



CAPÍTULO 6

A INVESTIGAÇÃO DE DIÁLOGOS CRÍTICOS NA AULA DE INGLÊS: ENFRENTANDO CONFLITOS, DESIGUALDADES SOCIAIS E QUESTÕES DE PODER POR MEIO DE FILMES E LEITURA DE QUADRINHO

Roberta Barros da Fonseca

INTRODUÇÃO: APRESENTANDO A JORNADA

No aqui e agora da história da humanidade, com informação e textos multimodais disponíveis em abundância, as práticas sociais de linguagem vêm ganhando novos contornos e comportamentos, ações individuais e coletivas também têm apresentado novas configurações, buscando uma participação social crítica por meio da educação, bem como pela luta por uma sociedade mais justa (Rocha; Maciel, 2015). Da mesma forma, múltiplas atividades envolvendo cenas de filmes, imagens e outros recursos visuais têm sido apresentadas de diversas maneiras nas interações digitais cotidianas, expandindo a possibilidade de diferentes repertórios para os estudantes, além de apresentar outras formas de ler, ver, sentir e, conseqüentemente, agir no mundo (Mills, 2016; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2022). Embora a Internet viabilize espaços de intensa circulação social e cultural, ela não possibilita a participação ampla e justa de grupos vulneráveis em práticas institucionalizadas (Braga, 2010), sendo necessário questionar, então, “a leitura rasa, que estreita e diretamente vincula tecnologia a uma participação social mais democrática, em prol de justiça e igualdade” (Rocha; Maciel, 2015, p. 19).

De tal modo, a necessidade de formação crítica dos estudantes tem sido enfatizada no Brasil desde o trabalho iniciado por Freire na década de 60, sendo o autor revisitado e expandido no contexto sócio-histórico atual, no Brasil e no mundo (Kohan, 2019; hooks, 2020; Luke, 2014). Embora o papel social da linguagem e do processo ensino-aprendizagem seja discutido sob uma perspectiva crítica e intercultural, ainda parece haver no contexto institucional uma fronteira entre os conhecimentos articulados na escola e as práticas sociais cotidianas. Kress (2007) mostra que mudanças sociais, econômicas, tecnológicas e de comunicação ocorrem veloz e simultaneamente no mundo o tempo todo, convidando para novos questionamentos e revisão de discursos e posicionamentos. No mundo atual, esse intenso processo de mudanças também coloca em questionamento a tradição estrutural, monolíngue e grafocêntrica da

linguagem, expandindo para outras “formas de acesso à informação, construção de conhecimento e uso prático da língua estrangeira em contexto de não imersão, além de trazer novas formas de expressão e produção textual, que integra múltiplas linguagens” (Rocha; Maciel, 2015, p. 7).

O discurso educacional, no entanto, parece não acompanhar essas mudanças com o mesmo ritmo e sintonia. A sala de aula de inglês, assim, sendo uma possibilidade de espaço para a construção de conhecimento e a apresentação de novos repertórios para repensar o entorno mais próximo e o mundo, pode ser um ponto de partida para as experiências e a redefinição, de modo a buscar atender às necessidades das novas gerações do Ensino Médio. Se a escola é o espaço que deve viabilizar a leitura crítica de si, do outro e do entorno, nas perspectivas individual, comunitária e global, com o objetivo de definir e redefinir o mundo por meio da formação de estudantes engajados socialmente (Monte Mór, 2018b; Rocha *et al.*, 2016), e se a sala de aula de inglês é uma pequena demonstração da comunidade local, alguns ajustes e reformulações da prática podem ajudar a repensar as experiências em diferentes espaços sociais e, principalmente, nas situações nas quais os estudantes agem e reagem por meio da linguagem, afetando e sendo afetados pela interação, desenhando e redesenhando o mundo. Afinal, não são as experiências que nos ajudam a enfrentar e transcender as situações complexas e o próprio medo que o mundo apresenta e revela?

Esse movimento de pesquisa colaborativa que trouxe como proposta a interpretação de diálogos de conflito em filmes pode ser relevante já que o Ministério da Educação, especialmente considerando o Edital n. 4 (Brasil, 2018), tem apresentado políticas e incentivado à seleção de práticas na temática educação para as relações étnico-raciais e desigualdades sociais desafiadoras. Entretanto, muitas vezes, essas iniciativas oficiais são tratadas apenas como temas transversais, conforme destaca Silva (2014) no livro que ele organiza e traduz sobre a identidade e a diferença, trazendo reflexões sobre os estudos culturais de Woodward (2014) e Hall (2014) e justificando, portanto, sua relevância nesse contexto de educação linguística crítica. O autor ainda mostra que precisamos ir além da proclamação da existência da diversidade em sala de aula, problematizando essa visão liberal e essencialista “pedagogicamente recomendada de respeito e tolerância para com a diferença” (Silva, 2014, p.73), já que a diferença não está cristalizada ou impossibilitada de transformação (Woodward, 2014; Hall, 2014). Por conta disso, uma pedagogia crítica deve ser viabilizada e o autor sugere, então, a seguinte questão: Como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las” (Silva, 2014, p.74). Esta provocação do autor ajuda a delinear os objetivos e as perguntas da pesquisa.

Sendo assim, este capítulo apresenta um recorte de uma pesquisa de doutorado (Fonseca, 2024), trazendo como trajeto investigativo as experimentações com atividades de ensino e práticas de linguagem baseadas em diálogos de conflito em filmes e leitura de quadrinho. As cenas e diálogos dos filmes, que retratam sujeitos que colidem em suas interações sociais, disputas e jogos de poder – por meio das diferenças culturais e preconceitos, desestabilizando desigualdades, hierarquizações e interesses econômicos – pode ser o ponto de partida para um exercício de letramento crítico e visual na aula de inglês (Monte Mór, 2018a; Ferraz, 2017; Ferraz; Tomikuza, 2021) em diálogo com reflexões sobre a identidade e a diferença e a pedagogia do design dos multiletramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2022).

O estudo teve como objetivo, então, investigar as situações que emergem das práticas de letramento crítico e visual junto com a pedagogia dos multiletramentos e os estudos culturais, tendo a linguagem, as relações de poder e o enfrentamento das desigualdades sociais como foco da pesquisa. Em outras palavras, o exercício do letramento como oportunidade para aprender sobre as diferenças sociais, culturais e de novas mídias (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2022), desestabilizando discursos hegemônicos e indo além das fronteiras do conhecimento linguístico e técnico. Pennycook (2018) lembra que a língua inglesa e o ensino da mesma podem ser compreendidos e percebidos a partir de localidades específicas, compreendendo a língua como um ato político, com atenção plena para as relações de poder e dominação, disparidade, diferenças e ideologias. Ainda de acordo com o autor, a Linguística Aplicada Crítica, está, assim, ancorada nas inquietações cotidianas da sala de aula, envolvendo conversas, debates e o uso da linguagem que podem potencializar um terreno fértil para rupturas de padrões opressores por meio de uma rede colaborativa e de um engajamento social ativo dos estudantes (Monte Mór, 2018b; Rocha *et al.*, 2016).

Logo, ao trilhar um caminho de incertezas, tive a oportunidade de questionar, ressignificar e redesenhar as possibilidades para o trabalho com filmes e texto multimodal nas aulas de inglês, posicionando-me como professora-pesquisadora em constante troca e diálogo com os demais participantes da pesquisa (outra professora de inglês da escola, suas duas turmas do primeiro ano do Ensino Médio e um membro da equipe sociopedagógica do *campus*). Desses encontros é que surge a possibilidade de interpretar os trechos dos filmes, dando espaço para as vozes, as experiências e as construções dos estudantes na sala de aula diante das desigualdades sociais e das questões relacionadas ao poder e às identidades culturais que se entrelaçam nas cenas dos filmes, e, também, no contexto local e no mundo. Assim, a formação integrada para os estudantes do Ensino Médio da rede federal, além de possibilitar o acesso aos conhecimentos da base comum, técnicos e científicos, pode convidar para a reflexão crítica sobre os padrões culturais e sociais

do entorno conforme as orientações do Projeto Pedagógico do Curso (IFSP, 2021) e da Política Linguística da Instituição (Brasil, 2019). Na mesma direção, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006) também defendem um ensino de inglês que tenha ênfase na crítica e na agência dos estudantes, possibilitando pensar e ver o mundo por lentes mais plurais. Diante disso, a prática social da linguagem como existência e resistência no mundo procura ter um olhar sensível às diversas realidades, em um movimento de valorização e mobilização de novos saberes e culturas, não recorrendo, de forma tradicional, às tecnologias, mas usando-as para romper fronteiras e situações naturalizadas que causam sofrimento ao outro. Não basta, então, constatar ou lutar contra todas as formas de poder e opressão, mas ouvir e sentir, de forma colaborativa, a importância de trazer os conflitos e disputas para a sala de aula, mantendo um posicionamento crítico e situado, buscando novas alternativas de expressão na e pela linguagem.

Dessa forma, na aplicação das atividades, foi possível não apenas expandir o olhar com a interpretação dos filmes e a história em quadrinho, mas dar espaço para os estudantes refletirem sobre as desigualdades sociais e as questões relacionadas ao poder e às identidades culturais por meio de suas próprias experiências, ligando o contexto local e mundial. Este capítulo visa, então, descrever as três atividades de intervenção realizadas, respondendo às seguintes perguntas de pesquisa: (1) Como os estudantes recebem a proposta de letramento crítico e visual, construindo de forma colaborativa a discussão?; (2) Como o trabalho em grupo se desenvolve e o que surge como agência por parte das contribuições dos estudantes?; (3) Como os estudantes usam suas percepções, repertórios e linguagem para construir novas alternativas e sentidos?

A relevância da pesquisa reside no próprio movimento de deslocamento que a prática do letramento crítico proporciona nos estudantes (Monte Mór, 2018), mostrando-se essencial para a reflexão de temas e situações invisibilizadas, para a “ação cidadã na atualidade” (Rocha; Maciel, 2015, p. 17) e para a participação democrática.

A CONSTRUÇÃO DAS ATIVIDADES SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO E VISUAL

No mundo atual, a perspectiva dos estudos culturais e as questões sobre a identidade e a diferença são importantes para repensar as desigualdades, tensões e relações de poder, desenhando atividades baseadas na pedagogia dos multiletramentos, letramento crítico e visual em busca de possíveis alternativas para expandir olhares e construir novos significados. É nesse quadro pedagógico que o estudo se insere, ou seja, fugindo da “ideia de uma identidade integral, originária e

unificada” (Hall, 2014, p.103) formada por sujeitos homogeneizados para articular espaços de troca e conversa junto com os estudantes a partir das discussões sobre as cenas dos filmes e sobre a pluralidade de culturas e identidades.

Uma prática pedagógica crítica no ensino de inglês pode romper as fronteiras com as histórias únicas, possibilitando que os estudantes construam sentidos de forma engajada às questões de disputa e de poder, viabilizando espaço para as rodas de conversas na sala de aula. Uma educação linguística crítica que, por meio da problematização e dos conflitos, possibilite aos estudantes conhecimentos de si e do outro, do diferente, representando papéis e transitando entre eles segundo às suas percepções e, principalmente, buscando novos desenhos para experienciar a localidade e o mundo, coletivamente. Em outras palavras, construindo alternativas para a desestabilização de padrões hegemônicos por meio do engajamento social ativo dos estudantes a partir das práticas de letramento crítico como *designs* multimodais de significado (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2022).

Ao desafiar as relações sociais e de poder, problematizadas aqui por meio das atividades propostas, em diálogo com as questões de identidade e diferença, abre-se a possibilidade de mudança e transformação de todos durante o processo. As questões abraçadas pelos estudos culturais podem articular pequenos deslocamentos de olhar ou não, mas precisamos criar oportunidades para essas conversas em sala de aula e para o reconhecimento de nós mesmos e do outro por meio de propostas pedagógicas. As visões de identidade fixa não dão conta da complexidade que ocorre durante as interações, indicando que as identidades, negociadas e situadas em sala de aula por meio das práticas de letramento, têm múltiplos desdobramentos e estão em constante contato e (trans)formação. A fluidez cultural com movimentos e interações rápidas, viabilizadas por deslocamentos físicos ou virtuais, por diferentes textos multimodais, pelo sistema de interação expandidos, interconectando realidades locais a contextos mundiais mais distantes, ajuda a perceber que vivemos em constante deslocamento ao iniciar conversas com culturas, rotinas e tradições diferentes daquelas que nos formaram inicialmente.

Sendo assim, as atividades que serão descritas aqui, podem viabilizar, a discussão sobre bases culturais diferentes, destacando também como experienciamos as diversas tensões sociais e preconceitos. Por meio das cenas dos filmes, os estudantes podem perceber as diversas representações e como todos os sujeitos são confrontados, de uma maneira ou de outra, pela complexidade das crenças que nutrem de si e da sociedade, podendo ser transformados e expandirem o olhar ou não. Percebe-se, então, que a identidade e a diferença problematizadas nas falas e nas cenas são tão instáveis quanto a linguagem da qual dependem (Woodward, 2014).

Já as molduras do letramento crítico e da educação crítica são baseadas nos estudos apresentados por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2022), Rocha e Maciel (2015), Monte Mór (2015, 2018), Pennycook (2018), Jordão (2015; 2017), Luke (2013, 2014)

e Tílio (2015), que trazem valiosas contribuições para olhar e perceber a linguagem como prática social e como possibilidade para ressignificar e transformar o entorno e as diferentes formas de desigualdade, convidando todos para olhar além das fronteiras impostas e naturalizadas.

O letramento crítico pode ser definido como um “exercício de deslocamento e de ruptura, mostrando-se crucial para a participação democrática, como modo de resistência a discursos e forças hegemônicas” (Rocha; Maciel, 2015, p. 20), apresentando-se como uma orientação para o trabalho colaborativo em sala de aula. Para Luke (2014, p. 21), o termo representa o uso de “tecnologia impressa e outras mídias de comunicação para analisar, criticar e transformar normas, sistemas de regras e práticas que governam o campo social de instituições e da vida cotidiana”. Por sua vez, Monte Mór (2015, p. 42) destaca que o letramento crítico compreende que “a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes. Em vista disso, compreende-se que todo discurso – em acepção ampla, independente da modalidade e contexto que se apresenta – é permeado por ideologias”.

As considerações desses autores trazem questionamentos importantes para professores de inglês: a partir de quais dispositivos podemos abrir espaço para ouvir as interpretações dos estudantes em sala de aula? Tílio (2015) sugere utilizar materiais autênticos para abordar temas transversais, visando auxiliar no processo de sensibilização das diferenças culturais e ir além das fronteiras estruturais da língua, tornando a experiência da aprendizagem uma prática social. Além disso, é necessário destacar a presença do letramento visual nas aulas de inglês, já que, assim como o letramento crítico, ele caminha com a pedagogia dos multiletramentos e a proposta das três atividades apresentadas neste capítulo.

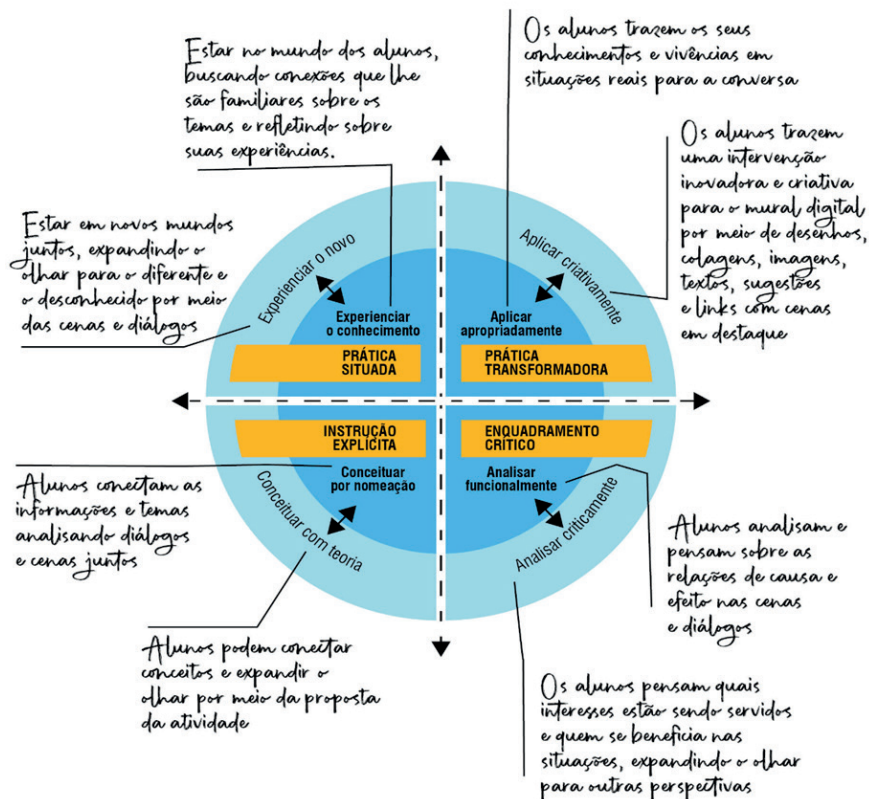
A esse respeito, Mizan (2019, p. 188) expõe que o letramento visual “suruiu pelo desejo dos novos estudos dos letramentos de abraçar outras linguagens, que não somente a tradicional, como construtoras de sentido”. Por sua vez, Felten (2008) define esse letramento como a habilidade para compreender, produzir e usar imagens, objetos e movimentos visíveis de maneira culturalmente significativa, devendo ser apreendidas com outras práticas de letramento. Ferraz (2019) convida a ir além das visões tradicionais de representatividade, nas quais o professor sinaliza o caminho interpretativo nas aulas. Para ele, ao inserir imagens em movimento para os alunos, devemos abrir espaço para suas falas, escutando-os a fim de criar oportunidades para a “flexibilização do olhar” (Ferraz, 2019, p. 212).

Por conseguinte, as diferenças sociais e culturais presentes em novas mídias têm um papel importante para o posicionamento crítico por meio das práticas de letramento e identidades em constante transformação, buscando engajamento em questões que afetam o mundo atual e uma cidadania ativa. Para tanto,

a pedagogia dos multiletramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2022) mostra-se como uma proposta de trabalho pedagógico, ao entender que a língua e outras modalidades de significado fazem surgir um processo de representação dinâmica, sendo constantemente reconstruídos em busca de diversos sentidos e vivências culturais. Considerando as experiências de aprendizagem que problematizam as relações sociais e de poder e até a própria concepção de linguagem e de fronteiras, percebemos que, além do que é “eficaz” ou útil para o mundo do trabalho, é essencial olhar e escutar as tensões sem buscar uma solução que seja uniforme para todos, mas construir outras sensibilidades durante o processo. A experimentação com os filmes e quadrinho surge, assim, como um movimento na jornada de aprendizagem do inglês, sem estar necessariamente conectada à noção de um modelo prescritivo.

Baseada na pedagogia dos multiletramentos (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2022), a proposta de letramento crítico e visual com a noção de *design* transcende a visão conservadora unicamente gramatical e amplia as possibilidades de produção de sentidos por meio de filmes, livres da rigidez prescritiva de normas e histórias únicas. Segundo Cope, Kalantzis e Pinheiro (2022), vivemos em um mundo de *designs* que fluem em um ciclo contínuo de outros *designs* de significado na jornada dos processos de conhecimento, tendo como ponto de partida os *designs* disponíveis. Isto é, recursos para construir significados encontrados em artefatos de comunicação, ferramentas para representação que podem ser redesenhados e reconstruídos, posteriormente, abrindo espaço para o *designing*. Finalmente, chega-se ao espaço de *re-designed*, com novos e alternativos *designs* disponíveis, trazendo marcas e traços de significado que podem transformar o *designer* e o mundo. Esse ciclo é contínuo, tal como a aventura das novas descobertas, tensões e possibilidades reveladas no caminho, fazendo com que a aprendizagem ocorra em um campo criativo de fluidez de significado e de agência. A ilustração a seguir, demonstra como os estudantes podem transitar nos processos de conhecimento por meio dos *designs* disponíveis como os filmes, por exemplo.

Figura 1 - Ilustração dos processos de conhecimento na jornada da pesquisa



Fonte: Fonseca (2024, p. 125).

Várias pesquisas apresentam o ensino-aprendizagem da língua inglesa de uma perspectiva crítica e multiletrada para a formação cidadã, inspirando este estudo, entre eles, Rocha; Maciel (2015), Tílio (2015), Jordão (2015, 2017), Monte Mór (2015, 2018), Ferraz (2017) e Ferraz e Tomikuza (2021), ajudando no planejamento e na investigação dos diálogos críticos por meio das atividades pedagógicas propostas.

Jordão (2017, p. 205) defende que o letramento crítico permite que “cada espaço local determine seus procedimentos, sua metodologia, suas práticas de letramento – não existe um método específico, um determinado receituário, um conjunto de procedimentos”, já que essa postura está alicerçada nos conhecimentos locais e na perspectiva do pós-método. Sendo assim, a perspectiva defendida aqui, com outras teorizações de base críticas (Mattos, 2018; Ferreira, 2018), procura construir um processo educativo voltado para a agência dos alunos. A atividade surge, então,

como possibilidade de tensionamento e desnaturalização de discursos e práticas hegemônicas, não ocorrendo unicamente na ação de assistir os filmes, mas, sim, na experiência e nas conversas que ressoam depois do exercício, construindo um espaço para a troca e que viabilize a todos a oportunidade de olhar para si, para o outro e para o entorno, articulando novos desenhos a partir das provocações experimentadas pelos processos de conhecimento. A experiência de assistir aos filmes juntos, discutir e articular um mural digital colaborativo no *Padlet*¹ sobre os temas sociais, culturais, linguísticos e políticos, visam redesenhar as formas como os estudantes interagem na produção de conhecimento, crenças, identidades e visões de mundo.

PERCURSO METODOLÓGICO

Na pesquisa, adotei a pesquisa-ação colaborativa (Thiollent, 2011; Duboc, 2012), interagindo e trocando informações constantemente com a professora regente da disciplina de Língua Inglesa de duas turmas do 1º ano do Ensino Médio, um membro da equipe sociopedagógica e os estudantes. O contexto do estudo é o Instituto Federal, no qual atuo como professora de língua inglesa. A instituição está localizada no interior do estado de São Paulo, em uma cidade com aproximadamente cinquenta mil habitantes que atrai muitos turistas nos feriados e apresenta muitos problemas sociais.

Os dados da investigação foram gerados a partir das atividades realizadas, tomando como base o caderno de pesquisa, no qual foram registradas anotações da professora-pesquisadora durante a discussão oral dos estudantes durante a aula, as postagens no mural digital no *Padlet* nas quais os estudantes puderam se posicionar em relação às questões apresentadas nos filmes por meio de textos multimodais (com textos escritos e imagens) após a discussão oral, além de entrevistas semiestruturadas com quatro alunas voluntárias após cada atividade. Duas alunas de cada turma foram entrevistadas, após a realização das atividades, visando analisar a experiência em grupo na sala de aula. As entrevistas foram gravadas em áudio no celular e duraram aproximadamente quinze minutos.

Figura 2 - Conjunto de instrumentos para a análise de dados



Fonte: Fonseca (2024, p. 106)

¹ Disponível em: <https://padlet.com/>

O processo de análise dos dados, de base interpretativista, envolveu a organização das informações geradas na pesquisa para a categorização, identificação e sistematização dos dados por temas, conforme sugerem Lankshear e Knobel (2004) e Gil (1999). Como já citado anteriormente, este capítulo representa um pequeno recorte de uma pesquisa maior (Fonseca, 2024), CAAE68528723.1.0000.8160, representando uma jornada de inquietação como professora de inglês em uma escola federal do Ensino Médio Integrado ao curso técnico de edificações e informática, deslocando-me de uma visão instrumental e técnica para abraçar a pedagogia do letramento crítico e visual.

Dessa forma, apresento aqui parte dos dados gerados a partir da aplicação das três atividades elaboradas durante a pesquisa, integrando uma palestra, dois filmes e um quadrinho, sendo eles respectivamente: *Don't ask me where I'm from, ask me where I'm local*/ Não me perguntem de onde eu sou, perguntem de que local eu sou (Selasi, 2014); *Crash*/ No limite (Haggis, 2004) e *Hidden Figures*/ Estrelas além do tempo (Melfi, 2016) em conjunto com o quadrinho *You should have asked*/ Era só pedir (Watson, 2017). As atividades problematizam a percepção da linguagem, as relações de poder, as desigualdades sociais, as diferenças culturais e os padrões opressores da sociedade, convidando os estudantes para expandir o olhar e trazer novas provocações. O planejamento das atividades baseadas nestes *designs* disponíveis ocorreu em quatro reuniões com a professora regente de duas turmas do primeiro ano, entre junho e agosto de 2023, sendo criadas a partir dos seguintes processos de conhecimento propostos por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2022): (1) experienciando o conhecido e o novo, (2) conceitualizando por nomeação, (3) analisando funcionalmente e criticamente e (4) aplicando apropriadamente e criativamente. As ações com as respectivas atividades abriram espaço, assim, para a reflexão, o debate, o enfrentamento e as possibilidades de rupturas por meio da interpretação das tensões nas cenas e nos diálogos, conectando as singularidades locais com interações sociais mais amplas. As atividades foram articuladas da seguinte maneira:

Quadro 1 – Descrição das atividades

Atividade	1 – 28/09/2023	2 – 19/10 e 26/10/2023	3 e 4 – 09/11 e 16/11/2023
Tema	A percepção da linguagem, cultura, nação e fronteiras no mundo atual.	As identidades culturais e desigualdades sociais nos grupos de imigrantes e o preconceito.	Os desafios e exaustão da mulher no mundo do trabalho e em contexto institucional.
Recurso (design disponível)	Vídeo-Palestra <i>TED Talks</i> : “ <i>Don’t ask me where I’m from, ask me where I’m local</i> ” (Selasi, 2014).	Filme “ <i>Crash</i> , no limite” (Haggis, 2004).	Filme “ <i>Hidden Figures</i> ” (Melfi, 2016) e Quadrinho “ <i>You should have asked</i> ” (Watson, 2017).
Objetivo	Problematizar a concepção de linguagem, cultura, país e fronteiras e discutir as primeiras impressões assim como as sensações, emoções e interpretações sobre determinados trechos e falas da escritora.	Aprofundar as questões levantadas na primeira atividade, problematizando as diferentes formas de preconceito, as desigualdades e as relações de poder assim como a possibilidade de transformação ou não ao interagir com o outro, o diferente. Apresentar as cenas e suas percepções/interpretações.	Descrever e aprofundar as discussões a partir da interpretação dos diálogos que escolherem no filme, refletindo sobre as diversas formas de violência; Expandir para a leitura de quadrinhos que abordam a carga mental e a exaustão das mulheres. As atividades dão continuidade ao aprofundamento das discussões sobre as impressões iniciais dos filmes – as sensações, emoções e interpretações – construindo um mural digital colaborativo durante todo o processo de elaboração das interpretações.

Fonte: Fonseca (2024, p.98)

RESULTADOS, DISCUSSÃO E REDIRECIONAMENTO DAS ATIVIDADES

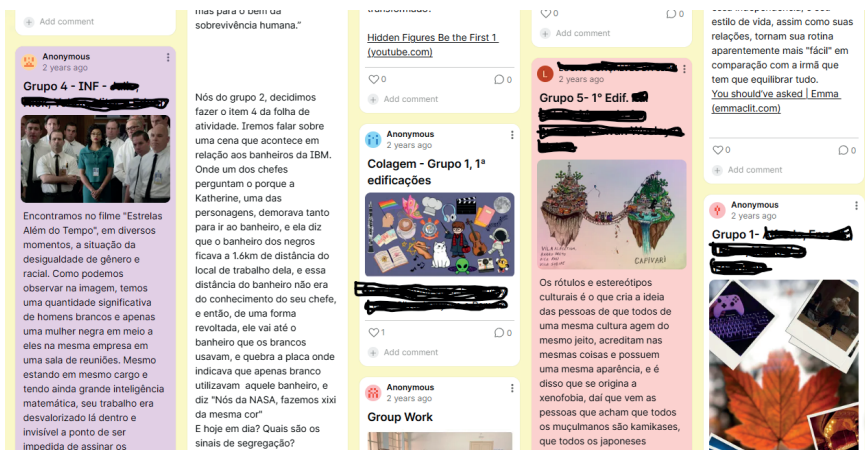
A análise dos dados ocorreu de modo descritivo e por uma interpretação baseada nos processos de conhecimento, observando como os estudantes agiram e reagiram no enquadramento crítico e na aplicação criativa. Dessa forma, pude analisar o primeiro momento das atividades, durante a roda de conversa, as contribuições no *Padlet* com o trabalho em grupo e, finalmente, as entrevistas gravadas com as estudantes voluntárias falando sobre todo o processo.

Após assistirem aos filmes em sala de aula, houve uma discussão inicial com os estudantes, na qual fizeram transposições para o contexto local. Logo, eles demonstraram ser pessoas criativas e de ação em uma comunidade de aprendizagem (hooks, 2020) e contaram as histórias por seus próprios termos, entendendo que a construção de ideias pode partir dos conflitos e das diferenças.

Os dados também apontaram que os estudantes acolheram a proposta da atividade que convidava para pensar sobre as identidades culturais e eles fizeram conexões com a realidade local por meio de desenhos, imagens e textos no mural colaborativo no *Padlet* indo além da discussão inicial. Eles também trouxeram novas provocações com as postagens em grupos menores de maneira inovadora e criativa em muitos casos, recebendo bem a proposta de letramento crítico e visual. O trabalho em grupo para articular as postagens no *Padlet* também mostrou ser um terreno fértil para expandir a roda de conversa inicial e a avaliação das estudantes nas entrevistas gravadas corroboraram para a importância de falar, ouvir e aprender com as diferenças a partir de um *design* disponível.

Tanto na roda de conversa inicial sobre os filmes quanto nas postagens multimodais no *Padlet*, que aconteceram posteriormente, os estudantes problematizaram a questão dos imigrantes locais, trazendo novas questões para expandir a discussão sobre a xenofobia, identidades culturais, relações de poder, preconceitos e as diferentes questões enfrentadas. Vale ressaltar que os estudantes assistiram os filmes com áudio em inglês e legendados, mas puderam se expressar livremente no mural colaborativo. Os grupos desenharam e deram vida ao contexto local, mostrando os bairros onde vivem e a dificuldade de acesso ao entorno turístico da cidade por meio de uma ponte em ruínas e apresentaram colagens e outras postagens criativas, conforme apresentado a seguir na imagem no *Padlet*:

Figura 3 - Postagem dos trabalhos em grupo no Padlet



Fonte: (Fonseca, 2024, p.136)

Nas diversas postagens, foi possível observar a percepção dos estudantes por meio do *design* disponível (vídeo-palestra, filmes, quadrinho); *designing*, trabalho em grupo para construir sentidos a partir das falas e das cenas dos filmes e, finalmente, (re)*designing*, apresentando novos desenhos para repensar o entorno local no mural digital, demonstrando o processo de transformação por intermédio de textos (escritos em português na sua maioria) e imagens. Além disso, as postagens mostram que os estudantes receberam bem a proposta de letramento crítico e visual, resignificando a proposta e expandindo a discussão. As provocações dos estudantes também ajudaram a pensar novas possibilidades para a construção de novas atividades envolvendo filmes e a expansão da discussão no mural colaborativo. Será que abrimos espaço em sala de aula para os estudantes trocarem informação e conversarem sobre suas experiências e interpretações, interagindo e evoluindo com as diferenças que encontram? Ou será que buscamos um único caminho por meio de atividades formais sobre o uso da linguagem, deixando de lado as possibilidades que os relacionamentos promovem por meio dos encontros e da escuta ativa?

Por fim, alguns excertos das entrevistas gravadas sobre as três atividades, nas quais as estudantes (com nomes alterados) descrevem suas experiências no trabalho em grupo no *Padlet* e o processo de transformação da prática a partir de cada atividade proposta. Sobre a primeira atividade com o vídeo-palestra

“[...] sobre a atividade da palestra da escritora eu achei incrível abriu muito a minha visão fiquei com a mente mais aberta sobre tudo que ela disse sobre os lugares e a língua e deu para ver outros pontos de vista parecidos e diferentes do meu grupo e foi algo novo porque tipo eu nunca tinha conversado com ninguém sobre as relações de poder no mundo” (Excerto 1 – Entrevista com aluna Maria Regina).

Nesse excerto, observamos que a aluna reconhece a importância da atividade que propõe pensar sobre si mesma e viabilizar um espaço para a conversa, expandindo sua visão sobre as relações de poder no mundo, a linguagem e as experiências locais por via dos rituais, relacionamentos e restrições (Fonseca, 2024). Conforme destaca Monte Mór (2018), a proposta de exercício crítico pode desenvolver o olhar, a percepção e a visibilidade de quadros não observados ou pensados antes, podendo transformar as pessoas durante o processo.

Já sobre a segunda atividade com o filme *Crash*, a estudante mostrou a importância de ouvir diferentes perspectivas como possibilidade de transformação na escola, mas também sinaliza opiniões cristalizadas e desconforto de alguns para tratar de certos temas.

“[...] eu acho que os filmes são bons para iniciar a discussão, mas muitas coisas estão dentro da gente que é são poucas as pessoas que vão realmente olhar e dizer putz eu sou assim, eu tenho que mudar isso, isso é errado. Dá para ver assim aqui. Por exemplo, aqui na sala de aula, algumas pessoas não se sentiam bem discutindo as cenas de preconceito explícito de *Crash*, não aceitam, falam que é mimimi e não tem muita empatia, mas a gente também conseguiu falar, mostrar o outro lado e

eles ouviram também. É importante trabalhar o tema em sala de aula porque, mas não tipo, por exemplo, como é só de vez em quando ou tipo cartaz no corredor ou sei lá o que e todo mundo passa por cima” Excerto 5 – Entrevista com aluna Renata).

No excerto 5, a estudante também sinalizou a relevância da atividade e do tema, relatando que os filmes “*são bons para iniciar a discussão*” e que “*foi importante separar e analisar juntos os diálogos e as cenas*”. No entanto, ela destacou que “*algumas pessoas não se sentiram bem discutindo as cenas de preconceito explícito do Crash*”, mas relatou que, mesmo assim, eles conseguiram “*falar e mostrar o outro lado e que eles ouviram*” também. Esse último relato pode explicar o porquê de muitos grupos preferirem apenas discutir e não criar as postagens para o *Padlet* para essa segunda atividade diferente da adesão das postagens na primeira atividade. Conforme destaca Rocha e Maciel (2015), questões ligadas à criticidade e ao poder devem ser abordadas no ensino de línguas para desestabilizar e enfrentar os discursos hegemônicos, as diferentes desigualdades, as formas de exclusão social e a violência. As diferentes opiniões dos alunos podem ajudar a refletir que a estrutura da realidade nunca é permanente, justamente por seu caráter incompleto e em constante reconstrução. Mattos (2018, p. 36), por sua vez, destaca a educação linguística crítica como esse “local fronteiro onde variadas formas de conhecimento podem entrar em contato e influenciar umas às outras”, dialogando com o que as alunas mencionaram sobre falar e mostrar o outro lado, ouvir as opiniões e entender mais os outros durante o processo de conversa e criação no mural colaborativo até para reconhecer o que é inaceitável e inegociável.

Considerando agora a terceira atividade que contemplava o filme *Hidden Figures* e a leitura do quadrinho *You should have asked*, uma estudante complementou as postagens criativas do *Padlet* com a seguinte contribuição durante a entrevista gravada.

“Eu já conhecia a história dos filmes das mulheres da NASA, a história delas, mas ver por um outro lado e ver como a gente fez o trabalho em grupo foi bem mais divertido é discutir o tema junto. A gente vê que o tema do filme é a leitura do quadrinho tipo se entrelaça bastante porque é, querendo ou não, é uma coisa que tá presente na nossa vida todo santo dia. A gente, por exemplo, é mulher, mulher a gente tem que, pelo menos eu sinto, desde pequena a gente tem que fazer, ser tão boa quanto o homem, a gente tem que correr o mesmo tempo que ele senão é até mais com tudo que a gente tem que fazer por fora para estar no mesmo nível. É desigual e cansativo demais, né? Tipo é, isso tá no nosso dia a dia né? Tipo a gente sempre vê e a gente tem que dar conta de muito mais para conseguir chegar no mesmo lugar. Tipo, eles sempre têm algo acima de nós, sabe? Parece assim uma disparidade muito grande como no filme é na hora de assinar os papéis. É tipo assim no quadrinho também, na sobrecarga extra da casa. No meu grupo a gente é misto né? Mas querendo ou não teve muita concordância também, na discussão também. Mas quando era uma situação que eles não sabiam, eles diziam nossa eu não sabia que era assim. Mas quando a gente contava para eles como a gente sente, eles tipo é ficavam chocados eu não acredito que é assim. Porque querendo ou não é uma coisa da vivência deles e acho que ajudou muito a enxergar de maneira diferente. Mas você percebe que tem empatia muito grande, ajudou muito porque no diálogo que a gente vai longe, não é com briga, não é sendo radical, é mostrando todos os fatos e pontos de vista e é ver onde vai dar (Excerto 7 – Entrevista com a aluna Victória).

No excerto 7, Victória reconheceu a importância das atividades que ajudaram a pensar sobre todas as formas de desigualdade e violência que as mulheres enfrentam cotidianamente, sinalizando que os homens do grupo se surpreenderam com os relatos e tiveram uma postura de escuta e empatia. Ela afirma que a “*disparidade é muito grande*” e ainda está presente agora, sendo “*desigual e cansativo*”. Ela também mostra a conexão do filme com a leitura do quadrinho, indicando a importância dos espaços de diálogo e troca para aprender a partir das diferenças, partindo da orientação crítica e das interpretações dos colegas. Conforme destaca Silva (2014, p. 100), precisamos abrir espaço para práticas pedagógicas que abordem a identidade e a diferença olhando “além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença”, não somente reconhecendo e celebrando, mas questionando e trazendo novas provocações para o sistema. Uma prática pedagógica que favoreça “toda experimentação que torne difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico”. Nesse sentido, a aluna observou que as atividades ofereceram oportunidades para as conversas, criticando e questionando os sistemas dominantes, propondo uma expansão do olhar para desestabilizar e cruzar fronteiras. As observações vão ao encontro da proposta do letramento crítico e visual, já que relatam sobre a potência do encontro no trabalho colaborativo em grupo, mostrando que quando coexistimos e participamos de rodas de conversa, ocupamos o aqui e o agora, juntos, afetando o mundo e tendo a oportunidade de enxergar além.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades puderam contribuir e abrir espaço para que os estudantes percebessem pessoas de diferentes partes do mundo construindo sentidos com a língua inglesa, trazendo provocações e representações sobre diferentes formas de opressão na e pela linguagem. Também permitiram identificar como os estudantes entenderam e cresceram com a proposta por meio da roda de conversa inicial e das postagens no *Padlet*. De tal modo, eles não apenas receberam bem a proposta de letramento crítico e visual, mas superaram as expectativas, quando elaboraram de forma colaborativa e criativa a discussão sobre os filmes e o quadrinho, demonstrando engajamento, trazendo a interpretação para o contexto local e até sugerindo novos filmes para futuras atividades.

As práticas comentadas nas entrevistas e nas postagens no *Padlet* mostram, assim, que a aula de inglês mediada por filmes pode impulsionar uma postura questionadora e criativa entre os alunos do EM de uma escola pública federal. No entanto, é importante destacar que os filmes são representações, uma crença produzida sobre uma perspectiva da realidade. Silva e Ferraz (2014, p. 47) afirmam que “a representação da realidade (na tela) exige do espectador (do filme ou da vida) inúmeras releituras dos fatos, dentro de uma teia de significados possíveis”.

De acordo com os autores, o cinema não chega na educação linguística crítica para simplesmente anunciar ou denunciar a realidade, mas sim para “explicitar a ideologia, em forma de tradução, daquilo que projeta como real”. Quando buscamos a percepção para tentar compreender o não compreendido, algo novo começa a surgir em todos nós, participantes ativos do processo de aprendizagem. Dessa forma, o uso de filmes como recurso pedagógico não tem como objetivo o reforço de conteúdo ou mesmo de entretenimento, não buscando, assim, um sentido meramente atraente e alinhado ao uso de novas tecnologias. As atividades em questão, analisadas durante a roda de conversa inicial, nas postagens no *Padlet* e nas entrevistas, surgem como um espaço de expressão para a desnaturalização de preconceitos de toda ordem. Com isso, a proposta não ocorre unicamente na ação de assistir a filmes, mas, sim, na experiência e nas conversas que ressoam durante as atividades, construindo um espaço para a troca e a criação, viabilizando a todos a oportunidade de olhar para si, para o outro e para o entorno, pensando novos desenhos e contornos para as vivências (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2022; Monte Mór, 2018a; Ferraz; Tomikuza, 2021). A experiência de assistir juntos, discutir em uma roda de conversa inicial e construir um mural colaborativo sobre os temas sociais, culturais, linguísticos e políticos vai ao encontro dos documentos oficiais da instituição e do referencial teórico apresentados nesse estudo, buscando redesenhar as formas como os participantes da aula interagem na produção de conhecimento, sentidos, crenças, identidades e visões de mundo.

No entanto, as atividades envolvendo filmes devem ser analisadas com cuidado, já que a indústria cinematográfica tem objetivos contrários ao posicionamento crítico apresentado aqui, levando, muitas vezes, os estudantes a um espaço limitado de consumo de informação e mero entretenimento. Como, então, ouvir as sugestões dos alunos e não construir mais do mesmo, propondo movimentos de questionamento e rupturas de sistemas dominantes e que causam sofrimento ao outro, sensibilizando para as diferenças? A reflexão sobre a proposta de atividades pedagógicas, tanto por parte de professores quanto de alunos do EM, pode despertar para o fato que as transformações só acontecem no movimento de reconhecimento de quem somos e como atuamos e servimos no mundo por meio da linguagem.

Ainda que o estudo tenha limitações, já que o contexto educacional diferenciado com liberdade para o planejamento de atividades e equipamentos na sala não reflete a situação de muitas escolas públicas, acredito que essa jornada investigativa possa apresentar possibilidades para a construção colaborativa de diálogos críticos na aula de inglês por meio de filmes. Por fim, destaco que o trabalho não traz uma linha de chegada para a jornada investigativa que procurou escutar os estudantes e dar a eles espaço para construírem sentidos de forma colaborativa, mas convocando a mim mesma e todos para seguir olhando para a teoria por meio das experiências

pedagógicas, soprando fronteiras, enxergando além e visitando outros territórios de conhecimento que possam trazer expressão, criação e expansão para a nossa própria singularidade, emaranhados e limitações da vida. Em outras palavras, transformando as fronteiras do currículo e do mundo em confluências e fluidez.

Ao longo da pesquisa, em vez de encontrar certezas no espelho das interações e trocas, encontrei inspiração para seguir a busca, desenhando novos mundos e possibilidades de projetos por meio de diálogos críticos com os estudantes em formação, aprendendo com as contribuições. Além disso, encontrei várias fontes para experimentar as atividades, ouvindo os estudantes e valorizando os diferentes modos de nos relacionarmos em uma comunidade de aprendizagem em constante movimento e formação. A seguir, apresento, uma imagem que ilustra esse percurso da pesquisa-ação colaborativa e de encontros.

Figura 3 – Jornada da pesquisa



Fonte: Fonseca (2024, p.194).

REFERÊNCIAS

BRAGA, D. B. Tecnologia e Participação social no processo de consumo de bens culturais: novas possibilidades trazidas pelas práticas letradas digitais mediadas pela internet. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, [S.l.], v. 49, n. 2, p. 373-392, 2010. DOI: 10.1590/S0103-18132010000200005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/7SNVZZVZSqKDyK7D6LpPQtH/?lang=pt#>. Acesso em: 02 fev. 2023.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SETEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 02 fev. 2023.

BRASIL. Edital n.4. Seleção de boas práticas na temática educação para as relações étnico-raciais. **Diário Oficial da União**. 31 jul. 2018. Brasília: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro, 2018. Disponível em: http://www.imprensa.nacional.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/34769097/do3-2018-07-31-edital-n-4-de-30-de-julho-de-2018-selecao-de-boas-praticas-na-tematica-educacao-para-as-relacoes-etnico-raciais-34769077. Acesso em: 02 fev. 2023.

BRASIL. Portaria n.º 4722, de 20 de dezembro de 2019. Institui a Política Linguística de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFSP. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019b. Disponível em: [_DEZ_PORT_4722_Institui_Politica_Linguistica_de_Ensino_Pesquisa_e_Extensao_ARINTER_IFSP_1.pdf](#). Acesso em: 02 fev. 2023.

DUBOC, A. P. M. **Atitude Curricular**: Letramentos críticos nas brechas da formação de professores de Inglês. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07122012-102615/>. Acesso em: 17 mar. 2022.

FELTEN, P. Visual literacy. **Change: The Magazine of Higher Learning**, [S.l.], v. 40, n. 6, p. 60-64, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.3200/CHNG.40.6.60-64>. Acesso em: 08 mar. 2023.

FERRAZ, D. M. As imagens nas aulas de inglês: por um letramento visual ético e responsável. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (org.). **Bate-papo com educadores linguísticos**: letramentos, formação docente e criticidade. 1. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 205-219.

FERRAZ, D. M. Questões de Letramento Visual: as imagens e as aulas de inglês. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2017. p. 255-270.

FERRAZ, D. M.; TOMIZUKA, G. H. Cinema e letramento visual em aulas de línguas estrangeiras: possibilidades de novas práticas educacionais. **Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som - Policromias**, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 389-417, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/161226>. Acesso em: 02 fev. 2023.

FERREIRA, A. J. Educação Linguística Crítica e identidades sociais de raça. In: PESSOA, R.; SILVESTRE, V.; MONTE MÓR, W. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil*: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 39-46.

FONSECA, R. B. *A investigação de diálogos críticos no ensino de inglês*: enfrentando conflitos, desigualdades e questões sociais por meio de filmes. 238. f. 2024. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HAGGIS, P. *Crash* (*Crash*: No Limite). Direção e roteiro: Paul Haggis. Estados Unidos/Alemanha, 2004. 112min. Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt0375679/>. Acesso em: 02 fev. 2023.

HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HALL, S. Quem precisa da Identidade? In: SILVA, T. T. (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133.

HOOKS, B. *Ensinando pensamento crítico*: sabedoria prática. Tradução de Bhuvli Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

IFSP. *PPC Informática Integrado ao Ensino Médio* - (3 anos). Campos do Jordão: Ministério da Educação/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.ifspcjo.edu.br/component/phocadownload/file/3496-ppc-informatica-integrado-ao-ensino-medio-3-anos-ifsp-cjo>. Acesso em: 14 mar. 2023.

IFSP. **Técnico integrado ao Ensino Médio**. 21 jul. 2023. Disponível em <https://www.ifspcjo.edu.br/tecnicos-integrados> Acesso em: 14 mar. 2023.

JORDÃO, C. M. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2017. p. 195-207.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico, farinhas do mesmo saco? *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas, SP: Pontes, 2015. p. 69-90.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2022.

KOHAN, W. **Paulo Freire mais do que nunca**: uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. New York: Routledge, 2007.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **A handbook for teacher research**: from design to implementation. New York: Open University Press, 2006.

LUKE, A. Defining critical literacy. *In*: PANDYA, J. Z.; ÀVILA, J. (Eds.). **Moving critical literacies forward**: a new look at praxis across contexts. New York: Routledge, 2014. p. 19-31.

LUKE, A. Regrounding critical literacy: representation, facts and reality. *In*: HAWKINS, M. R. (Ed). **Framing languages and literacies**: socially situated vies and perspectives. New York: Routledge, 2013. p. 136-148.

MATTOS, A. M. de A. O Rinoceronte e o mundo; uma perspectiva sobre a educação linguística crítica. *In*: PESSOA, R.; SILVESTRE, V.; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 25-38.

MIZAN, S. Entre a semelhança e a dessemelhança: invisibilidade e agência nas mídias. *In*: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (org.). **Bate-papo com educadores linguísticos**: letramentos, formação docente e criticidade. 1. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 186-200.

MELF, T. **Hidden Figures (Estrelas Além do Tempo)**. Roteiro: Allison Schroede;

Theodore Melfi. Estados Unidos: 20th Century Fox, 2016. Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt4846340/>. Acesso em: 02 fev. 2023.

MILLS, K. **Literacy theories for the digital age**: social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2016.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. 2 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 31-50.

MONTE MÓR, W. Expansão de perspectiva e desenvolvimento do olhar: um exercício de letramento crítico. *In*: MACIEL, R. F.; TÍLIO, R.; JESUS, D. M.; BARROS, A. L. (org.). **Linguística Aplicada para além das fronteiras**. Campinas, SP: Pontes, 2018a. p. 299-319.

MONTE MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. *In*: JORDÃO, J.; MARTINEZ, J.; MONTE-MÓR, W. (org.). **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas, SP: Pontes, 2018b. p. 315-335.

PENNYCOOK, A. Critical Applied Linguistics Commons. *In*: MACIEL, R. F.; TÍLIO, R.; JESUS, D. M.; BARROS, A. L. (org.). **Linguística Aplicada para além das fronteiras**. Campinas, SP: Pontes, 2018. p. 37-56.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Língua estrangeira, formação cidadã e tecnologia: ensino e pesquisa como participação democrática. *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas, SP: Pontes, 2015. p. 13-29.

ROCHA, C. H. *et al.* Entre o ontem e o amanhã: narrativas e propostas sobre educação crítica em língua estrangeira e tecnologias em contexto universitário. **Raído**, [S. l.], v. 10, n. 23, 2016. DOI: 10.30612/raido.v10i23.6024. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/6024>. Acesso em: 02 fev. 2023.

SELASI, T. **Don't ask where I'm from, ask where I'm a local**. TEDGlobal. 2014. Disponível em: https://www.ted.com/talks/taiye_selasi_don_t_ask_where_i_m_from_ask_where_i_m_a_local?subtitle=en. Acesso em: 02 fev. 2023.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

TÍLIO, R. Repensando a abordagem comunicativa: multiletramentos em uma abordagem consciente e conscientizadora. *In*: ROCHA, C. H.; FRANCO MACIEL, R. (org.). Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas. **Coleção novas perspectivas em Linguística Aplicada**. v. 33. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 51-67.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, Cortez, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 433-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v31n03/v31n03a09.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2023.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.