino médio na instituição, oferecido somente aos alunos de destaque do 9º ano (dessa mesma instituição), com base em seu desempenho acadêmico (média no boletim) ao longo do ano letivo. Assim, os alunos que obtiverem as melhores médias no boletim conseguem um desconto na mensalidade (ao longo dos três anos de ensino médio). Esse desconto é proporcional à qualificação no *ranking* (diferentes descontos para o primeiro, segundo e terceiro colocados selecionados, em função de suas médias).

A respeito do contexto sócio-histórico da pesquisa, é válido ressaltar que a Lei nº13.415/2017⁶ alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo dos alunos na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais, e definiu uma nova organização curricular; ambas as medidas deveriam ser implementados até o ano 2022. De acordo com o site do Ministério da Educação (MEC), essa nova organização curricular é flexível, contempla a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e oferece diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes por meio dos itinerários formativos. Esse mesmo site afirma, ainda, que a mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e aproximar as escolas à realidade dos alunos de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

Os chamados itinerários formativos têm foco nas áreas do conhecimento e na formação técnica e profissional dos alunos; representam um conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os alunos podem escolher para compor o currículo obrigatório no Ensino Médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias,

⁵ De acordo com o website do Sinpro SP: Todo PROFESSOR tem direito a bolsas de estudo integrais nas ESCOLAS onde leciona, incluindo matrícula, para si, seus filhos ou dependentes legais que vivam sob a dependência econômica do PROFESSOR. <https://www.sinprosp.org.br/convencoes-e-acordo/2/55/635#:~:text=Conven%C3%A7%C3%A3o%20Coletiva%20de%20Trabalho%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%202008%2D2009&text=Todo%20PROFESSOR%20tem%20direito%20a,a%20depend%C3%A2ncia%20econ%C3%B4mica%20do%20PROFESSOR>.

⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 20 dez. 2022.

Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. O site do MEC afirma, ainda, que "As redes de ensino terão autonomia para definir quais itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar".

Essas informações sobre a implementação do Novo Ensino Médio são relevantes para o contexto escolar em que a pesquisa ocorreu porque a instituição em questão, já em 2016, implantou uma proposta de currículo flexível, ocorrendo no contraturno das aulas regulares, com base na relação indissociável entre os conhecimentos científico, cultural e tecnológico. As chamadas disciplinas eletivas, são disciplinas de enriquecimento e/ou aprofundamento e são tipicamente interdisciplinares e temáticas. De acordo com o site da instituição escolar, nelas "há possibilidade de flexibilização de metodologias e estratégias de aula, visando ao êxito na aprendizagem". Vale ressaltar que os dados desta pesquisa foram coletados no ano de 2021, o ano que antecedeu a obrigatoriedade legislativa do novo ensino médio no Brasil.

Na referida instituição, os alunos devem escolher três eletivas para complementar sua grade horária. De acordo com o material de divulgação da escola, as eletivas têm como principal objetivo formar pessoas que reconheçam as suas singularidades, seja por meio do estímulo à criatividade, apresentação à investigação científica, mediação e intervenção sociocultural e/ou por meio do empreendedorismo. Embora possam refletir os interesses dos alunos, também podem introduzir ou aprimorar habilidades e estar diretamente relacionadas aos seus projetos de vida. Vale ressaltar que, nessa instituição, os alunos podem escolher quais eletivas desejam cursar, por meio de ementas a eles disponibilizadas no semestre que antecede à sua escolha acadêmica.

Ainda que sejam disciplinas eletivas, a instituição prescreve aos alunos que cumpram a obrigatoriedade de inscrever-se em uma disciplina de cada bloco, sendo eles: 1) Ciências Humanas e Linguagens; 2) Ciências Naturais e Matemática e 3) Língua Estrangeira. Quanto à língua estrangeira, há uma especificidade em relação à 3ª série do Ensino Médio, público participante desta pesquisa. Os alunos dessa série podem optar por cursar ou não uma disciplina em língua estrangeira, caso optem por não cursá-la, devem cumprir seus créditos em disciplinas eletivas de aprofundamento.

Especificamente sobre o ensino de língua inglesa na escola em questão, é válido contextualizar que ela passou a ser estudo obrigatório do 6º ano do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio, somente com a promulgação da Lei nº 13.415/2017. Porém, na instituição em que a pesquisa ocorreu, as interações em língua inglesa iniciam-se a partir do Infantil 3⁷ e são potencializadas com uma carga horária estendida (aulas no contraturno, duas vezes na semana) a partir do 4º ano do Ensino Fundamental, com a integração de um currículo internacional ao brasileiro, que propõe ampliações e diversificações às mais variadas áreas do conhecimento, em inglês. A partir do Ensino Médio, a escola oferece a possibilidade de uma dupla certificação. Porém, os alunos que não optam por tal certificação devem continuar seus estudos em inglês por meio da disciplina eletiva em língua inglesa. Portanto, a formação em língua inglesa na instituição perpassa todas as fases da formação escolar do aluno, do Infantil 3 à 3ª série do Ensino Médio, sendo a 3ª série a única em que a língua passa a ser opcional.

3.3 Disciplina que deu luz à pesquisa

A disciplina *Global Englishes* (GLE) integrava o bloco Língua Estrangeira da 3ª série do Ensino Médio, no ano de 2021, e foi apresentada aos alunos em meados de outubro de 2020, por meio da seguinte ementa:

L.E. I - GLOBAL ENGLISHES (GLE)
Esta disciplina, ministrada em Língua Inglesa, tem como objetivo criar espaços de resistência e solidariedade por meio de novas formas de engajamento em sala de aula e no Colégio, tendo como motivo a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais. A fim de organizar coletivos constituídos para a reflexão de si e da relação com o outro, os conteúdos serão acessados por meio da leitura de textos autênticos em língua inglesa, que instiguem aspectos multimodais, multiculturais e multilingues para a prática do exercício da cidadania com liberdade, autonomia e colaboração crítica.

⁷ Denominação dada, na Instituição, às turmas de crianças entre 2 anos e 8 meses e 3 anos e 6 meses.

A análise lexical e discursiva da ementa a partir do nome da disciplina "*Global Englishes*" esclarece um posicionamento relevante sobre a língua inglesa: trata-se da diversidade da língua inglesa que permeia as relações globais, não universalizadas, tampouco tendenciosa a um tipo de inglês "nativo" (variante britânica, americana, australiana...). Especificamente, o excerto "ministrada em Língua Inglesa" traz à tona um posicionamento do uso social da língua inglesa nas interações em sala de aula, que não se resume ao estudo da língua/linguagem, mas sim ao uso da língua. Parecem ser as "novas formas de engajamento" as possibilitadoras da criação dos espaços de resistência e solidariedade, por meio da valorização da diversidade de saberes e vivências culturais dos sujeitos ali inseridos, isto é, dos sujeitos participantes. Dito isso, o foco da disciplina não parece recair somente sobre os saberes acadêmicos e convencionais obrigatórios da escola. No entanto, embora se tivesse a intenção de esclarecer tal aspecto na ementa, isso não foi alcançado.

Em "a organização desse coletivo", a ementa parece indicar intencionalidade para a reflexão de si e da relação com o outro nos contextos de sala de aula. Já o trecho "os conteúdos serão acessados por meio da leitura de textos autênticos em língua inglesa" explicita o uso de materiais autênticos que representam o não nivelamento em relação à língua inglesa, mas o uso de materiais que são de circulação real.

Já o verbo "instigar", no trecho "...em língua inglesa, que **instiguem** aspectos multimodais, multiculturais e multilíngues...", parece elucidar a possibilidade das múltiplas diversidades em sala de aula, as diversas formas de fazer/aprender, as diversas linguagens que constituem as línguas e a valorização das diversas culturas, o que inclui a nossa própria, sem inferiorizá-la ao focar uma língua estrangeira. Já quanto ao trecho "para praticar o exercício da cidadania em sala aula", pode-se dizer que uma das possíveis compreensões dos termos liberdade, autonomia e colaboração crítica, mesmo que sem acesso ao referencial teórico, parece apontar para um grau de potência de ação do sujeito em sala de aula, potência essa que pode ampliar as possibilidades de participação dos sujeitos em sociedade, de forma livre, autônoma e colaborativa.

Nos quadros a seguir, descrevo a organização das aulas ao longo do ano (aula a aula). Na primeira coluna, está a descrição das datas de cada interação assim como em que ambiente ocorreram: virtualmente ou presencialmente. Na

segunda coluna, as descrições das atividades, explicitadas pelos temas das aulas assim como os objetivos de cada encontro. Já a terceira coluna indica a reorganização e o impacto das aulas, isto é, descreve o movimento causado no sistema de atividade da aula e/ou a forma como aquela interação foi repensada para a criação de uma próxima. Assim, a terceira coluna aponta para o levantamento de sentidos e significados mais abordados em cada aula, significados esses que passaram a ser base para a produção de novos significados em aulas posteriores, possivelmente servindo de instrumentos em outras atividades (especialmente no 2º semestre).

Vale ressaltar que durante a pandemia, a instituição aderiu às seguintes nomenclaturas: 1) aula híbrida: aula presencial, com transmissão ao vivo para os alunos remotos; 2) aula remota: aula síncrona com o grupo todo *online*. O quadro 2, abaixo, refere-se às atividades do primeiro semestre letivo de 2021; o quadro 3 refere-se ao segundo semestre letivo. As aulas em destaque (em cinza) foram selecionadas como objeto de análise nesta dissertação e serão discutidas individualmente, na próxima seção, a partir da descrição dos critérios para a seleção dos dados.

Quadro 2: 1º semestre de 2021 – Disciplina *Global Englishes*

AULA/ DATA	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	REORGANIZAÇÃO DAS AULAS
aula 1 (híbrida) 12/02/21	Tema: Global Englishes: what does it mean to speak a Lingua Franca? Apresentação da disciplina. Tratando-se do primeiro encontro, esta aula constituiu-se de dinâmicas e brincadeiras para a apresentação dos participantes, num contexto informal, com o intuito de que falassem de si, discutissem as intencionalidades do uso do inglês como uma língua franca em sala de aula e, acima de tudo, para que se posicionassem em relação ao alinhamento de expectativas quanto à disciplina (objeto da atividade). Dentre as principais perguntas que os participantes foram convidados a responder (anonimamente, se assim o quisessem) em um padlet, constavam: • What does it mean to be a history maker? • How are leaders, artists, and scientists shaping history? • What voices and stories would you like to hear and see more of?	Abertura para posicionamentos diversos, no padlet, para a co-construção curricular da disciplina (professora e alunos).
aula 2 (híbrida) 19/02/21	Tema: "While I may be the first woman in this office, I won't be the last." A proposta do segundo encontro era analisar e discutir o discurso da Vice Presidente dos Estados Unidos, Kamala Harris, por meio das perguntas abaixo: • What does it mean to be the first? What are the responsibilities? • How does seeing more lived experiences represented in leadership positions can change things (status quo)? • What had to happen in history to make this (and other) groundbreaking firsts possible? Para finalizar a discussão, os participantes assistiram ao vídeo de Amanda Gorman declamando seu poema "<i>The Hill We Climb</i>" na inauguração presidencial do Presidente Biden, em 2021. Assim, foram introduzidos à primeira atividade: <i>If you were asked to perform at a presidential inauguration, what would you say or perform?</i> Posteriormente, os alunos tiveram um tempo em aula para refletir sobre seus desejos, necessidades, valores, conceitos, relações, conflitos, em grupos, para que, na aula seguinte, apresentassem suas performances (individuais).	Construção de um objeto (individual) na atividade 1 para tornar-se coletivo, a partir da performance.

Continua na próxima página

Continuação Quadro 2

AULA/ DATA	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	REORGANIZAÇÃO DAS AULAS
aula 3 (híbrida) 26/02/21	Tema: Collectively Creating Apresentação das performances dos alunos e discussão sobre a construção de um coletivo. Esta aula baseou-se na diferenciação entre colaboração confortável e colaboração crítica, por meio de dinâmicas e performances. Os principais tópicos ressaltados foram: a reformulação de papéis e a co-participação na construção curricular da disciplina - definição de tópicos/temas a serem trabalhados ao longo do ano. Diante disso, os alunos foram convidados a expandir o padlet do primeiro encontro (alinhamento de expectativas), com base em seus desejos, necessidades, valores, conceitos, relações e conflitos individuais para co-participação da construção curricular da disciplina: padlet - <i>What are the issues you see/experience in our school?</i>	Compartilhamento e reflexão sobre os objetos individuais na construção de um objeto coletivo: a disciplina (co-criação, expansão do padlet).
aula 4 (híbrida) 05/03/21	Tema: <i>Mental Health at Schools</i>. Dada a maior ocorrência do tema Mental Health no padlet dos alunos, esta aula serviu para situar o tema da unidade naquele contexto: retomada às atividades presenciais durante a pandemia da Covid-19. Após revisitarem o padlet para validar a ocorrência do tema, a professora inaugurou a unidade <i>Mental Health at Schools</i>, que foi o tema organizador de três aulas consecutivas. Colaborativamente, os participantes definiram o objetivo daquela unidade; tal objeto passou a ser chamado de "<i>New Contexts</i>".	Objeto coletivo foi denominado " <i>New Contexts</i> ": criação e co-construção de um coletivo colaborativo.

Continua na próxima página

Continuação Quadro 2

AULA/ DATA	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	REORGANIZAÇÃO DAS AULAS
aula 5 (remota) 12/03/21	Tema: <i>Mental Health at Schools</i> Em grupos, previamente definidos pela professora, os alunos foram introduzidos aos instrumentos daquela atividade: 1) Artigo acadêmico da <i>Cornell Research Program on Self-Injury and Recovery</i> que discute maneiras de como ajudar um amigo que se automutila, escrito por Jackie Goodman & Janis Whitlock; 2) Artigo publicado pelo <i>The New York Times</i> em novembro de 2019 intitulado: <i>Getting a Handle on Self-Harm</i>, escrito por Benedict Carey; 3) Website chamado <i>Seize de Awkward</i>, uma organização que reúne recursos multimídia sobre saúde mental. Os alunos foram divididos em sub-salas (salas temáticas do Google Meet) para discussão dos tópicos, orientados pelas perguntas que seguem: • <i>How would you start the conversation?</i> • <i>How would you be sensitive to your friend 's feelings and emotions?</i> • <i>What support could you offer?</i> • <i>What things would you avoid saying?</i> O objeto da atividade: criar novas formas de engajamento entre os participantes mediante o tema saúde mental por meio de uma performance a ser gravada e apresentada na aula seguinte.	Expansão do "New Contexts": Criação da performance como uma proposta de intervenção.
aula 6 (remota) 19/03/21 Aula	Tema: Mental Health at schools Esta aula iniciou-se com a apresentação das performances dos grupos. Depois, a professora retomou o objeto da atividade "New Contexts" a fim de refletirem sobre a proposta de intervenção e as novas formas de engajamento materializadas nas performances. Por fim, a professora pediu aos alunos, organizados nos mesmos grupos da unidade, para que dessem feedback à unidade quanto à organização das aulas - escolhas curriculares e gestão coletiva da sala de aula.	Expansão do "New Contexts": apresentação das performances e feedback da unidade.

Continua na próxima página

Continuação Quadro 2

AULA/ DATA	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	REORGANIZAÇÃO DAS AULAS
aula 7 (híbrida) 26/03/21	Tema: <i>What Can I do to change?</i> Como aquecimento dessa aula, a professora propôs um quiz de análise de excertos de textos (literários e não literários) para que os alunos julgassem o que era <u>fato</u> e o que era <u>opinião</u>. Posteriormente, perguntou aos alunos: • <i>Are you biased?</i> Antes da discussão em grupos, assistiram a um vídeo do The New York Times, "<i>What Does America Stand For</i>" e foram introduzidos ao artigo de opinião '<i>I'm Prejudiced,' He Said. Then We Kept Talking</i>, de Heather C. McGhee publicado por este mesmo jornal. Divididos em subgrupos, os participantes discutiram o vídeo e o texto e, depois, compartilharam seus significados.	Expansão do "New Contexts" para além do tema saúde mental: ressignificar os significados individuais para criar novos significados coletivos.
aula 8 (híbrida) 09/04/21	Tema: Implicit Bias vs. Racism Retomando a pergunta da aula anterior, <i>Are you biased?</i>, a professora apresentou o vídeo Peanut, Butter, Jelly and Racism, publicado pelo The New York Times e apresentou o conceito de "implicit bias" aos alunos. Posteriormente, subdivididos em grupos, os alunos discutiram viés implícito e racismo com base em dois vídeos publicados pelo mesmo jornal. vídeo 1; vídeo 2. De volta com o grupo todo, os participantes retomaram o objeto do sistema de atividade para refletirem sobre a importância de como sujeitos dessa atividade, se assumam como sujeitos enviesados.	<i>Práxis decolonial</i> : como sujeitos de um sistema de atividades, somos todos enviesados e precisamos estar cientes do perigo disso.

Continua na próxima página

Continuação Quadro 2

AULA/ DATA	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	REORGANIZAÇÃO DAS AULAS
aula 9 (híbrida) 16/04/21	Tema: Indignation Esta aula teve como instrumentos contos publicados pelo The New York Times, relatos de cidadãos que experienciaram o racismo de diferentes formas nos Estados Unidos. Subdivididos em grupos, cada grupo discutiu um caso diferente e anotou palavras/frases que resumiram suas discussões por meio de uma plataforma geradora de nuvem de palavras. Posteriormente, no grupo todo, os subgrupos comentaram sobre seus casos e refletiram sobre suas nuvens de palavras.	<i>Práxis decolonial - pergunta para expansão do "New Contexts": cientes de nosso enviesamento implícito, uma característica que todos carregamos como sujeitos sócio-históricos, o que fazer diante da indignação?</i>
aula 10 (híbrida) 07/05/21	Tema: <i>Change Makers: challenging the status quo.</i> Retomando a indignação das nuvens de palavras apresentadas na aula anterior, os alunos foram introduzidos à nova unidade a ser trabalhada – <i>Change Makers: challenging the status quo.</i> Além do esclarecimento do passo a passo da unidade, os participantes discutiram estratégias de persuasão com base no TED-Ed: O que Aristóteles e Joshua Bell podem nos ensinar acerca da persuasão, de Conor Neill.	Dentro do sistema de atividade em que a criação de novos contextos era o objeto da atividade ("New Contexts"), cria-se uma outra atividade: a unidade <i>Change Makers: challenging the status quo</i>, em que os grupos elencaram possíveis temáticas/tópicos que poderiam compor um projeto de intervenção em nosso contexto escolar.

Continua na próxima página

Continuação Quadro 2

AULA/ DATA	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	REORGANIZAÇÃO DAS AULAS
aula 11 (híbrida) 14/05/21	Tema: <i>Change Makers: challenging the status quo</i>. Discussão do gênero textual: expository article; Esta aula serviu para o aprofundamento das temáticas dos grupos do projeto de intervenção, movidos pela pergunta: • <i>What are you willing to fight for?</i> Os alunos foram convidados a retomarem o padlet do encontro 3 (padlet - <i>What are the issues you see/experience in our school?</i>) para que escolhessem um tópico/tema para o projeto de intervenção. Depois disso, a professora trabalhou com o gênero artigo expositivo, porque ao fim desta unidade, todos os grupos deveriam escrever um artigo expositivo acerca de seu tema/tópico. Colaborativamente, os participantes contribuíram com a rubrica de avaliação do texto.	Seleção do tema/tópico anteriormente postado no padlet (objeto individual) para que passasse a ser um objeto coletivo daquela atividade (possíveis temáticas para o projeto de intervenção).
aula 12 (remota) 21/05/21	Obs: a partir dessa aula, todas as demais foram organizadas pelos alunos. A professora somente oferece feedback aos grupos; esse feedback é anterior às aulas, em que a professora participa assim como os demais alunos. Tema: <i>Change Makers: challenging the status quo</i>. Grupo 1, apresentação e discussão - GRADING SYSTEM A partir de um formulário (criado pela professora), depois da apresentação, todos os participantes deveriam responder à uma autoavaliação, refletindo sobre afirmações/perguntas mediante as seguintes alternativas: - Insuficiente - aceitável - bom - muito bom Questões/afirmações abaixo: 1) Avalie seu engajamento com o tema/tópico discutido pelo grupo. 2) Você colaborou criticamente com o grupo? 3) Os artefatos* oferecidos pelo grupo antes da apresentação foram úteis para a preparação da discussão? 4) Como os integrantes do grupo levaram a discussão? 5) Quão clara estava a "Call to Action" do grupo durante a discussão?	Temáticas para um projeto de intervenção: com base em uma necessidade real - o sistema de avaliação da escola - (elencada pelos alunos), o objeto individual do padlet passou a ser coletivo na apresentação e, foi expandido para o grupo todo por meio da discussão com os demais participantes da sala.

Continua na próxima página

Continuação Quadro 2

AULA/ DATA	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	REORGANIZAÇÃO DAS AULAS
aula 13 (remota) 28/05/21	Tema: <i>Change Makers: challenging the status quo.</i> Grupo 2, apresentação e discussão - STUDENT'S VOICE Obs: o mesmo formulário foi aplicado ao fim da discussão.	Temáticas para o projeto de intervenção: com base em uma necessidade real - a voz dos alunos - (elencada pelos alunos), o objeto individual do padlet passou a ser coletivo na apresentação e, foi expandido para o grupo todo por meio da discussão com os demais participantes da sala.
aula 14 (remota) 11/06/21	Tema: <i>Change Makers: challenging the status quo.</i> Grupo 3, apresentação e discussão - SCHOLARSHIP Obs: o mesmo formulário foi aplicado ao fim da discussão.	Temáticas para o projeto de intervenção: com base em uma necessidade real - os programas de bolsas de estudos - (elencada pelos alunos), o objeto individual do padlet passou a ser coletivo na apresentação e, foi expandido para o grupo todo por meio da discussão com os demais participantes da sala.
aula 15 (remota) 18/06/21	Tema: <i>Change Makers: challenging the status quo.</i> Grupo 4, apresentação e discussão - PANDEMIC Obs: o mesmo formulário foi aplicado ao fim da discussão.	Temáticas para o projeto de intervenção: com base em uma necessidade real - a pandemia na escola - (elencada pelos alunos), o objeto individual do padlet passou a ser coletivo na apresentação e, foi expandido para o grupo todo por meio da discussão com os demais participantes da sala.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Quadro 3: 2º semestre de 2021 – Disciplina *Global Englishes*

AULA/ DATA	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	REORGANIZAÇÃO DAS AULAS
aula 16 (híbrida) 06/08/21	Tema: The Stride Towards Freedom Aula de abertura do 2º semestre de 2021. Apresentação da proposta do projeto de intervenção REAL. Dentre os quatro temas trabalhados no projeto <i>Change Makers: challenging the status quo</i> , os participantes votaram e elencaram somente um para ser um projeto de intervenção real em nosso contexto escolar. O tema escolhido foi GRADING SYSTEM (problematização do sistema de avaliação da escola).	Projeto de intervenção: definição do tema. O que no 1º semestre foi uma demanda elencada no padlet (objeto individual), passou a ser um objeto coletivo no trabalho em grupo com a apresentação e discussão acerca do tema - GRADING SYSTEM. No 2º semestre, passou a ser uma expansão do objeto do 1º semestre, integrando outros sujeitos do contexto escolar, não somente os participantes daquela disciplina.
aula 17 (híbrida) 13/08/21	Esta aula teve como objetivo o desenvolvimento do projeto de intervenção. Especificamente objetivou a definição e a apropriação dos elementos a compor o novo sistema de atividade: instrumentos; sujeitos; regras; comunidade; divisão do trabalho; objeto/motivo.	Definição dos elementos do sistema de atividades, com base nos estudos de Engeström, 1987, p.78.
aula 18 (híbrida) 20/08/21	Esta aula teve como objetivo o desenvolvimento do projeto de intervenção. Especificamente objetivou o aprofundamento das regras da comunidade por meio de pesquisa e apropriação dos documentos oficiais da escola. A instituição escolar em questão, como uma escola tradicional, é segmentada e possui regimentos específicos para cada fase/segmento. O foco foi, portanto, na definição do objeto/motivo de acordo com as necessidades reais da comunidade.	Expansão das regras da comunidade: pesquisa aos documentos oficiais da escola, não se tratava mais de definições dentro de quatro paredes (para além da sala de aula).

Continua na próxima página

Continuação Quadro 3

AULA/ DATA	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	REORGANIZAÇÃO DAS AULAS
aula 19 (híbrida) 03/09/21	Esta aula teve como objetivo o desenvolvimento do projeto de intervenção. Especificamente, objetivou a escrita e o desenvolvimento dos instrumentos a serem utilizados durante a discussão com os convidados, bem como a elaboração da proposta final.	Expansão dos instrumentos: criação de uma linha do tempo para garantir (responsabilidade) que aquela atividade carregue os significados construídos nas atividades anteriores (trabalho em grupo e padlet motivadores) como sentidos a serem compartilhados com os novos participantes (convidados).
aula 20 (híbrida) 10/09/21	Esta aula teve como objetivo o desenvolvimento do projeto de intervenção. Especificamente objetivou, por meio de uma performance, brincar sobre a participação do primeiro convidado: o diretor. Nesta performance, a professora brincou de ser o diretor, um dos alunos brincou de ser a professora e os demais foram alunos. Esta aula contou a participação voluntária de outros três alunos da 3ª série do Ensino Médio, que ao ouvirem sobre o projeto de intervenção, quiseram participar da aula. Vale ressaltar que as regras criadas pelos participantes para a discussão argumentativa foram devidamente esclarecidas pelos alunos a cada visita que receberam.	Expansão do objeto da atividade por meio do Brincar como uma forma de ir além de si mesmo e criar novas formas de se relacionar.

Continua na próxima página

Continuação Quadro 3

AULA/ DATA	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	REORGANIZAÇÃO DAS AULAS
aula 21 (híbrida) 17/09/21	Nesta aula, os participantes receberam a visita do diretor da escola para problematização dos sistema de avaliação da escola, assim, também a expansão daquele sistema de atividade.	Expansão da atividade: inclusão do diretor como sujeito no sistema de atividade.
aula 22 (híbrida) 24/09/21	Nesta aula, os participantes receberam a visita do professor-assessor de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, também professor de Física daqueles alunos, sua visita objetivou a problematização do sistema de avaliação da escola e, assim, também a expansão daquele sistema de atividade.	Incorporação da sugestão feita pelo diretor – expansão da atividade: inclusão de outros sujeitos (professores assessores do Ensino Médio) na discussão e aprimoramento do projeto de intervenção.
aula 23 (remota) 08/10/21	Nesta aula, os participantes receberam a visita da coordenadora e da orientadora educacional do Ensino Médio. A visita de ambas objetivou a problematização do sistema de avaliação da escola e, assim, também a expansão daquele sistema de atividade.	Expansão da atividade: inclusão de outros sujeitos na discussão e aprimoramento do projeto de intervenção.
aula 24 (híbrida) 15/10/21	Nesta aula, os participantes usaram o tempo de aula para realizar o fechamento da proposta. Com base nas discussões dos convidados e discussão dos pontos ainda não definidos, os participantes trabalharam numa proposta final (um documento no Google Docs) que compilava a problematização do sistema de avaliação da escola, sugestões de implantações (curto, médio e longo prazo – até cinco ano), bem como melhorias e adequações por eles sugeridas.	Elaboração de um documento final, materialização da problematização e discussões acerca do sistema de avaliação da escola.
aula 25 (presencial) 29/10/21	Encerramento do ano letivo - confraternização (presencial)	

Fonte: elaborado pela pesquisadora

É digno de ressalva apontar a instabilidade das aulas híbridas durante o 1º semestre de 2021. A isso se devem as ocorrências de casos de Covid entre os alunos e colaboradores da escola. Ainda que em fevereiro de 2021 grande parte dos alunos já tivesse voltado a frequentar as aulas presencialmente, em março (aulas 5 e 6) houve casos de Covid confirmados entre os alunos da série (não necessariamente os alunos da eletiva) e, por isso, foram afastados por 15 dias e as aulas consecutivas aconteceram remotamente – todos os participantes estavam *online*.

Algo similar ocorreu a partir da aula 12, causado por um surto de contaminados em todo o Ensino Médio da escola, o que levou o Ministério Público a acionar a instituição, pedindo o encerramento das atividades presenciais até o fim do semestre letivo. As aulas no modelo híbrido só voltaram a acontecer em agosto, quando, a partir desse semestre vigente, a escolha pelo modo presencial ou remoto deixou de ser das famílias, isto é, todos os alunos capacitados deveriam retornar à modalidade de ensino presencial. Somente um aluno não retornou até o fim do ano letivo, por motivo de saúde, devidamente atestado à instituição.

Em suma, foram 25 encontros ao longo do ano letivo de 2021, ocorridos semanalmente, às sextas-feiras, das 14h às 15h15min. Todos os dados foram videogravados, com uma câmera apoiada em um tripé ou pelo meu próprio computador.

3.4 Participantes da pesquisa

Nesta subseção, apresento um perfil dos participantes da pesquisa: os alunos e a professora-pesquisadora.

3.4.1 Alunos

Entre 16 e 17 anos, os 15 sujeitos que participaram da pesquisa optaram por cursar essa disciplina, que ocorreu às sextas-feiras no contraturno das aulas regulares, das 14h às 15h15min.

AJ: Aluna pagante, estudou na escola desde o berçário e optou pela dupla certificação (brasileira e americana). Se inscreveu na disciplina porque queria

continuar praticando o inglês. AJ ainda não sabia, ao certo, o que gostaria de cursar na universidade, muito provavelmente Direito, mas dizia que estava pronta para sair da casa dos pais e, principalmente, de Sorocaba.

GV: Aluno pagante, estudou na escola por mais de 5 anos, passou parte de sua infância nos Estados Unidos. Se inscreveu na disciplina por influência de sua irmã mais velha que havia cursado uma eletiva comigo, no ano anterior. Fala inglês em casa com sua família. Adora programação e quer fazer Ciência da Computação na UFSCar.

GM: Aluno pagante, estudou na escola durante o ensino médio. Se inscreveu na eletiva porque queria melhorar seu inglês, mas alegou não saber falar a língua desde o início do ano e tentou trocar de eletiva inúmeras vezes; seu pedido foi negado pela coordenação. Se queixava de que não entendia tudo que ocorria nas discussões e, assim, não tinha como contribuir. GM queria cursar jornalismo.

HM: Aluno pagante, estudou na escola durante o Ensino Médio. Se inscreveu na eletiva porque queria continuar praticando inglês e porque achou a ementa "diferente" das demais; o foco em conteúdos não era tão explícito, por isso, pareceu ser menos pesada que as demais. HM queria cursar Direito na São Francisco.

JT: Aluno bolsista, filho de professora, estudou na escola durante o Ensino Médio. Se inscreveu na disciplina para praticar o inglês e porque a ementa abordava temas importantes. JT não sabia, ao certo, o que queria cursar na universidade.

LO: Aluno bolsista, membro do programa externo de bolsas. Cursou o Ensino Fundamental em escola pública e ingressou na escola no Ensino Médio. LO não sabia, ao certo, o que gostaria de estudar na universidade, mas sabia o que queria fazer para a vida: trabalhos sociais. Queria fazer faculdade nos Estados Unidos. Apaixonado pela educação e pelo seu impacto, LO criou e lidera diversos programas sociais para alunos de baixa renda.

LF: Aluna bolsista, membro do programa externo. Conseguiu a bolsa externa para cursar o Ensino Médio mesmo sem vir do ensino público. Se inscreveu na eletiva

para praticar inglês e já havia sido minha aluna no 8º ano. LF queria cursar algo em humanas, mas o programa não lhe permitia. Havia uma pré-seleção de cursos e universidades para que continuasse recebendo o auxílio no Ensino Superior. Mudou para Administração.

LC: Aluna pagante, ingressou na escola no 9º ano. Ingressou na eletiva porque queria aprender mais de si e dos outros enquanto praticava o inglês. LC queria cursar Publicidade e Propaganda na USP.

DA: Aluna bolsista, membro do programa de bolsa meritocrática. Estudou grande parte de sua vida na escola. Se inscreveu na eletiva porque queria praticar a conversação em inglês e falar sobre conhecimentos gerais. DA não sabia, ao certo, o que queria cursar na universidade.

MV: Aluna bolsista, membro do programa de bolsa meritocrática. Estudou grande parte de sua vida na escola. Se inscreveu na eletiva porque queria praticar inglês em contextos sociais específicos assim como para se preparar para a prova oral da FGV. MV queria cursar Direito.

PM: Aluno pagante. Estudou na escola por grande parte de sua vida. Optou pela dupla certificação (brasileira e americana) e se inscreveu na eletiva porque queria praticar o seu inglês. Frequentou somente uma aula presencialmente; as demais, remotamente. Dificilmente abria a câmera, mas respondia ao chat. Diferentemente do que ocorreu em outras disciplinas, PM ainda que calado, não deixou de participar da eletiva. PM queria cursar Direito.

TA: Aluna pagante. Estudou grande parte de sua vida na escola. Foi para a Nova Zelândia fazer intercâmbio e teve que voltar por causa da pandemia. Optou pela eletiva para desenvolver confiança no inglês, já que passou menos tempo que o esperado no intercâmbio. TA queria cursar Economia na universidade.

TH: Aluno pagante. Estudou grande parte de sua vida na escola e conquistou muitas medalhas em olimpíadas de exatas. TH queria praticar inglês num ambiente descontraído, por isso optou pela eletiva. TH queria cursar Engenharia.

VN: Aluno pagante. Estudou grande parte de sua vida na escola. Apaixonado por esportes, culpava-se por não conseguir praticá-los já que era necessário focar nos estudos. Se inscreveu na eletiva para perder a timidez em inglês. VN queria cursar Engenharia.

YF: Aluna pagante. Entrou na escola durante o Ensino Médio. Foi uma das últimas a retornar às atividades presenciais. Se inscreveu na disciplina porque adora inglês e queria praticá-lo num ambiente dinâmico e "leve" em relação aos conteúdos. YF não sabia, ao certo, o que gostaria de cursar na universidade.

3.4.2 Professora-pesquisadora

Natural de Capão Bonito/SP, filha de professora de português de escola pública e empresário do ramo de transportes, irmã de um advogado e de um engenheiro agrônomo, viajei do 7º ano à 3ª série do Ensino Médio (EM) para estudar numa escola de excelência na cidade vizinha, Itapetininga. Aos 17 anos, fui cursar Graduação em Letras, Português e Inglês, na Universidade Federal de São Carlos, no ano de 2010. Durante a graduação, fui bolsista PIBID, desenvolvi uma Iniciação Científica com apoio financeiro do CNPq e engajei-me no ensino de Português como língua estrangeira num projeto de extensão da universidade. Logo após a formatura, em 2014, embarquei numa aventura para ser *Foreign Language Teaching Assistant (FLTA)* do programa Fulbright, para dar aulas de Português nos Estados Unidos. Especificamente, no ano acadêmico de 2015-16, fui professora assistente do Departamento de Português e Estudos Brasileiros da Dickinson College, localizada na cidade de Carlisle, na Pensilvânia. Entre as atividades acadêmicas desenvolvidas nesse contexto, constavam: cursar disciplinas relacionadas à formação histórica, social e cultural dos Estados Unidos e disciplinas de Língua Inglesa e suas literaturas; co-ensinar disciplinas de português com os professores do departamento; ser tutora de português no *Norman M. Eberly Multilingual Writing Center*; participar das mesas de português e criar ações culturais para engajar os alunos da faculdade em questões relacionadas ao Brasil – criei o *Brasilidades, Brazil's Club*. Assim que voltei ao Brasil, estabeleci-me em Sorocaba/SP, a maior cidade da minha região de origem. Em Sorocaba, consolidei-me como professora de inglês em diferentes segmentos, passando pelo Ensino Fundamental I – Anos Iniciais, Ensino

Fundamental II – Anos Finais e Ensino Médio. Retomei os estudos num programa de extensão sobre Bilinguismo, oferecido pela Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE), da PUC-SP. Em 2020, assumi o cargo de coordenação da área de Inglês na escola em que atuava desde 2017, com o objetivo de implementar uma reformulação estrutural nessa área, que previa o aumento da carga horária do componente curricular do Infantil 3 à 3ª série do Ensino Médio. Para tanto, decidi que precisava refletir e teorizar sobre minha prática antes de promover a implementação em todo o âmbito escolar. Rascunhei meu primeiro projeto de mestrado em meados de 2020, quando explodiu a pandemia da Covid-19. Com toda a demanda de trabalho e com o ensino remoto, especialmente atuando como professora em sala de aula e também coordenadora de área, passei a priorizar minha pesquisa como aluna de mestrado do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), na PUC-SP, somente no ano de 2021, ano em que também assumi a postura de professora-pesquisadora, ao dar início à produção de dados deste estudo.

Na subseção, a seguir, descrevo os critérios utilizados para a seleção dos dados, assim como os alunos focais, a fim de ilustrar a sala de aula que deu luz à esta pesquisa.

3.5 Critérios para seleção dos dados e escolha dos alunos focais

Esta subseção está organizada para evidenciar os critérios que influenciaram as escolhas das aulas e dos alunos que compõem a base de dados deste estudo. Para tanto, descrevo, primeiramente, as aulas escolhidas para análise e discussão desta seção e, posteriormente, explano quais foram os critérios para a seleção dos alunos focais.

A seleção dos dados teve como objetivo mostrar como se dava a interação, inicialmente, entre professora e alunos (1º semestre de 2021) e, posteriormente, com as transformações que ocorreram no decorrer da pesquisa, como se dava a interação entre professora, alunos e convidados (2º semestre de 2021). Para isso, as quatro aulas escolhidas (duas no 1º semestre, duas no 2º semestre) permitem uma análise dos aspectos discursivos, enunciativos e linguísticos na fala da professora-pesquisadora e dos alunos, que evidenciam transformações. Foram considerados os aspectos discursivos da interação para verificar se as interações

são coerentes e se respondem, de forma pertinente, às questões propostas pela pesquisa.

O primeiro recorte foi escolhido em decorrência da dificuldade da professora em implementar uma sessão de feedback, em que alunos deveriam posicionar-se frente à finalização da primeira unidade didática do semestre, e a falta de posicionamento dos alunos ressalta a inquietação da professora. O segundo recorte foi selecionado para ilustrar a reorganização da aula quanto às reformulações dos papéis, em que os alunos (integrantes do grupo da apresentação) são ativos na seleção e organização dos materiais a serem discutidos (enviam e discutem os materiais com a professora uma semana antes da apresentação) e a professora participa da aula assim como os demais alunos (não integrantes do grupo apresentador).

Já o terceiro e o quarto recortes revelam a adesão dos alunos ao projeto de intervenção (agentes participativos) tanto na teorização do tema trabalhado no projeto (sistema de avaliação) quanto na reorganização da sala de aula (espaço de resistência). Uma vez que a aula tem duração de uma hora e quinze minutos e as aulas foram gravadas por inteiro, alguns recortes da interação foram dispensados, em função de digressões em relação ao tema proposto para a investigação, ou até mesmo em função de problemas com a gravação, ruídos excessivos, por exemplo, que não permitiram a transcrição dos dados. É válido dizer que a escolha por esses dados também pode ser justificada por aspectos cronológicos, pois o primeiro excerto se refere às primeiras aulas de 2021, e o segundo, ao fim do 1º semestre. Já no segundo momento da análise (2º semestre de 2021), as interações elucidam padrões de interação que evidenciam uma transformação tanto da professora quanto dos alunos, que se co-responsabilizam pelo andamento da aula. A seguir, apresento a contextualização e a justificativa para a seleção de cada aula.

3.5.1 Aula 6: Unidade *Mental Health Feedback*

A fim de esclarecer a escolha da aula 6 para a composição da unidade de análise desta pesquisa, faço aqui uma breve contextualização da unidade temática que motivou a sequência de aulas “*Mental Health*”, que foi a segunda unidade temática trabalhada no ano letivo, composta por três aulas – aulas 4, 5 e 6, conforme exposto no quadro 2 (páginas 71 a 80). Para tanto, retomo a ementa da

disciplina com o intuito de elucidar o porquê da escolha da segunda unidade didática do ano, especificamente a aula 6, como objeto de análise nesta dissertação.

Em resumo, a aula 6 teve como objetivo capturar a realidade do momento sócio-histórico vigente e envolver os alunos nesse processo de mergulhar em vivências de atividades humanas como forma de experimentar a vida no espaço escolar. Tratou-se, então, da possibilidade de os alunos se engajarem na realidade, isto é, se engajarem em problemas da vida concreta deles mesmos.

Contudo, vale ressaltar que a aula 6, bem como a unidade *Mental Health*, representam o primeiro semestre de 2021 desta pesquisa, porque mostram que a organização argumentativa da linguagem demanda tempo e prática, inúmeras práticas – um semestre todo para se reconhecerem como comunidade.

Retomando o tema desta unidade, saúde mental, com o objetivo de incluí-lo em um sistema de atividades para representar a organização dos componentes da atividade naquela unidade temática, refiro-me ao padlet da aula 3 (*What are the issues you see/experience in our school?*), que permitia aos alunos criarem posts anonimamente. Além da ênfase ao tema saúde mental ilustrada especialmente pelo cenário pandêmico e pelas inúmeras tentativas da escola, de retorno às atividades presenciais, o padlet continha, também, inúmeros pedidos dos alunos para que fossem ouvidos:

"One of the worst things I see in the school environment is that students are not really heard, or don't even have space for speaking up", (Uma das piores coisas que vejo no ambiente escolar é que os alunos não são realmente ouvidos ou nem têm espaço para se manifestar).

Clamavam também por espaço para terem potência de ação:

"This kind of scenario creates only a limited and non-human space, when in fact the school should be a place for discussions, a place for promoting change in the world. Are we the next generation or not?" (Esse tipo de cenário apenas cria um espaço limitado e desumano, quando na verdade a escola deveria ser um lugar de discussões, um lugar para promover mudanças no mundo. Somos a próxima geração ou não?).

Os alunos se queixaram, também, de serem desumanizados pela escola:

"They seem to forget that they are dealing with HUMANS, with feelings and emotions, that are bruised and feel the weight of offensive words" (Eles parecem se esquecer que estão lidando com HUMANOS, com sentimentos e emoções, que se machucam e sentem o peso de palavras ofensivas).

Apontaram a competitividade na escola, que mantém um *ranking* bimestral dos alunos de cada turma e das séries como sendo um problema estrutural:

"One of the issues of our school that is really annoying for me is the fact that we are all in a constant competition, but I think that this problem is much bigger than the school" (Uma das questões que me incomoda muito na nossa escola é o fato de estarmos todos em constante competição, mas acho que esse problema é muito maior que a escola) e de que forma tais questões interferem em seus modos de ser e agir: *"...it makes people be more selfish because, instead of sharing information and evolving together, we develop an individualism that we often do not even notice."* (isso faz com que as pessoas sejam mais egoístas porque ao invés de compartilharmos informações e evoluirmos juntos, desenvolvemos um individualismo que muitas vezes nem percebemos).

Especificamente na aula 4, o padlet foi revisitado, para verificar a incidência do tema *Mental Health*, para que todos os participantes, juntos, construíssem o motivo para o desenvolvimento daquele sistema de atividade: a criação do que viemos a chamar de *"New Contexts"*. A fim de iniciarmos as discussões sobre diferentes maneiras de como criar novos contextos, rapidamente falamos sobre o Brincar, em Vygotsky ([1934] 2007).

O passo seguinte foi estabelecer a construção desse coletivo *"New Contexts"* como nosso ideal para aquela unidade. Em seguida, fizemos a divisão do trabalho nos grupos previamente selecionados por mim. Discutimos a rubrica, por mim elaborada, para alinhar os critérios de avaliação do vídeo (*performance*) que viria a ser o produto final da unidade e, por fim, falamos sobre possíveis desafios que poderiam funcionar como "gatilhos" emocionais na abordagem desse tipo de assunto em sala de aula.

Os instrumentos utilizados na unidade só foram apresentados na aula 5 (todos foram selecionados por mim), quando iniciei a aula retomando nosso motivo para aquele sistema de atividade e quando revisei as regras e combinados estabelecidos para o nosso contexto (sala de aula). Os artefatos utilizados para o desenvolvimento da atividade foram os seguintes: 1) um artigo acadêmico da *Cornell*

Research Program on Self-Injury and Recovery, que discute maneiras de como ajudar um amigo que se automutila, escrito por Jackie Goodman & Janis Whitlock; 2) um artigo publicado pelo *The New York Times*, em novembro de 2019, intitulado: *Getting a Handle on Self-Harm*, escrito por Benedict Carey; 3) um site denominado *Seize the Awkward*, uma organização que reúne recursos multimídia sobre saúde mental, desde ferramentas incluindo guia de conversas, dicas, depoimentos, até um passo a passo de como iniciar esse tipo de conversa com alguém. Vale ressaltar que a escolha pelos diferentes letramentos e pelos diferentes campos abordados (texto científico, jornalístico e o site representando a massa popular – o não erudito) foi intencional e política, pois o trabalho com os diferentes campos de atuação e reconhecimento da presença da pluralidade de conhecimentos e concepções começa nas escolhas curriculares.

Ainda na aula 5, antes de serem divididos em sub-salas (salas temáticas do Google Meet), a proposta sobre a unidade saúde mental foi explicada por mim. Citei o fim do artigo acadêmico (artefato 1) em que Nancy Dupill afirma: “*There is real hope*” (há esperança real) e continuei: em ajudar as pessoas, escutar as pessoas, demonstrar interesse em seu comportamento e, acima de tudo, não mostrar ter medo da situação. A proposta era, então, discutir maneiras de como ajudar um amigo que estivesse passando por uma situação relacionada à sua saúde mental. Em grupos, os alunos foram convidados a elaborar uma *performance* (gravada, assim seria o vídeo – produto final) em que um (ou mais) dos integrantes do grupo seria(m) o(s) amigo(s) oferecendo ajuda a uma pessoa que enfrentava desafios com sua saúde mental. Que ações seriam as mais úteis? Apresentei, posteriormente, outras perguntas para orientar a *performance*: *How would you start the conversation? How would you be sensitive to your friend 's feelings and emotions? What support could you offer? What things would you avoid saying?* (Como você iniciaria essa conversa? Como você demonstraria sensibilidade aos sentimentos e emoções de seu amigo? Que tipo de suporte você poderia oferecer? Quais coisas você evitaria dizer?)

Posteriormente, já na aula 6, essa primeira parte foi utilizada para assistirmos aos vídeos produzidos pelos alunos (objeto) e a segunda parte, objeto de análise desta seção, teve como objetivo a discussão da unidade *Mental Health* quanto à organização das aulas, com ênfase na construção de contextos de resistência.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a proposta didática dessa unidade encaixa-se em um sistema de atividade, porque a *performance* propõe um tipo de intervenção a um problema real: a saúde mental dos adolescentes – como parte de uma construção coletiva do objeto posto, levando em consideração as necessidades dos participantes bem como os motivos para agirem. Vai ao encontro, portanto, dos objetivos específicos deste estudo no que diz respeito à dimensão da linguagem, a responsável pela mediação dos conflitos, negociações e ações que esclarecem a organização das relações entre os participantes em sala de aula, por meio da divisão do trabalho. Tanto nas interações durante o trabalho em grupo quanto nos usos da língua inglesa na construção de um novo contexto, foi por meio da linguagem dos diferentes participantes que um mesmo objeto foi compartilhado nesse sistema de atividade.

Quadro 4: Organização do sistema de atividade na Unidade *Mental Health*

Instrumentos	texto científico, jornalístico e site
Sujeitos	professora e alunos
Regras	explícitas, por meio de rubricas
Comunidade	participantes da disciplina/da pesquisa
Divisão do trabalho	Integrantes dos grupos: Ler e discutir os instrumentos propostos pela professora; Produzir <i>performance</i> (vídeo) em que um integrante do grupo precisa de ajuda com sua saúde mental e o outro oferece ajuda; Sessão de <i>feedback</i> : situar o porquê das escolhas feitas.
Objeto	Discutir e debater o tema saúde mental nas escolas; Compreender, a partir de um artigo científico, os sinais comuns que pessoas que se automutilam apresentam; Compreender, a partir de um artigo científico, formas de oferecer ajuda; Brincar, atuar, por meio de uma <i>performance</i> , (vídeogravada) sobre a situação, em que um integrante do grupo precisa de ajuda e os demais oferecem ajuda.
Resultado	Criação de contextos de resistência - " <i>New Contexts</i> "

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Nesse movimento de criar modos de expor e de trabalhar com dados concretos da realidade, vividos realmente, mas muitas vezes não problematizados

ou sequer trabalhados na escola (saúde mental), essa etapa da pesquisa incorporou a investigação das necessidades dos participantes do processo de ensino-aprendizagem, e lançou mão não só de dados como também da *performance* de situações da vida concreta dos sujeitos.

Retomando a ementa da disciplina, que tinha como objetivo criar espaços de resistência e solidariedade pelas novas formas de engajamento em sala de aula e na escola, ousou dizer que a escolha da unidade "*Mental Health*" se justifica pela maneira como objetivou criar esses espaços. Tendo como motivo a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais, a eletiva partiu de uma escolha curricular que surgiu da demanda dos alunos, como expostas no padlet da aula 3, em meio à situação sócio-histórica-cultural marcada pela pandemia. Abordou, também, a temática, por meio de uma *performance* como brincadeira, o que me parece dar indícios da construção de novas formas de engajamento em sala de aula e também na escola, ao menos naquele contexto escolar específico.

Em uma atividade em que os alunos, mesmo que hipoteticamente por meio de uma brincadeira, partiram da identificação do sofrimento do outro, trabalharam em direção ao oferecimento de ajuda, isto é, partiram da solidariedade e se fortaleceram no coletivo, num movimento de resistência. Movimento este capaz de atender às demandas individuais, elencadas no padlet, mas também capaz de oportunizar vivências em que os sujeitos foram convidados a ser quem não eram, mas também a se transformarem em quem eles gostariam de ser (HOLZMAN, 2009, *apud* MAGALHÃES, 2016).

A propósito, Vygotsky ([1934] 2007) diz que o Brincar é uma forma de ir além de si mesmo, de criar outras formas de relacionar-se consigo mesmo, com os outros e com o mundo à sua volta. Nessa perspectiva, a aula 6, especificamente, está alinhada à possibilidade de criação de novas formas de engajamento em sala de aula também porque teve como objetivo instaurar o *feedback* (entre professora e alunos) como uma prática comum nas aulas. Assim, após o encerramento de uma unidade, os alunos foram convidados a refletirem e a criticarem as escolhas curriculares e a organização das aulas, visando às melhorias para a unidade temática seguinte.

Ambas as ações, a reorganização do trabalho em grupo (papel dos alunos) e a implementação da prática de *feedback* (professora e alunos) no encerramento da unidade, representam tentativas de instauração de mudanças na organização das

aulas quanto aos papéis desempenhados em sala de aula. Dessa forma, o principal intuito da sessão de *feedback* foi criar um ambiente em que todos os participantes assumissem co-responsabilidade pelo encaminhamento das aulas. Fato esse que não se pode encontrar nas aulas anteriores a esta; também por isso a escolha da aula 6 como um marco importante da pesquisa, sendo o primeiro excerto a ser aqui discutido e analisado.

Vale ressaltar que, nesse momento do desenvolvimento da pesquisa, o foco recaía somente sobre os participantes daquela disciplina, a fim de instaurar uma organização desse grupo, que precisava, primeiramente, enxergar-se como um coletivo, com o intuito de permitir-se constituir para reflexões sobre si e sobre a relação com o outro, por meio da linguagem argumentativa, especificamente em inglês.

3.5.2 Aula 14: Unidade *Change Makers – challenging the status quo*

A aula 14, a ser analisada neste estudo, engloba a unidade *Change Makers: challenging the status quo* (Agentes de mudança: desafiando o *status quo*). O principal objetivo dessa unidade foi o de permitir aos alunos uma escolha temática a ser esmiuçada pelos grupos, num trabalho final. Necessariamente, deveria ser uma temática que pudesse vir a compor um projeto de intervenção em nosso contexto escolar (partindo da demanda, como explicitada no padlet da aula 3). Para tanto, os alunos retomaram o padlet (*What are the issues you see/experience in our school?*) para que cada grupo elencasse um tópico/tema que viria a ser o seu trabalho final do semestre. Os grupos responderam à seguinte questão: *What are you willing to fight for? (Pelo quê vocês estão dispostos a lutar?)*

Os temas elencados pelos grupos foram: 1) o sistema de avaliação da escola; 2) a pandemia na escola; 3) a voz dos alunos e 4) os programas de bolsa de estudos da escola. Esse último foi o tema da apresentação da aula 14, em que havia quatro alunos integrantes do grupo, sendo que três deles eram bolsistas. Se juntaram para comparar os diferentes programas de bolsas de estudos presentes na escola, assim como problematizá-los.

Vale ressaltar que desses três bolsistas que integravam o grupo de quatro pessoas, dois deles eram alunos de um mesmo programa externo de bolsas (nos dados, caracterizado como programa externo) que tem parceria com a instituição,

como descrito na contextualização desta pesquisa. O outro integrante bolsista era filho de professora, portanto, como previsto por lei, bolsista da escola (nos dados, chamarei de bolsa para filhos de professores). Por fim, um outro tipo de bolsa apareceu na discussão, uma bolsa meritocrática oferecida aos melhores alunos da instituição enquanto cursando o 9º ano do Ensino Fundamental e que almejam cursar o Ensino Médio nessa mesma instituição (nos dados, a chamo de bolsa meritocrática). Durante as discussões, duas alunas (não integrantes do grupo da apresentação) abriram para o grupo que eram portadoras da bolsa meritocrática. Porém, nenhuma delas optou por integrar o grupo que tratou dessa temática.

A partir de uma necessidade real - expressa pela natureza dupla da atividade, de acordo com Engeström (1999), em que as necessidades individuais de constituição dos sujeitos (elencadas no padlet, e o dia a dia dos bolsistas) foram carregadas para discussão e ampliação do tema por meio da apresentação, em que as necessidades individuais passaram a ser coletivas para aquele grupo bem como para os demais que acompanharam a apresentação, naquela situação social imediata.

Quadro 5: Organização do sistema de atividade na Unidade *Change Makers*

Instrumentos	escolhidos pelos alunos/grupos, deveriam ser compartilhados (com professora e demais alunos) via Google Classroom uma semana antes da apresentação
Sujeitos	professora e alunos
Regras	implícitas na interação, com base em nossas aulas; e explícitas no formulário de autoavaliação da participação na apresentação
Comunidade	participantes da disciplina/da pesquisa
Divisão do trabalho	Integrantes dos grupos: escolher e compartilhar instrumentos para preparar seu público para a apresentação; Professora: discutir tais instrumentos com os integrantes do grupo, antes que compartilhassem com os demais alunos; Integrantes dos grupos: discutir os instrumentos durante a apresentação; Situar a importância do tema/tópico como projeto de intervenção.

Continua na próxima página

Continuação Quadro 5

Objeto	<i>Call to Action</i> (proposta de ação do grupo: problematização dos programas de bolsa de estudos)
Resultado	Possível aplicação da temática a um projeto de intervenção real a ser realizado no 2º semestre da escola.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

No movimento contínuo do trabalho com dados concretos da realidade dos sujeitos participantes da disciplina, retomo a ementa da eletiva, que previa o uso social do inglês nas interações como novas formas de engajamento. Essas novas formas de organizar o coletivo, na aula 14, representam um movimento de resistência dos alunos ao se unirem para problematizar questões controversas da instituição referentes aos programas de bolsa de estudos, reforçando, assim, a ideia de criação de contextos de resistência e solidariedade por meio do fortalecimento de um coletivo.

3.5.3 Aulas 21 e 22: Unidade *The Stride Towards Freedom*

Já situadas no segundo semestre letivo do ano 2021, as aulas 21 e 22 representam a fase na qual nosso coletivo passou a convidar outras pessoas (alunos de outras disciplinas, professores e gestores) a participarem de nossas interações, para discutirmos questões controversas em nossa escola, com ênfase especial no sistema avaliativo.

Como ilustrado no quadro de referências ao planejamento das aulas, o sistema avaliativo foi um dos temas escolhidos por um dos grupos de alunos já no final do primeiro semestre, para ser problematizado em sua apresentação final de semestre acerca de temas/tópicos para integrarem um possível projeto de intervenção (apresentação especificamente da aula 12). Nessa ocasião, o grupo trouxe para discussão (sob orientação da professora) teóricos e pesquisadores da área de avaliação e propuseram uma reformulação em busca de um sistema que fosse mais plural e, necessariamente, formativo.

O que ocorre é que todos os temas discutidos durante as apresentações foram votados no início do segundo semestre e essa votação decidiu qual seria o tema comum, que necessariamente viria a compor nosso projeto de intervenção

real. O tema mais votado para o projeto de intervenção foi a problematização do sistema avaliativo. Dessa forma, o sistema avaliativo da escola passou a ser o nosso objeto daquele sistema de atividade.

Ao propor mudanças no paradigma hierárquico em sala de aula, foi evidenciada uma possível horizontalidade das relações entre professora, alunos e representantes da gestão escolar nesses encontros, em que os próprios alunos problematizaram questões controversas da instituição. Os alunos colocaram-se como agentes na atividade de reformulação do sistema de avaliação, assim como se dispuseram a incluir outras perspectivas em seu plano de ação, uma vez que convidaram outras pessoas a integrarem essa atividade. Nessa direção, professora e alunos (o coletivo) tinham acordos previamente estabelecidos ao longo do ano (ora explícitos, ora implícitos), e esses deveriam também ser clarificados aos nossos convidados, para o bom funcionamento das discussões. Dentre esses acordos, constavam: 1) uso do inglês, com possibilidade de *translanguaging*, sempre que fosse necessário; 2) mutualidade e reciprocidade: validação de todo tipo de comentário, assim como tentativas de construção de perguntas/argumentos a partir das falas dos outros; 3) organização física da sala de aula – quando reunidos presencialmente, todos deveriam sentar-se em roda; quando reunidos remotamente, todos deveriam estar com câmeras abertas.

A aula 21 representa, especificamente, a primeira visita oficial – pois alunos de outras eletivas já haviam participado de outras aulas antes desse momento – que nosso grupo recebeu, assim como a primeira pessoa a fazer contribuições ao nosso projeto: um novo sujeito integrou-se ao sistema de atividade. Essa aula representa, também, um importante marco desta pesquisa, pois os participantes já lançavam mão de seus recursos para enfrentar a nossa situação-limite: o sistema avaliativo da escola.

Ao contrário do que pode parecer, nosso ato limite não se resumia em tentar modificá-lo para benefício direto dos próprios participantes, mas sim de problematizá-lo, com o intuito de desafiar o sistema a que todos estávamos submetidos para, juntos, criarmos algo novo, transpondo a fronteira entre o ser e o ser mais.

Nessa direção, ao invés de reproduzir o conformismo das práticas educacionais alienantes, nosso foco estava em entender a escola e as relações recíprocas com aquilo que estava acontecendo fora dela, enfatizando um ensino-

aprendizagem de inglês que pudesse ser autorreflexivo crítico (MAGALHÃES, 2016) para a compreensão e a reorganização das nossas escolhas em sala de aula, para o desenvolvimento de nosso projeto de intervenção e, esperançosamente, também quanto aos modos de ser e agir em sociedade.

Quadro 6: Organização do sistema de atividades na unidade *The Stride Towards Freedom*

Instrumentos	apresentação da proposta ancorada no projeto de intervenção, por meio de uma linha do tempo criada pelos alunos
Sujeitos	professora, alunos e convidados (aula 21: diretor; aula 22: professor assessor)
Regras	explícitas, pelos alunos, antes do início da interação
Comunidade	o contexto escolar
Divisão do trabalho	Integrantes da disciplina: Situar a importância do tema/tópico como projeto de intervenção; Problematizar a natureza dialética do sistema de atividade; Contextualizar atividades anteriores que embasaram esse sistema especificamente; Discutir possíveis alterações/sugestões no sistema de avaliação para que fosse mais plural. Participantes: Contribuir com o desenvolvimento do projeto de intervenção, visando à expansão e à pluralidade da proposta.
Objeto	Problematização do sistema de avaliação
Resultado	Reformulação do sistema de avaliação

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Por fim, retomo a ementa da disciplina para esclarecer o porquê da escolha das aulas 21 e 22 para compor os dados desta pesquisa. A ementa refere-se à criação de espaços de resistência e solidariedade em sala de aula e na escola, declarando, portanto, que aquela disciplina objetivava impactar não só a sala, mas também a escola em si. Nessa perspectiva, as novas formas de engajamento em algum momento se expandiram para além daquele coletivo, tendo em mente os mesmos objetivos iniciais, mas com a inclusão de mais pessoas no sistema de atividade.

Assim, dada a centralidade da Teoria da Atividade para a organização desta pesquisa, reitero aqui a escolha da TASCH para o desenvolvimento deste estudo.

Com o intuito de superar simultaneamente o modo de ver o mundo como composto de coisas estáticas (assim como o sistema educacional brasileiro, a organização da instituição escolar, o sistema de avaliação da escola, dentre outros) separadas dos sujeitos, mas também a ideia de que os sujeitos (professores, alunos, gestores) são entidades separadas do mundo material da prática humana, nos posicionamos a favor da promoção mútua do nosso coletivo. Afinal, "existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo" (FREIRE, [1974] 1987, p.78).

Quanto aos critérios de seleção que levaram à escolha dos excertos retirados das aulas 6, 14, 21 e 22, a serem discutidos e analisados na próxima seção, optei por dados que revelam algum tipo de movimento desencadeado pelas manifestações de contradições ao longo das aulas. Conforme discutido na fundamentação teórica deste estudo, a contradição pode impulsionar a transformação no sistema de atividade e, por essa razão, permite visualizar o processo de transformação aqui investigado.

Quanto aos critérios de seleção dos alunos focais, dentre os quinze participantes deste estudo, optei por aqueles cujas participações nas interações revelam manifestações de contradições assim como ilustram o processo formativo ao qual foram inseridos, isto é, há dados suficientes desses alunos específicos no começo, no meio e no fim do processo formativo. Para ilustrar esse processo, busquei nos alunos focais compartilhamentos de demandas, percepções, sentimentos e opiniões frente a uma temática determinada nas interações. A seguir, a lista de alunos focais: HM, TA, GV, LC, JT, LO, LF, AJ, MV, DA, VN.

Dito isso, na seção seguinte discuto as categorias a serem utilizadas para a análise e interpretação dos dados selecionados neste estudo.

3.6 Procedimentos de análise e de interpretação dos dados

A discussão dos dados organiza-se a partir de três diferentes momentos: 1) breve contextualização do contexto da aula para que o leitor possa entender de que forma foi realizada; 2) apresentação da transcrição dos trechos selecionados; por fim, 3) análise e discussão dos dados, a partir de marcas enunciativo-discursivo-linguísticas mais relevantes para responder às questões de pesquisa:

1) Qual o movimento desencadeado pelas contradições que emergem das discussões em sala de aula?

2a) Como ocorre o movimento de dessilenciamento e visibilidade dos alunos?

2b) De que forma a sala de aula de língua inglesa foi reorganizada para a criação de espaços de resistência?

A escolha das categorias para a análise de dados deu-se a partir da relação entre a linguagem e a possibilidade de colaboração crítica e decolonial, em sala de aula (MAGALHÃES *et al.*, 2021). Dado que este estudo apoia-se numa visão de linguagem crítico-colaborativa, apresento as categorias de manifestação das contradições (NININ e MAGALHÃES, 2017), com base nas discussões de Engeström e Sannino (2011) e articuladas às questões enunciativas, discursivas e linguísticas, como discutido por Liberali (2013).

Quadro 7: Categorias de manifestação das contradições

Categorias de manifestação da contradição	Aspectos linguístico-discursivos
Dilema: caracteriza-se pelo pensamento cotidiano, relacionado às crenças compartilhadas socialmente, que fazem emergir o dilema do indivíduo. As questões são, nessa perspectiva, reproduzidas / reformuladas e não resolvidas.	(marcado por hesitações; pausas; por um lado... por outro lado...; sim, mas...) Ex.: É / é / sim / a gente já viu que isso está acontecendo na aula, mas não dá pra mudar agora. A gente precisa indicar aqui/ é / aqui / na sequência didática / é / essas habilidades, porque isso PRECISA ficar registrado aqui, entende?
Conflito: assume forma de resistência, desacordo, argumento e crítica; ocorre quando um sujeito sente-se afetado negativamente pelo julgamento do outro ou de um grupo, por causa de alguma divergência de interesses. A resolução acontece quando o sujeito age em termos de submissão, intervenção dominante de terceiros, compromisso, impasse, retirada.	(a expressão mais marcada é a negação: não; não concordo com...; isso não é verdade; sim, não é bem isso...) Ex.: Formadora: Mas não parece, pra gente, que os professores estejam assim tão confortáveis com isso / com essa tarefa / como você diz... Coordenador: Sim / não / não foi bem assim que eu coloquei pra eles. Mas vejam / eu / eu só pedi que fizessem as sequências didáticas porque / é / porque se a gente deixar, eles não estariam fazendo nada disso. Eu até imponho sim, porque eles precisam fazer, mas não é assim / de obrigá-los.

Continua na próxima página

Continuação Quadro 7

Categorias de manifestação da contradição	Aspectos linguístico-discursivos
Conflito crítico: situações em que o sujeito enfrenta dúvidas internas que o paralisam frente às questões contraditórias insolúveis por ele próprio; há um silenciamento do sujeito, por sentir-se culpado; a situação é considerada impossível ou ininteligível.	(marcas linguísticas que caracterizam emoção, questões pessoais, morais; são apresentados por meio de estrutura narrativa e com o uso de metáforas fortes; busca-se encontrar um sentido pessoal novo para a situação; toma a forma de libertação pessoal ou emancipação) Ex.: Professora participante: Olha / não desistam de trabalhar com a gente, tá? A gente tá na pré-escola ainda (rs)
***Divergência: caracteriza-se pela oposição de sentidos entre o contexto enunciativo macro e o micro. Ocorre quando as ações dos sujeitos são distantes de seus ideais ou aportes teóricos.	mecanismos conversacionais: uso de interrogação, pronomes pessoais, exclamação. mecanismos lexicais: relacionado à escolha vocabular, aos sentidos atribuídos/significados projetados às/nas palavras em expressões figuradas ou não mecanismos de valoração: adjetivação, expressões depreciativas, apreciativas, descritivas.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, a partir de Carrijo (2017), Ninin e Magalhães (2017) e Liberali (2013)

Também em relação aos aspectos linguístico-discursivos, a partir dos mecanismos de articulação do discurso, adoto categorias desenvolvidas por Liberali (2012) e expandidos por Amaral (2013), representando elementos típicos que caracterizam o desenvolvimento da argumentação. Esses elementos linguístico-discursivos estão identificados e exemplificados abaixo com dados coletados nesta pesquisa.

Quadro 8: Mecanismos de articulação

Mecanismos de Articulação	Aspectos linguístico-discursivos	Exemplos
Exórdio (Exo)	Abertura do tema ou introdução e estabelecimento de contato com os interlocutores.	PP: Thank you so much for coming, diretor! The idea is that <i>we are building something together</i> . Everybody talks a little bit, proposes some changes in the school, and then we listen from you, learn with you and refine our proposal each day more.
Apresentação de ponto de vista	Apresentação de uma posição, pelo interlocutor.	TA: So we are friends and because we are close we were okay we had to do it

Continua na próxima página

Continuação Quadro 8

Mecanismos de Articulação	Aspectos linguístico-discursivos	Exemplos
Concordância	Aceitação da ideia apresentada por outro interlocutor, por meio de espelhamento [de forma repetida, parafraseada ou resumida] ou com expansão de ideias.	VN: yeah, I really love playing volleyball, but I just play it once a week because I have to study. So there is a whole contradiction in that, because playing more sports is supposed to do us good but <i>I feel blame because I feel like...</i>
Discordância	Assumir um ponto de vista diferente ou contrário a uma tese produzida anteriormente. Pode ser réplica simples ou sustentação.	GV: <i>for our group, it was more of a struggle</i> because we didn't have much time to work on it.
Pedido de sustentação	Por exemplificação: pergunta que possibilita repensar um ponto de vista e sustentá-lo, a partir de exemplos.	DA: (...) but like if you study a lot, if you try really hard (...) they all know that you were struggling and you still don't get the grades, like, they still have the right to invite you to leave?
	Por esclarecimento: solicitação de maiores detalhes ou rephraseamento de argumento de sustentação ou ponto de vista apresentado.	AJ: so you have to, like, get a seven, but like [our school] is very difficult, we all know that, but like before you guys coming to our school, you guys have something (...) like preparing you guys or nothing?
Pedido de entrelaçamento de vozes	Tipo de pergunta que contribui para que os interlocutores se apropriem das falas de outros participantes e relacionem às suas.	PP: about that, does anybody else want to share something?
Convite à participação	Incentivo para que os interlocutores participem da discussão, externalizando seus pontos de vista.	PP: your partners could complement and talk while you are talking, this is good. (...) maybe the whole group can talk about this now.
Questão controversa	Uma proposta que provoca questionamentos, cria perspectivas diversas e permite aos interlocutores assumirem um ponto de vista.	JT: I was talking with LF and LO (...) about the grades, but people from [PROGRAMA EXTERNO] have to <i>have, like, a greater grade than we do</i> [FILHOS DE PROFESSORES].
Avaliação	Resposta, comentário ou interjeição sobre um ponto de vista. Pode ser apreciativa ou depreciativa.	LC: yeah, I thought our audio was a little short <i>because we tried to follow your instructions</i> .

Fonte: elaborado pela pesquisadora, a partir de Amaral (2013) e Liberali (2012)

Especificamente sobre o nível enunciativo, Bronckart ([1997] 2007, p.93) explica que é possível considerar os papéis dos interlocutores, o momento da interação, as regras, os valores, dentre outros fatores que podem influenciar a produção e a circulação dos textos. Assim, o primeiro indicador do contexto refere-se ao mundo físico da interação, a consideração do lugar e o momento em que a interação ocorreu, apontando o emissor e o receptor ou os interlocutores em questão. O segundo está relacionado ao mundo sócio-subjetivo, isto é, compreende o lugar social, a posição social dos interlocutores e o objetivo da interação. Todos esses parâmetros exercem influência direta sobre a forma, o conteúdo e o estilo de um texto, razão pela qual inicio minhas análises pelo contexto de produção e circulação dos excertos selecionados.

Segundo Liberali (2012), "os mecanismos de distribuição das vozes marcam a implicação do sujeito no enunciado". Portanto, os posicionamentos enunciativos serão também apresentados por meio das marcas do eu e do nós, expressas pelo uso da primeira pessoa do singular e da primeira pessoa do plural, para assumir uma opinião sobre algo e/ou apontar a formação de um coletivo (e suas implicações). A propósito, Meaney (2009) afirma que os pronomes pessoais não só integram o discurso dialogal, mas também marcam os posicionamentos de individualização ou coletividade no discurso.

Quadro 9: Mecanismos de distribuição das vozes

Pronomes pessoais, vocativos e conjugação verbal	Função e exemplo
Eu	Assumir opinião, mostrar a individualidade, atribuir responsabilidade a si mesmo. Ex.: LC: <i>I told him that this isn't the proposal and we would spend, like, a long time to make this, but I like our job.</i>
Nós	Pensar no coletivo, atribuir responsabilidade ao grupo, fazer generalizações. Ex.: GV: <i>We really wanted to focus that this is a free space to talk and discuss, so what we did was, as I said before, we created a space to talk and discuss.</i>

Fonte: elaborado pela pesquisadora, a partir de Meaney (2008) e Liberali (2012)

A seguir, um quadro que sintetiza este estudo.

Quadro 10: Síntese da pesquisa

OBJETIVOS DA PESQUISA Analisar uma proposta de ensino de uma disciplina eletiva de língua inglesa, para entender suas contribuições quanto à formação de um aluno crítico-colaborativo; à organização criada para o uso do inglês na reformulação de currículos desencapsulados e dessilenciadores; e à transformação do contexto escolar em que estão inseridos os participantes.			
Objetivos específicos	Perguntas de pesquisa	Categorias de Análise	Categorias de Interpretação
i. Compreender criticamente o movimento desencadeado pelas contradições que emergem das discussões em sala de aula;	1) Qual o movimento desencadeado pelas contradições que emergem das discussões em sala de aula?	Categorias enunciativo-discursivas e linguísticas (LIBERALI, 2013).	Colaboração Crítica e Decolonial
			Contradição
			Linguagem da colaboração crítica
ii. Discutir e analisar como (e se) ocorreu o movimento de dessilenciamento e visibilidade dos alunos;	2a) Como ocorre o movimento de dessilenciamento e visibilidade dos alunos?		Colaboração Crítica e Decolonial
			Linguagem da colaboração crítica
			Práxis decolonial
iii. Avaliar de que forma a sala de aula de língua inglesa foi reorganizada para a criação de espaços de resistência.	2b) De que forma a sala de aula de língua inglesa foi reorganizada para a criação de espaços de resistência?		Colaboração Crítica e Decolonial
			Linguagem da colaboração crítica
			Práxis decolonial

Fonte: elaborado pela pesquisadora

3.7 Credibilidade da pesquisa

A garantia para a realização desta pesquisa começou com o consentimento do Comitê de Ética da PUC-SP, pelo CAAE: 51577721.0.0000.5482 e Número do Parecer: 5.157.056. A partir desse ato legal, esta pesquisa com alunos da 3ª série do Ensino Médio foi permitida.

No entanto, a credibilidade deste estudo, situado na Linguística Aplicada e nos Estudos da Linguagem, foi construída ao longo do meu processo de transformação durante o mestrado. Isso porque a apropriação desta base teórico-

metodológica me custou tempo, muito estudo e, acima de tudo, inúmeras discussões.

Nessa direção, foram as participações nas disciplinas, grupo de pesquisa, seminários de orientação individuais e de pesquisa e participação em congressos, que me fizeram me (re)significar como sujeito, primeiramente, para então (re)significar minhas ações como pesquisadora.

A discussão dos dados nesta pesquisa, em diversas ocasiões, no grupo de pesquisa, também me (re)organizou como sujeito. Reorganizou também a pesquisa, pois as ponderações feitas pelos participantes do grupo foram essenciais, sobretudo, para a necessidade de especificar a metodologia de meu estudo. Esses foram momentos insubstituíveis para a reflexão e o aprimoramento deste estudo.

Outras reflexões que promoveram, ao longo de meu período de mestrado, mudanças significativas sobre os rumos desta pesquisa foram as disciplinas que escolhi cursar. Destaco aquelas que serviram como pontos altos de meu processo reflexivo, pois foi por meio delas que me familiarizei com conceitos teóricos-metodológicos essenciais para a produção deste trabalho: Linguística Aplicada I - Panorama Histórico da Linguística Aplicada: Questões Teóricas e Metodológicas, primeira disciplina que cursei com a minha orientadora, Prof^a Dr^a Maria Cecília Camargo Magalhães, sendo esta disciplina essencial para entender as lutas de nosso grupo de pesquisa e, acima de tudo, o papel social e de resistência da Linguística Aplicada. Linguística Aplicada II - Decolonialidade, Interculturalidade e Linguagem Argumentativa, com a Prof^a Dr^a Fernanda Liberali, meu primeiro contato com a decolonialidade e, acima de tudo, com a *práxis* decolonial. Linguística Aplicada II: Ensino-Aprendizagem Híbrido e Formação Colaborativo-Crítica de Educadores, que tive a sorte de cursar com ambas, Prof^{as} Dr^{as} Maria Cecília Camargo Magalhães e Maria Otília Guimarães Ninin. Essa disciplina foi essencial para eu entender as questões de maior relevância para uma sala de aula crítico-colaborativa. No entanto, é válido ressaltar que minha "chave" só virou, de fato, ao colocar todos esses conceitos, apreendidos e aprendidos durante as disciplinas, em prática na disciplina Linguística Aplicada II: Perspectiva de Freire e de Vigotski para uma Linguística Aplicada Decolonial, ministrada pelas Prof^{as} Dr^{as} Fernanda Liberali e Viviane Carrijo.

Cada uma dessas interações engendrou diálogos necessários e reflexões pertinentes para ampliar minhas discussões e me lembrar à serviço de quê e de quem está esta pesquisa.

4 ANÁLISE DOS DADOS E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Esta seção objetiva discutir e analisar os dados desta pesquisa, interpretando-os à luz dos conceitos teórico-metodológicos apresentados neste trabalho. Com ênfase na linguagem da colaboração crítica, com o intuito de intervir em um contexto escolar, a discussão de alguns excertos retrata as interlocuções geradas na disciplina eletiva ao longo das aulas. Com o intuito de exemplificar o imbricamento entre contextos reais dos participantes e o modo como criam-se espaços de resistência em sala de aula, as formas como a linguagem realiza essas ações serão aqui discutidas. Afinal, em linhas freirianas, a reflexão e a vivência plena de uma situacionalidade permitem pensar a própria condição de existir dos sujeitos (LIBERALI, 2022, p.128).

De fato, promover práticas discursivas dialógicas que potencializem oportunidades para que todos ajam e assumam posicionamentos múltiplos, requer comprometimento com a criação de espaços de resistência, para que estes sejam seguros. Assim, esta pesquisa está articulada aos conceitos de decolonialidade, para questionar práticas alienantes e massificadoras cujo foco é a reprodução das relações sociais no contexto educacional.

Nos dados abaixo, utilizo a sigla PP para Professora Pesquisadora, como referência a mim. Uso a terceira pessoa para falar de mim mesma, do “eu”, na situação enunciativa, porque, certamente, ao interpretar e analisar esses dados coletados em 2021, considero-me um “eu” diferente de outrora: mais madura e com os conceitos teórico-metodológicos que sustentam este estudo mais internalizados. Dessa forma, a fim de analisar e discutir as mudanças ocorridas no processo da pesquisa, organizei esta seção a partir das perguntas da pesquisa:

- 1) Qual o movimento desencadeado pelas contradições que emergem das discussões em sala de aula?
- 2a) Como ocorre o movimento de dessilenciamento e visibilidade dos alunos?
- 2b) De que forma a sala de aula de língua inglesa foi reorganizada para a criação de espaços de resistência?

4.1 Movimento desencadeado pelas contradições que emergem das discussões em sala de aula

Nesta subseção, o foco recai na pergunta de pesquisa “Qual o movimento desencadeado pelas contradições que emergem das discussões em sala de aula?”. A aula 6 (unidade saúde mental) aconteceu no dia 19/03/2021 e a interação deu-se remotamente, ou seja, todos os participantes estavam *online*. Somente um aluno não compareceu a essa aula e também às outras duas referentes à mesma unidade temática (saúde mental), caracterizando sua terceira falta consecutiva na disciplina. Vale mencionar, para efeito de contextualização, que, na semana que antecedeu a aula 6, recebi um e-mail de uma das participantes que dizia entender minha intenção com esse trabalho (o vídeo proposto na unidade), mas alegou ser muito difícil transformar os seus “piores dias em uma tarefa obrigatória” e receber uma nota fixa por um vídeo de 2 minutos. “Realmente não tem como!”. Em resposta ao e-mail, ofereci suporte à participante e flexibilizei a avaliação, dizendo para fazer aquilo que conseguisse. Por fim, a participante realizou a atividade.

Com o objetivo de identificar e discutir o movimento desencadeado pelas contradições que emergiram das discussões em sala de aula, selecionei um excerto da aula 6, porque retrata as formas argumentativas de participação dos alunos e a tentativa da professora de reorganizar os papéis em sala de aula.

A discussão abaixo refere-se à implementação do *feedback* como prática rotineira das aulas, para impulsionar o ensino-aprendizagem.

Excerto 1, aula 6

PP: Remember that I mentioned in the very first class that *I don't have a chronogram for all of the classes yet?* That's why, because I want to change it, *I want to make it better in every single class and that has to be based on your feedback.* Based on the **people you are**, based on the human beings **I am working with**. That's why *it has to be something I am doing with you.*

(...)

PP: ***This is the time I listen...***

(...)

PP: Do not worry too much, like, **if I'm willing to do this** in class you don't have to be delicate with the words. Like the more you open up, the better. I know if **you will feel uncomfortable doing that**, it is the very beginning (...)

HM: **teacher**, so I can only speak for **myself** and for my group, **probably**, I mean this, I don't know how to say about this. For me, it was pretty good even though the topic was harsh, we had some plans with it and I especially liked it because we had the video, it was fun! We had some good time and, I mean, it was cool.

PP: Can I ask you a question, then?

HM: of course.

PP: **your partners could complement** and talk while you are talking, this is good, but my question is: right, you had fun and you have produced a very good video and it was really reflective. So now, what about your **reflections**? What did you guys do in order to get there? TA said very important things and not only important things but she was the one that was trying to deny the help all the time. So she was acting out, but did this come from her? Or did you guys organize this as a **group**? Like maybe the **whole group** can talk about this now.

TA: Okay, so we tried to organize this as a group. So we are **friends** and because we are close we were okay we had to do it, so [we said] let's discuss **as it was real** because probably if I were in this situation they would know, so we tried to do it like that.

PP: This is great! That's important feedback. Maybe you could always choose your partners.

PP inicia a aula com um exórdio, convidando os alunos a participarem de uma atividade de *feedback* para melhorias na organização das aulas, com base na unidade *Mental Health*. Os alunos, no entanto, apresentam falta de familiaridade com aquele modelo de aula, manifestado pelo silêncio e recusa à participação (silenciamento), visível no início do trecho acima. O mesmo ocorre com PP, a partir de um conflito crítico que, com tentativas insistentes de engajá-los à proposta (especificamente, sete minutos falando, na gravação), revela a sua historicidade, a dos participantes e também a da escola, pois o modelo colaborativo proposto para esta pesquisa revela um indicativo de contradição para todos eles.

Essa contradição, como esclarecem Engeström e Sannino (2011), ocorre na atividade porque há um diálogo entre contradições internas, pela própria natureza dialética do sistema de atividade, desenvolvido nos diversos processos de constituição dos sujeitos. Nessa linha, PP enfatiza inúmeras vezes a importância do contexto enunciativo dos alunos, na esperança de se afastar do modelo transmissivo e tradicional de ensino. No entanto, parece-me que falava incansavelmente para suprir o silêncio e o desconforto que sentia ao pedir para que participassem, mas ninguém se manifestava. Embora incentivando a participação dos alunos e enfatizando o seu espaço de fala, PP ainda apresenta uma organização linear da linguagem, como revelada pelo trecho: "*This is the time I listen...*", (essa é a parte que eu escuto...).

Essa manifestação indica uma divergência em que eu, como professora, me constituí como sujeito, a partir das significações socioculturais nas quais fui inserida e, mesmo que na tentativa de evitá-las, ocupando o papel de professora-pesquisadora, reproduzo-as no sentido hierárquico, da sala de aula em que minha voz parece ser mais importante do que a dos alunos, centralizando as interações em mim; para que eles possam falar, preciso antes me calar.

O trecho "If I'm willing to do this in class" (se eu estou disposta a fazer isso em sala) também aponta para uma contradição, já que a decisão inicial para que o processo de *feedback* fosse, de fato, implementado teve que ser unicamente de PP. Novamente, o trecho ilustra que sua voz tem mais valor que a dos alunos, o que legitima seu papel hierárquico, de comandante em sala de aula.

Já na interlocução com HM, na pergunta: "**Can I** ask you a question, then?" (**Posso** te fazer uma pergunta, então?), PP ainda apresenta uma organização linear da linguagem, unidirecionada a HM. Porém, ao pedir autorização para fazer uma pergunta ao aluno, PP aponta para uma contradição situada na ideia de que "professor pergunta e aluno responde". Por meio da modalização, PP parece lutar contra a relação hierárquica promovida pelo sistema tradicional de ensino, oposto à relação horizontal que se pode criar entre professor-aluno quando se tem o diálogo na organização das aulas, quando questionamentos e conflitos fazem parte da prática cotidiana.

Ora, negar os modos transmissivos de educar é uma coisa, mas agir contra as reproduções das relações sociais envolvidas na forma como os sujeitos transitam pelo sistema capitalista é outra. Como problematizado por Jones (2011) e discutido na seção teórico-metodológica deste estudo, valores, comportamentos, aspirações e aptidões tendem a ser moldados na escola, o que vai ao encontro da massificação da educação bancária assim como problematizada por Freire (1979).

Entretanto, num outro trecho em que PP enuncia "*I don't have a chronogram for all of the classes yet*" (eu não tenho um cronograma para todas as aulas **ainda**), há indícios de colaboração crítica, evidenciada pela tentativa de criação de novos contextos em que a reformulação dos papéis dos participantes da aula é crucial, isto é, a exigência da participação dos alunos na co-construção das aulas se faz presente. Nessa perspectiva, há um deslocamento de PP da esfera do pensar sozinha, como professora que cria o seu plano de aula e aplica-o em sala de aula,

para o agir em conjunto, linguisticamente marcado pelo uso da marca temporal **ainda**.

Ademais, as escolhas curriculares (temática que levou em conta as necessidades dos sujeitos daquele contexto), assim como o conjunto de ações que a temática desencadeou nos diferentes sujeitos, indicam que PP estava aberta a adequar-se às demandas consensuais dos alunos, uma vez que não seria possível atender individualmente a cada aluno, mas provavelmente, a algo que fosse consenso entre eles, a partir das interações ocorridas em aula.

Quanto aos alunos, o primeiro a se manifestar foi HM, que participou da enunciação na condição de sujeito capaz de reagir e interagir, o que não surpreende, pois ocupava seu lócus de enunciação em outros espaços do ambiente escolar. O excerto de HM, "teacher, so I can only speak for **myself** and for my group, **probably**" (professora, então eu só posso falar por **mim mesmo** e pelo meu grupo, **provavelmente**), embora mostre a implicação do aluno como sujeito do enunciado, evidencia a crença do trabalho em grupo como algo fragmentado, não colaborativo. Ainda que tenha complementado a frase com o advérbio de modo "**provavelmente**", na tentativa de posicionar-se pelo seu grupo também, o uso do advérbio em sua afirmação indica, linguisticamente, uma incerteza, uma dúvida em relação ao seu grupo.

Apesar de mostrar responsividade mediante as provocações de PP, HM, quando convidado a expandir as reflexões do grupo, sequer volta à enunciação, demarcando a cessão de seu turno. De fato, Mateus (2013) afirma que somente quando há a participação de diferentes enunciadorees no discurso é que se pode dizer que há indícios da construção de um contexto colaborativo.

Para tanto, PP convida os demais integrantes do grupo à participação, na tentativa de superação da contradição manifestada a partir do trabalho em grupo caracterizado como algo fragmentado. A fim de aumentar a potência de ação dos demais integrantes do grupo, PP modela: "**your partners could complement** and talk while you are talking, this is good" (**seus parceiros poderiam te complementar** e falar enquanto você fala, isso é bom), também no fim de sua fala, em: "maybe the **whole group** can talk about this now" (talvez o **grupo todo** possa falar sobre isso agora). Ao convidar novamente as demais integrantes do grupo (AJ e TA) a participarem, somente TA se manifesta de maneira responsiva, possivelmente porque foi citada na fala de PP, "did this come from **her**?" (isso partiu **dela**?).

É válido ressaltar que, embora HM e TA participem da enunciação como representantes de um mesmo grupo, não se pode dizer que a colaboração que ocorre entre eles é crítica, pois não há dinamicidade entre os participantes e não usam do potencial dos instrumentos da atividade para conseguir algo. Ainda que PP tenha modelado o posicionamento que esperava deles como grupo, os participantes ainda fazem uso de uma linguagem linear (direcionada diretamente à professora) e não reflexiva. Além disso, a outra integrante do grupo (AJ) sequer se pronunciou.

Isso também mostra que a motivação tanto de HM quanto de TA não parece ter sido a de compartilhar criticamente o processo reflexivo do grupo, mas sim a de agradar PP com suas respostas. Nessa perspectiva, não há reflexões críticas acerca da unidade nem da experiência do grupo, não há discordâncias, não há provocações tampouco questões para expansão e entrelaçamento de falas.

Excerto 2, aula 6

PP: Anybody else?

(...)

GV: *for our group, it was more of a **struggle** because we didn't have much time to work on it (...) We did a really good job and LC actually **worked phenomenally** in the last phase so, like, we had some trouble but it actually worked out and I think we did a really good job in the end.*

PP: *I agree with you and before LC actually goes on and says anything else, I wanted to share that I participated, or better, like **it's not that I've participated**, but I've visited [breakout rooms] their group while they were getting the stuff done and *they were speaking Portuguese* and then at some point I said: hey, why are you speaking Portuguese? GV went ahead and said it right away: "we're actually finding common ground here and this is the only way we can do that, it has to be in Portuguese". And that for me was, like, wow! **Life-changing** and I was like "of course, *translanguaging is powerful*".*

LC: *yeah, I thought our audio was a little short because we tried to follow **your instructions**.*

(...) and GV wanted to represent like a lot of days that the two friends are talking and within these days the friend that cuts (himself) started to have trust in the other one. *I told him that this isn't the proposal* and we would spend, like, a long time to make this, but I like our job. And the thing is *I **never** talked to GV before this work* and I like this, you know. Because *if you didn't put it this way that we randomly, **with random people**, I would never talk to him. So this was nice too.*

PP: Beautiful, beautiful! Oh my God, I love this!

Especificamente quanto ao uso do português quando necessário durante as interações, como ilustrado pelo dado acima, temos, nesse trecho, uma das

definições do contrato de participação daquele coletivo (ainda em formação), uma vez que PP vivencia a necessidade de acesso ao português com somente um dos grupos (GV e LC), e decide compartilhar o episódio com o grupo todo, a fim de firmar o *translanguaging* como uma prática comum naquela sala de aula.

Ao fazê-lo, PP mostra a superação imediata de uma contradição que estabelecia o uso do inglês como a única forma de criar relações em sala de aula, ao passo que a própria ementa da disciplina afirmava que fariam o uso da língua inglesa para instigar "aspectos multilíngues para a prática do exercício da cidadania". A superação de PP mediante o grupo revela-se pelo emprego do termo "life-changing" (mudança de vida), ao passo que também materializa sua transformação ao implementar a prática da translinguagem (GARCIA, 2017) como parte do contrato de participação daquele coletivo.

Numa das tentativas de instigar a participação dos alunos, no excerto 1, PP promete uma reorganização coletiva que conta com o espaço de fala dos alunos, expresso por "*it has to be something I am doing **with you***", (tem que ser algo que eu esteja fazendo **com vocês**), queixa anteriormente mencionada pelos alunos no padlet, e que, na dimensão enunciativa de PP, aparenta ser uma maneira de entrelaçar as diferentes vozes dos participantes daquela sala de aula, maneira também de exigir posicionamentos, ação dos alunos ao estimular os participantes a serem responsivos e responsáveis por suas próprias ações.

Nessa direção, PP mostra esforços para a construção de uma *práxis* decolonial, em que, por meio do lócus de enunciação, os sujeitos são convidados a ocuparem lugares de fala e, assim, a tornarem-se enunciadores ao se inscreverem nesse espaço – a sala de aula, trazendo para ele sua corporalidade, suas narrativas, suas formas de ser, pensar e sentir, suas subjetividades (BAPTISTA, 2021, p.1123).

No entanto, ainda que PP indique esforços na reorganização da sala de aula, em sua justificativa "*it's not that I've participated*" (não é que eu tenha participado), nega suas contribuições aos grupos, quando visita as discussões destes nas *breakout rooms*, negando, assim, o potencial do *feedback* da professora na revisão e edição dos trabalhos dos alunos. Na tentativa de validar a importante contribuição dos alunos na construção das aulas e do contrato de participação daquele coletivo, PP omite sua condição de reagir e interagir horizontalmente como participante daquele grupo, o que ilustra uma divergência.

De fato, retomando Mateus (2013), a autora afirma que a construção de um contexto colaborativo implica o comprometimento com a criação de espaços seguros, que promovam práticas discursivas dialógicas potencializadoras das oportunidades para que todos ajam e ocupem posicionamentos múltiplos. Se, por um lado, TA (no excerto 1) atribui a sua abertura à atividade por tê-la feito com seus amigos, "*we are **friends** and because we are close we were okay we had to do it*" (nós somos **amigos** e porque somos próximos foi ok que tivemos que fazê-la), por outro, LC afirma que nunca havia falado com GV antes daquele trabalho: "*if you didn't put it this way that we randomly, **with random people**, I would never talk to him*" (se você não tivesse nos colocado desse jeito, aleatoriamente, **com pessoas aleatórias**, eu nunca falaria com ele). Ainda que ambas se posicionem contrariamente em relação ao agrupamento proposto na atividade, PP valida seus posicionamentos e lhes garante visibilidade.

No entanto, a enunciação de LC parece ser ambígua, pois há a possibilidade de interpretá-la pelo viés do trabalho em grupo, em que a professora criou grupos aleatoriamente e isso foi positivo para oportunizar novos encontros, mas também porque GV não faz parte de seu grupo social, portanto é uma pessoa "**aleatória**". Novamente, a natureza dupla e dialética do sistema de atividades desencadeia uma contradição, manifestada pelo conflito crítico de LC, que, se não fosse pelo formato da atividade, pela intencionalidade de PP ao criar grupos previamente estabelecidos, LC nunca falaria com GV, ainda que frequentando a mesma escola e estando no mesmo ano do segmento escolar Ensino Médio.

Dado o caráter contraditório de todas as instituições sociais dentro de uma ordem social conflituosa construída na luta de classes, o trabalho em grupo (GV e LC) dá indícios de um movimento coletivo, no sentido de enfrentamento das situações sociais, no sentido de ilustrar como as práticas e ações desse coletivo projetam-se enquanto *práxis* decolonial, na possibilidade de experimentar novas interações com outras pessoas, para além de suas relações já existentes – seu círculo de amizade.

Além disso, conforme ilustrado na enunciação presente no trecho de LC, "*.../ told him that this isn't the proposal*" (eu disse a ele que essa não é a proposta), a participante revela-se apta a interagir e a reagir aos pontos de vista apresentados por outro membro do grupo, o que elucida o potencial do diálogo nas aulas, bem como dá indícios da construção de um contexto crítico-colaborativo em que o

questionamento e a discordância são constitutivos das práticas discursivas que ocorrem nas aulas.

Uma contextualização relevante, no entanto, para esta enunciação, é o fato de que LC era uma das melhores alunas do ano (de acordo com o *ranking* da escola) e, independentemente do contexto em que estivesse inserida no âmbito escolar, parecia exercer seu *lócus* de enunciação com tranquilidade. Como afirma Maldonado Torres (2019, p.49), "o que quer que um sujeito seja, ele é constituído e sustentado pela sua localização no tempo e no espaço, sua posição na estrutura de poder e na cultura, e nos modos como se posiciona em relação à produção do saber".

É digno de ressalva, quanto ao contexto sócio-subjetivo da enunciação, o fato de que GV foi um dos primeiros participantes a se voluntariar, representando seu grupo, fato esse que poderia surpreender a muitos na escola. Isso porque GV aparenta, em inúmeras ocasiões ao longo da disciplina eletiva em questão, sentir-se mais confortável ao se posicionar em inglês, muito provavelmente porque passou parte de sua infância nos Estados Unidos e, assim, traz experiências identitárias relevantes, nessa língua, para o contexto. Tal fato pode sugerir que, nas demais disciplinas, todas ministradas em português, GV não necessariamente exercia seu *lócus* de enunciação. O que emerge dessa situação é que GV, em sua fala, não só traz críticas à condução da professora, por ter dado pouco tempo para o desenvolvimento da atividade, mas também congratula a participação de sua companheira de grupo LC, ao enfatizar seu comprometimento com a atividade na reta final da unidade.

De fato, Baptista (2021, p.1122) afirma que "quando se instaura o *lócus* de enunciação, se instauram lugares de fala e lugares de escuta", o que aponta para o *lócus* de enunciação de GV na disciplina eletiva específica, em que GV não somente parece exercer papel ativo de fala (ao criticar o tempo destinado à atividade), como também de escuta (validando o trabalho da companheira de grupo). Dada a centralidade da organização da linguagem colaborativa nesta lógica de pesquisa, por meio dela, é possível reconstruir a realidade social e cultural dos sujeitos no ato da enunciação, em que aspectos discursivos como esses geram a possibilidade da relação intersubjetiva entre a pesquisadora e os sujeitos participantes. Relações que permitem que a análise dos discursos não se refira somente às palavras

pronunciadas, mas incorpore sensações, percepções, emoções que representam o contexto sócio-histórico específico.

Nessa direção, o movimento desencadeado pelas contradições, em sala de aula, parece ser justamente o choque entre a historicidade dos participantes e as mudanças propostas pela pesquisa. Em outras palavras, os alunos não estavam acostumados a dar *feedback* às aulas dos professores, tampouco a professora estava acostumada a abrir a aula para críticas e discussão com seus alunos. As mudanças propostas pela pesquisa, nesse sentido, desafiam todos os participantes, pois a busca pela expansão do objeto posto em discussão faz parte da reorganização dos papéis daquele novo contexto em sala de aula.

Mateus (2013) salienta a importância de não nos iludirmos com o apagamento das hierarquias ou das relações de poder, mas afirma que a ocupação de novos lugares sociais pode tornar-se o meio pelo qual aprendemos. Nessa direção, pelo fato de a organização do contexto enunciativo dos alunos (em um dos grupos: GV e LC) ter dado indícios de afastamento do modelo transmissivo tradicional na construção e expansão do objeto posto em discussão nessa aula, PP não se conteve na valoração excessiva da participação dos alunos, revelada por suas escolhas linguísticas: "*Beautiful, beautiful! Oh my God, I love this!*" (Lindo, lindo! Meu Deus, eu amo isso!)

Ainda que os trechos discutidos evidenciem diferentes enunciadores no discurso, a situação dialogal só ocorre entre PP e os alunos; não há interação entre aluno-aluno, fato esse que desencadeia uma outra contradição. Mesmo que haja diálogo em sala de aula, a interação só se dá com PP, como se fosse a única interlocutora ali presente. A linguagem utilizada pelos participantes (inclusive por PP) é linear e, se não fosse pelos esforços de PP ao orquestrar provocações, incentivar reflexões mais profundas e insistir na importância de criar algo junto com eles, talvez não houvesse oportunidades para o compartilhamento das diferentes experiências vivenciadas ao longo daquela unidade. Se assim fosse, não haveria espaço para revisar posicionamentos (ex: o uso do português), tampouco as escolhas curriculares.

Não obstante, a organização (conjunto de ações) dessa aula parece ter levado os participantes a, coletivamente, constituírem novas ações e práticas (como o *feedback*). Nessa direção, a tentativa de reorganização da aula nega o processo de massificação, como discutido por Freire ([1974] 1987) ao referenciar a educação

bancária, que tende a levar os alunos a uma concepção que considera verdades absolutas, indiscutíveis, ou a uma compreensão pré-determinada de uma dada situação ou conceito. Assim, ao expandir o sentido predominante de aprendizagem diante da proposição de uma sessão de *feedback*, o grupo refletiu acerca de melhorias quanto à organização das aulas, assim como da necessidade de reformulação dos papéis ocupados em sala.

4.2 Movimento de dessilenciamento e de visibilidade dos alunos

Esta subseção busca respostas à pergunta de pesquisa “Como ocorre o movimento de dessilenciamento e de visibilidade dos alunos?”. O excerto seguinte refere-se à aula 14, que ocorreu remotamente, em 11/06/21. A aula 14 retrata o momento em que os participantes apresentam e discutem suas “*CALL TO ACTION*” (chamadas para ação). Já no fim do 1º semestre letivo de 2021, os alunos, organizados em grupos, escolheram temáticas apresentadas no padlet, aula 3 (*what are the issues you see/experience at school?*), para problematizar em suas apresentações finais. O objetivo das apresentações era possibilitar que cada grupo evidenciasse um problema da instituição e refletisse (no grupo e com os demais participantes da sala) sobre possíveis soluções para aquele problema, por meio de uma convocação coletiva para a ação.

A aula 14, especificamente, teve como tema a problematização dos programas de bolsa de estudos da instituição e foi escolhida para compor os dados deste estudo porque evidencia uma reorganização da sala de aula para o dessilenciamento e visibilidade dos participantes, bem como ilustra o uso que fazem do inglês nessas circunstâncias.

Para facilitar a leitura dos dados, retomo a contextualização dos participantes da pesquisa a fim de ilustrar os diferentes programas de bolsa de estudos oferecidos pela instituição:

1) Programa externo: bolsa de estudo integral, proveniente de uma parceria da escola com uma entidade privada, sem fins lucrativos, que objetiva identificar jovens talentos de baixa renda, entre 12 a 15 anos de idade, e lhes conceder bolsas em escolas de excelência. Os alunos desse programa são, majoritariamente, oriundos do sistema público de ensino, isto é, cursaram o Ensino Fundamental em escolas públicas da cidade.

2) Filhos de professores: bolsa de estudo integral, oferecida aos filhos de professores da instituição educacional, garantida pela Convenção Coletiva de Trabalho da Educação Básica (2008-2009).

3) bolsa meritocrática: um programa de bolsas, parcial, para cursar o Ensino Médio na instituição, é oferecido somente aos alunos de destaque do 9º ano (dessa mesma instituição), com base em seu desempenho acadêmico (média no boletim) ao longo do ano letivo. Assim, os alunos que obtêm as melhores médias no boletim conseguem um desconto na mensalidade (ao longo dos três anos de Ensino Médio), proporcional à sua qualificação no *ranking* (diferentes descontos para o primeiro, segundo e terceiro lugar do *ranking*).

Excerto 3, aula 14

JT: there is the pressure (...) because when you're in class the teachers know it's you, that you're the son of "fulana" and it's like very, very tense. I don't know, people with scholarships they can't like make, remake the the year, you know. *If I fail, I lose the scholarship.* I was talking with LF and LO (...) about the grades, but people from [PROGRAMA EXTERNO] have to *have, like, a greater grade than we do* [FILHOS DE PROFESSORES].

(...)

LO: so we are accepted into a program [PROGRAMA EXTERNO], we have to sign up a contract that we have like some rules we have to follow and, *the main point there, is about grades* and our school performance and all.

(...)

LF: and there are a lot of things like we can't do, example, we can't drink. *If you drink you lost your scholarship.*

(...)

AJ: so you have to, like, get a seven, but like [our school] is very difficult, we all know that, but like before you guys coming to our school, you guys have something (...) like preparing you guys or nothing?

PP: *or do they sell you a dream?*

AJ: or do they just say, like, *go and see if you survive?*

LO: *yeah, that's actually how it works.*

MV: that's another type of scholarship here at [our school]. (...) I have those scholarship [BOLSA MERITOCRÁTICA] and that they never look at our grades (...) and *I think this is a bit unfair.*

As discussões que ocorrem ao longo da disciplina eletiva *Global Englishes*, especificamente entre as aulas 6 a 14, apontam para um contexto favorável à reorganização dos papéis em sala de aula, já que os alunos, integrantes do grupo da apresentação, JT, JO e LF, mostram-se responsáveis e responsivos quanto à problematização dos programas de bolsas de estudos da instituição (LC também era integrante do grupo, a única não bolsista, mas não aparece no dado). Os demais

participantes (professora e alunos que não estavam apresentando) reagem, também criticamente, aos conflitos e às provocações geradas a partir de um Kahoot⁸ proposto pelo grupo apresentador. Tal Kahoot evidenciou, basicamente, que nenhum dos participantes (inclusive a professora) tinha familiaridade com os diferentes tipos de bolsa de estudo presentes na instituição. É válido ressaltar que o Kahoot não englobou o programa meritocrático. As diferenças entre os programas de bolsas, portanto, só foram esclarecidas durante as discussões, como descrito no excerto acima.

Os dados do excerto 2 revelam que há uma diferença de expectativas entre os bolsistas filhos de professores, os bolsistas do programa externo e os portadores da bolsa meritocrática. A contradição foi posta em discussão por JT, ao mencionar que, como portador da bolsa de filho de professores, também não se dava conta das diferentes exigências do programa da bolsa meritocrática. Uma consideração válida para a compreensão dessa contradição é que as expectativas do programa externo superam as da própria instituição, uma vez que a média de aprovação desta escola é 5,0, mas a bolsa externa exige que os alunos atinjam 7,0 em seus boletins.

Essa mesma contradição se reflete no enunciado de JT, quando, como filho de professora, afirma: "*if I fail, I **lose** the scholarship*" (se eu repetir de ano, eu **perco** a bolsa de estudos)⁹. Isso porque a organização colaborativa da linguagem entre os integrantes do grupo permitiu que a discussão se aprofundasse, a ponto de que LO e LF se pronunciassem. LO e LF afirmam que, como bolsistas do programa externo, devem não somente responder às expectativas do programa quanto às notas, mas também assinar um contrato no aceite da bolsa, que regulamenta sua conduta enquanto jovem bolsista, ilustrado pela fala de LF: "*and there are a lot of things like we can't do, example, we can't drink. If you drink **you lost** your scholarship*" (e há muitas coisas que não podemos fazer, por exemplo, a gente não pode beber. Se você beber, você **perde** sua bolsa de estudos).

⁸ Kahoot: plataforma de aprendizado baseada em jogos, usada como tecnologia educacional em escolas e outras instituições de ensino. Seus jogos de aprendizado, "Kahoots", são testes de múltipla escolha que permitem a geração de usuários, e podem ser acessados por meio de um navegador da Web ou do aplicativo Kahoot. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Kahoot!>. Acesso em: 20 abr. 2023.

⁹ De acordo com a Convenção Coletiva de Trabalho da Educação Básica 2008-2009: Parágrafo oitavo - No caso do dependente do PROFESSOR ser reprovado, a ESCOLA não estará obrigada a conceder bolsa de estudo no ano seguinte. O direito à bolsa de estudo será recuperado quando ocorrer a promoção para série subsequente.

Excerto 4, aula 14

DA: (...) but like if you study a lot, if you try really hard (...) they all know that you were struggling and you still don't get the grades, like, they still have the **right** to invite you to leave?

LO: hum, it's difficult actually. *What I can affirm is that they will try **everything** to let your grades up. (...) If I'm trying hard and I'm not getting the grades, **something is wrong** because I have the potential to get those grades, right? We got through that selective process that is actually to see if we will be able keep up into the school. (...) I don't know, like, if my grades like keep low, I **would** be invited to to leave the program.*

PP: Remember who is behind it [PROGRAMA EXTERNO]. Well, they are a couple of investors, *they're **investing their money** in people, right? So they want something **in return**...*At some point!

(...)

DA: ... it's **really** unfair, because, like, I have the scholarship [BOLSA MERITOCRÁTICA] and *I don't think that I deserve this **at all***, because I don't have good grades and I think that some people deserve this much more than me.

Nessa situação em que os participantes continuam a discutir sobre os diferentes graus de exigências nos programas de bolsas, manifestaram-se MV (no excerto 2) e DA (acima), como bolsistas do programa meritocrático da escola. MV alegou que ninguém verifica suas notas, e seu desconto na mensalidade ainda assim é garantido, mas revê a posição da escola e afirma: "*I think this is a bit unfair*" (eu acho que isso é um pouco injusto). Já DA ressaltou: "*I don't think that I deserve this **at all***" (eu não acho que mereça essa bolsa de **forma alguma**). Ambas as alunas, ao participarem da interação, externalizam seus sentidos e contribuem para a criação de novos significados na discussão sobre a injustiça presente nos sistemas das bolsas de estudos, já que ambas afirmam que a situação não é justa. Contudo, DA intensifica seu posicionamento contrário ao da instituição, que a selecionou como bolsista no último ano de Ensino Fundamental, mas também contrário ao de MV, que, no excerto 2, afirma: "*I think this is a bit unfair*" (eu acho isso um pouco injusto). DA, por meio do uso do advérbio de afirmação em "*it's **really** unfair*" (é **realmente** injusto), escancara a revisão de sua posição.

Nessa linha, a mediação exercida entre os participantes aponta para o uso da linguagem colaborativa, pois lhes permite discutir, abertamente, as diferenças entre os programas de bolsas de estudos e, sobretudo, revisar suas posições. No entanto, é digno de ressalva o fato que, tanto DA quanto MV, bolsistas do programa meritocrático, não escolheram integrar aquele grupo que organizou a apresentação,

majoritariamente composto por bolsistas. Muito provavelmente, isso se deu porque, como bolsistas do programa meritocrático, não se sentiam diretamente afetadas pelas contradições que os demais programas desencadeiam nos bolsistas da instituição.

De fato, a contradição, como discutida por Bottomore (2001), elucida de que forma o sistema capitalista influencia contradições sócio-histórico-culturais, inclusive dentro das instituições. LO e LF, ao apontarem as linhas contratuais do programa externo – em que o rendimento acadêmico acima da média não é suficiente –, destacam ser preciso, também, ter "boa conduta" como pessoa, evidenciando, dessa forma, a invasão do programa de bolsa à sua vida privada. O contrato parece ser tão severo e tão assertivo quanto à performance acadêmica esperada dos alunos, a ponto de que LO, linguisticamente, afirma *"they will try **everything** to let your grades up"* (eles vão tentar de **tudo** para manter suas notas altas). O uso do pronome indefinido "**tudo**", nesse enunciado, ilustra a totalidade das coisas, não havendo alternativas outras que não o ótimo desempenho dos alunos.

Como se não houvesse outra saída, a não ser o sucesso acadêmico, LO abre-se em relação à sua situação, por meio da exteriorização de um conflito crítico, em que afirma a possibilidade de algo estar errado consigo mesmo, uma vez que foi aceito pelo processo seletivo do programa externo, quando lhe disseram que ele tinha o potencial para sair da escola pública e estudar naquela instituição, mas não correspondia às expectativas. O trecho é indicativo de contradição – porque transparecem os efeitos da relação de poder, dentro e através do sistema de atividade – como a mediadora das relações sociais, mas também como diminuidora do potencial do aluno, que, ao não atingir as expectativas do programa externo, sente-se incapaz, a ponto de acreditar que tenha algo errado consigo mesmo: *"if my grades like keep low, I **would** be invited to leave the program"* (se minhas notas continuarem baixas, eu **seria** convidado a deixar o programa).

O uso do "would" (seria) pode indicar um modalizador crucial para a interpretação deste dado, porque o aluno poderia ter usado uma expressão indicativa de futuro, que ilustraria a consequência direta se continuasse a tirar notas baixas: *I **will** be invited to leave the program* (eu vou ser convidado a deixar o programa). Talvez por acreditar no discurso da totalidade, como expresso no parágrafo anterior, tenha optado pelo "would" como se estivesse unicamente indicando o desfecho de uma situação hipotética (se minhas notas continuarem

baixas), apontando a "certeza" de que o programa de bolsas estava fazendo ou faria de **tudo** para que ele conseguisse obter boas notas.

Ainda sobre as injustiças sociais, MV e DA, mesmo que, como bolsistas meritocráticas, tenham se posicionado frente às injustiças impostas aos demais programas de bolsas de estudos, não aparentam sentir-se ameaçadas pela perda da bolsa caso não tirassem notas boas, até porque, no programa meritocrático, os bolsistas pagam uma quantia da mensalidade. Fator oposto ao que ocorre com JT, LF e LO, que declaram que perderiam a bolsa: JT, unicamente pelo desempenho escolar, como filho de professora; já LF e LO, como bolsistas do programa externo, pelo desempenho escolar e também por "desvios" de conduta.

O fato de o grupo que tratava sobre bolsas de estudo ser composto por quatro integrantes, sendo três deles bolsistas, já diz muita coisa sobre as suas lutas diárias, seus diferentes conteúdos temáticos, assim como os papéis que ocupam na enunciação, pois aqueles mesmos três alunos não estariam matriculados na escola se não fosse pelos programas de bolsas. Sentir-se seguro num ambiente que permita denunciar as injustiças vividas no seu dia a dia, entretanto, ilustra a relação de confiança que haviam desenvolvido com os participantes daquele contexto.

Ainda assim, aquela era uma situação de risco para os bolsistas, diferentemente dos alunos pagantes, que "não tinham nada a perder" em suas denúncias. Dessa forma, a apresentação em si, desencadeia uma contradição em que os alunos bolsistas, por ocuparem esse papel, não têm, na enunciação, as mesmas possibilidades que têm os alunos pagantes. Apesar disso, ousaram participar de um movimento de dessilenciamento e visibilidade, pois ninguém melhor do que eles mesmos para contextualizar aquela situação de opressão.

Ora, se alunos pagantes clamavam por suas vozes (desde o começo do ano, por meio das denúncias no padlet), onde estariam, então, as vozes dos alunos bolsistas? As discussões ocorridas na interação remetem ao desencadeamento de diversas contradições que emergiram durante a discussão e, por meio delas, é possível notar a presença da colonialidade na sala de aula, na escola e, logo, na sociedade, e também perceber como essas injustiças afetam os modos de ser, estar e agir dos bolsistas na instituição em questão.

É possível, desse modo, identificar um movimento de ruptura na criação de um contexto de resistência, desencadeado pela organização colaborativa na aula aqui discutida, em que os alunos são visíveis e estão dessilenciados. Além disso, os

participantes demonstram atitude crítica, reflexiva e consciente mediante à problematização das bolsas de estudos oferecidas na escola.

Quanto à reformulação dos papéis ocupados em sala de aula, nota-se que a organização do discurso dos participantes segue um caminho favorável ao desenvolvimento de uma consciência crítica, bem como de sua agência, pois não são necessárias intervenções de PP para o desencadeamento dos enunciados.

Uma vez apoiados nas injustiças frente às diferentes cobranças dos alunos bolsistas, a discussão desperta um movimento de articulação e ação entre os sujeitos, em busca de compreensões mais profundas naquele coletivo. A exemplo disso, AJ, num pedido de esclarecimento, faz indagações que despertam reações, inclusive irônicas, de PP, sobre o programa externo, explicitada por meio de uma pergunta retórica sobre o modo desumanizado e capitalista com que tratam os alunos bolsistas: "... *or do they sell you a dream?*" (ou eles vendem um sonho para vocês?). Tal pergunta retórica de PP parece ter encorajado AJ a fazer o mesmo, por meio de outra pergunta retórica que responde ao seu próprio questionamento anterior sobre a possível preparação dos alunos do programa externo, normalmente oriundos de escolas públicas, para as demandas da instituição: "*or do they just say, like, go and see **if you survive?***" (ou eles simplesmente dizem vá e veja se você **sobrevive?**).

Outra atuação de PP que indica colaboração crítica é quando ela nota a tensão criada pela fala de LO, ao afirmar que suas notas não estavam boas, fato esse que já era conhecido pelo corpo docente da escola. No entanto, PP orienta o compartilhamento de LO à uma compreensão mais profunda daquela contradição, induzindo-os a pensar em quem são as pessoas por trás daquele programa: "Remember who is behind it [PROGRAMA EXTERNO]. Well, they are a couple of investors, *they're investing their money in people, right? So they want something **in return**...At some point!*" (Lembrem-se de quem está por trás disso [PROGRAMA EXTERNO]. Bom, eles são um bando de investidores, estão investindo seu dinheiro em pessoas, certo? Então, eles querem algo **em troca**... Em algum momento!).

O fato de PP apontar a contradição revelada pelo próprio sistema capitalista, ao influenciar as atividades sócio-histórico-culturais, parece aliviar a "culpa" de LO, que já havia assumido que o problema estava com ele mesmo. PP, mesmo que de forma implícita, faz alusão à exploração do trabalho humano para apropriação de outro, ao dizer: "*they want something **in return***" (eles querem algo **em troca**). Essa

relação desumana, na qual o aluno parece ter sido alienado de sua própria prática como estudante, em que tirar boas notas parece ser mais importante do que a experiência do ensino-aprendizagem em si, elucida a pressão a ele imposta (valor de **troca**) sob condições capitalistas.

Tendo em vista o exposto, ao longo da aula 14, é possível identificar desencadeamentos diversos a partir das contradições que emergiram na discussão. Tão importante quanto o movimento que se dá a partir das contradições, é a reformulação dos papéis em sala de aula, quando os alunos apresentam um desenvolvimento de agência que não somente aumenta sua potência de ação em sala, mas também fora dela, pois visa romper com padrões que, na realidade vivida, oprimem os envolvidos. Assim, o dessilenciamento e a visibilidade dos alunos elucidam o fortalecimento de um coletivo (ainda em formação), mas que, por meio de diferentes formas de expressão, apresentam uma força ilustrada pelo processo de singularização dos sujeitos e também pela problematização das injustiças, com esforços coletivos na mesma direção.

Podemos, ainda, caracterizar a proposta do grupo como uma ruptura das "correntes que ainda estão nas mentes", que buscam desafiar as "estruturas epistêmicas [e ontológicas] da colonialidade" (WALSH, 2019, p.24), pois o uso que se faz do inglês nessa aula, pressupõe uma organização crítico-colaborativa que propicia aos participantes se manifestarem por meio do diálogo, o que amplia seu potencial de participação e ação em sala de aula, mas, também, na sociedade e no mundo. É essa sinergia do grupo, portanto, que move a *práxis* decolonial, quando coloca em evidência as diferentes vivências dos sujeitos bolsistas nas diferentes atividades das quais participam, sem deixar de questioná-las. Contudo, ainda não há evidências de esforços para lutar pelas mudanças desses padrões.

4.3 Reorganização da sala de aula para a criação de espaços de resistência

Esta subseção busca respostas à pergunta de pesquisa "De que forma a sala de aula de língua inglesa foi reorganizada para a criação de espaços de resistência?". O excerto seguinte refere-se à aula 21, que aconteceu no dia 17/09/21, momento em que os participantes da pesquisa recebem sua primeira visita para a expansão do projeto de intervenção. O tema do projeto de intervenção foi a problematização do sistema de avaliação da escola (uma expansão que emergiu

durante uma das apresentações finais do 1º semestre). O primeiro convidado foi o diretor e dono da escola. O encontro ocorreu presencialmente, no 2º semestre letivo de 2021. Havia somente um aluno acompanhando remotamente a interação. O objetivo do convite ao diretor da escola era o de incluí-lo como sujeito naquele sistema de atividade, em que todos estavam mobilizados a problematizar o sistema de avaliação da escola para que viesse a ser mais plural.

Excerto 5, aula 21

GV: Well, when we first started with the idea to build a timeline so that we can at least get the idea of our **trace of thought**, from starting the class up until our present point. So as it was written there, firstly we had the question "what bothers us in the school?"

HM: and **we** put a lot of thought into this and **we** came up with these themes: pandemic, our grading system, student's voice and scholarship. **We** talked about a lot of each of the topics and **we** have decided to elaborate more on the grading system.

LC: And this is a thing, if you don't understand something that is being said, you can talk in Portuguese, if you prefer.

PP: Yeah, I think this is a great moment to share what we've been doing as a **community**, so the common rules we've established as a class.

GV: We really wanted to focus on the fact that this is a free space to talk and discuss, so what we did was, as I said before, we created space to talk and discuss. **Anybody can come in** and put on their points and arguments and explain rationally, what you are thinking about exactly. So for example, you can raise your hand but if you want to say something about a subject we are touching upon if you think there is a very big need, you have the authority to interrupt.

A fala inicial de GV é importante, porque indica o movimento em Cadeia Criativa a partir do qual a disciplina se organizou: os significados das atividades, realizadas em praticamente um semestre, passaram a ser a base para a produção de novos significados, até que chegassem ao estágio em que estavam no momento em que ocorreu a interação presente no excerto acima. A expressão utilizada por GV, "*trace of thought*" (rastro de pensamento), materializada em uma linha do tempo, revela os processos críticos, reflexivos e conscientes por meio dos quais os participantes passaram para, minimamente, alcançar um consenso do que viria a ser representado na mencionada linha do tempo, revelando, desse modo, um entrelaçamento de vozes dos sujeitos participantes.

HM aparece no excerto acima com uma enunciação significativamente diferente da apresentada no Excerto 1¹⁰, no início do ano letivo, pois além de expandir a fala de GV, mostrando postura responsiva e responsável, utiliza a 1ª pessoa do plural "**we**" (nós) em todas as suas orações, o que indica convicção de que agora pode falar por si, mas também pelo grupo.

A intromissão de PP é relevante, porque expande a enunciação de LC, que, ao mencionar ao convidado, o diretor, a possibilidade de transição para o português, já havia iniciado o compartilhamento do contrato coletivo de participação, aquilo que PP veio a chamar de "community" (comunidade). Nesse sentido, PP convida os participantes a, explicitamente, compartilharem as normas de argumentação que elucidam o meio a partir do qual o ensino-aprendizagem da disciplina ocorreu, bem como o processo de formação a que foram expostos para chegar onde estavam.

Para tanto, GV, em sua enunciação, resume a diversidade de discussões e artifícios da argumentação, usados para a criação daquele espaço que, como ele mesmo afirma, "**anybody** can come in" (qualquer um pode entrar). Numa enunciação que elucida o entrelaçamento das vozes dos participantes, ao trazerem suas demandas, desejos e motivações para a reformulação do ambiente escolar, GV afirma, também, o potencial daquela comunidade, fortalecida por meio da colaboração crítica. Em seu discurso, GV rompe, portanto, com cápsulas do ensino transmissivo e da educação massificada, ao reiterar a abertura daquele coletivo a uma pluralidade de modos de conhecimentos e novas formas de relacionamento entre eles, desestabilizando o *status quo*.

Dessa forma, esse coletivo, organizado para a colaboração crítica, elucida, por meio da *práxis* decolonial, sua potência de ação e, acima de tudo, sua motivação para a ação. Um coletivo que se orienta para a transformação, a transformação dos desejos individuais em coletivos, sobretudo em direção à ruptura "das correntes que ainda estão nas mentes" (WALSH, 2019, p.24) de quem acredita que a escola, como instituição, não é passível de transformações, dada a estrutura hegemônica a qual estamos imersos sob condições capitalistas.

¹⁰ HM, no excerto 1: **teacher**, so I can only speak for **myself** and for my group, **probably**, I mean this, I don't know how to say about this. For me, it was pretty good even though the topic was harsh, we had some plans with it and I especially liked it because we had the video, it was fun! We had some good time and, I mean, it was cool.

Excerto 6, aula 21

PP: Thank you so much for coming, diretor! The idea is that *we are building something **together***. Everybody talks a little bit, proposes some changes in the school, and then we listen to you, learn with you and refine our proposal each day more. *But this is all their work, this has **nothing** to do with me but them.*

Diretor: Okay. Please, firstly you have to speak slowly. (todos riem)

(...)

JT: We thought that the way the grading system works in the school is very unilateral. (...) *So what can we do to make it more plural, you know?* We thought about that in groups, we presented it as groups, we commented on each other's presentations and...

LC: We thought about other aspects like our mental condition, stress, and timing, we don't have time to do other things we like, and we think it's so much important as school, so we thought about a proposal that could include other things [in the grading system], too.

JT: other abilities!

GV: and this is also important because we would incorporate the new needs that are coming in from the universities because now there are a lot of interviews that are included in their system [vestibulares], **so it's not only your grade anymore**, there is something more to it, they need to know YOU! So how are we going to permeate our personality and identity if we don't have time to do that? So we propose a little bit of change. Firstly, we don't want to change absolutely everything in the system, this is just a slight deviation so we could incorporate more personal science to it.

(...)

PP: about that, does anybody else want to share something?

VN: Yeah, I really love playing volleyball, but I just play it once a week because I have to study. So there is a whole contradiction in that, because playing more sports is supposed to do us good but *I feel guilty because I feel like...*

JT: *We are wasting time.*

LC: Before we continue, do you have any questions about it?

Diretor: *Eu vou falar português, esse assunto é muito **complexo**. Mesmo que eu esteja extremamente satisfeito de ouvir de vocês, eu vou fazer uma avaliação e acho que dizer que o sistema de avaliação é ótimo porque produziu alunos desse nível que vocês têm. [risos]. Mas eu gostaria de dizer o seguinte, o primeiro é que a **Amanda** tem que levar isso pro núcleo de professores. Primeiro levar para um grupo restrito, quero dizer os assessores de cada área (...) Mas eu acredito que no médio prazo, nós vamos ter maturidade para poder trabalhar a escola toda nessa lógica. Vocês dão uma contribuição muito importante, porque do ponto de vista da teoria de avaliação, **vocês estão falando o que todo o mundo fala**. (...) Eu gostaria de propor para vocês que a gente leve esse tipo de proposta para os*

*professores, ao diretor da escola cabe dizer o seguinte: **eu acredito muito no que vocês estão fazendo.** Mas se não tivermos a adesão dos professores, não vamos conseguir. Mas eu realmente quero deixar registrado isso aqui porque *nós temos que trabalhar com isso.* (...) Acreditem em mim, é muito gratificante **ouvir esse tipo de coisa de aluno. É quase inacreditável, mas é muito gratificante.***

PP: para nós também! *Essa é a nossa luta, diretor. Um ouvindo o outro, criar esse diálogo dentro do colégio.*

A leitura dos dados permite perceber que a organização da sala, indicada no Excerto 6, apresenta uma aula que se afasta do modelo transmissivo, dada a construção das relações bem como a ênfase na construção coletiva e na expansão do objeto posto em discussão: o sistema de avaliação. É válido ressaltar, também, o uso do inglês, já que o coletivo está organizado para provocar transformações na escola e o faz por meio dessa língua. Nessa perspectiva, o uso do inglês e as discussões sobre a argumentação parecem ter-se consolidado não somente como meio de ensino-aprendizagem, mas, também, como o próprio processo por meio do qual os participantes se formam.

O convidado, diretor da escola, assim que chega na sala, junta-se aos demais participantes e é orientado por um dos alunos quanto ao lugar onde pode sentar-se (em roda – junto com os demais). Para que saiba também como participar daquele contexto, os acordos (contrato de participação) estabelecidos pelo coletivo lhes são explicados.

PP inicia a conversa com um exórdio, agradecendo a presença do diretor e referindo-se à organização da sala de aula (em roda, de modo que todos pudessem olhar uns para os outros, horizontalmente organizados) como sendo a intenção daquilo que estão construindo **juntos**. No entanto, PP, embora revele uma organização da sala voltada para à colaboração crítica ao evidenciar a participação ativa de todos os agentes, incluindo o diretor, exclama: "but this is all **their** work, this has **nothing** to do with **me** but **them**" (mas isso tudo é trabalho **deles**, não tem **nada** a ver **comigo**, mas com **eles**). A contradição se revela, nesse sentido, por meio de uma divergência apontada por PP, ao negar seu próprio papel como agente do sistema de atividade, como se nada tivesse feito para que aquela aula/projeto/eletiva ocorresse. Na tentativa de validar os esforços dos alunos, PP novamente se omite de seu papel ativo como professora daquele coletivo.

A contradição evidenciada pela descaracterização de seu papel enquanto sujeito da atividade pode, no entanto, referir-se ao fato de que PP, além de professora de inglês da instituição, ocupava, também, a função de coordenadora dessa área na escola. Dessa forma, preocupava-se com uma possível confusão de papéis (professora-pesquisadora e professora-coordenadora), e, na tentativa de afirmar-se como PP naquelas interações, recusava-se, inclusive, a vestir-se com o uniforme de coordenação durante o período das aulas.

Ainda assim, o que ocorre é que o diretor trata PP como professora-coordenadora da instituição (o que é natural), sem desvinculá-la de seu papel como professora-pesquisadora, mas, claramente, como representante da liderança da escola, a ponto de afirmar: *"a Amanda tem que levar isso pro núcleo de professores"*. De fato, consigo pensar nessa minha recusa da figura de liderança da escola como movida por duas questões principais. A primeira delas é que, em minha atuação como coordenadora na escola, concretizei ações em diversos segmentos da instituição, mas o que menos consegui transformar foi o Ensino Médio. Costumava dizer que o Ensino Médio é o final da cadeia alimentar e, até por isso, complexo demais para se conseguir transformações estruturais.

Como coordenadora da área de língua inglesa, liderei um movimento de transformação do ensino-aprendizagem de inglês na escola, e uma de minhas principais lutas foi em relação à reformulação do sistema avaliativo desse componente curricular (da Educação Infantil ao Ensino Médio). Juntamente com outros professores, assessores de outras áreas do conhecimento, no Ensino Médio, liderei a implementação dos modelos das eletivas e contribuí com a criação de algumas delas (inclusive, a que deu luz a este estudo é de minha autoria). Porém, embora o modelo das eletivas representasse uma evolução em relação ao que chamamos de núcleo duro das escolas (as disciplinas obrigatórias oferecidas no período da manhã), havia um enorme abismo entre o modelo de aula/avaliação que acontecia nas manhãs se comparado ao que ocorria no contraturno (período em que as eletivas ocorriam). Atribuo a esse fato, portanto, minha frustração de não conseguir impactar o Ensino Médio de outras formas, embora todas as disciplinas de inglês nesse segmento tenham sido transformadas em disciplinas eletivas (eletivas, mesmo sendo obrigatórias – no sentido de que todos os alunos deveriam cumprir os créditos, mas poderiam escolher, de acordo com a temática de interesse).

A segunda questão que consigo relacionar ao fato de querer me desvincular da liderança da escola enquanto professora-pesquisadora é que uma das queixas dos alunos (como anteriormente referenciada o padlet, quanto ao alinhamento de expectativas) era que a gestão da escola não os ouvia. Ora, discursivamente falando, essa é a primeira contradição manifestada em menos de 5 minutos de aula. Ainda que numa ação individual, como professora (e se vestindo como tal), PP parece ter mais possibilidades de criação de um novo contexto no Ensino Médio do que como coordenadora, pois a gestão daquela sala realizavam juntos – professora e alunos – e não necessariamente respondiam à cadeia hierárquica de valores e regras presentes na escola como instituição.

O fato é que, interpretando e analisando os dados, numa fase mais madura e mais consciente de minhas escolhas, consigo reconhecer que, se não fosse a Amanda coordenadora de inglês, talvez não houvesse a liberdade de construção de uma proposta diferenciada e, muito provavelmente, não haveria, sequer, o lócus de enunciação para se falar sobre reformulações na escola. Inclusive, a própria presença do diretor em uma de nossas aulas e a urgência da reformulação do sistema de avaliação, sobretudo no Ensino Médio, são questões às quais eu, apenas como professora, não teria livre acesso se não ocupasse um cargo de gestão. Nesse sentido, e em consonância com Engeström (2009), contradições internas, assim como a minha, constituídas historicamente, podem ser reveladas pelos conflitos ou pelas divergências individuais entre ações dos sujeitos e sistemas de atividade em que as relações se inserem.

Ainda que a interação tenha iniciado nesses termos, é possível perceber o modo como as discussões desencadeiam consciência crítica nos participantes, revelando a *práxis* decolonial no movimento de resistência, sobretudo em dois diferentes aspectos: questionamentos e mudanças de padrões. De fato, para que os diálogos sejam críticos, como apontam Fidalgo *et al.* (2020), a ação colaborativa necessita envolver, prioritariamente, um foco crítico de questionamento do *status quo* e dos interesses a que servem as ações. Portanto, para que sejam transformadoras, as ações colaborativas requerem dos participantes que estejam voltados à transformação dos modos de pensar, sentir, ser e agir no mundo quanto a questões de poder, opressão, injustiças, desigualdades (MAGALHÃES, NININ e CARRIJO, 2021).

Nessa direção, cientes do impacto que o sistema de avaliação desempenha nas questões de injustiça (sobretudo referente aos alunos bolsistas), JT, LC, GV e VN organizam-se discursivamente num movimento que aponta para o seu desenvolvimento de agência, evidenciado por suas ações responsáveis e responsivas ao proporem uma interação em condições de igualdade, independentemente de sua posição hierárquica, política ou epistemológica.

É digno de ressalva a maneira como os alunos usam de seu lócus de enunciação, mas também apresentam escuta responsiva quando o diretor fala, a ponto de incorporarem sua sugestão ao expandir o sistema de atividade aos professores assessores, num movimento em Cadeia Criativa. Nesse movimento, os alunos, ao ouvirem o diretor, parecem levar em consideração suas experiências como gestor, e o valorizaram como sujeito singular e experiente.

Também o diretor valida a discussão do coletivo, afirmando que eles dão uma contribuição importante para a escola. Contudo, clama por ajuda para conseguir a adesão dos professores: "se não **tivermos** a adesão dos professores, não **vamos** conseguir". É interessante notar a mudança de foco narrativo utilizada pelo diretor que, ao sentir-se parte da problematização do sistema de avaliação, transita do ponto de vista em 1ª pessoa do singular para a 1ª pessoa do plural, como evidenciado pela conjugação dos verbos, em **tivermos** e **vamos**.

Contudo, é no ponto de vista de GV que temos um indicativo de um dilema do diretor e, logo, da instituição. Quando GV se refere aos vestibulares que estão incorporando novas práticas aos processos de admissões, "*it's not **only** your grade anymore*" (*não é **só** sua nota mais*), a escola não parece estar no mesmo movimento. Ainda assim, mesmo que provocado pelas enunciações dos alunos, o diretor afirma: "*vocês estão falando o que todo o mundo fala*". Todo mundo, exceto a escola. Ao menos não no Ensino Médio, o que aponta para uma contradição manifestada por uma divergência apresentada pelo diretor.

Ocorre, nesse momento, um conflito crítico do diretor, quando este afirma que ter aquela discussão com os alunos era "quase **inacreditável**, mas muito **gratificante**". Inacreditável, porque nos mais de cinquenta anos de experiência na educação, o diretor afirmou nunca antes haver participado de uma discussão como essa, mesmo tendo dito que os alunos estavam falando o que todo mundo já fala. Gratificante, muito provavelmente, pelo nível de engajamento e comprometimento dos alunos com a reformulação do contexto escolar, contexto esse que, em breve,

eles deixariam de ocupar (estávamos a poucas semanas da formatura da 3ª série do Ensino Médio).

Na esteira dessa discussão, JT, LC, GV, PP e VN complementam um ao outro, provando a relação dialogal que constituíram no coletivo. O mesmo não ocorre no turno do diretor, que, ao finalizar sua fala, encaminha a discussão para o fim, apontando para um monólogo.

Quanto à reformulação dos papéis em sala de aula, é válido notar o papel de PP diante da atuação crítica a agentiva dos alunos. No trecho em questão, PP faz somente uma intervenção, por meio de uma pergunta: "*about that, does anybody else want to share something?*" (sobre isso, alguém gostaria de compartilhar algo a mais?); remetendo a outras discussões anteriormente ocorridas em sala aula, lança mão dessa pergunta para instigar o entrelaçamento de falas dos alunos, especificamente de VN, que ainda não havia contribuído com aquela discussão. A atitude de PP evidencia a organização crítico-colaborativa daquele contexto em que a professora, ao invés de controlar o turno de fala ou fazer intromissões apontando determinados alunos para a discussão, demonstra conhecer seus processos mentais (VN era conhecido por seu sentimento de culpa ao praticar um esporte, conforme Excerto 6) e, por meio da pergunta, favorece a extensão do objeto posto em discussão, estimulando outro participante a agir.

De fato, Magalhães e Oliveira (2016) explicam que a colaboração potencializa um movimento de mutualidade e reciprocidade na compreensão de si, do outro, do contexto em que ocorre a interação e da sociedade mais ampla. Nessa mesma direção, LC, incomodada com o silêncio do diretor (antes de seu turno), fato esse inusitado para muitos ali presentes, tenta incluí-lo na discussão por meio de uma pergunta: "*before we continue, do you have any questions about it?*" (antes que continuemos, você tem alguma pergunta sobre isso?). Ainda que o diretor tenha imediatamente se posicionado e tomado o turno, o enunciado de LC exprime uma relação de mutualidade estabelecida com o diretor.

Por fim, PP encerra aquela aula ponderando a importância da criação desse tipo de diálogo dentro da escola, o que aponta para a criação de ZPD, tratando-se da existência de um espaço para criação e reflexão, no qual ocorre a superação dos modos de agir cristalizados na rotina escolar, garantindo o deslocamento dos participantes da esfera do pensar para a esfera do agir, em que pessoas, juntas, negociam para compreender e transformar realidades.

Assim, a aula 21 aponta a criação de espaços de resistência, porque a sala de aula não só foi reorganizada quanto aos modos de se promover o ensino-aprendizagem, indo contra modos transmissivos de educar, mas sobretudo porque se posiciona contra a reprodução das relações sociais envolvidas na forma como os sujeitos transitam pelo sistema capitalista; ou seja, evidencia-se nessa sala de aula a luta pela valorização/validação da pluralidade, manifestada pelo sistema de avaliação. Ao questionar a ordem hegemônica de organização escolar, frente à figura mais importante da escola, o diretor, os participantes não só questionam o sistema de avaliação, como também mostram esforços para lutar pela mudança de padrões.

Abaixo, apresento os dois últimos excertos deste estudo, referentes à aula 22, que aconteceu no dia 24/09/21, com todos os participantes reunidos presencialmente em sala de aula, exceto o aluno que acompanhava as aulas remotamente.

Na instituição em que essa pesquisa ocorreu, ser professor assessor de um segmento significa representar aquela área do conhecimento perante à direção da escola, bem como liderar um grupo de professores quanto ao trabalho avaliativo e alinhamento curricular. Há um professor assessor de Ciências Humanas, outro de Ciências da Natureza, uma professora de Matemática e uma outra de Língua Portuguesa. PP, sendo a coordenadora da área de língua inglesa, também exercia o papel de assessora de inglês para o Ensino Médio. Esse grupo de professores foi convocado para, juntamente com a coordenação do Ensino Médio, criar os modelos de eletivas.

PP convidou todos os assessores para o encontro (por e-mail, e enviou convite no Google Calendar), porém, somente o professor assessor de Ciências da Natureza compareceu (EB). Vários alunos faltaram a essa interação, incluindo quatro alunos focais: HM, GV, VN e JT. Ainda assim, julguei essencial analisar o excerto da aula 22, por dois motivos principais: a interação valida a sugestão do diretor para o desenvolvimento da proposta, bem como permite ampliar o sistema de atividade ao criar uma possibilidade em cadeia, que reflete a produção e a expansão do objeto. Ademais, com a ausência de muitos alunos nesse encontro, outros ocuparam seus papéis.

Excerto 7, aula 22

TA: Amanda once asked me what's your hobby? And we were like we don't have a hobby.

[Todos riem]

AJ: *We are laughing because of VN* (não estava presente), because he loves playing volleyball, but he only has one day to do it and he feels guilty about it, because he is wasting time that he could be studying.

LC: *GV* (também não estava presente) *also talks a lot about programming*, so we have a lot of examples here that could be **our** bonuses.

AJ: We already have these things in the school, it is just about incorporating them into our grades.

LF: in the second bimester, I got a bad grade in Physics, but I like Physics and I even got a medal from the Astronomy Olympiad. And because of the grading system, all of the bimester is based on only one day?

EB: the process...

O excerto selecionado da aula 22 me parece crucial para encerrar esta análise por dois motivos. Primeiro, porque me chamou a atenção o fato de que todas as falas a serem aqui discutidas e analisadas são de mulheres – exceto as do professor. Há uma imensidão de possibilidades de interpretação do porquê isso ocorreu nessa interação, especificamente, mas acredito que seja válido mencionar que as mulheres eram a maioria naquela aula; havia somente três meninos presencialmente e um online. Dentre esses três alunos que participavam presencialmente, somente um deles era um aluno focal. Segundo, porque TA, AJ e LC, em suas enunciações, evidenciaram o entrelaçamento de vozes construído naquele coletivo. Assim, o movimento de busca de respostas em argumentos apresentados por outros participantes, que, por sinal, não estavam presentes nessa aula, revela a transformação dos desejos individuais (de GV e VN) em coletivos, "**our**" (nossos), comprovados pela enunciação de LC.

O movimento, naquele contexto, de recuperar argumentos apresentados por outros participantes passou a ser tão consciente que chega a causar humor nas participantes. De fato, Magalhães (desde 1991) tem enfatizado que a colaboração é um processo de participação ativa na transformação de si, do outro e do mundo. O processo crítico-colaborativo evidenciado no excerto ilustra a transformação das

participantes como resultado de um processo de conscientização sobre a própria prática e a do outro (MAGALHÃES e OLIVEIRA, 2016, p.211).

Além disso, essa possibilidade de incluir um professor na proposta, mesmo que tenha sido o único representante do corpo docente de assessores a comparecer ao encontro, criou uma zona mútua de desenvolvimento proximal (ZDP), para aprendizado e desenvolvimento de todos os participantes da pesquisa. Assim, o desenho metodológico deste estudo deu origem à possibilidade de os participantes compreenderem e transformarem, continuamente, suas discussões compartilhadas, entre sistemas e dentro de um mesmo sistema. É importante notar que cada sistema cria a possibilidade de uma cadeia, que reflete a produção e a expansão do objeto.

Tendo em vista que a colaboração está na base do conceito de ZDP, e mediante a um processo de argumentação que garante acesso aos diferentes posicionamentos dos sujeitos, aprofundamentos por meio de sustentação, bem como contestações pelas perspectivas contrárias, ousou dizer que foi na diferença (pluralidade) que os participantes buscaram acordos/conclusões possíveis para viver em comunidade durante o ano que passamos juntos, nesta eletiva. Como afirma Liberali (2018, p.108), "em colaboração, cada sujeito consegue realizar muito mais do que poderia sozinho".

Excerto 8, aula 22

TA: So what do you have to say?

EB: First of all, I'm so glad to be here, it's an **honor** to be here speaking English with you guys. First thing, this is so good, if all the discussions begin with the students, that's the main point. It's not about something that the school wants to do, but something that the students want to do. (...) Secondly, timing, mental health in schools, and universities, they are all combined, you see. There is a huge problem, it's a complex problem with layers in it. It's the nation's problem here.

LC: it 's like conjuntura, né?

EB: Yes, every school is facing these problems right now with the student's voice, grading system, **it's a structural problem**. We could make some changes, but the system itself is made like this. In this sense, your proposal is reasonable in my point of view. For me, as a teacher I'd say, where's the time? How can we make this change possible? Because I have one class with you guys in the week. (...) How do we create a cultural system/behavior in that I could ask students to take a quiz at home without cheating? Does that make sense?

AJ: It does and **we thought about it too**. We came to the conclusion that this problem is because of the grading system. I like, **we** cheat on the homework because of the

system, like we need this grade [ponto de tarefa] because we have only one exam and this is our whole grade. So it's like, in both hands, you know.

PP: We need some shared responsibilities.

É interessante notar o posicionamento de EB, ao afirmar: "it's an **honor** to be here speaking English with you" (é uma **honra** estar aqui falando inglês com vocês), quando comparado ao do diretor (no excerto 6), que afirma: "*eu vou falar português, esse assunto é muito **complexo***". Enquanto o professor se alegra em participar da interação em inglês, o diretor se recusa a fazê-lo. Porém, a afirmação deste último tem caráter ambíguo: pode referir-se à sua falta de familiaridade com a língua (daí considerar o assunto como complexo, o que talvez aponte para uma falta de vocabulário); ou pode referir-se a uma desvalidação do processo a partir do qual os participantes desta pesquisa construíram seus conhecimentos, ou seja, não se espera que alunos tratem de assuntos tão complexos nas aulas de inglês, fazendo uso do próprio inglês.

Ora, ainda que muitos dos alunos fossem proficientes na língua, falar de avaliação nunca lhes foi habitual, muito menos poderia ser considerada uma tarefa simples. Para tanto, leram, pesquisaram e se prepararam para as discussões, objetivando a construção de argumentos. Ademais, a atividade de problematizar a própria natureza do conhecimento escolar, a relação entre professor, alunos e gestão, bem como a relação entre a escola e a comunidade, pode ser, sim, uma tarefa altamente complexa, sobretudo porque raramente se faz isso na condição de aluno, em sala de aula.

É válido dizer, no entanto, que dado o seu afastamento da sala de aula, em função do cargo que ocupa, a afirmação do diretor pode estar relacionada à falta de consciência sobre o papel do inglês nas dinâmicas de inclusão e exclusão social dentro da escola, problema esse que, por sinal, trouxe-me de volta à academia. Assim, essa problematização sobre a fala do diretor jamais ousaria questionar sua familiaridade com a língua inglesa, até porque o uso do português sempre nos foi uma possibilidade para construir conhecimentos em nosso coletivo. Ousa, no entanto, questionar a dinâmica de inclusão e exclusão social que o inglês pode causar (e, frequentemente, causa nessa escola).

Nessa direção, vejo na enunciação do diretor, ao fazer uso do adjetivo **complexo**, um ensejo para retomar o processo de construção do ensino-

aprendizagem nas aulas da eletiva, a fim de ilustrar a complexidade do processo, mas, também, de avaliar o desenvolvimento dos alunos quanto à sua potência de ação nas aulas de inglês, isto é, quanto à maneira como promoveu a inclusão dos sujeitos. Assim, retomo Liberali (2019), que discute a importância de se repensar o currículo desencapsulado para reformular a escola (neste estudo, exclusivamente as aulas de inglês), desde suas escolhas curriculares até a organização dos modos de aprender-ensinar em sala de aula.

Nessa linha, promover a interface entre currículo (argumentação) e vida cotidiana (temas elencados pelo coletivo) foi um dos catalisadores da criação das relações entre os sujeitos participantes, de modo que não somente estivessem no mundo, mas com o mundo, para a construção e cultivo das relações dialógicas. Repensar as questões curriculares foi essencial, mas foi necessário repensar, sobretudo, o uso da linguagem em sala de aula: questionar o uso da linguagem linear, unidirecionada (professora e alunos), a-histórica, linguagem essa tão frequentemente voltada à transmissão de conhecimentos dentro do contexto escolar. Foi crucial, portanto, a construção das relações dialéticas entre os participantes.

Para dimensionar o impacto das relações dialógicas e dialéticas, foi necessária a compreensão de que o sujeito, a partir de sua inserção no mundo social, ao apropriar-se da linguagem, apropria-se também de significações socioculturais que o constituíram, assim como compartilha seus significados. A exemplo disso, destaco o humor causado pelas falas de TA e AJ, como discutido no excerto 7, em que a apropriação da fala de outros colegas lhes serviu de argumento. Em outras palavras: os sentidos de GV e VN, quando compartilhados no coletivo, passaram por uma ressignificação – inerente ao contexto da interação, que constituíram TA e AJ; mesmo que não apresentassem interesse pessoal em programação ou vôlei, ainda assim, usaram tais temáticas como exemplos ao compartilharem seus significados com EB.

Em linhas freirianas ([FREIRE, [1974] 1987), o que ocorre é que esses sujeitos participantes passaram a se reconhecer como problematizadores da escola; neste estudo, especificamente sobre o sistema de avaliação. No coletivo, ao se reconhecerem como problematizadores de algo, reconhecem-se, também, como criadores de sua própria história. Assim, a pluralidade pela qual clamavam no sistema de avaliação parece ser reflexo da pluralidade da construção de seus argumentos. Afinal, aquele coletivo se fortaleceu em união, num processo de

resistência, para problematizar, acima de tudo, a natureza do conhecimento escolar: por que não pode ser complexo?

Problematizam, também, a relação entre professora, alunos e gestão (numa relação horizontal, juntos e orientados a um objetivo comum) e, por fim, problematizam a relação entre escola e comunidade, até porque clamavam por mudanças que eles próprios não desfrutariam, mas sim o restante da comunidade escolar, em anos futuros.

Quanto à fala de EB, ainda que apresente entusiasmo no início de sua enunciação, este afirma que algumas mudanças são possíveis, mas "*it's a structural problem*" (é um problema estrutural), o que também parece desvalidar o esforço e a motivação dos alunos ali reunidos, como se nada pudesse ser feito a respeito de uma problema que é estrutural. É válido destacar, no entanto, o desenvolvimento de agência das alunas, especificamente de LC e AJ, que insistem em participar da enunciação, mostrando-se não só capazes de acompanhar a reflexão de EB, mas também, no caso de LC, capaz de complementá-la com um conceito de base filosófica, "*it's like conjuntura, né?*" (é como conjuntura, não é?). Já AJ afirma: "*we thought about it too*" (nós pensamos sobre isso também), o que indica que o processo do coletivo havia sido tão profundo quanto a discussão de EB. O posicionamento de ambas, nesse sentido, fortalece e expande a discussão da aula, bem como estabelece mutualidade com EB.

Assim como exposto pelo diretor, na aula 21, a aderência dos professores do Ensino Médio ao movimento de reformulação do sistema de avaliação seria essencial. Porém, ao estender a proposta a EB, ele reage com inúmeros questionamentos que parecem indicar conflito: "*where's the time? How can we make this change possible? (...) 'How do we create a cultural system/behavior in that I could ask students to take a quiz at home without cheating?'*" (onde está o tempo? Como podemos tornar essa mudança possível? (...) Como nós podemos criar um sistema/comportamento cultural em que eu possa pedir aos alunos que façam uma prova em casa, sem colar?).

Parece-me natural que professores vejam tentativas de mudanças no contexto escolar e, automaticamente, as associem ao aumento da demanda de trabalho, pois historicamente é isso que acontece. Porém, a ponderação de AJ seguida da de PP evidenciam que essa reflexão já havia sido feita no grupo e, para

que a mudança ocorresse, seria necessário o compartilhamento de responsabilidades.

Ademais, a inclusão da perspectiva dos professores na proposta de reformulação do sistema de avaliação, como sugerido pelo diretor, somente faria dela ainda mais plural, pois a pluralidade apontada no sistema de avaliação era também a pluralidade com que a proposta foi construída e repensada. Portanto, a expansão do sistema de atividade ao núcleo de professores, depois da visita do diretor, passou a ser um dos nossos objetivos. Nesse sentido, a organização do contexto enunciativo da aula 22 afasta-se do modelo transmissivo tradicional quanto à expansão do objeto posto em discussão, porque permite incluir EB como sujeito do sistema de atividade, que contribui com reflexões críticas acerca do objeto posto em discussão.

De fato, o compartilhamento de responsabilidades é uma prática comum para a organização crítico-colaborativa, sobretudo no que diz respeito à reformulação dos papéis. Para os participantes daquele coletivo, essa era uma prática rotineira, como ilustrado nos dados pela co-responsabilidade da criação, revisão e adaptação da proposta, bem como das aulas. Naquele coletivo, os participantes ocupavam papéis diferentes a cada interação e isso aponta para o desenvolvimento de agência dos participantes, uma vez que se mostram responsáveis e responsivos pela interação e pela revisão da proposta, bem como quanto à reformulação dos papéis na criação de um ambiente não hierarquizado, em que todos possam discutir e refletir em pé de igualdade.

Ainda que os trechos analisados da aula 22 não tenham evidenciado nenhuma modificação/adaptação da proposta em si, os excertos são relevantes para ilustrar a reorganização da sala de aula ao longo da pesquisa, na construção de espaços de resistência, bem como para ilustrar o desenvolvimento de agência dos alunos quanto à percepção de sua ação para: contribuir com o coletivo; contribuir com a ruptura quanto ao dessilenciamento e à invisibilidade e, sobretudo, por contribuir com ações que confrontam o *status quo*.

Finalmente, retomo a pergunta de pesquisa que orientou esta discussão: “De que forma a sala de aula de língua inglesa foi reorganizada para a criação de espaços de resistência? Os dados apontam para a transformação da sala de aula, pois passou a ocupar um espaço de práticas e ações que impulsionaram uma *práxis* contrária à ordem hegemônica estabelecida pelas organizações escolares. Assim,

ousou dizer que foi possível vivenciar reflexões críticas que despertaram professores, alunos e gestores para as opressões do mundo capitalista. Daí a importância do dessilenciamento, da visibilidade e da resistência no título desta pesquisa, pois foi preciso trabalhar para que professora e alunos estivessem co-intencionados no movimento de resistência.

Não bastaram as minhas questões; o trabalho teve que ser de todos, horizontalmente organizado a partir do desenvolvimento de uma atividade em que estes assumiram-se como sujeitos no ato de desvelar a realidade, mas sobretudo conhecê-la criticamente. Foi, portanto, a estreita relação entre o objeto em construção nas aulas, o conteúdo das aulas e a base teórico-metodológica da investigação, que possibilitou intervenções necessárias à reformulação do contexto escolar, por meio de um processo vivenciado coletivamente pelos participantes. Tratando-se de ações orientadas para mudar a ordem do poder colonial, que partiram de um problema real anunciado pelo inconformismo e em oposição à condição de opressão, os participantes tornaram-se agentes ativos. Assim, provocaram transformações na realidade e, esperançosamente, continuarão a lidar crítica e criativamente com ela, para que possam provocar transformações também na sociedade e no mundo.

O objetivo da análise e discussão dos dados, neste estudo, foi o de interpretar as formas como a linguagem realizou essas ações, assim como discutir o imbricamento entre os contextos reais dos participantes e o modo como se desenvolveram para a criação de espaços de resistência em sala de aula. Afinal, em linhas freirianas, a reflexão e a vivência plena de uma situacionalidade permitem pensar a própria condição de existir dos sujeitos (LIBERALI, 2022, p.128).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS - Dessilenciamento e visibilidade na criação de espaços de resistência

*When day comes, we step out of the shade of flame and unafraid.
The new dawn balloons as we free it.
For there is always light, if only we're brave enough to see it.
If only we're brave enough to be it.*

Amanda GORMAN (2021)

Iniciando esta seção com um trecho do poema de Amanda Gorman, traço, aqui, (in)conclusões acerca deste estudo, na certeza de que há luz, mesmo em tempos de escuridão. No entanto, somente se formos corajosos o suficiente para vê-la, se ao menos formos corajosos o suficiente para sê-la.

Este estudo nasceu da necessidade de uma professora, outrora também coordenadora, que se recusa a aceitar as violências ontológicas e epistêmicas a que estamos imersos. Em tempos de necropolítica no Brasil (MBEMBE, 2016), em meio à pandemia da Covid-19, e imersos em um sistema educacional que mais aprisiona do que liberta, já que reproduz as relações sociais e, com isso, injustiças, discriminações, desigualdades, este estudo objetivou, acima de tudo, resistir *com* o outro e *para* o outro na (re)construção das relações e das formas de organização escolar.

Repensando a escola como um lugar de ativismo social transformador (FREIRE, [1974] 1987), busquei problematizar a organização escolar transmissiva, aquela criadora de abismos entre as experiências existenciais de seus sujeitos e os conteúdos trabalhados na escola, a que reproduz as relações sociais à serviço do capitalismo, fortalecendo, assim, as reproduções das relações hierárquicas de poder. Nessa direção, busquei, especificamente em uma escola de elite, questionar algumas das opressões que permeiam o sistema capitalista no qual estamos imersos, cujo foco está na meritocracia e na produtividade.

Focalizei, também, a falta de consciência crítica sobre o papel que ocupa o ensino-aprendizagem de inglês em diferentes contextos, nas dinâmicas de inclusão e exclusão social escolar, algo que sempre me foi preocupante. Nessa direção, na tentativa de repensar a formatação de uma eletiva de língua estrangeira que eu mesma havia criado e oportunizar um ensino-aprendizagem de inglês como possibilitador do desenvolvimento de agência dos alunos, avaliei formas de

impulsionar a educação e o currículo de inglês como sendo possíveis instrumentos de transformações das condições de opressão, na escola.

Afinal, em consonância ao que afirma Mignolo (2018), debater criticamente as experiências vividas por sujeitos que usam a língua inglesa como forma de dessilenciamento, resistência e visibilidade pode ser uma *práxis* decolonial. Para tanto, o foco recaiu na linguagem, pois é ela que constitui as relações entre o sujeito e o mundo, por meio das interações e de aspectos sócio-histórico-culturais.

A centralidade da linguagem neste estudo está, portanto, na organização dialética pensada para a colaboração crítica, para propiciar a intervenção no contexto educacional. Articulada aos conceitos de Cadeia Criativa e de *práxis* decolonial, a colaboração crítica decolonial promove questionamentos de práticas alienantes e coloniais herdadas de um mundo colonizado e injusto. Nesse quadro teórico-metodológico, retomo minhas perguntas de pesquisa para validar se a eletiva *Global Englishes* propiciou contribuições quanto à formação de alunos crítico-colaborativos; à organização criada para o uso da língua inglesa na reformulação de currículos desencapsulados e dessilenciadores e à transformação do contexto escolar em que estão inseridos os participantes. Para tanto, me perguntei:

- Qual o movimento desencadeado pelas contradições que emergem das discussões em sala de aula?
- Como ocorre o movimento de dessilenciamento e visibilidade dos alunos?
- De que forma a sala de aula de LE foi reorganizada para a criação de espaços de resistência?

Ao mesmo tempo que posso afirmar ter havido, nesta pesquisa, contextos marcados para o dessileciamento e a visibilidade, posso garantir que essa não é uma verdade permanente, assim como nada na vida. Houve contextos marcados pela contração dialógica, houve muitos conflitos e rigidez dos próprios alunos, inclusive, além das inúmeras dificuldades pelas quais passei ao ousar ser pesquisadora enquanto também professora e coordenadora.

A ideia de co-construção das aulas em busca da ruptura com propostas hermeticamente fechadas, na tentativa de promover mobilidade de uma aula a outra num movimento em Cadeia Criativa, é linda, porém, trabalhosa. Seria hipocrisia de minha parte não mencionar a relevância de ser a coordenadora da área de inglês para conseguí-lo fazer da forma como o fiz; o que quer dizer que não ter um planejamento construído no início do bimestre não me afetava diretamente, pois

respondia a mim mesma. Contudo, vale ressaltar a importância da direção da escola nesse meu movimento de expansão, que não só apoiou-me, mas instigou-me a fazer a pesquisa e, sobretudo, a ir além.

Como diz minha orientadora, "os dados falam por si só". É perceptível a criticidade dos alunos e, quanto a isso, não tenho como não reverenciar o corpo docente da instituição, pelo trabalho magnífico que faz e pelas lutas que enfrenta diariamente.

Contudo, como afirma Freire ([1974] 1987), o que fundamentalmente importa é que os sujeitos se reconheçam como criadores de cultura e de sua própria história. Para tanto, trabalhei incansavelmente nos espaços de compartilhamentos, tanto pela proposição de problemas que os próprios alunos viam como centrais para sua existência, quanto para a construção de novas formas de resistir frente a esses problemas.

Nesse movimento, alguns dos participantes da pesquisa demonstraram desenvolver maior dinamicidade na atividade, assumiram novos papéis na cena enunciativa e se apropriaram de novos instrumentos, assim como de novos significados, que vieram a ser instrumentos em outras atividades. Além disso, nesse movimento, romperam, também, com as cápsulas historicamente constituídas sobre a escola transmissiva.

Dentre os 15 alunos participantes da disciplina, elenquei 11 deles como alunos focais, na tentativa de retratar, de forma fiel, essa sala de aula. Contudo, posso afirmar que entre esses 4 alunos não escolhidos como focais, houve reprodução de silenciamento e invisibilidade, sobretudo no caso do aluno que participou da disciplina remotamente, ao longo do ano todo. Poderia buscar inúmeras justificativas para argumentar sobre a dificuldade de integração dos alunos que permaneceram no ensino remoto aos do ensino presencial, mas esse não é o foco deste estudo e jamais idealizei uma pesquisa em que os dados retratassem a completude da sala de aula. Não, essa é a vida que se vive; enquanto muitos se dessilenciaram, alguns se calaram. Enquanto alguns sentiram-se empoderados e validados, outros sentiram-se invisibilizados. Enquanto alguns se transformaram, assim como eu mesma, outros sequer avançaram.

É digno de ressalva, no entanto, afirmar que foi precisamente o movimento desencadeado pelas contradições que emergiram a partir do conflito entre novas e

velhas formas de agir em sala de aula que, lentamente, permitiu a transformação em um *continuum* – dos velhos modos de agir para novos modos de resistir.

Dessa forma, ousou dizer que este estudo revela a possibilidade da insurgência de contextos de resistência não somente nas aulas de inglês, mas em qualquer disciplina, no âmbito da linguagem, pois as reflexões situadas sobre contradição, colaboração crítica, agência e decolonialidade são aplicáveis à prática de qualquer professor, em qualquer área do conhecimento.

É válido ressaltar que o entrelaçamento das vozes e dos apelos dos alunos ao longo da pesquisa foi o que permitiu a criação de um coletivo único e singular, em torno de um compromisso específico: a problematização do contexto escolar; e foi isso que despertou engajamento em sala de aula. No entanto, não posso afirmar que as transformações propiciadas pela pesquisa envolveram a comunidade escolar como um todo. A instituição escolar em que a pesquisa ocorreu, infelizmente, parece permanecer em suas cápsulas.

No entanto, a motivação para rupturas tem sido um tópico frequentemente discutido nas escolas, sobretudo no cenário pós-pandêmico. Minha reflexão é que a motivação é extremamente subjetiva e deve partir dos apelos, das demandas de cada um dos sujeitos. Daí a importância da PCCol como uma organização teórico-metodológica e política que possibilita a organização de pesquisas de intervenção, como esta, no contexto escolar, proporcionando um enfoque crítico e questionador frente a um ensino transmissivo e injusto.

Assim, na luta contra o silenciamento e a invisibilidade e com o objetivo de romper com os *modos de fazer* presentes na escola tradicional, conseguimos criar condições de resistir. Para tal, não parece ter-nos faltado motivos.

Resistimos, quando olhamos, agora, para um ensino-aprendizagem que foi o próprio processo de formação dos participantes; resistimos, quando nos damos conta do tipo de linguagem que usamos; resistimos, a partir do afeto, da confiança, da solidariedade, que ampliaram o potencial de participação dos alunos em sala de aula. Resistimos, ao permitir as diferenças, ao reconhecê-las e ao celebrá-las na pluralidade. Resistimos, ao revisá-las. Resistimos, por fim, ao criarmos novas relações, transpondo as fronteiras entre o ser e o ser mais.

Pensando em estudos futuros, destaco uma questão como algo que tem estimulado minha curiosidade. O Projeto Digit-M-Ed e, mais recentemente, o Projeto Brincadas, ambos do grupo LACE, fazem a ponte entre a universidade, no âmbito da

pesquisa e extensão, e a escola. Ainda que a relação entre contradição e decolonialidade tenha sido central para este estudo, há muito mais a ser explorado no âmbito da indignação como prática social, principalmente na integração entre o Multiletramento Engajado e a Justiça Curricular. Afinal, não me parece ser suficiente tomar para si a responsabilidade como cidadão, de lutar por uma distribuição mais justa dos bens materiais e imateriais; é preciso ir além, é preciso tomar para si a responsabilidade pela luta da reapropriação das potências de criação e colaboração, na construção coletiva de uma sociedade melhor.

Nessa linha, a indignação como prática social parece-me ser um caminho possível para despertar, nos jovens, em ambiente escolar, um conjunto de práticas de linguagem que faz frente às múltiplas colonialidades do ser, poder e saber e, assim, tem potencial para a criação de uma visão de futuro alternativo, que seja capaz de desestabilizar o *status quo*. Por ora, sentindo-me parte da desobediência epistêmica, recupero minha alegria por acreditar no potencial transformador que a educação carrega, mas, de forma alguma, perco minha indignação perante às situações de opressão em que nós brasileiros vivemos.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, M. F. da S. **O movimento de (des)silenciamento em aula de língua portuguesa na rede estadual**. 2013. 174f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/13643/1/Maria%20Felician%20da%20Silva%20Amaral.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2023.
- BAPTISTA, L. M. T. R. Lócus de enunciação e coletivo mexicano *Batallones Femeninos*: cartografando uma pedagogia decolonial no Sul Global. **Gragoatá**, Niterói, v.26, n.56, p.1115-47, 2021. Disponível em: <http://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.49063>. Acesso em: 20 fev. 2023.
- _____.; LÓPEZ-GOPAR, M. Educação crítica, decolonialidade e educação linguística no Brasil e no México: questões epistemológicas e metodológicas traçadas por um paradigma-outro. **Letras & Letras**, v.35, n. especial, p.01-27, 2019.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n.11, p.86-117, mai/ago 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069/1827>. Acesso em: 22 nov. 2022.
- BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estados**, Brasília, v.31, n.1, p.15-24, abr. 2016. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6077>. Acesso em: 17 nov. 2022.
- _____.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. In: _____.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2019. p.06-27.
- BOTTOMORE, T. (Ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 8 jun. 2020.
- BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um

interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, [1997] 2007.

CAETANO, E. A. **Letramentos críticos e o uso da língua alvo no ensino de língua inglesa: um olhar autoetnográfico**. 2017. 289f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

CANAGARAJAH, S. Ethnographic methods in language policy. In: RICENTO, T. **An introduction to language policy: theory and method**. 4th ed. New York: Blackwell, 2009. p.153-69.

_____. **Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CARRIJO, V. L. S. **Contradição em uma pesquisa na graduação em Pedagogia: contribuições de abordagem sócio-histórico-cultural**. 2017. 139f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

EDWARDS, A. Relational agency in professional practice: a CHAT analysis. **Actio: An International Journal of Human Activity Theory**, n.1, p.01-17, 2007.

ENGESTRÖM, Y. From design experiments to formative interventions. **Theory and Psychology**, v.21, n.4, p. 598-628, 2011.

_____. The future of activity theory: a rough draft. In: SANNINO, A.; DANIELS, H.; GUTIÉRREZ, K. (Eds.). **Learning and expanding with activity theory**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2009. p.303-28.

_____. Weaving the texture of school change. **Journal of Educational Change**, [S.l.], v.9, p.379-83, 2008a.

_____. **From Teams to Knots: Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2008b.

_____. Objects, contradictions and collaboration in medical cognition: an activity. **Artificial Intelligence in Medicine**, v.7, p.395-412, 1999.

_____. **Learning by expanding: an activity-theoretical approach to development research**. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.

_____.; SANNINO, A. Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework. **Journal of Organizational Change Management**, v.24, n.3, p.368-87, 2011.

FIDALGO, S. S. A Linguagem da Inclusão/Exclusão Social-Escolar na História, nas Leis e na Prática Educacional. 2006. 341f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13871>. Acesso em: 20 jan. 2023.

_____.; MAGALHÃES, M. C. C.; PINHEIRO, L. M. A discussion about the development of HMF in Brazilian schools: a portrait of excluding inclusion. **Psicologia Histórico-Cultural**, v.16, n.3, p.87-96, 2020. Disponível em: https://psyjournals.ru/en/kip/2020/n3/Fidalgo_magalhaes_Pinheiro.shtml. Acesso em: 08 out. 2020.

FORTES, L. “**Ser ou não ser**”: questões sobre subjetividade e o ensino de inglês na escola pública. 2017. 221f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Trad. Kátia de Mello e Silva. Rev. técnica Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17^a ed. 23^a reimpress. Rio de Janeiro: Paz e terra, [1974] 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GARCIA, O.; JOHNSON, S. I.; SELTZER, K. **The translanguaging classroom**. Leveraging student bilingualism learning. Philadelphia, PA: Caslon, Inc, 2017.

GORMAN, A. **The hill we climb**. An inaugural poem for the country. 1st ed. New York: Viking Books for Young, 2021.

hooks, b. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Trad. Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

JONES, P. E. Activity, Activity Theory and the Marxian Legacy. In: JONES, P. E. (Ed). **Marxism and Education: Renewing the Dialogue**. Pedagogy and Culture. New York: Palgrave/Macmillan, 2011. p.193-214.

_____.; MAGALHÃES, M. C. C. Marx, Vygotsky and Freire: methodological discussions on the role of language in social transformation. **D.E.L.T.A.:** Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada [online]. v.36, n.3, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/WZKDMhwGqXvRKGfp4Gp8tLy/?lang=en>. Acesso em: 20 fev. 2023.

LEONTIEV, A. N. Activity, and consciousness. **Philosophy in the USSR:** problems of dialectical materialism, p.180-202, 1977. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/265074416_Activity_and_Consciousness. Acesso em: 24 jan. 2022.

LIBERALI, F. C. Multiletramento engajado para a prática do bem viver. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, SC, v.22, n.1, p.125-145, jan/abr. 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ld/a/KmYMbTKgh4MLvKvqMBMCQRk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2023.

_____. Building Agency for social change. In: TANZI NETO, A.; DAFERMOS, M.; LIBERALI, F. C. (Eds.). **Revisiting Vygotsky for social change:** Bringing together theory and practice. New York: Peter Lang, 2020a. p.78-98.

_____. O desenvolvimento de agência e a educação multi/bilíngue. In: MEGALE, A. (Org.). **Desafios e práticas na educação bilíngue**. São Paulo: Richmond / Fundação Santillana, 2020b. p.79-91.

_____. Argumentação na opressão destrutiva e na colaboração crítica: do cenário político do impeachment ao contexto do projeto Digit-M-Ed. In: SZUNDY, P. T. C.; TILIO, R.; MELO, G. C. V. (Orgs.). **Inovações e desafios epistemológicos em Linguística Aplicada:** perspectivas sul-americanas. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Ediores, 2019. p.261-95.

_____. **Argumentação em Contexto Escolar**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

_____. **Atividade social como base para o ensino de língua estrangeira.** In: _____. (Org.). CANO, M. R. de O. (Coord.) **Inglês, Coleção A reflexão e a prática no ensino**, v.2. São Paulo: Blucher, 2012. p.21-34.

_____. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira.** São Paulo: Richmond, 2009.

_____.; FUGA, V. P. (Orgs.). **Cadeia Criativa: teoria e prática em discussão.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

MAGALHÃES, M. C. C. Formação contínua de professores: a organização crítico-colaborativa para transformação. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, v.22, n.2, p.17-35, 2019.

_____. Intervention Research in a Public Elementary School: A Critical-Collaborative Teacher Education Project on Reading and Writing. **Outlines - Critical Practice Studies**, v.17, n.1, p. 39-61, 2016.

_____. Escolhas teórico-metodológicas em pesquisas com formação de professores: o processo colaborativo na constituição de educadores. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. (Orgs.). **Estudos Críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 17-48.

_____. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: _____.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p.13-40.

_____. O método para Vygotsky: a Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M.; SZUNDY, P. T. C. (Orgs.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI.** São Paulo: Andross, 2009. p.53-78.

_____. Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, n.23, p.71-8, 1994.

_____. **A study of teacher collaboration on reading instruction for chapter one students.** Tese (Doutorado em Educação). Blackburg: Virginia Polytechnic State University, 1990.

_____.; FIDALGO, S. S. Reviewing critical research methodologies for teacher education in Applied Linguistics. **D.E.L.T.A.**, v.35, n.3, p.01-19, 2019. São Paulo. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/42340/28113>. Acesso em: 10 out. 2021.

_____.; FIDALGO, S. S. The role of methodological choices in investigations conducted in school contexts: critical research on collaboration in continuing teacher education. In: RIIKKA, A.; PÖYHONEN, S. **Language in Action: Vygotsky and Leontevian legacy today**. Cambridge Scholars Publishing, 2007. p. 329-51.

_____.; NININ, M. O. G.; CARRIJO, V. L. S. Colaboração Crítica na formação superior em tempos de resistência: questões apistemológicas e teórico-metodológicas. In: TANZI NETO, A. (Org.). **Linguística aplicada de resistência: transgressões, discursos política**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p.121-48.

_____.; NININ, M. O. G.; LESSA, A. C. T. A dinâmica discursiva na formação de professores: discurso autoritário ou internamente persuasivo? **Bakhtiniana**, São Paulo, v.9, n.1, p.129-47, jan./jul. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/17329>. Acesso em: 20 ago. 2021.

_____.; OLIVEIRA, W. Argumentação na construção de contextos colaborativos em pesquisas com formação de educadores. In: LIBERALI, F. C.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O. G.; MATEUS, E.; GUERRA, M. (Orgs.). **Argumentação no contexto escolar: relatos de pesquisa**. Campinas: Pontes, 2016. p.205-35.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). 2ª ed. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2019. p.27-54.

_____. On the coloniality of being: contributions to the development of a concept. **Cultural Studies**, v.21, n.2-3, p.240-70, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/09502380601162548>. Acesso em: 05 out. 2020.

MARX, K. **O Capital** - v.6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [1867] 1983.

_____.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, [1845-46] 2007.

MATEUS, E. Prefácio. In: LIBERALI, F. C. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p.09-16.

MBEMBE, A. Necropolítica. **Artes & Ensaios**, Revista do PPGA/EBA/ UFRJ, n.32, p.122-51, 2016.

MEANEY, Maria Cristina. **Argumentação na formação do professor na escola bilíngue**. 2009. 149p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MIGNOLO, W. The conceptual triad. In: MIGNOLO, W.; WALSH, C. (Eds.). **On Decoloniality**. Durham: Duke University Press, 2018. p.135-52.

_____. **Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad** (antología, 1999-1014). Barcelona: CIDOB, 2015.

_____.; WALSH, C. **On decoloniality: concepts, analytics, praxis**. Durham: Duke University Press, 2018.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, [2006] 2016. p.13-44.

MOLON, S. I. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sóciohistórica. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v.11, n.1 p.56-68, 2008.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. São Paulo, SP: Loyola, [1993] 2002.

NININ, M. O. G. **Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica**. Uma investigação à luz da Linguística Aplicada sobre modos de perguntar. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

_____. Pesquisa e formação na perspectiva crítico-colaborativa. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p.85-118.

_____. **Pesquisa Colaborativa: das práticas de pesquisa à ressignificação das práticas dos pesquisados**. 2006. 320f. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____.; MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de Ensino Médio em serviço. **Alfa**, v.61, n.2, p.625-52, 2017.

PARDO, F. da S. **Ensino de línguas, letramentos e desenvolvimento crítico na escola pública: observações e auto-observações**. 2018. 218f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

PARO, A. C.; VENTURA, M.; SILVA, N. Paulo Freire e o inédito viável: esperança, utopia e transformação na saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.18, n.1, p.01-22, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/tQFP797gDF8Yc4fLX4fzk3c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 17 nov. 2022.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.67-84. (Linguagem; 19).

_____.; MAKONY, S. **Innovations and challenges in applied linguistics from the Global South**. Nova York: Routledge, 2020.

SANTOS, B. de S. Epistemologies of the South and the Future. From the European South: a transdisciplinary journal of postcolonial humanities. **Padua**, v.1, p.17-29, 2016. Disponível em: <http://europeansouth.postcolonialitalia.it/journal/2016-1/3.2016-1.santos.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

SOARES, F. G. **A Relação Dialógica: Mulher e EJA na Construção da Consciência Feminista**. 2017. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, [1677] 2011.

STETSENKO, A. **Radical-Transformative Agency: Continuities and Contrasts With Relational Agency and Implications for Education**. **Frontiers in Education**, v.4, art 148, p.01-13, 2019. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2019.00148/full>. Acesso em: 10 jan. 2023.

_____. **The transformative mind**. Expanding Vygotsky's approach to development and education. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2017.

STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

TANZI NETO, Adolfo. **Arquitetônica Social Escolar**: um estudo sócio, histórico e cultural sobre as relações de poder e controle nos espaços, artefatos e discursos. 2016. 362f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.

TELES, F. A. R. **Adolescentes Agentes e Dessilenciados?** O movimento da argumentação no Digit-M-Ed Parnaíba – PI. 2018. 170f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

VIANNA, E.; STETSENKO, A. Transformando resistência em paixão por conhecimento com ferramentas de agência: ensino-aprendizagem sobre as teorias da evolução para a justiça social entre jovens em um abrigo estadual nos EUA. **Perspectiva**, v.37, n.4, p.864-86, Dossiê Retratos da Educação Infantil do/no Campo, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2019.e61082>. Acesso em: 08 out. 2021.

VIRKKUNEN, J. Dilemmas in building shared transformative agency. **Activités**, v.3, n.1, p.43-66, 2006. Disponível em: <https://journals.openedition.org/activites/1850>. Acesso em: 20 set. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, [1934] 2007.

_____. Letters to Students and Colleagues. **Journal of Russian and East European Psychology**, v.45, n.2, p.15-60, [1926-1934] 2007.

_____. **A Formação Social da Mente**: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes, [1930] 1996.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, [1926] 2004.

_____. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, [1926] 2003.

_____. A consciência como problema da psicologia do comportamento. In: _____. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, [1925] 2004. p.55-85.

WALSH, C. Gritos, Gretas e Semeaduras de Vida: Entretences do Pedagógico e do Colonial. In: SOUZA, S. R, M.; SANTOS, L. C. (Orgs.). **Entre-linhas:** educação, fenomenologia e insurgência popular. Salvador: EDUFBA, 2019. p.93-120.