



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Instituto de Letras

Layse Henriques da Costa Kitagawa

**Práticas emancipadoras em língua adicional em ambientes  
educacionais infopobres: multiletramentos em contextos de  
vulnerabilidade social**

Rio de Janeiro  
2021

Layse Henriques da Costa Kitagawa

**Práticas emancipadoras em língua adicional em ambientes educacionais  
infopobres: multiletramentos em contextos de vulnerabilidade social**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Janaina da Silva Cardoso

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

K62 Kitagawa, Layse Henriques da Costa.  
Práticas emancipadoras em língua adicional em ambientes educacionais infopobres : multiletramentos em contextos de vulnerabilidade social / Layse Henriques da Costa Kitagawa. – 2021. 132 f. : il.

Orientadora: Janaína da Silva Cardoso.  
Dissertação(mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino - Teses. 2. Educação – Aspectos sociais - Teses. 3. Internet na educação - Teses. 4. Estudos feministas - Teses. 5. Tecnologia educacional - Teses. 6. Letramento – Teses. I. Cardoso, Janaina da Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 802.0(07)

Bibliotecária: Mirna Lindenbaum. CRB7 4916

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Layse Henriques da Costa Kitagawa

**Práticas emancipadoras em língua adicional em ambientes educacionais  
infopobres: multiletramentos em contextos de vulnerabilidade social**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 16 de abril de 2021.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Janaina da Silva Cardoso  
Instituto de Letras – UERJ

---

Prof. Dr. Marco Silva  
Instituto de Educação – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Cíntia Regina Lacerda Rabello  
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2021

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meninos e meninas que foram participantes nesta pesquisa e que tanto me ensinaram sobre educação, igualdade e esperança.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de atuar na educação, que me proporcionou uma visão de mundo mais sensível, possibilitando-me crescer como ser humano, inclusive nos desafios que me foram apresentados, pois, ao final, percebi que me apontaram caminhos possíveis, mesmo que não planejados.

A meus pais e minha irmã, que muito torceram e colaboraram em todas as etapas, desde a especialização, até a conclusão desta pesquisa.

A meu marido, principal incentivador dos meus estudos, que colaborou com sua escuta de minhas inquietações em diversos momentos no curso do mestrado.

À querida orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Janaina da Silva Cardoso, que foi uma companheira de angústias e alegrias em cada etapa da pesquisa. Suas sugestões, comentários, indicações de leituras foram fundamentais para o desenho e resultados obtidos neste trabalho. Sou grata pelo carinho e dedicação de sempre.

À banca de qualificação, Prof.<sup>a</sup> Dra. Cíntia Regina Lacerda Rabello e Prof.<sup>a</sup> Dra. Poliana Coeli Costa Arantes, pelas contribuições e sugestões tão valiosas para uma melhor organização e desenvolvimento dos dados e teoria apresentados.

À banca da defesa, composta pelos queridos professores doutores Cíntia Regina Lacerda Rabello e Marco Silva que trouxeram tantas contribuições, e me fizeram perceber até mesmo pontos importantes que eu não tinha revelado em meu texto, e que foram parte relevante em minha pesquisa. Deixo registrada minha admiração pela sensibilidade, olhar atento e carinho ao ler meu texto.

À colega de graduação e, posteriormente, veterana na pós-graduação Luciana Leão Junqueira, com seu incentivo, sugestões de leituras que tanto colaboraram para a escrita de meu projeto de mestrado e sua disponibilidade em participar como suplente na qualificação e na defesa.

Aos professores do programa de pós-graduação em letras da UERJ, por todos os ensinamentos nas disciplinas cursadas.

À comunidade UERJiana, com as colaborações no curso das disciplinas e nas vivências nos corredores e auditórios da faculdade de letras em períodos anteriores à pandemia (Janaira na direção!).

Aos colegas dos grupos de pesquisa EAL e CEALD, que dividiram momentos tão valiosos presencialmente e à distância. Especialmente Cláudio, que tanto

colaborou com suas experiências na submissão de meu projeto ao comitê de ética e em tantas dúvidas, Ana Beatriz, amiga sempre presente, que compartilhou tantas experiências e conhecimentos comigo, Gláucia por seu exemplo de mãe aguerrida e feminista, Raquel e Daniele que mesmo à distância tanto me apoiaram, em meio à pandemia.

Ao Instituto de Letras, que ofereceu oportunidade de participar de um programa de pós-graduação com tantos professores de excelência e ter vivências que tanto me agregaram.

À comunidade escolar que colaborou demais para a realização desta pesquisa, desde a equipe gestora que autorizou os trabalhos, até os colegas de trabalho, com suas colaborações a cada dia e todos os alunos que nela participaram.

Aos meus amigos e amigas pelo apoio e carinho incondicional.

A todos, que de alguma forma contribuíram com a realização desta pesquisa.

Todas as escolas podem ser agradáveis e acessíveis a seus aprendizes. Todas as escolas, mesmo aquelas com menos recursos, podem fornecer experiências de aprendizagem poderosamente engajadoras e eficazes para todos os alunos. E porque elas podem, elas devem.

*Mary Kalantziz*



## RESUMO

KITAGAWA, Layse Henriques da Costa. *Práticas emancipadoras em língua adicional em ambientes educacionais infopobres: multiletramentos em contextos de vulnerabilidade social*. 2021. 132 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Considerando que o ensino de língua inglesa pode fornecer oportunidades promissoras para práticas de multiletramentos (COPE, KALANTZIS, 2000) e interatividade (SILVA, 2002) na perspectiva proposta pela linguística aplicada crítica (PENNYCOOK, 2001), esta dissertação propõe uma problematização (FREIRE, 1982) acerca do tema do feminismo (HOOKS, 2017; ADICHIE, 2015, 2017), com vistas a minorar a falta de informação e utilizar as aulas de língua adicional para promover reflexão e mudança social em algum nível. Além dessa temática, enfatiza-se a democratização do uso de tecnologias e dispositivos móveis no ambiente escolar, caracterizado nesta pesquisa como um contexto infopobre (SILVA, 2002) e de vulnerabilidade social. Esta pesquisa-ação participante (BRANDÃO; STRECK, 2006; KEMMIS; WILKINSON, 2011) tem como objetivos gerais promover letramento a partir de leitura crítica de textos retirados da internet a respeito de feminismo, e, como objetivos específicos, verificar se entre os discentes há familiarização com uso de internet, praticar multiletramentos nas aulas de inglês, perceber quanto os alunos conhecem a respeito de feminismo e mapear as impressões dos discentes a respeito dessa temática. Para tal, foram elaboradas páginas interativas, em que os educandos teceram comentários acerca de trechos de textos fornecidos pela professora, expondo suas opiniões livremente. Os dados foram produzidos a partir de registros em diário online (BARBOSA et al., 2018), entrevista semiestruturada (ROCHA, DAHER, SANT'ANNA, 2004; HITCHCOCK, HUGHES, 1995) e atividades de intervenção (CARDOSO, 2016).

Palavras-chave: Multiletramentos. Feminismo. Práticas emancipadoras em educação. Contexto infopobre.

## ABSTRACT

KITAGAWA, Layse Henriques da Costa. *Emancipatory practices in additional language in educational environments with lack of technology: multiliteracies in contexts of social vulnerability*. 2021. 132 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Considering that the teaching of the English language can provide promising opportunities to practice multiliteracies (COPE, KALANTZIS, 2000) and interactivity (SILVA, 2002) in the perspective proposed by critical applied linguistics (PENNYCOOK, 2001), in this master's thesis, we propose a problematization (FREIRE, 1982) on the theme of feminism (HOOKS, 2017; ADICHIE, 2015, 2017), in order to mitigate the lack of information on this topic and use additional language classes to promote reflection and social change, at some level, in an environment of social vulnerability. In addition to this theme, we turn to the democratization of the use of technologies and mobile devices in the school environment, characterized as an "infopobre" (with lack of technology) context (SILVA, 2002). This participatory action research (BRANDÃO; STRECK, 2006; KEMMIS; WILKINSON, 2011) has as general objectives to promote digital literacy in an "infopobre" context from critical reading of texts taken from the internet regarding feminism, and, as specific objectives, to verify if the students are familiar with the use of the internet, to practice multiliteracies in English classes, to perceive how much the students know about feminism and to find out if this theme is controversial in the school community. To this end, *interactive pages* were created, in which the students commented on excerpts of texts provided by the teacher, exposing their opinions freely. The data was produced from records in an online diary (BARBOSA et al., 2018), semi-structured interviews (ROCHA, DAHER, SANT'ANNA, 2004; HITCHCOCK, HUGHES, 1995) and intervention activities (CARDOSO, 2016).

Keywords: Multiliteracies. Feminism. Emancipatory practices in education. *Infopobre* context.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Definição de multiletramentos .....	21
Figura 2 -	Processo de conscientização tecnológica .....	24
Figura 3 -	A espiral de ciclos autorreflexivos na pesquisa-ação .....	43
Figura 4 -	Atividade de intervenção 1 .....	51
Figura 5 -	Página interativa (Prática transformadora) .....	52
Figura 6 -	Triangulação dos dados .....	56
Figura 7 -	Espiral de ciclos reflexivos .....	58
Figura 8 -	Webquest: introdução e tarefa .....	60
Figura 9 -	Webquest – Recursos .....	61
Figura 10 -	Webquest - Conclusões, avaliação e créditos .....	61
Figura 11 -	Resultado das respostas do formulário online .....	67
Figura 12 -	Linha do tempo das atividades com educandos .....	68
Figura 13 -	Páginas interativas no oitavo ano .....	71
Figura 14 -	Páginas interativas no nono ano .....	71
Figura 15 -	Apresentação oral no sétimo ano – grupo 1 .....	72
Figura 16 -	Apresentação oral no sétimo ano – grupo 2 .....	73
Figura 17 -	Apresentação em grupo sobre Maria da Penha .....	73
Figura 18 -	Grupos realizando atividades de intervenção (seção 3.3) .....	79
Figura 19 -	Adaptação no uso da tecnologia .....	79
Figura 20 -	Página interativa - Papéis de gênero .....	81
Figura 21 -	Página interativa - Mulher como máquina de trabalho .....	84
Figura 22 -	Apresentação oral sobre Marielle Franco .....	87
Figura 23 -	Pesquisa feita em sala com auxílio do dispositivo móvel .....	87
Figura 24 -	Página interativa – Não sou machista mas... ..	88
Figura 25 -	Página interativa - Machismo entre gamers .....	89
Figura 26 -	Comparativo do progresso verificado na prática situada e prática transformada 2 (seção 3.3) .....	96
Figura 27 -	Apresentação a respeito de Simone de Beauvoir .....	100
Figura 28 -	Cartaz de apresentação em grupo .....	100
Figura 29 -	Página interativa da música Se eu largar o freio .....	102

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Multiletramentos na prática .....	22
Tabela 2 -	Nova aprendizagem .....	23
Tabela 3 -	Diferentes dimensões da comunicação.....	29
Tabela 4 -	Relação entre objetivos e asserções.....	48
Tabela 5 -	Roteiro da entrevista .....	54
Tabela 6 -	Prática situada – O que é feminismo para você? .....	62
Tabela 7 -	Conceitos de feminismo na visão dos educandos .....	91
Tabela 8 -	Comparativo da reescrita do conceito de feminismo pelos alunos ..	93
Tabela 9 -	Comparativo da reescrita da questão pelos alunos: "Quem é feminista? Por quê?" .....	94
Tabela 10 -	Comparativo apresentando dificuldade na compreensão das perguntas.....	95
Tabela 11 -	Comparativo apresentando discordância com o feminismo por viés ideológico.....	103

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
1	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	19
1.1	<b>Multiletramentos para uma educação crítica e plural</b> .....	19
1.2	<b>Educação como prática emancipadora</b> .....	25
1.3	<b>Implicações da tecnologia na educação</b> .....	27
1.3.1	<u>Cibercultura</u> .....	28
1.3.2	<u>Interatividade</u> .....	31
1.3.3	<u>Webquest interativa</u> .....	33
1.4	<b>Feminismos</b> .....	36
2	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	40
2.1	<b>Natureza da pesquisa</b> .....	40
2.2	<b>Etapas da pesquisa</b> .....	42
2.3	<b>Participantes e contexto da pesquisa</b> .....	45
2.4	<b>Objetivos e Asserções</b> .....	48
2.5	<b>Produção de dados</b> .....	49
2.5.1	<u>Atividades de intervenção: as Páginas Interativas</u> .....	49
2.5.2	<u>Entrevista semiestruturada</u> .....	52
2.5.3	<u>Diário online</u> .....	55
3	<b>METODOLOGIA DE TRABALHO</b> .....	57
3.1	<b>Ciclos reflexivos</b> .....	57
3.2	<b>Webquest</b> .....	59
3.3	<b>Atividades de intervenção</b> .....	62
3.4	<b>Entrevista semiestruturada</b> .....	66
3.5	<b>Cronograma das atividades com discentes</b> .....	67
4	<b>ANÁLISE DAS ASSERÇÕES</b> .....	70

4.1	<b>Asserção 1: É possível utilizar tecnologia em um contexto infopobre</b>	70
4.2	<b>Subasserção: Há que se fazer adaptações para uso da tecnologia em meio infopobre.</b>	78
4.3	<b>Asserção 2: O estudo de textos autênticos é uma boa ferramenta para fazer leitura crítica a respeito do feminismo.</b>	80
4.4	<b>Subasserção: O estudo de textos multimodais tem como resultado escrita híbrida</b>	86
4.5	<b>Asserção 3: 4.4 Alguns alunos não são familiarizados com o conceito de feminismo</b>	90
4.6	<b>Subasserção: há alunos que percebem a importância da interseccionalidade no feminismo</b>	97
4.7	<b>Asserção 4: Haverá resistência de alguns com o tema, que pode ser entendido como “assunto ligado à esquerda” ou “contra a família”</b>	99
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	106
	<b>REFERÊNCIAS</b>	111
	<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Estudante</b>	115
	<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Responsável</b>	116
	<b>APÊNDICE C – Termo de Assentimento para Menor</b>	117
	<b>APÊNDICE D – Termo de Cessão de Imagem e/ou Áudio</b>	118
	<b>APÊNDICE E – Termo de Autorização Institucional – Diretora</b>	119
	<b>APÊNDICE F – Termo de Autorização Institucional Diretora Adjunta</b>	120
	<b>APÊNDICE G – Carta Listando todas as Pendências Realizadas</b>	121
	<b>APÊNDICE H - Cronograma 2020</b>	123
	<b>APÊNDICE I – Prática Situada</b>	124
	<b>APÊNDICE J – Instrução Explícita 1</b>	125
	<b>APÊNDICE K – Instrução Explícita 2</b>	126
	<b>APÊNDICE L – Enfoque Crítico 1</b>	127

<b>APÊNDICE M – Enfoque Crítico 2.....</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICE N – Prática Transformada 1 .....</b>	<b>129</b>
<b>APÊNDICE O – Prática Transformada 2 .....</b>	<b>130</b>
<b>APÊNDICE P – Comparativo das atividades prática situada e prática transformada 2. ....</b>	<b>131</b>

## INTRODUÇÃO

Ao observar um grupo qualquer de adolescentes na região metropolitana do Rio de Janeiro, dificilmente não veremos um celular nas mãos de alguém. Como docente na rede pública da educação básica na região metropolitana do Rio de Janeiro, não é diferente. Frequentemente assistimos os protestos de alunos afastados de seus aparelhos móveis, ainda que temporariamente, muitas vezes retirados pelos docentes ou equipe diretiva da escola, tendo como respaldo uma lei municipal<sup>1</sup>, pois o celular não é permitido no ambiente escolar.

Essa quase “simbiose” entre alguns alunos e seus aparelhos celulares, me motivou a estudar uma forma de utilizar essa tecnologia, tão desejada pelos discentes, e ao mesmo tempo, tão rechaçada pela maioria dos profissionais da educação com quem convivi até então. Por essa razão, iniciei um curso de especialização<sup>2</sup> na UERJ em 2018 e, orientada pela professora Dr<sup>a</sup>. Janaina da Silva Cardoso, decidimos preparar uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 2002) voltada para o uso de dispositivos móveis em uma Webquest (CARDOSO, 2010).

Nos primeiros momentos de atividades práticas, ao indagar aos alunos a respeito de suas redes sociais e seu uso diário de Internet móvel, me surpreendi ao perceber que muitos apenas tinham acesso a Wi-fi dentro do espaço escolar (por isso a ânsia em utilizar os aparelhos a todo tempo), e ainda assim, apenas em determinados locais era possível se conectar à rede aberta da escola. Essas carências me obrigaram a repensar os planos audaciosos de letramento digital nas aulas de inglês.

Paralelo a esse período inicial de escrita de meu projeto de monografia, me choquei ao ter notícia de uma estudante do sexto ano, que fora agredida na porta da escola por seu namorado, outro aluno meu. Discutindo o ocorrido com colegas docentes, mais relatos foram trazidos à tona, não apenas de violência física, mas de outras formas mais sutis de agressão, uma generalizada subalternização da mulher ao perceber nas falas de discentes a ideia de que o lugar social das meninas em

---

<sup>1</sup> Lei 2242, 03 de abril de 2009, disponível em: <https://www.cmdc.rj.gov.br/?p=876>.

<sup>2</sup> Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa.



idade escolar não é primeiramente na figura de estudante, mas de cuidadora, de dona de casa, babá, namorada ou até mesmo companheira (lembrando que os participantes desta pesquisa estão no segundo segmento do ensino fundamental, sexto ao nono ano). Essas reflexões ajudam a compreender a evasão escolar que ocorre anualmente entre alunas da escola.

Além disso, com o advento das redes sociais, onde tenho muitos alunos como amigos, é possível observar frequentemente postagens de discentes de ambos os sexos em que se observa uma visão sexista acerca do papel da mulher na sociedade. Percebi na pesquisa um potencial para buscar em alguma medida libertação tanto dos oprimidos quanto dos opressores (FREIRE, 2018), que muitas vezes não se enxergam como misóginos, por terem vivido em ambientes familiares em que são testemunhas e vítimas de relacionamentos abusivos.

A partir dessas observações foi possível perceber a profundidade das raízes do machismo na comunidade escolar e me senti responsável em trazer esse assunto para minhas aulas, pois “ao falhar na criação de um movimento educacional de massa para ensinar a todo mundo sobre feminismo, permitimos que a mídia de massa patriarcal permane[ça] como principal local em que as pessoas aprendem sobre feminismo, e a maioria do que aprendem é negativa” (HOOKS, 1952, p.46, 47). Decidimos então elaborar uma Webquest com o tema do feminismo para criar conhecimento em conjunto de maneira crítica, para que os alunos se tornassem capazes de reconhecer nos discursos de si e dos outros o machismo, que é tão prejudicial à existência.

Para alcançar os **objetivos gerais** desta pesquisa, afilio-me ao campo da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2001), à pedagogia dos multiletramentos (COPE, KALANTZIS, 2000) e pedagogia emancipadora (FREIRE, 2018[1996], [1968]), com práticas orientadas à interatividade (SILVA, 2002), num viés feminista (HOOKS, 2019; ADICHIE, 2015, 2017). Tais objetivos são: promover multiletramentos em um contexto infopobre a partir de leitura crítica de manifestações culturais autênticas encontradas na Internet acerca de feminismo nas aulas de língua inglesa. Optamos pela elaboração de asserções e subasserções (BORTONI-RICARDO, 2008; DAHER, 1998), a respeito do que esperamos encontrar no decorrer dos estudos. As asserções delineadas serão apresentadas mais adiante, na seção 2.4. Como **objetivos específicos**, temos: observar se os alunos têm familiaridade com o uso da Internet e redes sociais; promover multiletramentos

nas aulas de língua adicional; observar se alunos detêm conhecimento prévio acerca do feminismo; mapear as impressões e opiniões dos alunos sobre textos que abordam feminismo e machismo.

Para atender as demandas deste estudo, foram elaboradas as seguintes **perguntas de pesquisa**: Como promover multiletramentos para construir coletivamente conhecimento crítico e prático sobre o feminismo? É viável utilizar tecnologia no ensino de inglês como língua adicional em um contexto infopobre? Como trabalhar uma Webquest participativa nesse contexto, promovendo multiletramentos?

Essas perguntas nortearam os planos e as ações desenvolvidas. Os dados foram produzidos a partir de diferentes atividades de intervenção (CARDOSO, 2016) aplicadas em vários momentos da pesquisa, uma entrevista semiestruturada (ROCHA, DAHER, SANT'ANNA, 2004) e diário online (BARBOSA et al., 2018), que foi redigido conforme as aulas ocorreram. Tais dispositivos geraram informações que serão utilizadas para validar ou não as asserções feitas neste estudo, discutidas na seção de análise.

Esta pesquisa foi iniciada com a submissão do projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa da UERJ<sup>3</sup> em 2019, e, após sua aprovação<sup>4</sup>, o primeiro passo foi a aplicação do questionário, dando início à parte prática da pesquisa. Depois disso, alterações foram feitas na concepção da Webquest pelas impossibilidades técnicas, e em seguida, as aulas foram todas registradas por meio de anotações e fotografias em diário online. A última etapa das práticas em sala de aula, a entrevista, infelizmente não pôde ser feita presencialmente devido ao fechamento das escolas em virtude da pandemia do COVID 19. A solução encontrada para não perder completamente esse mecanismo de geração de dados tão importantes para o fechamento da pesquisa, foi a marcação de uma reunião por vídeo conferência. O número de participantes, apesar de bem reduzido, há de ser celebrado, pois não era descartada a hipótese de não conseguir nem mesmo promover a reunião à distância, dadas as dificuldades de acesso de muitos.

---

<sup>3</sup> Termos, autorizações, carta das pendências realizadas e cronograma nos apêndices 2 a 8.

<sup>4</sup> Certificado de Apresentação de Apreciação Ética: 18069619.0.0000.5282, aprovação em 17/01/2020, parecer 3.802.902.

Esta pesquisa apresenta contribuições significativas no campo da linguística aplicada por apresentar na prática um projeto bem-sucedido de multiletramentos levando a um dos objetivos da área, que é o de promover uma mudança na prática de criação de sentidos socialmente construídos entre discentes. Percebíamos que antes da pesquisa, um número significativo de alunos apresentava uma visão machista ou desinformada a respeito do feminismo, e, ao final dos trabalhos, esse quadro foi revertido, visto que em maioria, os alunos puderam apresentar avanços na conceituação do termo, e manifestaram ao longo das tarefas opiniões muito ricas e pertinentes sobre o tema.

No que diz respeito à área da educação como ferramenta capaz de levar educandos à emancipação, podemos afirmar que há um conjunto de experiências positivas nesta empreitada. A construção coletiva de conhecimento desenvolvida através da interatividade nas tarefas foi uma maneira de valorizar as percepções dos educandos, trazendo consciência ao seu papel de sujeitos dotados de inteligência e dignos de ensinar ao mesmo tempo que aprendem.

Uma gama de experiências ocorreu a cada aula, desde estranhamentos, a momentos únicos de tomada de consciência. Como antecipou Freire, “aprender para nós é *construir, reconstruir, constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (2019 [1921], p. 68). Esse aprendizado construído coletivamente foi minha maior aventura do espírito como professora, proporcionada pela pesquisa. Aprendi com meus alunos que sempre há espaço para a construção, reconstrução e mudança apregoadas por Freire.

A dissertação conta com cinco capítulos. No primeiro, fundamentação teórica, apresentamos as teorias escolhidas para embasar as escolhas e práticas aqui descritas. No segundo capítulo, Metodologia da Pesquisa, serão detalhados os motivos da escolha de uma abordagem qualitativa, pesquisa-ação participante, detalharemos os objetivos e asserções, além de justificar escolha dos dispositivos de produção de dados e faremos uma descrição dos participantes da pesquisa. No terceiro capítulo, detalhamos a parte mais prática do trabalho. No quarto capítulo, foi feita análise das asserções e subasserções. Finalmente, na seção destinada às considerações finais, reflexão sobre o todo da pesquisa e traçamos objetivos de estudos futuros. Ao final, no apêndice, apresentamos os documentos apresentados e recebidos ao comitê de ética, cronograma das atividades com interação dos

alunos de maneira presencia, imagens das atividades e dados produzidos, e um comparativo dos dados do início e ao final dos trabalhos.

## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com o objetivo de conduzir esta pesquisa, é importante apontar alguns pressupostos teóricos e metodológicos que norteiam as análises. Escolheu-se discutir os conceitos de Multiletramentos, Educação, Tecnologias no ensino/aprendizagem e Feminismos, por apresentarem embasamento para discussões pertinentes à promoção dos multiletramentos a respeito de feminismo nas aulas de língua inglesa em uma escola da rede pública de educação.

### 1.1 Multiletramentos para uma educação crítica e plural

“Precisamos (...) pensar que os letramentos, entendidos amplamente como ferramentas para a construção de significados, são uma chave para o sucesso em todos os domínios curriculares na escola e para a autorrealização na vida para além dela.

*Mary Kalantzis, et al.*

O desejo de fomentar os multiletramentos através da leitura e escrita crítica em minhas práticas em sala de aula, foi um dos pontos norteadores desta pesquisa. Este conceito é resultado de uma evolução de ideias no passar do tempo, e está intimamente ligado às inovações das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nas leituras e produções de textos da atualidade.

Nos anos 80, bem antes dos multiletramentos, o termo letramento fora cunhado pela primeira vez por Mary Kato (1986) ao afirmar que a fala culta é resultado do letramento, alcançado pela escolarização dos indivíduos. Posteriormente, Tfouni (1988) utiliza o termo numa tentativa de distinguir as concepções de alfabetização, codificação e decodificação de sons e letras, e letramento, “pressupõe a incorporação à comunicação em sociedade” (CARDOSO, BITTENCOURT, DA MATTA, 2019, p.60).

As novas perspectivas de letramento, influenciadas por uma visão socioantropológica elaboradas por Street (1985) e Kleiman (1995) consideram como

práticas letradas os “modos culturais de utilizar a linguagem escrita com que as pessoas lidam em suas vidas cotidianas, sejam elas alfabetizadas ou não, com os mais diferentes níveis ou graus de (an)alfabetismo” (ROJO, MOURA, 2019, p. 17). Essas práticas se distinguem da alfabetização, à medida em que se dá, nos letramentos, a apropriação da escrita, diferente da alfabetização, ligada ao domínio de um código:

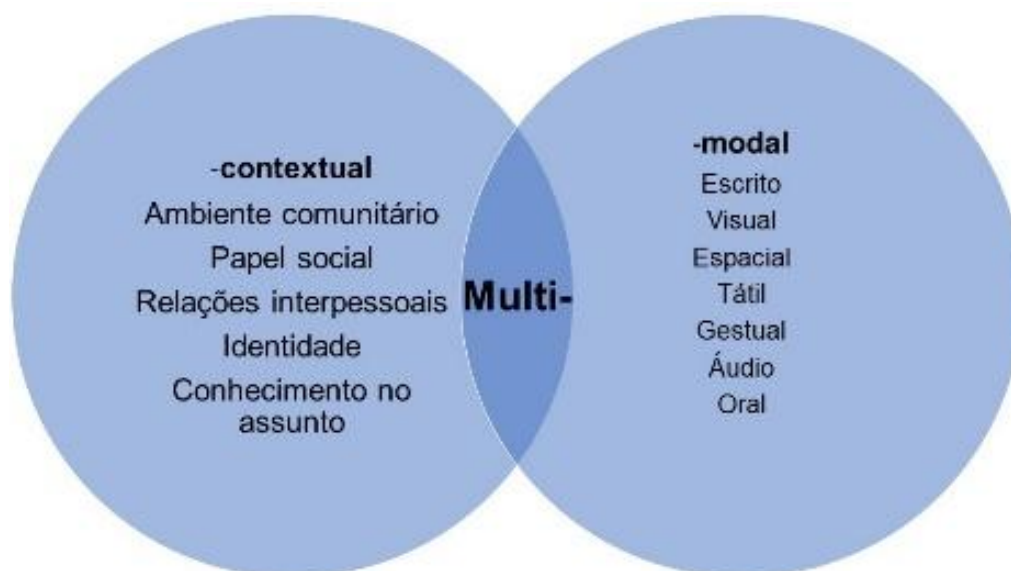
ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar uma língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade” (SOARES, 2012, p. 39, apud RABELLO; HAGUENAUER, 2014, P. 94)

Os autores também chamam atenção para os eventos de letramento: “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita faz parte integral da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos” (HEATH, 1983:93 apud STREET, 2012:74). Por esses eventos ocorrerem em uma multiplicidade de culturas, contextos e por agentes em diversos níveis de competência, passa-se a cunhar o termo no plural: “letramentos”. A partir desse ponto foi dada maior ênfase na importância das interações sociais e foi acrescentada a percepção de que letramentos não ocorrem apenas para os indivíduos escolarizados, mas em diversas situações.

Os letramentos, apesar de plurais, tratavam do texto escrito, encaixotados em páginas, limitados às letras e incapazes de dar conta de todas as demandas da modernidade. Essa “exigência de um novo pensar sobre letramentos deriva do uso das tecnologias digitais na contemporaneidade, o que acarretou mudanças nos modos de produção e circulação de informações” (CARDOSO et al. 2019, p. 127). Foi essa percepção que motivou os pesquisadores do Grupo de Nova Londres, a levar em consideração não apenas o verbal, mas também outras formas de linguagem, a multimodalidade presente nos ambientes digitais, trazendo então um novo conceito: o multiletramento.

Em seu manifesto, o grupo conceitua Multiletramentos como uma junção da pluralidade de culturas e discursos, que foi alcançada graças à globalização, difundindo uma grande variedade de textos e informações graças à tecnologia de multimídia, conforme podemos ver no esquema:

Figura 1 - Definição de multiletramentos



Fonte: COPE, KALANTZIS, 2000, tradução nossa<sup>5</sup>.

É enfatizada a necessidade de extinguir discursos uniformizantes e simplistas, admitindo a diversidade local e a conexão global, perceptível e estimulada pelos espaços de interação por meios digitais. Tornou-se possível através dos novos canais de mídia e hipermídia conhecer as diversas camadas que compõe o indivíduo: sua orientação sexual, grupo étnico, gênero, sua percepção como indivíduo único, em oposição à cultura de massa que se vivia anteriormente aos avanços tecnológicos (GNL, 1996).

Além disso, os teóricos chamam atenção dos professores para que esses não sejam meros tecnocratas, mas que se empenhem em descolonizar, formar discentes capazes de negociar sentidos em seus ambientes de trabalho, na vida pública e pessoal. Para tal, é proposta uma pedagogia de multiletramentos, fundamentada em quatro pilares: prática situada, instrução explícita, enfoque crítico e prática transformada. Na tabela 1 encontram-se em termos práticos a maneira como educadores podem utilizar essa pedagogia de multiletramentos ao estudar variedades de textos e o que deve ser levado em conta na elaboração do currículo:

<sup>5</sup> O texto em língua estrangeira está disponível em:  
<https://newlearningonline.com/multiliteracies/theory>.

Tabela 1 - Multiletramentos na prática

	<b>Em textos escritos</b>	<b>No currículo</b>
<b>Prática situada</b>	Exposição ao mundo real.	Imersão na experiência e na utilização de discursos disponíveis, incluindo os presentes nas vivências variadas dos alunos.
<b>Instrução explícita</b>	Falar sobre como textos funcionam.	Compreensão sistemática, analítica e consciente. A introdução de uma linguagem explícita para descrever os padrões no conhecimento e sentido.
<b>Enfoque crítico</b>	Falar da finalidade dos textos.	Interpretar o contexto social e cultural de modelos particulares de criação de sentido; recuar dos sentidos conhecidos e vislumbrá-los criticamente em relação aos seus propósitos e contextos culturais.
<b>Prática transformada</b>	Fazer e utilizar textos, aplicar novo conhecimento sobre textos.	Mudança na prática de criação de sentidos, colocando o sentido transformado para trabalhar em outros contextos ou lugares culturais.

Fonte: COPE, KALANTZIS, 2000, tradução nossa.<sup>6</sup>

Essas novas possibilidades de autoria, leitura e produção de textos na atualidade trazem uma gama de possibilidades e deveres a nós, docentes, pois cabe à escola “potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica” (ROJO, 2019, p.; 115).

Cabe destacar que com as possibilidades provenientes da tecnologia, é também necessário que os leitores e escritores desenvolvam um outro tipo de letramento: o digital. Segundo Dudeney, trata-se das “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (2016, p. 17). O autor salienta a necessidade do letramento digital para questões relacionadas à vida e necessidades que surgirão em diversos âmbitos sociais, nas interações em rede, inclusive em demandas para o mercado de trabalho desses alunos no futuro. Essas necessárias habilidades são voltadas para ações práticas, como a competência na utilização dos aparelhos eletrônicos, e as habilidades voltadas à

<sup>6</sup> O texto em língua estrangeira é: “The How of multiliteracies” e encontra-se disponível em: <https://newlearningonline.com/multiliteracies/theory>.



compreensão desses espaços multimidiáticos (ZACHARIAS, 2016, p.21), como por exemplo, a eficiente seleção das informações que são confiáveis, escolha pelo registro de linguagem mais apropriado ao tipo de texto que se elabora. Neste trabalho adotamos a pedagogia dos multiletramentos (COPE, KALANTZIS, 2000) como norteadora das práticas de leitura e autoria, pois ela

nos auxilia a estimular a formação de educandos e educadores como potenciais agentes críticos de mudanças sociais, nos diversos textos em suporte digital. Por meio da contínua reconstrução de saberes e práticas que nos tornam capazes de atuar em nosso meio, as propostas dessa renovada pedagogia nos convidam a reeditarmos nossas práticas em salas de aula de LA, de modo ético e cada vez mais interativo e agentivo. (CARDOSO, BITTENCOURT, DA MATTA, 2019, p. 135)

Para melhor ilustrar as mudanças desejadas pelos que optam em aplicar a pedagogia dos multiletramentos em suas ações, apresentamos na tabela 2 as características encontradas nesse novo perfil de alunos e professores que emergem na atualidade:

Tabela 2 - Nova aprendizagem

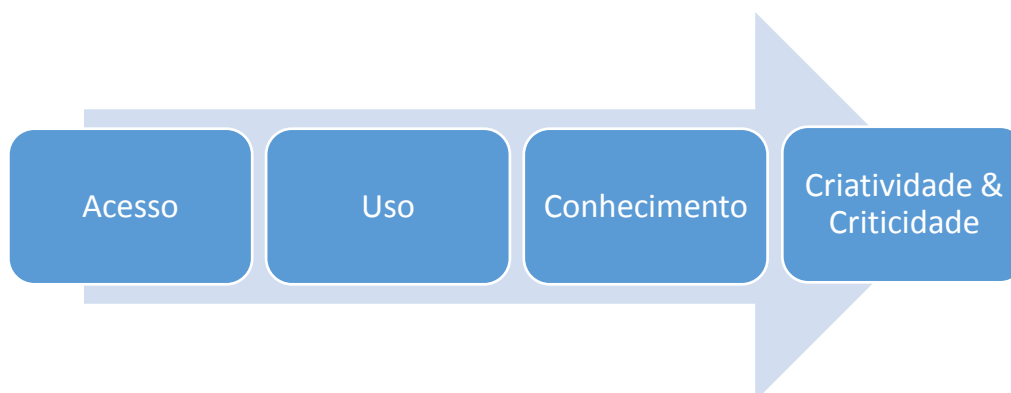
NOVOS ALUNOS	NOVOS PROFESSORES
Pesquisar informação usando múltiplas fontes e mídia.	Engajar os alunos como ativos construtores de significados.
Analisar ideias a partir de múltiplas perspectivas.	Projetar ambientes de aprendizagem em vez de apenas regurgitar e entregar conteúdo.
Trabalhar em grupo como construtores de significados colaborativos.	Fornecer aos alunos oportunidades de usar novas mídias.
Enfrentar questões difíceis e resolver problemas.	Usar novas mídias para um <i>design</i> de aprendizagem e facilitar o acesso do estudante à aprendizagem a qualquer momento de qualquer lugar.
Assumir responsabilidade pela sua aprendizagem.	Ser capaz de dar mais autonomia aos alunos quando estes passarem a assumir mais responsabilidade por sua aprendizagem.
Continuar seu aprendizado de forma independente e para além do livro didático e da sala de aula.	Oferecer uma variedade de caminhos de aprendizagem para diferentes alunos.
Trabalhar de perto com outros colegas em um ambiente que fomente inteligência coletiva.	Colaborar com outros professores, compartilhando <i>designs</i> de aprendizagem.
Criticamente autoavaliar seu próprio pensamento e aprendizagem.	Avaliar continuamente a aprendizagem e o progresso dos alunos, usando essa informação para criar experiências de aprendizagem mais apropriadas para diferentes aprendizes.

Fonte: KALANTZIZ et al., 2020, p. 28.

Percebe-se nessas ações um compromisso em criar oportunidades para que os alunos desempenhem ações significativas, com uma preocupação que vai além da apreensão de conteúdo, num exercício de desenvolver a capacidade crítica, e um crescimento coletivo. Ao estudar o papel do professor, percebe-se um comprometimento com a autonomia dos estudantes, para que sejam menos passivos e mais agentes de seu aprendizado, considerando e valorizando seus saberes.

Outro ponto importante destacado nesse novo perfil de alunos e professores é a importância em incluir as novas mídias no planejamento e nas aulas. Como aponta Cardoso (2013, 2015, 2020), faz parte das novas formas de letramentos o “processo de conscientização tecnológica” (Figura 2).

Figura 2 - Processo de conscientização tecnológica



Fonte: CARDOSO, 2020.

O esquema aponta para a importância de considerar que a tecnologia por si só, não é suficiente, “é necessário saber utilizá-la a fim de construir um conhecimento colaborativo de forma criativa e crítica” (CARDOSO, VELOZO, 20, p. 122).

Esse saber fazer em diferentes âmbitos proposto pela pedagogia dos multiletramentos tem como objetivo levar os educandos a uma competência nas vivências exigidas no presente. Não basta ser capaz de navegar em ambientes digitais, mas deve-se exercitar a visão crítica das informações encontradas, junto com a possibilidade de criar uma sociedade em que a voz é compartilhada e todos têm possibilidade de experimentar a autoria. Essa preocupação em dar voz aos sujeitos envolvidos no aprendizado revelam uma filiação a uma visão de educação que não se conforma apenas com a transmissão de conteúdo, mas que forja

cidadãos conscientes e capazes de transpor barreiras que lhe são impostas por diversos agentes externos à escola. Na próxima subseção, trataremos da educação como meio para alcançar emancipação e cidadania.

## 1.2 Educação como prática emancipadora

“Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura(...), sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, (...) sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível”

*Paulo Freire*

Com esse chamamento a uma prática educativa crítica, Paulo Freire pontua como é importante que os educadores que desenvolvam oportunidades para que seus educandos leiam o mundo e as relações que nele se dão a fim de buscar vivências democráticas e plurais. O autor deixa como legado uma obra que convida docentes a incluir em suas práticas um ativismo contra diversas formas de injustiça, além de propor uma autoanálise aos educadores, trazendo uma lista de várias atribuições exigidas no ato de ensinar.

Para Freire, um ensino meramente formalista, focado na transmissão de conteúdo, mas desconectado das vivências, lutas e necessidades dos sujeitos envolvidos, não deve ser almejado por docentes progressistas:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? Há ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 2019, p. 32)

Essa interpretação da realidade do local onde se inserem os sujeitos envolvidos, dá maior significado ao ensino e aprendizagem, além de trazer ênfase ao papel formador que tem a “justa raiva”, força motriz para se buscar mudança nas vivências dos que estão de alguma forma oprimidos. A partir dessa inquietação que

“protesta contra injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência” (2019, p. 41) se aprende com maior significado e possibilidade de romper com o fatalismo.

Esse viés político e inconformista do autor, orientou a feminista negra bell hooks<sup>7</sup> em suas escritas e ideais de trabalho, por perceber-se como oprimida em vários níveis, apesar de não levar em conta questões de gênero:

Mais que na obra de muitas pensadoras feministas burguesas brancas, na obra de Paulo havia o reconhecimento da subjetividade dos menos privilegiados, dos que têm de carregar a maior parte do peso das forças opressoras (exceto pelo fato de ele nem sempre reconhecer as realidades da opressão e da exploração distinguidas segundo os sexos). (HOOKS, 2017, p.75).

Desta forma, percebe-se que a leitura dos escritos de Paulo Freire a levaram a um outro nível de consciência de si: “a obra de Freire (e de muitos outros professores) afirmava meu direito, como sujeito de resistência, de definir minha realidade” (HOOKS, 2017, p. 75). O legado de Paulo Freire inspirou bell hooks em sua pedagogia feminista, voltada para a busca de direitos e problematização de questões raciais e de gênero, principalmente.

Pensando no ensino, a dicotomia entre educação problematizadora e educação bancária de Paulo Freire é ponto importante nesta pesquisa para orientar a produção dos materiais estudados em sala de aula. Uma educação bancária é aquela em que os professores são os que depositam conhecimento nas mentes de seus alunos, que devem memorizá-los passivamente sem qualquer reflexão ou interatividade. Essa concepção deve ser superada, dando lugar a uma educação problematizadora.

Essa nova forma de pensar a pedagogia, “faz, assim, um esforço permanente através do qual homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que e em que se acham*” (FREIRE, 2018, p.100). Através da criação desse novo espaço em que é possível dialogar, refletir sobre si mesmo e suas ações no mundo, é vislumbrada uma possibilidade de realizar uma “grande tarefa humanista e

---

<sup>7</sup> Grafamos o pseudônimo de Gloria Jean Watkins em letras minúsculas, para manter na pesquisa a preferência da autora, por julgar que “o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu”(HOOKS, 2009).

histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. (*ibidem*, 2018, p.41)”. O autor explica que, muitas vezes, o opressor não se percebe como tal e, através de uma prática educativa permeada por amor e diálogo, é possível resgatar até mesmo esses indivíduos.

Para Freire, o educador não é a única fonte de saber numa sala de aula, ao contrário: a “Educação autêntica [...], não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (*ibidem*, 2018, p. 116). Tal afirmação faz muito sentido na atualidade, especialmente num momento em que alunos dispõem de grandes volumes de informação com facilidade, podendo conhecer vários aspectos desse mundo cujas fronteiras têm se tornado fluidas a partir da popularização da Internet.

Cabe aos educadores fazer com que os educandos percebam suas experiências e conhecimento como relevantes, estimulando-os a se permitir um “pensar autêntico [...]”. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. (*ibidem*, 2018, p. 86)”. Assim, os atores envolvidos em pesquisa, devem experimentar a oportunidade de criar juntos, para alcançar um trabalho final coletivo e autêntico.

O estímulo ao considerar conhecimento fornecido pelo educando proposto por Freire há tantos anos é algo que faz parte das vivências na atualidade, visto que temos acesso a um aparato tecnológico em que todos podemos opinar, curtir e nos expressar em diversas redes sociais. São muitas as possibilidades de exercer essa dialogia e buscar igualdade, demandas presentes na pedagogia emancipadora de Freire e feminista de bell hooks, a partir de práticas educacionais voltadas para ações mediadas por ferramentas digitais. Na próxima seção, trataremos do uso da tecnologia como ferramenta potente na educação.

### 1.3 Implicações da tecnologia na educação

“A tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas”

*Manuel Castells*

Para Castells, compreendemos muito do papel de um Estado na dinâmica mundial a partir da observação do trato que foi dado à tecnologia. O autor chama a atenção para o fato de que potências do passado, como a China até 1300, que precedeu os europeus em técnicas de geração de energia hídrica, indústria têxtil, invenção da pólvora e domínio de tantas outras tecnologias, e que com o passar dos anos perdeu sua posição de destaque à medida que se isolou em seus próprios domínios. Segundo o autor, a revolução tecnológica em curso não se deve à “centralidade de conhecimentos e informação, mas à aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso.” (ibidem, 2020 [1942], p.88).

Na atualidade, a tecnologia se tece no cotidiano dos indivíduos, modificando a cultura à medida que novas práticas e saberes nos são acrescentados e demandados nesse fluxo de inovações. Logicamente, esses avanços devem ser tratados levando em consideração seus efeitos e complexidade no campo da educação: “a escola tem um papel de extrema importância não somente no que diz respeito ao acesso às novas tecnologias, mas, principalmente à formação dos jovens para o uso dessas tecnologias de forma consciente e crítica e o desenvolvimento das habilidades necessárias para viver em uma sociedade em permanente processo de mudanças. (RABELLO; HAGUENAUER, 2014. P. 88)

Para melhor compreender a influência das tecnologias nas ferramentas e práticas descritas neste trabalho, serão desenvolvidos nas próximas subseções estudos acerca de cibercultura, interatividade e Webquest.

### 1.3.1 Cibercultura

Delineamos a seguir um breve histórico da emergência do ciberespaço, para em seguida, conceituar cibercultura. Esse “novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores (...) não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (LÉVY, 2010, p.17), é denominado ciberespaço.

O autor pontua que os primeiros computadores datam de 1945, nos Estados Unidos e Inglaterra, e exerciam a função de calculadoras, o que se manteve até a década de sessenta, momento em que seu uso deixa de ser essencialmente militar, servindo também a interesses civis de grandes empresas para elaborar cálculos científicos e estatísticas. Nos anos setenta, deu-se a “virada fundamental” que decorre do desenvolvimento e comercialização do microprocessador. Nesse período, na Califórnia, fervilhava o movimento social de contracultura, que propiciou a produção do computador pessoal, um avanço, visto que até então os computadores eram aparelhos enormes, inviáveis para uso doméstico. Esse bem estava longe de ter um valor acessível, sendo restrito aos consumidores com maior poder aquisitivo de países desenvolvidos.

Após esse avanço na tecnologia, no início dos anos oitenta ocorreu uma fusão da informática com as telecomunicações, cinema, TV, culminando no desenvolvimento dos videogames, informática “amigável” e hiperdocumentos (hipertextos, CD-ROM). Na transição para os anos noventa, se deu um movimento sociocultural protagonizado por jovens e acadêmicos, que se expandiu pelo mundo: “as tecnologias digitais surgiram, então como a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento” (ibidem, p.32).

A partir do surgimento e larga utilização de todo esse aparato eletrônico de comunicação, que possibilita interação e participação dos sujeitos de maneira virtual, institui-se a *cibercultura*, “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (ibidem, p.17). Esse aparato gera uma larga escala de possibilidades na criação de mensagens, como descritas na tabela 3:

Tabela 3 - Diferentes dimensões da comunicação

	<b>Definição</b>	<b>Exemplos</b>
<i>Mídia</i>	Suporte de informação e de comunicação.	Impressos, cinema, rádio, televisão, telefone, CD-ROM, Internet (computadores + telecomunicação) etc.
<i>Modalidade perceptiva</i>	Sentido implicado pela recepção da informação	Visão, audição, tato, odor, gosto, cinestesia
<i>Linguagem</i>	Tipo de representação	Línguas, músicas, fotografias, desenhos, imagens animadas, símbolos, dança etc.
<i>Codificação</i>	Princípio do sistema de	Analógico, digital.

	gravação e de transmissão das informações.	
<i>Dispositivo informacional</i>	Relações entre elementos de informação	Mensagens com estrutura linear (textos clássicos, música, filmes). Mensagens com estrutura em rede (dicionários, hiperdocumentos). Mundos virtuais (a informação é o espaço contínuo; o explorador ou seu representante estão imersos no espaço). Fluxos de informações.
<i>Dispositivo comunicacional</i>	Relação entre os participantes da comunicação.	Dispositivos um-todos, em estrela (imprensa, rádio e televisão). Dispositivos um-um, em rede (correio, telefone). Dispositivos todos-todos, no espaço (conferências eletrônicas, sistemas para ensino ou trabalho cooperativo, mundos virtuais com diversos participantes, WWW).

Fonte: LÉVY, 2010, p. 66.

Uma vez compreendida a dimensão e a rapidez das mudanças ocorridas na sociedade em decorrência das evoluções na ciência da computação e comunicação, que, independente de nosso consentimento, nos inseriram no ciberespaço, pode-se integralizar o conceito de cibercultura. Segundo Santos (2011), “cibercultura é a cultura contemporânea mediada por tecnologias digitais em rede no ciberespaço e nas cidades” (SANTOS, 2011). Além da tecnologia, a autora inclui as cidades em seu conceito, por entender que a ubiquidade faz parte da vida de boa parte da população. Nossos hábitos e comportamentos sociais foram profundamente alterados em razão dessa fusão dos aparelhos móveis com a rotina da população.

Porém, a ausência de computadores, tablets, banda larga, em muitos ambientes escolares, prejudicam a navegabilidade nos oceanos de informações do ciberespaço, restringindo a poucos essa experiência e dificultando na geração de conhecimento, a chamada inteligência coletiva. Lévy chama a atenção para os excluídos dessa rede:



Novo *pharmakon*<sup>8</sup>, a inteligência coletiva que favorece a cibercultura é ao mesmo tempo um *veneno* para aqueles que dela não participam (e ninguém pode participar completamente dela de tão vasta e multiforme que é) e um *remédio* para aqueles que mergulham em seus turbilhões e conseguem controlar a própria deriva no meio de suas correntes (LÉVY, p.30).

Para o autor, o papel dos educadores é de favorecer, incitar, mediar a busca por conhecimento, assumindo que não se tem na figura do mestre o detentor único de conhecimento em uma sala de aula. Já para o poder público, as atribuições almeçadas deveriam ser as seguintes:

- garantir a todos uma formação elementar de qualidade;
- permitir a todos um acesso aberto e gratuito a bibliotecas, a centros de orientação, de documentação e de autoformação, a pontos de entrada no ciberespaço, sem negligenciar a indispensável *mediação humana* do acesso ao conhecimento;
- regular e animar uma nova *economia do conhecimento* na qual cada indivíduo, cada grupo, cada organização seriam considerados como recursos de aprendizagem potenciais ao serviço de percursos de formação contínuos e personalizados (ibidem, p.175).

Esse clamor por uma educação de qualidade, ferramentas e por reconhecimento do papel individual para um ganho coletivo de saberes desmistifica a ideia de que o ensino ocorre apenas no âmbito das instituições como escolas e universidades, visando a “troca generalizada de saberes” (ibidem).

### 1.3.2 Interatividade

A partir das décadas de 70 e 80, difundiu-se uma nova tecnologia computacional, que evoluiu para uma forma mais acessível e intuitiva de se lidar com a informática através das janelas, mouse e em seguida, dos celulares com acesso à Internet e às redes sociais. A sociedade conectada poderia então passar de uma postura de receptor de conteúdo, para produtor, possibilitando aos usuários

---

<sup>8</sup> Termo em grego arcaico com sentido de planta, poção medicinal.

a interatividade, o que iria delinear no passar dos anos uma nova forma de agir socialmente.

Para entender os níveis de interatividade, é interessante seguir a gradação proposta por Kretz (1985 apud SILVA, 2002). No *Grau Zero de Interatividade*, encontram-se os meios de comunicação de massa em que o sujeito se encontra em papel de receptor absolutamente passivo, cabendo a ele a escolha de acessar ou não esta ou aquela informação. Em seguida, a *Interatividade Linear* no qual a informação está disponível como uma obra completa que pode ser manipulada no que diz respeito à ordem, como no folhear de um livro. A *Interatividade Arborescente* oferece ao leitor um menu, possibilitando a ele fazer escolhas, como numa revista. Já na *Interatividade Linguística*, as escolhas são feitas através de palavras-chave ou formulários. O próximo nível, a *Interatividade de Criação*, permite a elaboração de mensagens de variadas formas: textual, gráfica, sonora e outras. A última, *Interatividade de Comando Contínuo*, permite a manipulação de elementos, como nos videogames.

Segundo Silva (2002), essa evolução da tecnologia mudou parâmetros da sociedade, antes habituada a uma interatividade de grau zero, receptora de informações, estava de acordo com um estilo de ensino sem espaço para interação ou dar voz aos alunos. Esse modelo, porém, perdeu espaço a partir do acesso à Internet e à Web 2.0, democratizadas atualmente, urgindo para a necessidade de uma mudança de postura do professor, que deve buscar fornecer condições para que sua sala de aula seja interativa:

ambiente em que o professor interrompe a tradição do falar/ditar, deixando de identificar-se com o *contador de histórias*, e adota uma postura semelhante à do *designer de software interativo*. Ele constrói um conjunto de territórios a serem explorados pelos alunos e disponibiliza coautoria e múltiplas conexões, permitindo que o aluno também *faça por si mesmo*. (SILVA, 2002, p. 23).

Outros conceitos importantes apresentados por Silva (2002) que se relacionam com o trabalho são a *Coautoria*, *Antiarte* e *Hibridação*. A partir da primeira, o espectador rompe com sua lógica passiva, assumindo diferentes papéis: autor, produtor, um Coautor. Antiarte, desenvolvida por Hélio Oiticica, carrega consigo uma ideia de obra em construção, que demanda uma interferência coletiva, sem distinção de sujeitos, fundindo criador, fruidor e espectador. Os parangolés por

ele criados eram um exemplo dessas obras abertas, que permitiam aos espectadores interpretar suas performances livremente. Híbridação é o resultado da soma dessas duas noções. A ação de cocriar através de uma antiarte faz com que esses três itens: obra, autor e espectador não ocupem papéis bem delimitados, atingindo um nível de intercâmbio constante. Essa é a possibilidade gerada a partir da interatividade.

Essa proposta de criatividade e liberdade na sala de aula combina com o perfil não só de aluno, mas de cidadão que se espera da atualidade, habituado a uma multiplicidade de estímulos:

É nessa perspectiva, que pensamos a educação. Educação de qualidade e inclusiva, a que deva preparar o indivíduo para interagir com o meio com maturidade, autonomia e criticidade, ou seja, aquela que prepare o indivíduo para compreender e intervir em prol de uma sociedade mais humana, sem se deixar excluir, ou mesmo, se deixar levar pela enxurrada de informações que as mídias produzem (SOUSA; MOITA; CARVALHO, 2011, p. 204).

Porém a preparação dos educandos para e vivências agentivas e críticas a partir de ferramentas tecnológicas não é ainda acessível a todos, nem disponível na totalidade dos contextos escolares. Os locais ou indivíduos que não dispõem de computadores, celulares, Internet, que estão alheios a todas essas possibilidades são denominados *Infopobres* pelo autor.

### 1.3.3 Webquest interativa

Webquests são uma excelente maneira de exercitar letramento digital no ensino. Semelhantes aos conhecidos projetos escolares, são, porém, executados na Internet, e os professores direcionam sua organização e fontes de pesquisa (CARDOSO, 2010). Há diversos sites gratuitos que permitem a disponibilização online de Webquests criadas para que possam ser compartilhadas com outros professores, permitindo, uma troca de material e ideias entre docentes.

Essa ferramenta em geral, possui uma estrutura formada pelos seguintes componentes: introdução, tarefa, processo, recurso, avaliação, conclusão e créditos. Na *introdução*, uma espécie de convite ao trabalho, busca-se engajar os alunos com

uma breve e interessante contextualização da proposta e assunto a ser desenvolvido. A  *tarefa* lista as ações que deverão ser executadas no trabalho. *Recurso* é a lista de links que os alunos podem consultar para executar o trabalho. Cabe ressaltar, que não é a intenção limitar o acesso a apenas esses sites, visto que através de hiperlinks o resultado pode se tornar muito mais produtivo e autêntico. Na *avaliação*, estão presentes os critérios que serão analisados para se chegar a uma conclusão – quantitativa, qualitativa, até mesmo pessoal – dos resultados obtidos em conjunto com a observação do trabalho desenvolvido no processo. A *conclusão* traz um resumo dos objetivos do trabalho, além de sugerir outros pontos interessantes a serem estudados numa pesquisa futura. Os *créditos* contêm informações sobre o público-alvo, data em que foi aplicada e quaisquer outras informações que ajudem outros professores a decidirem usar esta Webquest (CARDOSO, 2010).

Segundo o MEC (BRASIL, 2015), esta ferramenta tem como objetivos educacionais modernizar a maneira de fazer educação, propiciar acesso a informações autênticas e atuais, além de trazer ganhos nas habilidades cognitivas, por se tratar de uma aprendizagem significativa, baseada em cooperação. Em site oficial do ministério da educação<sup>9</sup>, encontra-se uma lista de benefícios alcançados por aqueles que dela se utilizam:

- favorece as habilidades do conhecer (o aprender a aprender);
- oportuniza para que os professores de forma concreta se vejam como autores da sua obra e atuem como tal (acessar, entender e transformar);
- favorece o trabalho de autoria dos professores;
- incentiva a criatividade dos professores e dos alunos que realizarão investigações com criatividade;
- favorece o compartilhamento dos saberes pedagógicos, pois é uma ferramenta aberta de cooperação e intercâmbio docente de acesso livre e gratuito (BRASIL, 2015).

---

<sup>9</sup> <http://webeduc.mec.gov.br/webquest/index.php>.

Apesar de tantos pontos positivos, é necessário atentar para que o trabalho desenvolvido não seja uma repetição de modelos antigos com uma roupagem digital. O fato de número significativo de educadores terem tomado tal atitude motivou críticas de Bernie Dodge (2006 apud SANTOS, 2011), criador desta metodologia, ao afirmar que:

Embora seguissem o formato (...) eles focavam um baixo nível de recuperação de informação. Em vez de uma tarefa que suscitasse análise, síntese, avaliação, julgamento, solução de problema ou criatividade, 80% das novas Webquests pediam aos alunos que lessem páginas da Web e encontrassem respostas para simples questões para as quais havia apenas uma resposta certa. (DODGE, 2006, p. 2)

Além disso, também surgiu o interesse de dar espaço à interatividade, fazendo-se importante utilizar de uma Webquest interativa, que segundo Santos (2011) deve incentivar “a pesquisa como princípio educativo; a interdisciplinaridade e a contextualização entre conhecimento científico e a realidade do aprendente; o mapeamento da informação e a transformação crítica da informação mapeada em conhecimento; o diálogo e coautoria entre os aprendentes” (ibidem, p. 113, 114). Dessa forma, se eleva o potencial da ferramenta a outro nível. Faz-se, assim, necessário que haja um próximo diálogo entre os alunos e professora, orientando-os, sem deixar de ouvir e considerar suas vivências e opiniões.

Uma Webquest, por ter natureza interativa e autônoma, permite ganhar muito, pois devem ser criadas oportunidades para colocar os alunos numa posição de maior destaque e consciência a respeito de sua aprendizagem, ao mesmo tempo em que se trabalha o coletivo e respeito mútuo.

Além de conhecer a importância das ferramentas digitais e sua potencialidade para a construção coletiva de conhecimento, é necessário conhecer e atender às demandas locais. Como uma resposta às necessidades percebidas na comunidade escolar em que se passou este estudo, na próxima subseção trataremos dos feminismos, tema central dos estudos propostos na pesquisa.

## 1.4 Feminismos

“Não se nasce mulher, torna-se mulher”

*Simone de Beauvoir*

A célebre frase de Beauvoir chama a atenção para a necessidade de se perceber que a expectativa de certos comportamentos, desejos e papéis femininos na sociedade, foram criações culturais, que subalternizaram e impuseram às mulheres um padrão esperado de feminilidade. A partir de redes de interações sociais, indivíduos aprendem desde cedo, a naturalizar relações de poder entre os sexos (ALVES; PINTANGUY, P 55, 1991).

Esse conjunto de costumes deve ser combatido, pois, numa análise mais aprofundada, proposta por Beauvoir (1980), o demérito da mulher em relação ao homem, leva a um sufocamento da busca intrínseca do ser humano em realizar-se, para uma existência focada num viver em função do outro. Essas renúncias, na verdade, legitimam uma “violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação [...] ou, em última instância, do sentimento”. (BOURDIEU, 2012). Perceber e combater essa violência, presente no campo das relações sociais mediadas pelo discurso e muitas vezes observada nas interações em redes sociais, é extremamente necessário na atualidade, desde cedo. Além da cultura da região, as mídias de massa e interações nos sites de redes sociais, músicas mostram alguns maus exemplos que se perpetuam.

Inconformadas com esse determinismo, mulheres se organizaram para reivindicar direitos, que há muito já estavam garantidos aos homens inaugurando o que hoje chamamos de feminismo. Nas palavras de bell hooks, “dito de maneira simples, feminismo é um movimento para acabar com o sexismo, exploração sexista e opressão” (2019 [1952], p. 17). Esse rompimento com a cultura patriarcal, se deu em diferentes momentos históricos, protagonizado por sujeitos diversos.

A abordagem mais clássica de estudar o assunto, separa o movimento em quatro *ondas feministas* (SILVA, J. M., 2019). Na primeira, por volta do período da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) liderada por burguesas brancas que desejavam participar politicamente e ter acesso a determinados direitos civis, como

o de propriedade, e sufrágio, a elas negados em muitos países. A segunda onda do feminismo coincide com a publicação da obra *O Segundo Sexo* (BEAUVOIR, 1949) e foram principalmente discutidas a liberdade sexual; os direitos reprodutivos, que naquele momento foram revolucionados pelo desenvolvimento da pílula; a crítica à pornografia e à objetificação da mulher pela sociedade patriarcal. Na terceira onda (décadas de 80 e 90), a falta de representatividade foi duramente criticada. “[O] grande denominador comum aos movimentos de terceira onda está na crítica às narrativas prontas de liberação de estereótipos de feminilidade e de vitimização” (SILVA, J, M., 2019). A quarta onda do feminismo, que ocorre na contemporaneidade, utiliza fortemente as redes sociais como forma de mobilização, articulação e promoção de ideias através de campanhas, hashtags, conclamando milhares de pessoas a compartilhar suas experiências pessoais em uma comunidade muitas vezes exclusivamente virtual.

Essa organização dos movimentos feministas em ondas, apesar de oferecer um detalhado registro histórico das lutas femininas ocorridas no hemisfério norte, falha por uma demasiada generalização e por promover um apagamento de grupos étnicos, subalternizando demandas de grupos de mulheres, como pontua González: “Nós somos invisíveis no (...) movimento de mulheres; mesmo naquele em que nossa presença é maior, somos descoloridas ou desracializadas e colocadas na categoria popular.” (2020, p.148). Segundo a autora, essa visão de mundo eurocêntrica e neocolonialista é responsável por instaurar no feminismo um *racismo por omissão*, que gera a contradição de um movimento que busca igualdade das mulheres em relação aos homens, mas que desconsidera as especificidades de todas as variáveis que compõe a categoria das mulheres.

Na obra *Quem tem medo do feminismo negro?* (RIBEIRO, 2018), a questão do racismo dentro do movimento feminista é levantada, apontando para a necessidade de buscar ganhos para a coletividade. Segundo a autora, o empoderamento feminino é mais profundo que uma troca de poder dos homens para as mulheres, ou uma luta a ser travada por cada mulher individualmente, mas “[t]rata-se de empoderar a si e aos outros e colocar as mulheres como sujeitos ativos da mudança (...). É perceber que uma conquista individual não pode estar descolada da análise política.” (idem). Nesse sentido, as mulheres devem deixar de esperar que sejam apenas beneficiárias de políticas públicas, mas passar a idealizá-las,

porém, para que isso seja possível, é necessário que haja maior participação nas esferas públicas.

A perspectiva interseccional, concebida pelas feministas negras, rompe com essa ideia de um feminismo hegemônico, pois salienta a importância de articular gênero a outras categorias que podem ser utilizadas para compreender as relações de poder dentro e fora do feminismo:

Não se trataria apenas de pensar em termos de mulheres negras pobres, por exemplo, mas de olhar outras articulações e fatores que não podem ser pensados em si como marcadores sociais da diferença, mas como características que acentuam algumas diferenças aumentando privilégios ou desigualdades: observar quando se trata de mulheres solteiras, quando são mães solteiras, quando são lésbicas e assim por diante (DIAZ-BENÍTEZ; MATTOS, 2019).

Esse entendimento é necessário para que essas questões sejam compreendidas sem ignorar as nuances que fazem parte das lutas de cada mulher. Para Akotirene, a perspectiva interseccional vai além do campo do feminismo, pois “quando ausentes os letramentos interseccionais para as abordagens feministas e antirracistas, ambos reforçam a opressão combatida pelo outro, prejudicando a cobertura dos direitos humanos” (2020, p.65)

Como mulher branca antirracista e feminista, escolhi como norteadores dos trabalhos desenvolvidos na disciplina de língua inglesa as obras *Sejamos todos feministas* (2015) e *Para educar crianças feministas – um manifesto* (2017), ambos de Chimamanda Ngozi Adichie. Tal escolha se deu pela chance de trazer maior representatividade para as aulas de inglês ao lermos textos na língua adicional estudada e assistir vídeos com a sensibilidade dessa intelectual negra, nascida na Nigéria com toda sua desenvoltura nas palavras e beleza de seus trajes para mostrar aos alunos, tão jovens, sujeitos em construção, a beleza da diversidade.

Outro motivo muito importante foi a linguagem acessível e compromisso da autora em trazer à luz questões do cotidiano sob uma perspectiva feminista, como se pode perceber a seguir:

Ensine a ela que “papéis de gênero” são totalmente absurdos. Nunca lhe diga para fazer ou deixar de fazer alguma coisa “porque você é menina” “Porque você é menina” nunca é razão para nada. Jamais. Lembro que me diziam quando era criança para “varrer direito, como uma menina”. O que significava que varrer tinha a ver com ser mulher. Eu preferiria que tivessem dito apenas para “varrer direito, pois assim vai limpar melhor o chão”. E



preferiria que tivessem dito a mesma coisa para os meus irmãos. (ADICHIE, 2017, p. 21)

Outra fonte de informação a respeito do assunto nesta pesquisa, procede de textos autênticos de autores diversos (RINCON, 2015; POWELL, 2016; OPAZO, 2019), principalmente de sites de ONGs e revistas eletrônicas (National Women's Law Center, Medium, El ciudadano). Por reconhecer sua memória e importância, incluí uma reportagem (FREELON, 2018)<sup>10</sup> a respeito de Marielle Franco, parlamentar feminista ativamente engajada em diversas lutas por direitos humanos, vinda de um contexto urbano proletário do Rio de Janeiro, que muito lembra a realidade desses alunos. A vereadora assassinada é uma figura que tem em si a representação de diversas interseções, sendo mulher negra, lésbica, favelada, sofreu em múltiplas camadas o preconceito, e apesar de tudo, foi um exemplo de coragem e resistência.

A revisão de literatura apresentada ao longo desse capítulo embasou o trabalho elaborado e deu suporte à tomada de decisões no campo metodológico. No próximo capítulo serão apresentados os pressupostos metodológicos, formas de produção de dados, bem como os participantes da pesquisa.

---

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.theroot.com/say-her-name-marielle-franco-a-brazilian-politician-w-1823812564>, acesso em 01/12/2020.

## 2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, tem-se por objetivo apresentar e justificar as escolhas metodológicas tomadas para esta pesquisa. Inicialmente, na seção 2.1 descreveremos a natureza da pesquisa que norteia este estudo. Em seguida, na seção 2.2 apresentaremos o percurso desta pesquisa-ação participativa em seus ciclos de reflexão. Na seção 2.3 apresentamos os participantes e o contexto da pesquisa, na seção 2.4 serão demonstrados os objetivos e as asserções que nortearão as análises e, por fim, na seção 2.5, os dispositivos para produção de dados gerados na pesquisa.

### 2.1 Natureza da pesquisa

Devido ao fato deste trabalho ocorrer a partir de práticas em sala de aula, insere-se no campo das pesquisas na área social. A abordagem escolhida foi a qualitativa que, como bem sintetiza Minayo (2002), volta o olhar para “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (ibidem, p. 21).

Afiliada ao paradigma interpretativista, evidencia a impossibilidade de observar o mundo destacado das práticas sociais em uma visão social estereoscópica e aponta para a reflexividade, capacidade do pesquisador de perceber-se como membro e construtor do mundo. Assume-se nesse ponto de vista, que pesquisadores não podem dissociar suas próprias vivências e percepções, do conhecimento que será criado, não são relatores passivos, mas agentes ativos (BORTONI-RICARDO, 2008).

A partir de uma visão reflexiva-dialética das práticas, é possível conjugar criticamente elementos relacionados àquilo que se tem como objetivo e subjetivo, individual e social em uma prática comprometida com a transformação consciente de uma situação desfavorável, no caso desta pesquisa, o machismo engendrado nas

relações sociais percebido no cotidiano escolar. Desta forma, segundo Kemmis e Wilkinson,

“é necessário entender a prática como sendo exercida por indivíduos que agem no contexto histórico e em meios constituídos por uma vasta rede histórica de interações sociais entre pessoas. Do mesmo modo, nesta visão, é necessário entender a prática como tendo tanto aspectos objetivos (externamente fornecidos) quanto subjetivos (internamente entendidos e interpretados), ambos necessários para se entender como qualquer prática é realmente exercida, como ela é constituída histórica e socialmente, e como pode ser transformada se as pessoas criticamente transformarem o que fazem para possibilitar a prática, transformarem a maneira como ela é entendida e transformarem as situações nas quais a praticam” (KEMMIS; WILKINSON, 2011, p.52).

Essa percepção de ação em diversos campos e aspectos, levou-nos à escolha da metodologia de pesquisa-ação participativa como prática basilar dos atos que foram planejados e serão descritos nesta dissertação. A pesquisa-ação participativa tem por objetivo auxiliar indivíduos a investigar uma realidade para que possa ser modificada (FALS BORDA, 1979). Esse processo deve ser colaborativo, afastando-se da perspectiva de que o pesquisador é um observador que lida como um objeto a ser descrito. Ao contrário, o objetivo é a prática de um “processo social e colaborativo de aprendizado conduzido por um grupo de pessoas que se reúnem em torno da mudança de práticas por meio das quais interagem em um mundo compartilhado socialmente – um mundo onde, para o bem ou para o mal, vivemos uns com as consequências das ações dos outros” (KEMMIS; WILKINSON, 2011, p. 44).

O objetivo de pesquisas sob essa perspectiva é instrumental, pois se deseja utilizá-la como ferramenta para forjar uma mudança, seja ela alcançada no curso da ação, ou no futuro, pois “não se trata apenas de resolver um problema imediato, e sim, desenvolver a consciência da coletividade nos planos político ou cultural a respeito dos problemas importantes que enfrenta, mesmo quando não se veem soluções a curto prazo” (THIOLLENT, 2011). Preocupamo-nos em trazer a questão do empoderamento feminino e feminismo às discussões na sala de aula como uma provocação e tentativa de mudança de ponto de vista, porém sabemos que muitos já têm suas mentes povoadas por visões deturpadas pelo trabalho pesado nas mídias,

gabinetes do ódio, e milícias digitais, que têm investido duramente em transfigurar esses termos ao pejorativo e até mesmo imoral<sup>11</sup>.

São princípios de pesquisas participativas, que o pesquisador supere a relação sujeito-objeto, no patamar de detentor de conhecimento, mas enxergue-se numa relação sujeito-sujeito, assumindo que todos envolvidos são fontes do saber, articulando conhecimento popular ao científico, trazendo, assim, mais ganhos e participação no resultado. Ademais, uma pesquisa desse tipo, traz a esperança de gerar “transformação de saberes, de sensibilidade e de motivações populares em nome da [...] humanização da vida social” (BRANDÃO; BORGES, 2007).

Tais escolhas metodológicas nos permitiram compreender como os estudos de feminismo trariam mudanças de concepções e atitudes nos sujeitos envolvidos, percebidos através das opiniões por eles elaboradas, na prática da interatividade.

## 2.2 Etapas da pesquisa

Em uma pesquisa-ação participativa, há necessidade de implementar uma ação não usual em uma prática coletiva, sempre refletindo que próximos movimentos devem ser tomados para buscar alguma mudança desejada. Há uma proposta de passos que norteiam essas atividades, embora não haja rigidez no que diz respeito às ordens ou às etapas apresentadas, que muitas vezes são sobrepostas ou mesmo ignoradas. O interesse dos autores é trazer à tona a importância em empenhar tempo na reflexão, para que o processo seja fluido, aberto e sensível.

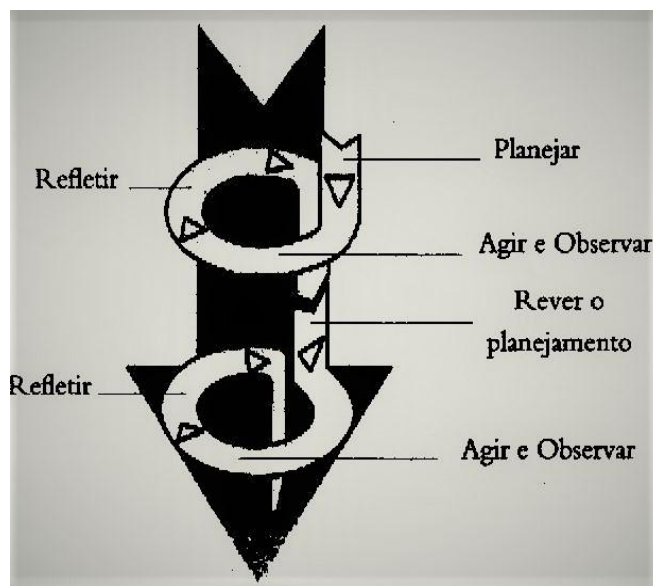
Essas ações foram desenhadas por Kemmis e Wilkinson (2011, p.39) como uma espiral, em que um ciclo não se fecha, mas sempre é passível de recomeços, conforme a figura 3:

---

11

[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2019/01/05/interna\\_politica,729173/eduardo-bolsonaro-afirma-que-alunos-nao-precisam-saber-sobre-feminismo.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2019/01/05/interna_politica,729173/eduardo-bolsonaro-afirma-que-alunos-nao-precisam-saber-sobre-feminismo.shtml).

Figura 3 - A espiral de ciclos autorreflexivos na pesquisa-ação



Fonte: KEMMIS; WILKINSON, 2012, p.39.

Para os autores, devemos: (1) planejar uma mudança, (2) agir e observar o processo e as consequências dessa mudança, (3) refletir sobre os processos e consequências dessa mudança, e, por fim, (4) replanejar e recomeçar o ciclo.

Devido à observação objetiva e/ou subjetiva dos dados, reflexão sobre diversos entraves, mesmo antes de aplicá-lo, ainda quando projeto, esta pesquisa passou por muitos replanejamentos. Em minha especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa na UERJ em 2018, me interessei muito pela Webquest (CARDOSO, 2010), e idealizei um trabalho em grupos utilizando celulares dos discentes, planejei montar grupos de WhatsApp e formar um diário de aprendizado colaborativo (SANTOS, 2018), criaria uma página no Facebook com produções cocriadas pelos alunos repleta de multimodalidade, hipertextualidade, em atividades síncronas e assíncronas, sempre partindo do intento de aprender mais sobre o feminismo e, então, promover uma intervenção em representações culturais que propagassem o machismo.

Entretanto, já na primeira aula em que utilizei um texto em inglês para discussão do livro *Para educar crianças feministas* (ADICHIE, 2017) e estimei que fossem utilizados celulares, até então não permitido nas aulas, para pesquisa de vocabulário, percebi que uma minoria tinha Internet móvel na escola e em casa (tudo dependeria da qualidade do sinal de Wi-fi que a escola libera para uso dos alunos), o que dificultaria diversas fases posteriormente planejadas. Em uma etapa seguinte,

em que projetei vídeos da autora do livro e alguns slides para todas as turmas, foi necessário movimentar três turmas da escola para que a única sala com projetor (a maior, logo, com a maior turma) fosse disponibilizada para uma turma pequena. Todo o trabalho logístico de traslado de dos alunos de ensino fundamental II e uma de fundamental I, previamente acordado com direção e docentes, ainda ocorreu sob olhares de reprovação de um colega que seria, por dois tempos, destituído da disputada e climatizada sala de multimídia.

O plano inicial, tecnológico, voltado aos letramentos digitais e trabalho colaborativo, acabou ganhando uma formatação mais “analógica”. Foi crucial o processo de reflexão e revisão de cada volta nesta espiral de ciclos de autorreflexão: muitos textos foram descartados, por serem extensos e tomarem muito espaço físico nas páginas interativas<sup>12</sup> e também para que houvesse mais tempo para discussão em grupos e escrita das ideias; mais tempo foi gasto com estudos sobre o feminismo e feministas, já que o conceito era desconhecido para muitos; propositalmente variamos nos gêneros textuais para que os alunos fossem expostos ao máximo possível; por falta de tempo, foram feitas apresentações orais praticamente a cada aula, para que todos pudessem tomar conhecimento de todos os textos lidos, não apenas o de seu grupo; descartei a pesquisa mandatória em casa e sugeri que apenas os alunos que pudessem fariam as buscas na Internet, para não criar constrangimentos ou necessidade de que os alunos pagassem para fazê-las em lanhouses da vizinhança.

Esses movimentos relatados e outros mais, foram registrados em diário online (ver seção 2.5.4) instrumento que se articulou muito bem em minha pesquisa-ação participativa. Foi uma ação subjetiva e individual de grande importância em minhas reflexões que me possibilitou rever o planejamento de cada aula, cada ação com mais qualidade e consciência.

Todo o trabalho relatado neste capítulo, e posteriormente, nas análises são reflexo de nosso engajamento com a causa do empoderamento feminino e desejo de trazer o letramento digital para as aulas, ainda que não da maneira idealizada.

---

<sup>12</sup> Nomeio dessa forma as páginas que mesclam um texto impresso retirado da Internet com manifestações de opinião dos alunos escritas à mão no contorno e verso da página (seção 2.5.1).

Para Kemmis e Wilkson (2011, p. 45) os frutos esperados de uma pesquisa-ação participativa, são mudanças reais e materiais:

- naquilo que as pessoas fazem;
- em como interagem com o mundo e com os outros;
- em suas intenções e naquilo que valorizam;
- nos discursos nos quais entendem e interpretam o mundo.

Desejamos com esta pesquisa, comprometida com o trabalho coletivo e horizontal, alcançar ao menos uma parte desses frutos no maior número de alunos e lares possível. Sabemos que as carências, amarras ideológicas e culturais em que muitos estão imersos podem dificultar ou criar um estranhamento para alguns, porém a esperança é força motriz nossa e de tantos educadores de escolas públicas, principalmente em áreas proletárias, pois sabemos que, como disse Paulo Freire: “a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa”.

### **2.3 Participantes e contexto da pesquisa**

Os principais participantes desta pesquisa foram duzentos e dois alunos de seis turmas do segundo segmento da educação básica e sua professora de língua inglesa. Outros agentes, como professores da escola, equipe diretiva, funcionários do apoio, muito contribuíram para melhorar a compreensão de determinados comportamentos, sugerir atividades, auxiliar nas trocas de sala e tantas outras ações fundamentais para o andamento das atividades. O ambiente escolar, apesar de não ser dos mais bem conservados ou aparelhados, conta com recursos humanos admiráveis. Dentro da sala dos professores, em conversas informais, ouvi de diferentes fontes, narrativas que explicavam muitos comportamentos percebidos na sala de aula, ora empoderados, ora de discordância com a visão feminista. Foram trocas muito ricas.

Os alunos fazem parte de uma categoria muito heterogênea, composta desde infantis pré-adolescentes ingressantes no sexto ano, com uma média de doze anos, até alunos com defasagem idade-série, que já estão próximos à maioridade e, em alguns casos, ajudam nas despesas de casa ou já constituíram família, pois alguns são pais e mães bem cedo. Em termos sociais, é latente a desigualdade da região,

pois há aqueles que exibem materiais escolares novos e caros no início do ano letivo, até os que não têm um par de tênis para compor o uniforme escolar. Infelizmente, têm crescido na região o estabelecimento de pontos de venda de entorpecentes, o que vem deslocando alguns alunos para o tráfico, geralmente os que estão em maior vulnerabilidade social. Percebo que muitas famílias contam principalmente com as meninas para assumir as tarefas domésticas e cuidar dos irmãos e parentes menores, muitas vezes resultando em baixa assiduidade nas aulas.

Apesar dessa complexidade de participantes, pode-se dizer que, no geral, os alunos da região têm um comportamento positivo com relação à escola, sendo um ponto importante de encontro e lazer, já que a região não tem muito a oferecer nesse sentido. Nos finais de semana, a chave da quadra de futebol costumava ser cedida para uso dos moradores da região antes do período pandêmico. Andando pelas ruas próximas à escola perto do horário de saída, pode-se ver vários alunos reunidos em uma pequena praça, que também é um local de sociabilidade para eles. Em conversas informais com os alunos, antes da pesquisa, percebi um certo isolamento de alguns discentes, que relataram nunca terem usado metrô, ou que desconhecem o município do Rio de Janeiro, que é limítrofe à cidade em que a escola está localizada. É interessante perceber a contradição que é estar localizada a duas quadras de uma rodovia federal, a poucos minutos da capital do estado, e ter alunos, cujo animal de estimação é uma égua, ou ver bodes na rua atrás da escola, demonstrando que a carência de infraestrutura não faz parte apenas do ambiente escolar, mas dessa comunidade, que mesmo não sendo rural, carrega alguns desses aspectos.

Como professora, iniciei minha carreira em cursos de inglês na rede privada, já no segundo período da graduação em letras na UERJ, em 2005. Meu primeiro contato com a rede pública como professora, foi em um projeto do IBEU<sup>13</sup> em que em média doze alunos tinham aulas gratuitas dentro da escola com material custeado pela instituição.

Em 2011, fui aprovada no concurso público da prefeitura do Rio de Janeiro, atuando como professora de inglês principalmente com crianças do primeiro

---

<sup>13</sup> [www.portal.ibeu.org.br](http://www.portal.ibeu.org.br).



segmento do ensino fundamental (nesse momento atuava concomitantemente na rede privada, no curso de inglês Brasas, na unidade de Duque de Caxias), no bairro de Parada de Lucas. Gostei desse trabalho com crianças menores, porém tive muitas dificuldades de adaptação, visto que as turmas eram muito maiores do que eu estava habituada, vi muitas carências e violência (não era raro separar brigas em turmas de crianças do terceiro ano do ensino fundamental I).

Ao final de 2012, passei em concurso para atuar no estado do Rio de Janeiro, em turmas do ensino médio, no município de Belford Roxo. Lá, atuei também como professora de língua portuguesa e produção textual, o que foi um desafio para mim, habituada a lecionar até então apenas a língua inglesa.

O divisor de águas se deu em 2016, ano em que obtive aprovação no concurso dessa outra prefeitura, que eu almejava desde meus tempos de formação docente. Houve uma sinergia entre mim e a equipe da escola, e entre os alunos, bem mais receptivos do que em minhas experiências anteriores. Minha vivência na rede teve pontos positivos e negativos. Tenho tido alunos carinhosos, participativos, empenhados, porém, sem um espaço físico que os acomode com conforto, pois o prédio é quente devido à laje pré-moldada fina, semelhante a telhas, e há salas com apenas um ventilador. Recebemos livros didáticos consumíveis a cada ano para a disciplina de inglês, que costumo utilizar em minhas aulas, mas o mesmo não ocorre com outras disciplinas da escola. Ao mesmo tempo em que me alegrei por estar com uma remuneração mais alta, os salários nunca foram pagos com regularidade, mesmo sendo este um município reconhecidamente rico. Essas contradições muito me ensinaram e motivaram a iniciar minha pesquisa. Venho a partir dessas práticas tentar retribuir à comunidade escolar o tanto que cresci ao trabalhar nessa rede.

Levando em consideração a oferta de recursos tecnológicos, a escola pode ser considerada como um ambiente *infopobre* (SILVA, 2002). Nessa escola não temos internet móvel de qualidade liberada que atenda aos alunos em todas as salas de aula, não temos internet cabeada em um laboratório de informática com computadores disponíveis para uso, ou em computadores com projetores, ou smart TVs, pelo contrário: sobra muita falta. A escola dispõe de duas salas com recursos de multimídia, uma com um computador e projetor e outra com uma smart TV, que são destinadas para o uso de toda a comunidade escolar, abarcando o primeiro e segundo segmento do ensino fundamental. Além disso, tais espaços não são destinados exclusivamente para essa finalidade, pois há turmas que estudam todos

os dias nelas, o que gera um transtorno cada vez que um professor manifesta interesse de utilizá-las, pois em alguns momentos, dependendo do tamanho do grupo de alunos, é necessário deslocar três turmas para que um professor faça uso desses espaços (como o ambiente é amplo, as turmas mais numerosas da escola são alocadas lá, e se uma turma pequena desejar fazer uso delas, é necessário transferir as turmas grandes para um outro espaço).

## 2.4 Objetivos e Asserções

Em muitas pesquisas qualitativas, utilizam-se asserções em vez de hipóteses, mais comumente encontradas nas pesquisas quantitativas. Essas asserções são enunciadas afirmativas que antecipam as possíveis elucidações que serão geradas a partir dos objetivos que a pesquisa propõe (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 53). Abaixo apresentamos o paralelo entre os objetivos e asserções postas neste estudo (tabela 4):

Tabela 4 - Relação entre objetivos e asserções

<b>Objetivo geral</b>	<b>Asserções</b>
Promover multiletramentos em um contexto infopobre a partir de leitura crítica de manifestações culturais autênticas encontradas na Internet acerca de feminismo nas aulas de língua inglesa.	1. É possível utilizar tecnologia em um contexto infopobre. Subasserção: Há que se fazer adaptações para uso da tecnologia em meio infopobre. 2. O estudo de textos autênticos na LA é uma boa ferramenta para fazer leitura crítica a respeito do feminismo. Subasserção: O estudo de textos multimodais tem como resultado textos híbridos.
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Asserções</b>
Observar se os alunos detêm conhecimento prévio acerca do empoderamento feminino.	3. Alguns alunos não são familiarizados com o conceito de feminismo Subasserção: Há alunos que percebem a importância da interseccionalidade no feminismo.
Mapear as impressões dos alunos acerca do termo “feminismo”.	4. Haverá resistência de alguns com o tema, que pode ser entendido como “assunto ligado à esquerda” ou “contra a família”.

Fonte: A autora, 2020.

A aplicação dos instrumentos planejados para esta pesquisa tem como fim gerar dados que servirão como meios para averiguar se as asserções foram confirmadas ou desconfirmadas. Os instrumentos de pesquisa serão caracterizados na próxima seção.

## 2.5 Produção de dados

Nesta seção apresentaremos e discorreremos acerca dos dispositivos utilizados para a produção de textos e dados analisados nesta prática de ensino e pesquisa. Serão conceituadas as *Páginas interativas*, ponto de partida das aulas, apresentaremos a entrevista semiestruturada, bem como o processo de desenvolvimento das perguntas nela utilizadas e descreveremos o diário online, dispositivo digital utilizado pela pesquisadora para fazer o registro das impressões pessoais ao longo das etapas ocorridas nesse processo de formação docente.

### 2.5.1 Atividades de intervenção: as Páginas Interativas

Tendo em vista as necessidades e objetivos a serem trabalhados em sala de aula, assim como as dependências da escola descritas previamente (seção 2.3), o contexto está longe de ser caracterizado como “*inforrico*”<sup>14</sup>. Logo, as atividades de intervenção planejadas para cada aula tiveram como conceito basilar a noção de que “o essencial não é a tecnologia, mas um novo estilo de pedagogia sustentado por uma modalidade comunicacional que supõe interatividade, isto é, participação, cooperação, bidirecionalidade e multiplicidade de conexões entre informações e atores envolvidos” (SILVA, 2001, p. 15). Conforme o autor explicita, a dialogia e intervenção do usuário na mensagem, aberta a modificações e edições, são fatores

---

<sup>14</sup> Para SILVA (2001), uma sala de aula *inforrica* é aquela “equipada com computadores ligados à Internet”, bem diferente da totalidade das encontradas no contexto da pesquisa.

essenciais à interatividade. Para possibilitar essa prática nas aulas, preparamos atividades em papel denominadas *Páginas Interativas*, abertas à intervenção dos alunos, pois fomos privados do aparato tecnológico que gostaríamos de utilizar<sup>15</sup>.

Nessas páginas, os alunos liam textos selecionados pela professora e escreviam à mão suas opiniões livremente, de maneira individual ou em grupo, possibilitando inclusive que fossem percebidos elementos da arquitetura hipertextual, como a bidirecionalidade-hibridação, em que “a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção, é cocriação” (SILVA, 2001, p. 7), visto que os alunos deixaram de ser receptores passivos e puderam colaborar, ampliando o texto e até propondo releituras. Outro aspecto do hipertexto encontrado foi a permutabilidade-potencialidade, conceito em que a “comunicação supõe múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdade de trocas, associações e significações potenciais” (*ibidem*). Essas articulações e trocas foram potencializadas à medida que os alunos puderam se apoiar não somente no texto base oferecido pelo polo emissor, mas também nos textos de seus colegas, e, para aqueles grupos que dispunham de aparelho celular com internet, também foi possível acessar informações online, o que ofereceu uma fonte bem mais ampla de leituras, de uma maneira não-linear. Em suma, essas páginas analógicas nos permitiram vivenciar a interatividade de maneira integral.

Para marcar o início dos estudos, foram elaboradas duas perguntas, que foram respondidas por escrito, sem qualquer instrução ou orientação prévia, justamente para aferir o conhecimento dos educandos sobre o tema do feminismo. Foram feitas seguintes questões: (1) “O que é feminismo para você?” e (2) “Você conhece alguma pessoa (famosa ou não) que seja assim? Quem? Por quê?”, vide figura 4.

---

<sup>15</sup> Em nosso projeto inicial, desejávamos montar uma página no Facebook em que os alunos iriam publicar e comentar as tarefas dos colegas.

Figura 4 - Atividade de intervenção 1

Responda com sinceridade sua opinião

1. O que é feminismo para você?  
 Feminismo é uma pessoa que luta ~~para~~ pelos seus direitos de mulher. Por ela ser mulher.

2. Você conhece alguma pessoa (famosa ou não) que seja assim? Quem? Por quê?  
 Sim, a Marielle que morreu, porque ela lutava pelos seus direitos de mulher.

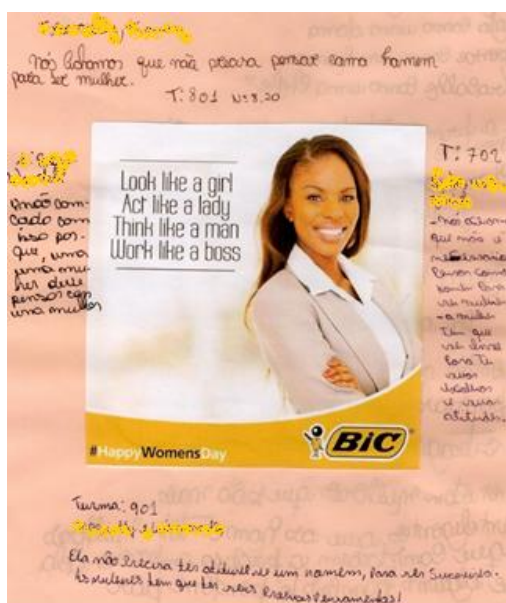
Fonte: Autora e alunos, 2020.

Na imagem acima, lê-se que “Feminismo é uma pessoa que luta pelos seus direitos de mulher. Por ela ser mulher”. Na segunda resposta, foi respondido que “Sim. A Marielle que morreu, porque ela lutava pelos seus direitos de mulher”.

Após essa etapa, alguns modelos de páginas interativas foram utilizados como para levantamento de informações (seção 3.3), em que, apesar de não estar registrado por escrito, verbalmente foi posta a pergunta: “Qual é sua opinião a respeito deste texto?”. Inicialmente, com o objetivo de informar a respeito do feminismo, os alunos leram trechos do manifesto de Chimamanda Ngozi Adichie *Para educar crianças feministas* (2017) em inglês. Na sequência, selecionei textos com discurso machista, em português e em inglês, a fim perceber se foi alcançada leitura crítica. Por fim, os alunos me enviaram textos multimodais machistas pesquisados por eles na internet, já com um comentário pessoal, a ser comentado pelos colegas da escola.

Na página interativa abaixo, os alunos estudaram o texto na língua adicional em duplas utilizando celulares, dicionários ou o computador da sala de multimídia e opinaram sobre a peça publicitária de cunho machista, conforme pode ser observado na figura 5:

Figura 5 - Página interativa (Prática transformadora)



Fonte: Autora e alunos, 2020.

As páginas interativas, foram o ponto de partida das aulas desta pesquisa-ação participativa. Inicialmente, liam os textos, em seguida dialogavam em grupos para fazer a escrita das opiniões e, em alguns momentos, também verbalizavam para a turma a respeito dos textos e seus pontos de vista. Esses registros foram a principal fonte de análise das asserções postas para esta pesquisa.

### 2.5.2 Entrevista semiestruturada

Com o intuito de compreender o efeito das ações tomadas nesta pesquisa e na vivência dos alunos, foi escolhida a entrevista como “dispositivo enunciativo de produção e de acesso a uma dada ordem de saberes, dispositivo que impulsiona os

#### **Texto da campanha publicitária<sup>16</sup>:**

“Pareça com uma garota. Aja como uma dama. Pense como um homem. Trabalhe como um chefe. #Feliz dia da Mulher<sup>17</sup>”

#### **Comentários dos alunos:**

“Nós achamos que não precisa pensar como homem para ser mulher” (oitavo ano).

“Não concordo com isso porque uma mulher deve pensar como uma mulher” (oitavo ano).

“Nós achamos que não é necessário pensar como homem para ser mulher. A mulher tem que ser livre para ter suas escolhas e suas atitudes” (sétimo ano).

“Ela não precisa ter atitude de um homem para ser bem-sucedida. As mulheres têm que ter seus próprios pensamentos” (nono ano).

<sup>16</sup> Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/salasocial-43310941>. Acesso em 30 de novembro de 2020. Propaganda sul-africana para felicitar pelo Dia da Mulher e lançar uma linha de “canetas femininas”.

<sup>17</sup> Tradução nossa para: “Look like a girl. Act like a lady. Think like a man. Work like a boss. #HappyWomensDay”.

sujeitos a produzirem textos” (ROCHA; DAHER; SANT’ANNA, 2004). Essa visão se afasta da ideia de entrevista como mera ferramenta que permite desvelar a realidade. Segundo esses autores, é necessário assumir que as condições de aplicação de uma entrevista por si só já influenciam os entrevistados, nos levando à compreensão de que as informações recebidas não são um espelho da verdade, mas uma versão dela. Ao invés de revelar uma verdade oculta, deve-se ressignificar essas enunciações.

Outro aspecto levantado pelos autores chama atenção para os objetivos de uma entrevista. Há que se reconhecer a complexidade dos eventos estudados, e perceber a necessidade de dissociar os objetivos da pesquisa dos objetivos da entrevista:

[O] pesquisador deverá construir estratégias de interlocução com uma dada massa de textos que possuem uma lógica própria, objetivando ter acesso a dados que não conduzirão diretamente à resposta ao problema de pesquisa. Uma resposta imediatamente encontrada significaria banalização do trabalho de pesquisa. (ROCHA, DAHER, SANT’ANNA, 2004)

Levando em consideração as classes de entrevistas, segundo Hitchcock e Hughes (1995 apud MOREIRA & CALEFFE, 2008. p. 166) elas podem ser *padronizadas*: agrupadas em entrevistas estruturadas ou de levantamento, entrevistas semiestruturadas e entrevistas em grupos ou *não-padronizadas*: subdivididas em entrevistas em grupo, entrevista etnográfica, entrevista para a história oral e para a história de vida e por fim, entrevista informal. O estilo escolhido que melhor acomodaria às especificidades deste trabalho foi a padronizada semiestruturada, pois há uma organização pré-determinada, porém com um grau de liberdade que não limita as respostas dos entrevistados e permite que a entrevistadora elucide dúvidas, altere ordem de perguntas (idem, p. 169) e com poucos entrevistados por vez.

Levando em consideração a formulação cuidadosa das perguntas, destacamos o roteiro proposto pela autora Daher (1998), que traz a importância de previamente refletir quais são os objetivos, problemas e hipóteses<sup>18</sup> que motivam questões sob um eixo temático específico, conforme a tabela 5:

---

<sup>18</sup> Embora Daher utilize o termo hipótese, nesta pesquisa utilizamos asserções (ver seção 2.3).

Tabela 5 - Roteiro da entrevista

<b>Tópico</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Problema</b>	<b>Asserção</b>	<b>Pergunta / Roteiro</b>
Familiarização com tecnologia	Levantar informações a respeito de letramento digital.	A totalidade dos alunos está familiarizada com utilização de tecnologias?	Alguns alunos podem não ter acesso à tecnologia, dificultando o total aproveitamento da Webquest.	1. Você costuma utilizar a Internet? 2. Em sua casa há aparelhos com acesso? 3. Se sim, quais sites você costuma visitar?
Conteúdo selecionado para tratar do tema	Verificar se os sites escolhidos estavam de acordo com o nível de compreensão dos alunos. Perceber se há falhas na concepção da ferramenta digital.	Será necessário buscar textos com vocabulário mais simples para que sejam inteligíveis?	Como as turmas são heterogêneas no que diz respeito à competência na língua adicional, talvez o material selecionado tenha sido complexo demais.	4. Como foi ler os textos em inglês para você? 5. Você utilizou as estratégias de leitura ensinadas na escola, preferiu consultar sites para ajudar como tradutores online, ou as duas coisas? O que foi melhor? 6. Foi importante a ajuda de seus colegas de classe para as leituras em grupo?
Conhecimento prévio sobre feminismo	Perceber se há divergências entre a ideia de feminismo que os alunos tinham antes e depois da pesquisa.	Faltava conhecimento nesse grupo social a respeito do feminismo?	Há alunos que não sabem o que é feminismo.	7. Antes dos trabalhos que fizemos nas aulas de inglês você já tinha ouvido falar sobre feminismo? 8. Você percebeu se as aulas te ajudaram a entender mais desse assunto? Como? 9. Você acha que o feminismo faz diferença ou tem importância em sua vida?
Receptividade dos alunos acerca dos assuntos.	Perceber se feminismo é um tema sensível para os alunos.	Pode haver uma distorção do interesse da pesquisa, no sentido de tentar associá-la a doutrinação?	Haverá resistência de alguns com o tema, que pode ser entendido como “assunto ligado à esquerda” ou “contra a	10. Na sua opinião o feminismo pode ser ruim ou indiferente para seu dia a dia? 11. O que você acha que seus familiares ou amigos de fora da escola pensam



			família".	sobre feminismo?
--	--	--	-----------	------------------

Fonte: Elaborado pela autora com base em Daher (1998), 2019.

Como mencionado anteriormente, não foi possível fazer a entrevista idealizada imediatamente após a feitura das atividades devido à pandemia do COVID 19, que atrasou o contato com as turmas.

### 2.5.3 Diário online

Diários são dispositivos muito proveitosos em pesquisas qualitativas, pois, segundo Barbosa et al. (2018) as narrativas neles contidos; sendo por meio de texto escrito, fotografias, vídeos; expõe a riqueza de saberes e sentidos advindos da vivência entre os atores somado a um estudo teórico do pesquisador. Os que utilizam essa ferramenta buscam alcançar maior sensibilidade ao seu olhar para que percebam a complexidade do objeto de estudo, que no caso deste tipo de pesquisa, é a fusão de pesquisador com os demais participantes. Os diários podem ser elaborados em variados suportes (material, digital), são categorizados em diversos tipos (de campo, de itinerância, de pesquisa).

O diário apresentado nesta pesquisa foi feito com o aplicativo Samsung Notes, com o celular da professora pesquisadora. Nele, foram registradas as impressões sobre as aulas e fotografias dos alunos realizando as atividades. Ao reler os relatos de algumas aulas, foi possível identificar a participação dos alunos na tomada de decisões, resolução de problemas de ordem prática (como a troca de salas), boas ideias na apresentação dos trabalhos (os alunos da sala multimídia solicitaram que o projetor fosse usado para eles demonstrarem informações que encontraram na Internet) e relembrar de dificuldades e mudanças de curso.

Somando os instrumentos aqui apresentados, foi possível fazer a triangulação dos dados através do diário online, da entrevista e das produções escritas, materializadas nas páginas interativas. Destacamos que a prática transformadora (COPE, KALANTZIS, 2000), perpassou essas técnicas, tendo ocorrido ao longo do todo da pesquisa, conforme a figura 5:

Figura 6 - Triangulação dos dados



Fonte: Autora, 2020.

Esse estudo poderá ser observado no capítulo 4, em que serão apresentadas as análises das asserções feitas a partir da triangulação das informações originados ao longo da pesquisa. Para uma melhor compreensão desses dispositivos geradores de dados, visando organizar as atividades e todas as etapas de concepção e execução desta pesquisa, elaboramos um capítulo que detalha a metodologia de trabalho.

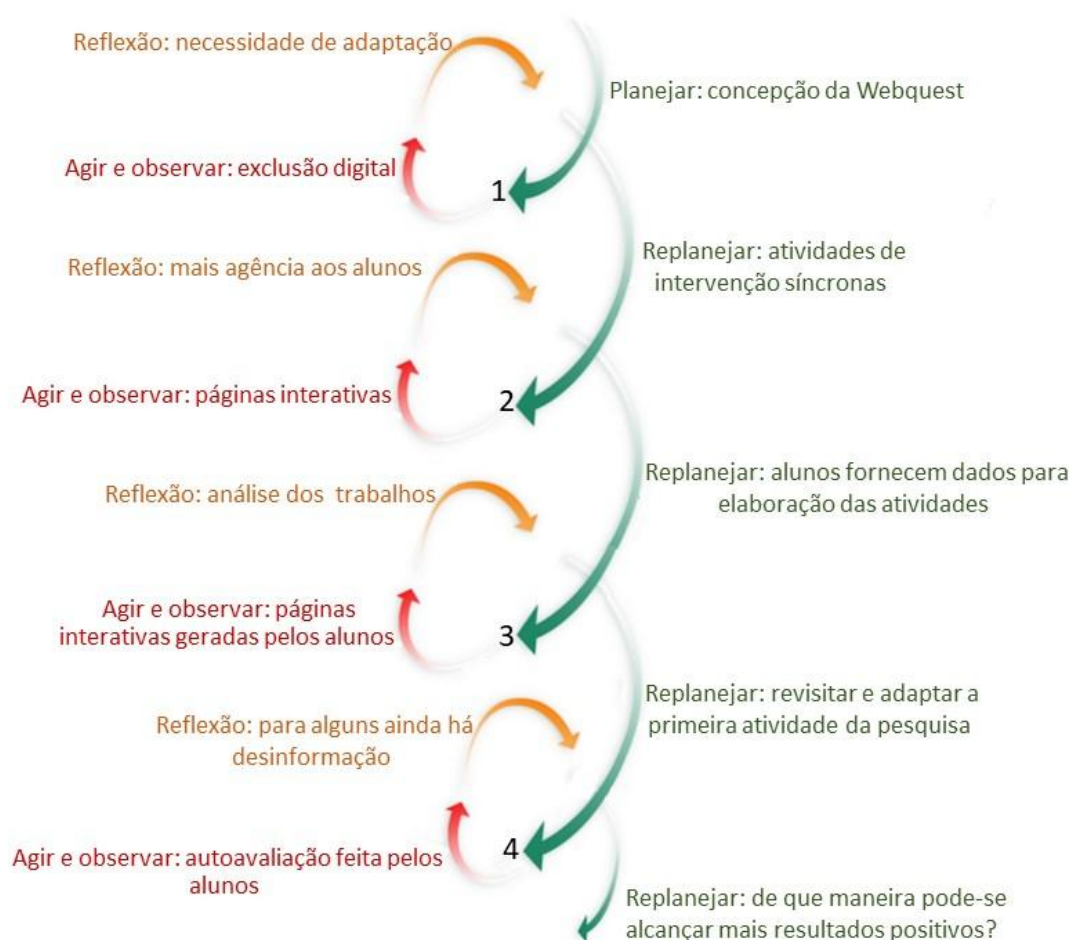
### **3 METODOLOGIA DE TRABALHO**

Neste capítulo, descreveremos as etapas ocorridas no processo da pesquisa, desde sua idealização em 2018 até sua conclusão. Serão abordados os ciclos reflexivos que possibilitaram adaptar o planejado à realidade encontrada no ambiente escolar, a Webquest elaborada ainda no curso de especialização, as atividades de intervenção e um cronograma das atividades que envolveram os discentes.

#### **3.1 Ciclos reflexivos**

Como mencionado na seção 2.2, por tratar-se de uma pesquisa-ação participativa, cada ação foi planejada, observada na prática e avaliada para recomeçar um novo ciclo, formando uma espiral de ações que se sucedem, sempre motivadas por reflexão. Foi elaborada uma espiral (figura 7) com as principais mudanças que ocorreram no curso das ações, ora pela percepção de algum entrave, ora visando aprimorar os resultados.

Figura 7 - Espiral de ciclos reflexivos



Fonte: Autora, 2021.

No primeiro ciclo, o início dos trabalhos se dá a partir do planejamento de uma Webquest (seção 3.2), com o objetivo de promover multiletramentos (ênfatisando o letramento digital e autonomia). Porém, antes mesmo do início da implementação dessas atividades, através de perguntas feitas de maneira informal em cada sala de aula, foi percebido o tamanho da exclusão digital. Poucos alunos contavam com internet móvel em seus celulares e o Wi-fi da escola era instável e não chegava em todas as salas. Logo, foi necessário adaptar a pesquisa online para uma alternativa que ocorresse integralmente em sala e que não dependesse de aparelhos conectados à internet.

Motivado por essas carências, iniciou-se o segundo ciclo a partir do replanejamento das ações, com atividades de intervenção no lugar da Webquest. Foram planejadas atividades em papel (subseção 3.3), pesquisadas na internet pela docente, com espaço para registro de opiniões dos alunos para possibilitar a

interatividade. Esse espaço, porém, ainda estava aquém do nível de participação esperado pela pesquisadora, que almejava dar aos alunos maior protagonismo nas atividades.

Como resultado de reflexão, se origina o terceiro ciclo, que difere do anterior por conter nas atividades de intervenção textos pesquisados pelos alunos, e não pela professora. Dessa forma, abriu-se espaço para a cocriação nas aulas, não apenas no momento de responder as atividades, mas em seu planejamento.

No último ciclo reflexivo completo, decorrente da análise das opiniões dadas pelos discentes já mais bem informados com relação ao feminismo, surgiu o interesse em revisitar a visão inicial de feminismo expressa pelos alunos na primeira atividade. O interesse foi de dar a eles a oportunidade de reler suas respostas anteriores a respeito do conceito de feminismo e suas referências de pessoas feministas, permitindo-os reescrever as respostas, ou complementá-las.

Ao final do quarto ciclo nessa espiral reflexiva, formula-se um questionamento decorrente da análise das respostas de uma determinada turma, na qual não se encontrou grandes avanços ao conceituar o feminismo, ou citar uma pessoa feminista. Os questionamentos e reflexões levarão a pesquisas a serem delineadas no futuro.

Esse exercício de constante reflexão e implementação de novas ações confere ao pesquisador uma consciência mais ampla de sua pesquisa, entendendo-a como um conjunto vivo e mutável. Ao crer que ações devem ser replanejadas e avaliadas constantemente, o resultado pode ser maior e mais completo do que se esperava no desenho original do projeto de pesquisa.

### **3.2 Webquest**

Webquests são uma excelente maneira de exercitar letramento digital no ensino. Semelhantes aos conhecidos projetos escolares, são, porém, executados na Internet, e os professores direcionam sua organização e fontes de pesquisa (CARDOSO, 2010). Essa ferramenta nos chamou atenção por sua potencialidade, e no ano de 2018 elaboramos uma Webquest como trabalho final do curso de especialização (KITAGAWA, 2018), a fim de aplicá-la no mestrado.

Essa ferramenta em geral, possui uma estrutura formada pelos seguintes componentes: introdução, tarefa, processo, recurso, avaliação, conclusão e créditos. Na *introdução* (figura 8), uma espécie de convite ao trabalho, busca-se engajar os alunos com uma breve e interessante contextualização da proposta e assunto a ser desenvolvido. A *tarefa* (figura 8) lista as ações que deverão ser executadas no trabalho.

Figura 8 - Webquest: introdução e tarefa



INTRODUÇÃO – O que você sabe sobre FEMINISMO?

### TAREFA – PROCESSO 1 Fazendo sua escolha

Qual dos temas chama mais sua atenção: A, B ou C? Escolha um deles para a próxima etapa:

- A. O que é feminismo?
- B. Mulheres importantes no Brasil
- C. Mulheres importantes no mundo

### TAREFA – PROCESSO 2 Pertencendo a um grupo

Primeiro, junte-se aos colegas que optaram pelo mesmo tema que você (A ou B ou C). Depois, visitem os sites propostos nos [Recursos](#) para te dar ideias na próxima etapa: unir sua criatividade com informação!

### TAREFA – PROCESSO 3 Criando

Você e seus colegas devem fazer cartazes ou memes que respondam a pelo menos uma das seguintes questões (mas fiquem à vontade para responder mais de uma se desejarem! 😊):

1. Que informações surpreenderam você?
2. Que personalidades foram mais inspiradoras?
3. Quais exemplos são valiosos para as pessoas da sua vizinhança?
4. Há alguma pessoa do seu convívio que possa ser um exemplo na busca de um mundo feminista?

Fonte: Autora, 2018

*Recurso* (figura 9) é a lista de links que os alunos podem consultar para executar o trabalho. Cabe ressaltar, que não é a intenção limitar o acesso a apenas esses sites, visto que através de hiperlinks o resultado pode se tornar muito mais produtivo e autêntico.




Figura 9 - Webquest – Recursos

TAREFA - RECURSOS - GRUPO A	TAREFA - RECURSOS - GRUPO B	TAREFA - RECURSOS - GRUPO C
<p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=8EVUblKuPNA">https://www.youtube.com/watch?v=8EVUblKuPNA</a> - Entrevista</p> <p><a href="https://thebestofafrica.org/feminist-manifesto-in-fifteen-suggestions-summary/">https://thebestofafrica.org/feminist-manifesto-in-fifteen-suggestions-summary/</a> - Manifesto</p> <p><a href="http://www.freshlyfeminist.com/femenist-patrick-stewart/">http://www.freshlyfeminist.com/femenist-patrick-stewart/</a> - Sir Patrick Stewart</p>	<p><a href="https://www.theroot.com/say-her-name-marielle-franco-a-brazilian-politician-w-1823812564">https://www.theroot.com/say-her-name-marielle-franco-a-brazilian-politician-w-1823812564</a> - Marielle Franco</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=9prEjZUG63Y">https://www.youtube.com/watch?v=9prEjZUG63Y</a> - Tarsila do Amaral</p> <p><a href="https://amuraworld.com/en/topics/history-art-and-culture/articles/272-maria-quiteria-de-jesus-the-heroine-of-brazil">https://amuraworld.com/en/topics/history-art-and-culture/articles/272-maria-quiteria-de-jesus-the-heroine-of-brazil</a> - Maria Quitéria</p> <p><a href="https://nwl.org/blog/5-brazilian-feminists-sticking-it-to-the-man/">https://nwl.org/blog/5-brazilian-feminists-sticking-it-to-the-man/</a> - 5 Brazilian feminists</p>	<p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=ERSwE9QyFww">https://www.youtube.com/watch?v=ERSwE9QyFww</a> - Entrevista: Emma Watson + Malala</p> <p><a href="https://www.elephantjournal.com/2017/02/frida-kahlo-an-icon-of-feminism-freedom/">https://www.elephantjournal.com/2017/02/frida-kahlo-an-icon-of-feminism-freedom/</a> - Frida Khalo</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=lhsqa4mVjEw">https://www.youtube.com/watch?v=lhsqa4mVjEw</a> - Maya Angelou</p>

Fonte: Autora, 2018

Na *avaliação* (figura 10), estão presentes os critérios que serão analisados para se chegar a uma conclusão – quantitativa, qualitativa, até mesmo pessoal – dos resultados finais obtidos em conjunto com a observação do trabalho desenvolvido no processo. A *conclusão* (figura 10) traz um resumo dos objetivos do trabalho, além de sugerir outros pontos interessantes a serem estudados numa pesquisa futura. Os *créditos* (figura 10) contém informações sobre o público-alvo, data em que foi aplicada e quaisquer outras informações que ajudem outros professores a decidirem usar esta Webquest (CARDOSO, 2010).

Figura 10 - Webquest - Conclusões, avaliação e créditos

CONCLUSÕES	AVALI AÇÃO	CRÉDI TOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>A ideia desse projeto era trazer informações a respeito do feminismo e como há inúmeros exemplos na história do Brasil e do mundo de mulheres que fizeram a diferença por onde passaram. Na sua opinião, esse objetivo foi atendido?</li> <li>Vocês ficaram surpresos com alguma informação apresentada? Buscaram informações além das que estavam na lista dos recursos? Têm sugestões para um futuro projeto?</li> </ul> 	<p>Os trabalhos serão avaliados segundo critérios negociados em sua turma. Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Aparência – organização visual das ideias</li> <li>Clareza – textos claros e coesos</li> <li>Funcionalidade – deve atender ao objetivo de informar os alunos sobre cada tema</li> <li>Participação – colaboração no trabalho</li> </ul> <p>Como será a avaliação sua e de seus colegas? Quais são suas sugestões?</p> 	<p>Idealizado para turmas do sétimo, oitavo e nono ano do segundo segmento de escola municipal em Duque de Caxias, pela professora de inglês Layse Henriques da Costa Kitagawa no ano de 2019.</p> 

Fonte: Autora, 2018

Como mencionado na seção 3.1, devido a restrições no uso de dados dos celulares dos alunos e carência de infraestrutura na escola, não foi possível colocar em prática essa atividade na escola. Contudo, há interesse em revisar seu conteúdo e possivelmente utilizar esta Webquest em um outro projeto no ensino híbrido, visto que, com as restrições no contato físico experimentadas desde o segundo bimestre de 2020, já se tem mais familiaridade e acesso em algumas redes de ensino na educação pública que se tinha no período em que a pesquisa ocorreu.

### 3.3 Atividades de intervenção

As atividades executadas em sala de aula nesta pesquisa visam reconhecer o grau de instrução a respeito de feminismo na língua alvo, exercitar os multiletramentos de maneira significativa e dar espaço para uso consciente das informações disponibilizadas em meios digitais, tendo como alvo a formação cidadã. Perguntas iniciais foram respondidas, vídeos e textos foram lidos e comentados, pesquisas e escrita ocorreram em atividades interconectadas.

Os textos selecionados foram em maioria na língua inglesa e em sua totalidade, autênticos, retirados de sites em diversos gêneros textuais. O objetivo foi fomentar leitura crítica e interatividade em atividades centradas na produção dos educandos. Com a cocriação, foi possível modificar a comunicação para que fosse rompida a barreira entre emissor e receptor, delegando a todos o papel de autores. Abaixo apresentamos a tabela com um panorama das atividades elaboradas, seguida de uma descrição de cada uma delas:

Tabela 6 - Prática situada – O que é feminismo para você?

ATIVIDADES	OBJETIVOS PARA A PESQUISA	DESCRIÇÃO
1. Prática situada – O que é feminismo para você? (Apêndice I)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os diferentes sentidos de feminismo atribuídos pela comunidade escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir feminismo e citar uma pessoa feminista antes dos estudos propostos</li> </ul>
2. Instrução explícita 1 – Para educar crianças feministas (apêndice J)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudar o feminismo no viés apresentado pela autora Chimamanda Ngozi Adichie em seu livro Para educar crianças feministas.</li> <li>• Dedicar espaço nas aulas para interatividade e debate.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e discussão de textos na língua adicional com resumo de capítulos do livro de Adichie (2017), questionando cultura patriarcal.</li> <li>• Assistir vídeos de entrevistas com a autora.</li> <li>• Registro escrito individual ou em grupo a respeito das impressões a respeito da leitura.</li> </ul>
3. Instrução explícita 2 – Biografias (apêndice K)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar aos alunos oportunidade de conhecer algumas pessoas engajadas no movimento feminista no Brasil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler em grupo uma pequena biografia em inglês</li> <li>• Selecionar informações mais interessantes para uma apresentação oral na língua mãe para a turma.</li> </ul>



4. Enfoque crítico 1 – Pesquisa (apêndice L)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Promover letramento digital.</li> <li>•Desenvolver autonomia ao selecionar informações relevantes em sites de busca</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Busca na internet por outras biografias de personalidades feministas no Brasil e no mundo.</li> <li>•Apresentar oralmente a pesquisa para os colegas na língua portuguesa.</li> </ul>
5. Enfoque crítico 2 – Confrontando o machismo (apêndice M)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Desenvolver a capacidade de leitura crítica</li> <li>•Identificar o machismo em textos multimodais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Leitura e discussão de textos, trechos de música, textos multimodais com indícios de machismo.</li> <li>•Escrever um comentário individualmente ou em grupo sobre o texto estudado.</li> </ul>
6. Prática transformada 1 – Busca autônoma (apêndice N)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Estimular leitura de mundo mais atenta e crítica</li> <li>•Exercitar co-criação no planejamento da atividade</li> <li>•Colocar os alunos no papel central das ações</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Pesquisar na internet manifestações sexistas e fazer um comentário</li> <li>•Manifestar opinião pessoal a respeito da pesquisa feita por outros colegas</li> </ul>
7. Prática transformada 2 – revisitando o conceito (Apêndice O)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Oportunizar autocrítica</li> <li>•Estimular a percepção do progresso baseado no estudo coletivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Reler a primeira atividade e aprimorar seus próprios conceitos de feminismo e exemplos de pessoas feministas</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora com base em CARDOSO (2016).

A primeira atividade (apêndice I) apresentada em forma de questionário individual consiste em um levantamento do nível de instrução dos participantes a respeito de feminismo. Elaborado na língua materna para conferir maior familiaridade aos alunos, foram feitas duas perguntas pessoais sem que qualquer leitura ou discussão prévia tivesse sido feita a respeito do assunto. Foi utilizada uma linguagem simples a fim de facilitar a compreensão, visto que a tarefa foi planejada para alunos de diferentes faixas etárias.

### *Instrução explícita 1 – Para educar crianças feministas*

Baseada nos estudos de Cope e Kalantzis (2000), essa primeira atividade (apêndice J) com leitura visa conjugar o ensino de língua alvo com a pedagogia feminista proposta por hooks (2017), objetivando iniciar o processo de descolonização. Nessa atividade, os educandos foram expostos primeiro a dois vídeos legendados com perguntas e respostas sobre feminismo para a autora

Chimamanda Ngozi Adichie<sup>19</sup>, seguidos por texto com resumos de cada capítulo de sua obra *Para educar crianças feministas*, retirada de site<sup>20</sup> da internet.

Nesse trabalho com texto escrito, os alunos foram instruídos verbalmente de que deveriam ler em pequenos grupos os trechos do texto em inglês, consultando seus celulares ou dicionários para checar vocabulário, ou solicitando ajuda da professora, quando necessário. Essa etapa visa conferir autonomia e oportunizar uso de tecnologia. Após efetuar a leitura e compreensão do parágrafo, os alunos foram orientados a dividir com os colegas suas opiniões sobre o texto e registrá-las por escrito, ou individualmente, ou em grupo para conferir interatividade.

### *Instrução explícita 2 – Biografias*

Essa segunda etapa de instrução explícita (apêndice K) se deu pelo estudo em grupo de uma postagem feita em um blog<sup>21</sup>, que apresentava uma breve biografia de cinco feministas proeminentes no Brasil durante o período das Olimpíadas de 2016, e cada grupo leu uma biografia. Além das personalidades mencionadas no site, foi incluída uma biografia de Marielle Franco, retirada da revista digital *The Root*<sup>22</sup>, para marcar a presença da parlamentar carioca brutalmente assassinada no Rio de Janeiro, conferindo representatividade e registrando sua importância para esta pesquisa.

Após a leitura e discussão, os discentes foram orientados a escrever as informações que julgaram mais importantes e interessantes em língua portuguesa. Em seguida, apresentaram oralmente em sua língua materna para o restante da turma de maneira breve um pouco da história dessas mulheres, para permitir que todos conseguissem aprender sobre seu legado.

---

<sup>19</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=728Arry6g7o&t=104s>;  
<https://www.youtube.com/watch?v=lsFcvynW4GA&t=34s>.

<sup>20</sup> Disponível em: <https://thebestofafrica.org/content/feminist-manifesto-in-fifteen-suggestions-summary>.

<sup>21</sup> Disponível em: <https://nwlc.org/blog/5-brazilian-feminists-sticking-it-to-the-man/>.

<sup>22</sup> Disponível em: <https://www.theroot.com/say-her-name-marielle-franco-a-brazilian-politician-w-1823812564>.

### *Enfoque crítico 1 – Pesquisa*

A quarta atividade (apêndice L) proposta foi uma pesquisa e elaboração de um mini pôster de maneira opcional, tal como o preparado pela pesquisadora e apresentado na atividade anterior. Os alunos, individualmente ou em grupos, deveriam pesquisar a biografia de uma pessoa feminista de qualquer gênero ou nacionalidade e reunir algumas informações importantes para apresentá-las à turma em português. Com essa atividade, buscou-se exercitar letramento digital e divulgação de informações úteis sobre feminismo.

### *Enfoque crítico 2 – Confrontando o machismo*

Na quinta atividade (apêndice M) foi feita uma discussão com toda a turma de diversos slides projetados na sala de multimídia com propagandas, trechos de música, campanhas do governo, postagens em redes sociais que traziam discursos machistas na língua inglesa e portuguesa. Após essa demonstração inicial, os alunos se organizaram em grupos e escolheram pelo menos um dos textos expostos no início da aula para registrar um comentário, ora individual, ora em grupo, como desejassem, na página interativa. O principal enfoque era perceber a visão crítica deles após os estudos feitos sobre feminismo e dar espaço à interatividade.

### *Prática transformada – Busca autônoma*

Na penúltima atividade (apêndice N) foi solicitado que os alunos buscassem na internet algum texto com indícios de machismo, fizessem um comentário e enviassem à professora pelo aplicativo WhatsApp. Após coletar esses dados, cada texto e comentário enviado foi impresso e então se geraram páginas interativas de autoria exclusiva dos educandos. Essas páginas foram levadas às turmas e os alunos em grupos puderam escolher e opinar naquela que preferissem. Não foi exigido que os textos fossem escritos na língua alvo. Nesta etapa se evidencia a co-criação de conteúdo e planejamento de aula colocando o alunado no centro da tarefa, valorizando seus conhecimentos e dando voz aos sujeitos envolvidos.

### *Prática transformada 2 – Revisitando o conceito*

Para finalizar a pesquisa, os alunos foram convidados a reler a primeira atividade de intervenção proposta, respondida individualmente. Cada aluno teve espaço para aprimorar, corrigir ou corroborar as ideias escritas por si próprios, levando a escrutínio suas próprias opiniões e referências (apêndice O). Com essa atividade, busca-se oportunizar autocrítica e percepção de seu próprio aperfeiçoamento tendo como base informações geradas em atividades de multiletramento, em sua maioria coletivas.

### 3.4 Entrevista semiestruturada

Com o fechamento das escolas devido à pandemia provocada pelo COVID-19, foi imposto um afastamento entre os participantes da pesquisa por questões sanitárias. Apesar de ter sido idealizada uma entrevista com alguns participantes de maneira presencial, percebi na reunião síncrona pelo aplicativo Zoom<sup>23</sup>, uma possibilidade de ao mesmo tempo reunir os alunos que tinham as condições necessárias para participar de um encontro online, no que mais se assemelharia a um encontro presencial dentro das limitações impostas pela questão de saúde, e aplicar as perguntas da entrevista. Com essa escolha, respondo tanto às minhas necessidades como pesquisadora, quanto às questões afetivas e sociais que surgiram dado ao isolamento. A entrevista teve duração de uma hora e cinco minutos, no dia 03 de agosto de 2020.

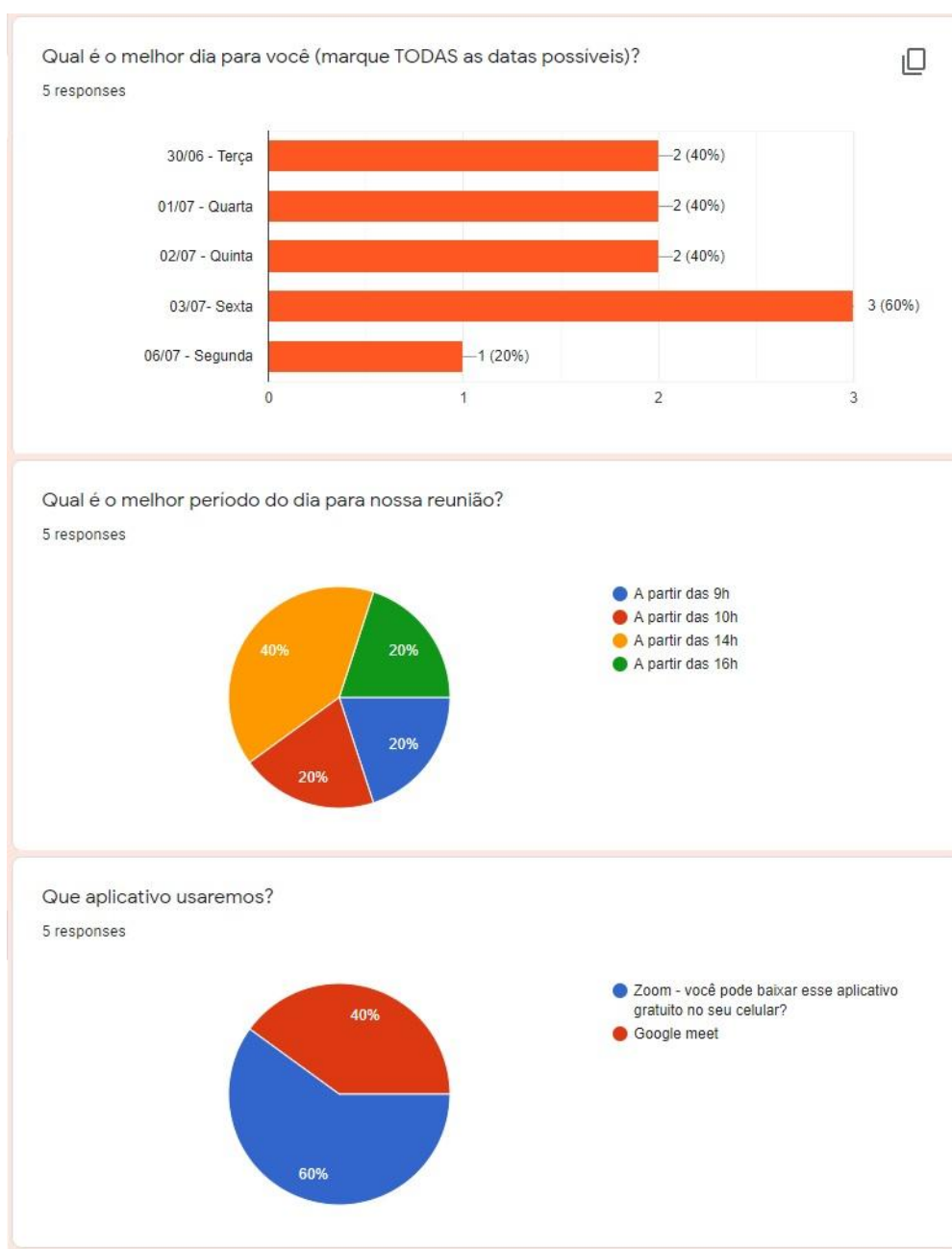
Neste período pandêmico as atividades estavam sendo feitas pelo Google Sala de Aula<sup>24</sup>, utilizei o Mural para perguntar quais alunos manifestavam interesse em participar e em seguida enviei um formulário para marcar o melhor dia e horário para o encontro. De vinte e quatro alunos que formam a turma virtual, cinco registraram interesse e escolheram a ferramenta, dia e horário para a reunião, conforme se vê nos resultados (figura 11):

---

<sup>23</sup> <https://zoom.us/pt-pt/meetings.html>, utilizado em sua versão gratuita.

<sup>24</sup> <https://classroom.google.com>.

Figura 11 - Resultado das respostas do formulário online



Fonte: A autora, 2020.

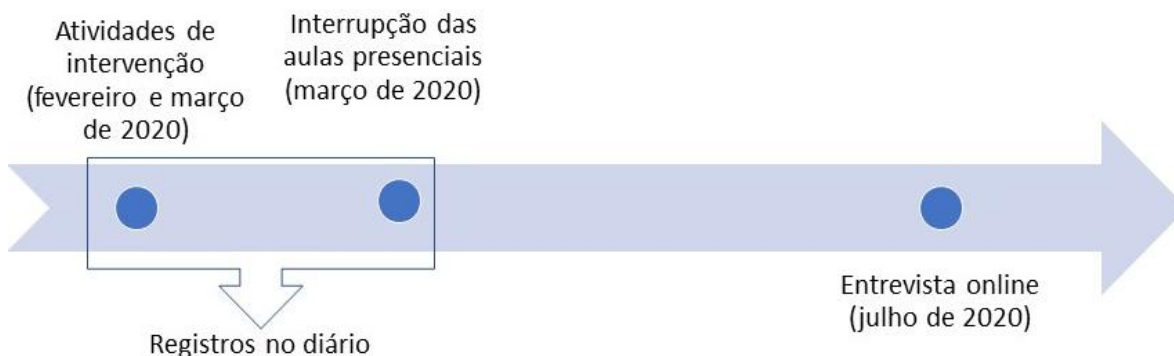
### 3.5 Cronograma das atividades com discentes

As atividades apresentadas neste capítulo ocorreram nas aulas de inglês, que na rede somam dois tempos de cinquenta minutos de aulas semanais. As atividades de intervenção planejadas (seção 3.3), sempre que possível, eram aplicadas cada

uma em um tempo de aula, conforme necessário, somando sete tempos ou três a quatro dias de aula. No primeiro dia, planejou-se executar as tarefas da prática situada e instrução explícita 1. No segundo dia, instrução explícita 2 e enfoque crítico 1 como tarefa de casa. O terceiro encontro inicia-se com as apresentações orais da pesquisa de enfoque crítico 1, realizam-se as atividades do enfoque crítico 2 e a pesquisa da prática transformada 1 é atribuída como tarefa de casa. No último encontro, as páginas interativas de prática transformada 1 são finalizadas e a prática transformada 2 é executada.

As atividades descritas foram realizadas antes do fechamento das escolas devido à pandemia, e por essa abrupta interrupção, nem todas as turmas puderam finalizar as etapas planejadas (apenas três turmas responderam a última tarefa). As ações descritas ocorreram ao longo dos meses de fevereiro e março de 2020 (figura 12), período que foi documentado no diário online. Em meados de março, as aulas presenciais foram suspensas devido à pandemia, o que impediu a entrevista que, à época, já estava planejada. A alternativa foi conceber uma entrevista online, que ocorreu apenas em julho, período em que as aulas remotas já ocorriam com maior facilidade.

Figura 12 - Linha do tempo das atividades com educandos



Fonte: A autora, 2021.

Após a implementação da educação remota emergencial no município, as aulas planejadas para o projeto foram interrompidas, visto que várias adequações tiveram que ser feitas para atender ao formato de aulas organizado para as turmas da escola. A direção criou grupos no Facebook, não mais separados por turmas, mas por ano de escolaridade, e os docentes de cada disciplina se alternavam na preparação das aulas. Julgamos muito complexo reiniciar a pesquisa nas turmas do

outro professor de inglês, já tendo iniciado o trabalho em minhas classes e, como já contávamos com material suficiente para as análises, optamos por seguir adiante apenas com a entrevista.

## 4 ANÁLISE DAS ASSERÇÕES

A seguir serão analisadas as asserções e subasserções definidas para a pesquisa, tendo como base os dados produzidos a partir do diário online, das páginas interativas e da entrevista feita à distância com cinco alunos do nono ano. As asserções tiveram como base os objetivos gerais e específicos da pesquisa, e as subasserções foram criadas a partir da observação de questões importantes percebidas após a geração dos dados.

### 4.1 Asserção 1: É possível utilizar tecnologia em um contexto infopobre.

A partir desta primeira asserção, identificamos na unidade escolar em que se passa a pesquisa as especificidades do ambiente infopobre (SILVA, 2002), fator que não impediu o uso de tecnologia nas aulas, embora tenha ocorrido de maneira embrionária. Apesar de não ter sido possível que a totalidade dos alunos trabalhassem com celulares ou computadores, como idealizado, de alguma maneira a tecnologia se fez presente, como será demonstrado no decorrer desta seção.

Os registros do diário online<sup>25</sup> que seguem, feitos no aparelho de celular, demonstram a desigualdade encontrada na rede em diversos níveis: em uma sala, total escassez de recursos tecnológicos, e na outra, computador, projetor e acesso à Internet conforme as figuras 13, 14 e 15; alguns alunos com acesso à internet móvel, outros, não. É possível visualizar que em grupos de cinco alunos, com sorte, um deles conseguia utilizar o celular em sala (figura 14). Muitas vezes, foi necessário que utilizassem dicionários para auxiliar nas leituras:

*DO: Em seguida, entreguei os textos e deixei que eles usassem seus celulares para auxiliar na compreensão do texto, distribuí dicionários para os que não contavam com a ferramenta. Monitorei, passando nas mesas para sanar*

---

<sup>25</sup> Textos extraídos do diário online (DO) serão escritos em itálico.



dúvidas. Percebi que os que tinham celulares puderam realizar a atividade bem mais rápido, o que os colocou em vantagem.

Fiquei tão chateada com essa situação, e comentando com uma colega, descobri que a escola tinha um laboratório de informática que eu nunca tinha visto. Falei sobre meu desejo de utilizá-lo com as diretoras, que me informaram que os aparelhos estavam tão velhos, que não funcionavam mais. Apesar disso, a prefeitura pouco antes fez o cabeamento para levar internet para essa sala. Quando os computadores eram novos, não se contava com internet estável, mas a internet demorou tanto a chegar, que quando efetivamente ocorreu, os computadores já tinham perdido sua vida útil.

Figura 13 - Páginas interativas no oitavo ano



Fonte: Diário online, 2020.

Figura 14 - Páginas interativas no nono ano



Fonte: Diário online, 2020.

*Na imagem é possível perceber que há grupos com dicionários e outros com celulares.*

Outra nota interessante encontrada no diário ocorreu em uma turma do sétimo ano, que estava alocada na sala de multimídia, a única com Internet, computador e projetor. No momento desse registro, os alunos tinham recebido trechos de um texto em inglês com uma breve nota bibliográfica a respeito de feministas proeminentes no Brasil, que deveriam ser lidos, compreendidos em grupo, com auxílio dos celulares, caso quisessem, e apresentados para o restante da turma oralmente em português.

Com os recursos à mão, partiu de um grupo a sugestão de que fossem mostradas à turma imagens do Google sobre a feminista de seu grupo, para enriquecer a apresentação oral.

*DO: Quando falei em apresentar para o restante da turma, o grupo que recebeu o trecho de Panmela Castro, grafiteira, perguntou se poderiam mostrar mais imagens de suas obras para os colegas com o data show da sala.*

Figura 15 - Apresentação oral no sétimo ano – grupo 1



Fonte: Diário online,2020.

*Gostei da ideia, e daí em diante foram projetadas fotos de cada personalidade feminista, conforme os grupos falavam.*

Figura 16 - Apresentação oral no sétimo ano – grupo 2



Fonte: Diário online, 2020.

Esse registro demonstra que há interesse e familiaridade da parte dos alunos no uso de tecnologias, além de ter sido uma maneira de fomentar cocriação e interatividade (SILVA, 2002) no decorrer da aula. Também percebemos que há uma sede em se incluir no ambiente escolar a multimodalidade (COPE, KALANTZIS, 2000; ROJO, 2019), feito alcançado apenas para os sortudos alunos da sala de multimídia.

Na turma de nono ano, já na segunda aula implementando a pesquisa, os alunos de um grupo, de maneira espontânea, além de utilizar os celulares para compreender o texto em inglês, também fizeram uma pesquisa mais aprofundada sobre a biografia de Maria da Penha durante a aula.

Figura 17 - Apresentação em grupo sobre Maria da Penha



Fonte: Diário online

*DO: Neste grupo, apenas o aluno de capuz e mais um colega falaram. Fabio há alguns anos tinha um canal no YouTube em que postava experiências que fazia com seu pai, então sua apresentação foi muito divertida e espontânea. Percebi que eles tinham pesquisado além do que estava no texto, pois trouxeram mais informações sobre a trajetória de Maria da Penha para a turma e ficaram impactados pela experiência de vida dela.*

Considerando os dados produzidos a partir da entrevista realizada de forma remota (vide 2.5.2), percebemos que esse formato de encontro, ainda que tenha possibilitado alguma troca, excluiu muitos, visto que apenas quatro alunos puderam participar da entrevista integralmente, pois um aluno apenas entrou e não conseguiu permanecer, relatando problemas pessoais em seu ambiente familiar que ele não explicitou, e uma aluna que não abriu o aplicativo de reunião em seu celular, apesar de ter expressado seu desejo em participar do evento, provavelmente devido à incompatibilidade no modelo de celular ou falta de memória. Algumas dificuldades foram relatadas inclusive pelos que conseguiram participar, conforme verificamos nas falas a seguir:

*Layse<sup>26</sup>: Primeira pergunta. Eu tinha pensado nessas perguntas para vocês, para as turmas todas, antes da pandemia, né? Então se eu estou fazendo essas perguntas para vocês agora vai parecer até meio óbvio porque assim, são três perguntas sobre a internet. Se vocês estão participando aqui, é porque vocês têm internet, não é?*

*Tiago: Não tinha até semana passada! A minha foi cortada semana passada. Vou chegar na diretoria quando acabar as aulas online.*

*Layse: (...) então para vocês não está sendo uma dificuldade ter essas aulas online, né?*

*Adriana: No começo foi complicado porque eu estava sem telefone. O telefone que eu pegava, sempre quebrava! Sempre quebrava por incrível que pareça. Só que teve uma época que o dinheiro ficou meio ruim para comprar telefone, aí tinha que dividir o tablet da minha prima. Só que ela levava o tablet e ficava difícil de fazer, só que agora eu ganhei de aniversário. Já passou muito tempo, aliás, e agora tá melhor. Eu estou tentando colocar tudo em dia.*

---

<sup>26</sup> Foram criados nomes fictícios para os alunos a fim de proteger a privacidade dos participantes.

No relato desses dois alunos, percebemos que eles apenas tiveram acesso ou à internet, ou a aparelhos com capacidade de realizar a videochamada, pouco tempo antes do encontro, o que demonstra que estavam excluídos digitalmente, impossibilitados de realizar as tarefas enviadas de maneira remota até o mês de junho. Inicialmente, a direção da escola criou grupos no Facebook divididos em anos de escolaridades, onde os professores faziam postagens de atividades para os alunos. Porém, muitos alunos da escola estavam excluídos digitalmente, e a alternativa encontrada para permitir que mais alunos pudessem estudar no período pandêmico, foi disponibilizar atividades impressas, implementando uma espécie de “educação remota em papel”. Nós docentes, adaptávamos as atividades planejadas para o meio digital, de maneira que aqueles que não podiam acessar a internet conseguissem estudar.

Após essa alternativa criada ao final do ano, muitos alunos que participavam das atividades na rede social optaram pelas tarefas em papel, e tal decisão é compreensível, pois há relatos de alunos que têm apenas um aparelho de celular dividido para toda a família, com outros irmãos também em idade escolar, restringindo-lhes o tempo para realizar as atividades. O correto seria disponibilizar para os alunos mais vulneráveis dados móveis e aparelhos que permitissem que todos tivessem acesso igual às aulas propostas, contudo, após um ano de educação remota emergencial, ainda aguardamos ações nesse sentido. O que temos são promessas e projetos que ainda não saíram do mundo das ideias.

Há uma gama de desvantagens impostas para esses alunos alcançados apenas por essa educação remota impressa. Primeiramente ocorreu uma redução do material enviado, pois nas interações online, semanalmente eram enviadas tarefas, e nas atividades escritas, tínhamos um limite de laudas, que reduzia praticamente à metade das tarefas. Outro prejuízo veio da incompatibilidade de determinados suportes em uma atividade em papel, pois vídeos e músicas foram eliminados e as imagens, reduzidas ao mínimo para que houvesse tinta e papel para imprimir atividades para todas as turmas da escola.

Em um outro momento da entrevista, ao serem questionados a respeito da utilização dos celulares no ambiente escolar, foi possível reparar diferentes percepções. Há o dado de que alguns alunos não têm permissão dos pais para levar celulares para a escola, muitas vezes por medo de perdê-los ou serem roubados no entorno do colégio, visto que a violência urbana traz bastante insegurança à região,

por isso nem cogitam seu uso na escola. Há também relato de que muitos professores não permitem o uso do aparelho nas dependências da escola:

*Layse: Mas eu deixei vocês usarem o celular na sala de aula. E como é que foi usar o celular na sala de aula? O que vocês acharam?*

*Tiago: Eu não levo celular pra escola.*

*Diego: Assim, foi diferente, né, os professores não deixavam.*

*Adriana: Eu achei um negócio que foi muito interessante porque geralmente quando a gente leva o telefone pra escola, todo mundo vê o celular como uma ferramenta de ameaça, ali que às vezes não pode ser usado para um uso para nosso bem, ali pra ajudar no nosso aprendizado. E por isso eu achei bom.*

A aluna chega a mencionar que o celular é “uma ferramenta de ameaça”, e tal percepção não é exclusiva do ponto de vista dos alunos, pois os professores em geral, conforme relato de outro aluno, não davam autorização para seu uso. O principal motivo para que tal fato ocorra nessa rede, se dá pela proibição do uso de celulares em salas de aula, por força de uma lei municipal:

LEI 2242, de 03 de abril de 2009

Proíbe o uso de telefones celulares nas salas de aula da rede pública de ensino e dá outras providências.

Art. 1º Fica proibido o uso de telefones celulares nas salas de aula das escolas da rede pública de ensino do Município de Duque de Caxias.

Art. 2º. As escolas da rede pública de ensino deverão afixar cartazes informando sobre a proibição nas portas das salas de aula.

Art. 3º. A presente Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário (Duque de Caxias (RJ), 2009).

Coibir o uso dos celulares e espalhar cópias dessa lei pelas paredes das escolas públicas gera uma repulsa, se não nos alunos, em seus responsáveis e até nos docentes, que apesar de desejarem utilizar os aparelhos como aliados em suas práticas, podem se sentir inseguros em sofrer alguma sanção ou reprovação de seus superiores, fato que ocorreu comigo no ingresso nessa rede. Banir dispositivos móveis das atividades escolares, é ignorar a potência do uso de um grande aliado, conforme foi comprovado em numerosas experiências de sucesso relatadas pela UNESCO em suas diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel:

As pesquisas da UNESCO revelaram que os aparelhos móveis podem auxiliar os instrutores a usar o tempo de aula de forma mais efetiva. Quando os estudantes utilizam as tecnologias móveis para completar tarefas passivas ou de memória, como ouvir uma aula expositiva ou decorar informações em casa, eles têm mais tempo para discutir ideias, compartilhar

interpretações alternativas, trabalhar em grupo e participar de atividades de laboratório, na escola ou em outros centros de aprendizagem. Ao contrário do que se pensa, a aprendizagem móvel não aumenta o isolamento, mas sim oferece às pessoas mais oportunidades para cultivar habilidades complexas exigidas para se trabalhar de forma produtiva com terceiros. (UNESCO, 2014, p.18)

Cabe aos educadores fazer uma análise crítica dos atos administrativos do poder legislativo e executivo, que muitas vezes decidem rumos da educação, sem ouvir a comunidade escolar ou desconsiderando informações fornecidas por órgãos respeitados apenas para agradar sua base eleitoral. Temos como responsabilidade buscar avanços para a educação, não ignorando as especificidades da contemporaneidade, a despeito das dificuldades e entraves, muitas vezes impostas por aqueles que deveriam legislar a favor de seus cidadãos em formação.

Essa experiência, apesar de todos os empecilhos relatados, sendo eles relacionados a questões estruturais do ambiente escolar, ou a fatores ligados ao entorno do ambiente urbano e questões culturais e sociais demonstrara que o uso da tecnologia é uma aliada ao trabalho docente. Porém, mesmo diante da imperativa necessidade da tecnologia e acesso à internet, que garantiram algum vínculo de poucos alunos com a escola durante a pandemia, há um interesse em dificultar o acesso e democratização da tecnologia para os mais necessitados. No mês de março de 2021, o presidente do Brasil vetou integralmente o projeto de lei da Câmara dos deputados<sup>27</sup>, que garantiria internet gratuita a dezoito milhões de estudantes no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), e para os matriculados em escolas de comunidades indígenas e quilombolas, além de um milhão e meio de professores da educação básica. Quando se trata de garantir a segurança alimentar, promover qualidade na educação remota, reduzir o contágio e os abismos sociais durante a pandemia, não há vontade política e a economia é soberana, mesmo quando se trata do impedimento do acesso à educação e da perda de tantas vidas.

Apesar do cenário desolador que se tece na atualidade pelas mãos de um governo tão desumano, que não hesita em desrespeitar aqueles que mais precisam de suporte, apesar de tantas dificuldades encontradas percebemos a potência que o

---

<sup>27</sup> PL 3477/20. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/737836-bolsonaro-veta-ajuda-financeira-para-internet-de-alunos-e-professores-das-escolas-publicas/> - acesso em 14/05/2021.

acesso à informação e a tecnologias pode trazer para salas de aula em ambientes de vulnerabilidade social. Foi muito frutífero perceber o quanto os alunos puderam cocriar no momento das apresentações orais, eles se mostraram capazes de fazer pesquisas além do texto que fora fornecido, dividiram mais informação com os colegas, opinaram e trouxeram ideias para disponibilizar recursos visuais de qualidade para a turma, implementando melhora na divulgação das informações que difundiram a cada aula com seus colegas. Lamentamos que nem todos tenham conseguido vivenciar essa experiência integralmente.

#### **4.2 Subasserção: Há que se fazer adaptações para uso da tecnologia em meio infopobre.**

Esta subasserção foi elaborada após um levantamento informal da quantidade de alunos que efetivamente tinham celulares e internet em algumas turmas. Como sempre via os alunos tirando fotos, manipulando celulares ao longo do dia, tinha como certo que a grande maioria usufruía do conjunto: aparelho e internet móvel. Porém, com o início da pesquisa, percebi que muitos alunos usavam Internet móvel apenas quando estavam na escola, que liberava o uso do Wi-fi para os alunos. A falta das tecnologias, que caracteriza o ambiente infopobre (SILVA, 2002) levou à necessidade de modificar boa parte do que fora planejado (vide seção 3.2) no projeto de pesquisa, conforme se percebe no relato do Diário online.

*DO: As dificuldades antecipadas - projetar vídeos e sites, poucos alunos com acesso à internet na escola e fora dela - me forçaram a fazer impressões dos textos, e muitas vezes a reduzir os conteúdos apresentados pelo gasto de tinta e papel empenhados. Porém essas dificuldades forçam um trabalho em grupo, que no final é frutífero por promover a interação e pensamento coletivo.*

Levando em consideração que o trabalho foi aplicado em todo o segundo segmento da escola, percebi que não poderia arcar financeiramente com o custo da impressão de tantos textos para cada turma, ainda que fossem reaproveitados, pois a média é de trinta alunos em cada turma. Para instaurar o inédito viável (LIBERALLI, 2020), foi preciso reunir os alunos em grupo, o que acabou criando um ambiente de maior interatividade durante as aulas.



Figura 18 - Grupos realizando atividades de intervenção (seção 3.3)



Fonte: Diário online, 2020.

Outra adaptação registrada no diário, ocorreu na sala de multimídia do oitavo ano com a finalidade de democratizar, ainda que minimamente, o acesso à Internet:

*DO: Os que não tinham como acessar a Internet pelo celular, puderam fazer uso do computador da sala.*

Figura 19 - Adaptação no uso da tecnologia



Fonte: Diário online, 2020.

Como pode ser visto na figura 19, o computador posicionado ao lado do quadro não foi feito para ser utilizado como ferramenta de estudo para os educandos. Ele fica na prateleira mais alta de um móvel trancado à cadeado, que foi pensado para que apenas os professores o utilizassem para projetar vídeos e filmes para as turmas. Essa questão estrutural mina uma possibilidade de letramento digital de grande valia para muitos alunos, que não têm computador em casa.

Porém, essa dificuldade não impediu o uso do valioso computador com acesso à internet. A adaptação feita foi organizar um rodízio de alunos usando o computador. Cada grupo mandava um representante à frente para pesquisar e tirar dúvidas, e depois compartilhava com os colegas do grupo. Pelo tempo empregado, essa alternativa foi adotada apenas em turmas menores, e muitas vezes, percebi que alguns grupos preferiram não esperar e trabalhavam em grupo sem auxílio da tecnologia.

Dados da CETIC <sup>28</sup> educação 2019, em seu indicador C6<sup>29</sup> demonstram que 89% dos alunos entrevistados na região sudeste do Brasil afirmam que atividades na internet fazem com que sintam mais vontade de aprender coisas novas. É importante refletir para criar ações que democratizam o acesso à internet, mesmo que distante do idealizado. Nesta pesquisa, inédito viável começa a partir de uma iniciativa da escola, que se mostrou aberta ao dividir sua rede de Wi-fi com os alunos, permitindo que pelo menos alguns usufruam de internet móvel. Recapitulando as ações da pesquisadora, optamos em trabalhar em grupos para dividir um celular com mais colegas, e permitimos o uso do computador da sala de aula pelos alunos. Essas atitudes, ainda que sejam poucas e limitadas, de alguma maneira colaboraram para que mais educandos tivessem a oportunidade de se sentirem motivados a aprender mais utilizando a internet, que para muitos não faz parte de seu cotidiano.

#### **4.3 Asserção 2: O estudo de textos autênticos é uma boa ferramenta para fazer leitura crítica a respeito do feminismo.**

Nesta asserção, acreditávamos que a partir da leitura de textos multimodais, retirados de sites e livros com informações atuais e relevantes para as vivências dos alunos, esses compreenderiam o que é feminismo e o que deve ser evitado: o

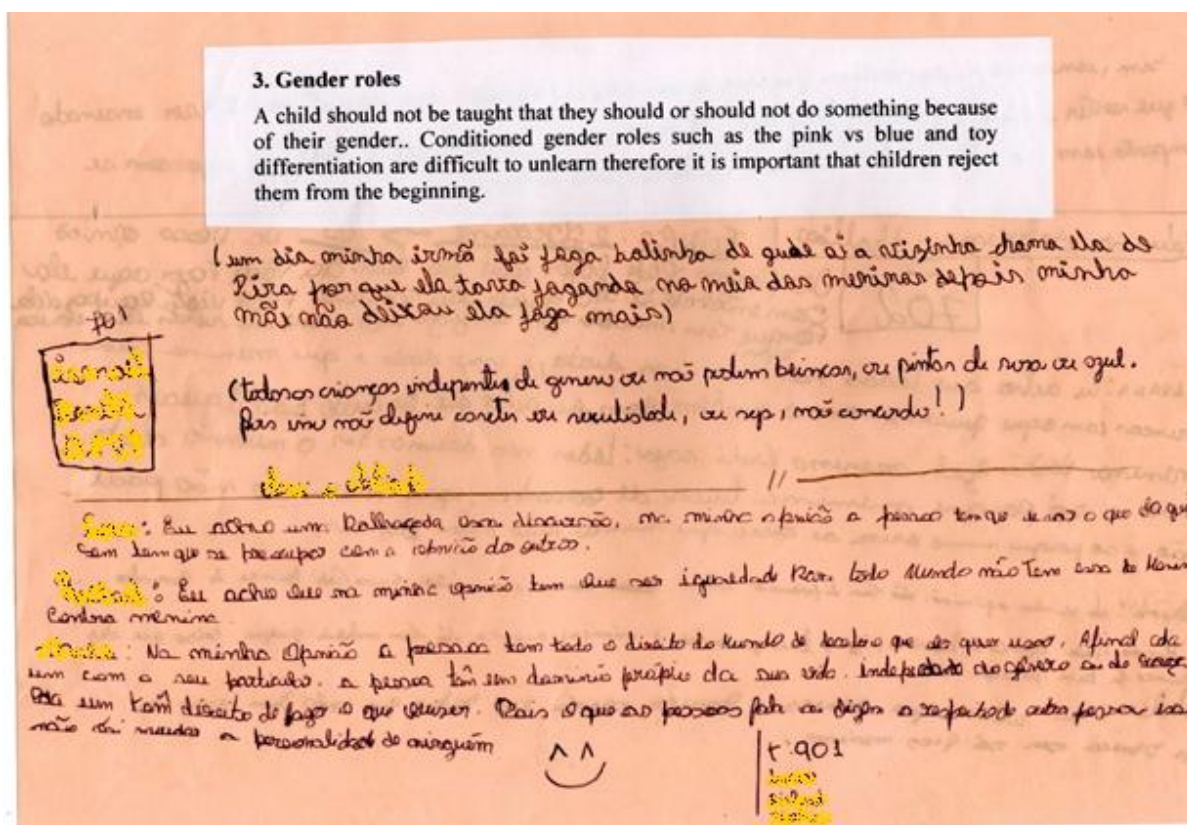
---

<sup>28</sup> Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br).

<sup>29</sup> Disponível em: <https://www.cetic.br/pt/tics/educacao/2019/escolas-urbanas-alunos/C6/>.

sexismo. Tal afirmação foi confirmada, como pode ser visto nas análises de duas páginas interativas que seguem.

Figura 20 -Página interativa - Papéis de gênero



Fonte: Autora e discentes, 2020.

A imagem acima (Figura 20) fez parte da primeira etapa de páginas interativas construídas coletivamente pelos alunos. Nela, temos o seguinte parágrafo em inglês:

### 3. Papéis de gênero

“Uma criança não deve ser ensinada que deve ou não fazer algo por seu gênero. Papéis de gênero condicionados como o rosa versus azul e diferenciação de brinquedos são difíceis de desaprender. Portanto, é importante que as crianças os rejeitem desde o começo”<sup>30</sup> (ADICHIE, 2017, tradução nossa).

<sup>30</sup> O texto em língua estrangeira é: “A child should not be taught that they should or should not do something because of their gender... Conditioned gender roles such as the pink vs blue and toy differentiation are difficult to unlearn therefore it is important that children reject them from the beginning”.

Esse trecho foi lido e discutido em grupo e em seguida, comentários foram escritos pelos alunos. Esses textos foram elaborados livremente, sendo um na forma de narrativa, e quatro em comentários, ora individuais, ora representando um grupo de discentes. A citação que gerou essa discussão foi retirada de um site<sup>31</sup> que apresentava resumidamente cada capítulo da obra *Para educar crianças feministas – um manifesto* (ADICHIE, 2017). A seguir encontram-se as opiniões dos alunos a respeito do texto:

- I. Um dia minha irmã foi jogar bolinha de gude, aí a vizinha chamou ela de “pira” porque ela estava jogando no meio dos meninos. Depois minha mãe não deixou ela jogar mais. (Discente do sétimo ano, 2020)
- II. Todas as crianças, independente de gênero ou não, podem brincar ou pintar de rosa e azul, pois isso não define caráter ou sexualidade. Ou seja, não concordo! (Discentes do sétimo ano)
- III. Eu acho uma palhaçada essa discussão. Na minha opinião a pessoa tem que fazer o que ela quiser sem ter que se preocupar com a opinião dos outros. (Aluno do nono ano)
- IV. Eu acho que na minha opinião tem que ser igualdade para todo mundo. Não tem essa de menino contra menina (Aluno do nono ano)
- V. Na minha opinião, a pessoa tem todo o direito do mundo de decidir o que ela quer usar, afinal cada um com o seu particular. A pessoa tem um domínio próprio da sua vida independente do gênero ou raça, cada um tem o direito de fazer o que quiser, pois o que as pessoas falam ou dizem a respeito de outra pessoa isso não vai mudar a personalidade de ninguém. (Aluna do nono ano)

No primeiro trecho, um aluno narra uma situação vivida pela irmã, que foi impedida pela mãe de jogar bolinha de gude com os colegas, após ser hostilizada por uma vizinha. Esse relato demonstra que o aluno ao ler o texto, reconheceu a opressão em sua experiência pessoal, o que impediu a irmã de brincar com outras crianças por seu gênero não ser compatível com a brincadeira de bolinha de gude, tida como masculina. Além disso, a adulta que testemunhou a brincadeira ainda fez um julgamento de cunho sexual, apontando a menina como promíscua ao nomeá-la de “piranha”, termo que o aluno evitou escrever por completo, provavelmente por se sentir desconfortável com o peso da palavra. Essa potente lembrança mostra que os papéis de gênero povoam a mentalidade dos adultos, pois as crianças envolvidas no incidente não viam problemas na participação de uma menina na recreação.

Nas opiniões subsequentes, externadas nos trechos seguintes, podemos ver que eles se apropriaram do vocabulário apresentado, ao utilizar a palavra “gênero”

---

<sup>31</sup> Disponível em: <https://thebestofafrica.org/content/feminist-manifesto-in-fifteen-suggestions-summary>.

presente no trecho e vão além, ao dizer que usar rosa ou azul não definem sexualidade ou caráter de ninguém, mostrando sua visão crítica. Outro ponto interessante foi a inclusão da raça na discussão que originalmente era de gênero, feita na última fala por uma aluna do nono ano, que evidencia que, tanto as mulheres, quanto indivíduos negros ainda não têm direito à liberdade de escolha, como deveriam.

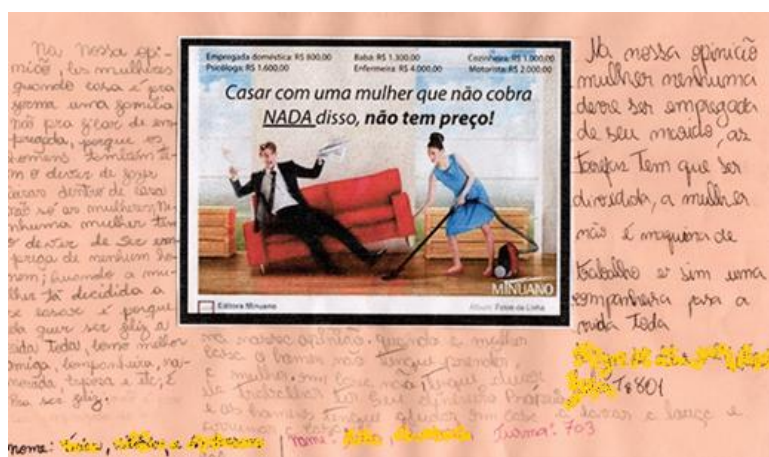
Nessa página interativa (Figura 20), conseguimos encontrar os quatro pilares práticos de uso dos multiletramentos (COPE, KALANTZIS, 2000) em textos escritos, como descrito na seção 1.1. Como *prática situada*, temos a leitura do texto com consulta a celulares, dicionários e ajuda da professora, quando necessário. A *instrução explícita* foi feita oralmente na sala de aula, ao informar os alunos de que o texto se tratava de um resumo de um manifesto, tendo este gênero sido brevemente explanado, para situá-los do que deviam esperar desse texto. *Enfoque crítico* se deu na compreensão da mensagem da autora, que rejeita a ideia de que haja cores e ações restringidas a um gênero ou outro. Finalmente, a realização da *prática transformada* pode ser percebida na produção escrita dos discentes, que aplicaram esse conhecimento na compreensão de suas vivências.

Estudar feminismo tendo como norteadores textos e vídeos de Chimamanda Ngozi Adichie, foi uma experiência muito rica, proporcionando interessantes discussões em grupo. Após esses momentos, os alunos se sentiram mais seguros para elaborar suas opiniões, que muitas vezes não couberam em apenas uma folha de papel. Gastar tempo de aula com a escuta dos alunos, estimulá-los a criar conhecimento, narrar experiências foi uma prática muito importante para mim como educadora.

Analisando a próxima página interativa, resultado da penúltima etapa em sala de aula, percebe-se que os alunos já tinham sido expostos a mais textos multimodais, em português e na língua adicional, o que favoreceu a escrita. Nesse momento, tencionava-se que os alunos expressassem em suas produções a prática transformada, lograda a partir da capacidade de interpretar criticamente mensagens, percebendo seu cunho machista. Esta página interativa foi comentada por quatro

grupos, somando treze participantes do sétimo, oitavo e nono anos, que escreveram suas opiniões a respeito da peça publicitária<sup>32</sup> que segue (Figura 21).

Figura 21 -Página interativa - Mulher como máquina de trabalho



Empregada doméstica: R\$800,00  
 Psicóloga: R\$ 1.600,00  
 Babá: R\$1.300,00  
 Enfermeira: R\$4.000,00  
 Cozinheira: : R\$1.000,00  
 Motorista: R\$ 2.000,00  
 Casar com uma mulher não cobra **NADA** disso, **não tem preço!** (Editora Minuano, 2015)

Fonte: Autora e discentes, 2020.

Essa leitura afetou muito os alunos, tanto meninos, quanto meninas. No momento em que discutimos esse conteúdo, a reação de uma aluna foi tão intensa, que chamou a atenção de seus colegas.

*DO: Nesta turma de sétimo ano, os alunos infelizmente não puderam fazer as pesquisas, então apenas apresentei as imagens machistas. Comentamos a opinião sobre cada texto.*

*A aluna Daniele falou tão revoltada, que os alunos acharam graça pois ela não parava nem para respirar, tamanha indignação diante das mensagens mostradas.*

Após a leitura e discussão, os alunos registraram suas impressões a respeito do texto, totalizando quatro registros, todos em grupo, conforme se lê adiante:

I. Na nossa opinião, a mulheres quando casam é para formar uma família, não para ficar de empregada, porque os homens também têm o dever de fazer coisas dentro de casa, não só as mulheres. Nenhuma mulher tem o dever de ser empregada de nenhum homem. Quando a mulher está decidida a se casar é porque ela quer ser feliz a vida toda, como melhor amiga, companheira, namorada, esposa etc. É para ser feliz. (Discentes do nono ano)

<sup>32</sup> Postada em rede social da Editora Minuano, especializada em revistas de artesanato, em 19 de novembro de 2015 com a legenda: “Mas você pode pagá-la com amor, carinho e reconhecimento”. Após receber várias denúncias, o CONAR, Conselho Nacional de Autorregulação Publicitária, sustou o anúncio.

II. Na nossa opinião quando a mulher casa, o homem não tem que prender a mulher em casa, não! Tem que deixar ela trabalhar, ter seu dinheiro próprio e os homens têm que ajudar em casa a lavar a louça e arrumar a casa. (discentes do sétimo ano)

III. Na nossa opinião, mulher nenhuma deve ser empregada de seu marido, as tarefas têm que ser divididas. A mulher não é máquina de trabalho, e sim, uma companheira para a vida toda. (Discentes do oitavo ano)

IV. Na nossa opinião, a mulher tem que fazer os deveres de casa, sim, mas não sozinha. Com a ajuda do marido, ambos se ajudando. (Discentes do oitavo ano)

Em sua totalidade, os grupos concordaram que há necessidade de que o homem participe nos afazeres domésticos, o que se evidencia pelas seguintes enunciações: “As tarefas têm que ser divididas”, “Homens também tem o dever de fazer coisas dentro de casa” ou ainda “(...) a mulher tem que fazer as tarefas de casa sim, mas não sozinha. Com a ajuda do marido, ambos se ajudando”. Na enunciação IV, contudo, percebe-se que ainda há a crença de que o papel da mulher é mesmo o de cuidar dos afazeres domésticos, e que o homem deve “ajudar”, o que diminui a responsabilidade masculina, pois não lhe é atribuído o dever de dividir igualmente as obrigações domésticas.

Na enunciação II, apesar de se posicionarem como contrários à posição machista, utilizaram expressões que colocam a figura masculina no papel de agente, e não a mulher: “o homem não tem que prender a mulher em casa, tem que deixar ela trabalhar (...)”. Com essa fala, percebe-se um desnível hierárquico entre o casal, evidenciando-se a ideia de que a autoridade é do homem. A escolha dos vocábulos evidencia o Feminismo Leve (ADICHIE, 2017), na qual a mulher encontra-se em uma posição de “igualdade condicional”, pois dependente da condescendência, ou, no caso da fala dos alunos, permissão masculina para realizar tarefas triviais como sair de casa ou trabalhar.

Em dois dos quatro grupos as enunciações de fato marcam o papel da mulher em primeiro plano, como agente, na enunciação I: “Mulher casa é para formar uma família, não para ficar de empregada (...) nenhuma mulher tem o dever de ser empregada de nenhum homem”. Nessa manifestação, foram explicitados pontos de vista partindo da perspectiva da mulher. Na enunciação III, três alunas compuseram uma enunciação baseada em expressões negativas, expondo discordância com o texto multimodal, exercendo seu direito à justa raiva (FREIRE, 2019), que impulsiona os indivíduos a uma busca por equidade das relações familiares, apontando como desejável o papel de mulher como companheira.

No trecho escrito pelo grupo III, podemos perceber que as alunas interpretaram o verbal e o não-verbal para associar o papel da mulher ao de uma máquina, na intenção de revelar o alto grau de expectativa depositado na figura feminina. Enquanto a mulher trabalha incessantemente, sobra tempo para que o homem tome café e leia jornal, pois ele tem em uma única pessoa uma gama de subordinados para tornarem seu cotidiano mais cômodo, sem que sobre para ele qualquer carga mental relacionada às tarefas domésticas. Essa capacidade de somar elementos aprendidos culturalmente (multicontextual) aos diferentes estímulos visuais no texto (multimodal), são indícios da ocorrência dos multiletramentos (COPE, KALANTZIS, 2000) efetivamente.

#### **4.4 Subasserção: O estudo de textos multimodais tem como resultado escrita híbrida**

Esta subasserção se desenhou a partir da análise das manifestações de opinião dos alunos em alguns dos trabalhos manuscritos no ambiente escolar, na qual foi possível perceber essa mistura de gêneros textuais. Em sua totalidade, os textos lidos em sala foram retirados da internet, com seus sites citados no texto, algumas postagens foram de publicidade, ou de redes sociais e continham caracteres presentes nas mídias digitais. O interessante foi perceber na escrita à mão de alguns alunos, que eles incorporavam essas características, demonstrando a assimilação de um conhecimento prático da linguagem. Apesar de não estarem no meio digital, como manifestaram seus comentários sobre postagens, ou sites, se sentiram livres para replicar o uso desses recursos.

A hashtag foi inclusive comentada em uma apresentação de grupo a respeito da vereadora Marielle Franco. Como os alunos tinham acesso a celular neste grupo, puderam encontrar informações a esse respeito (Figuras 22 e 23):

*DO: Este último grupo fez questão de falar sobre Marielle Franco quando souberam que ela era uma das personalidades estudadas, e acrescentaram dados além dos apresentados no fragmento do texto.*



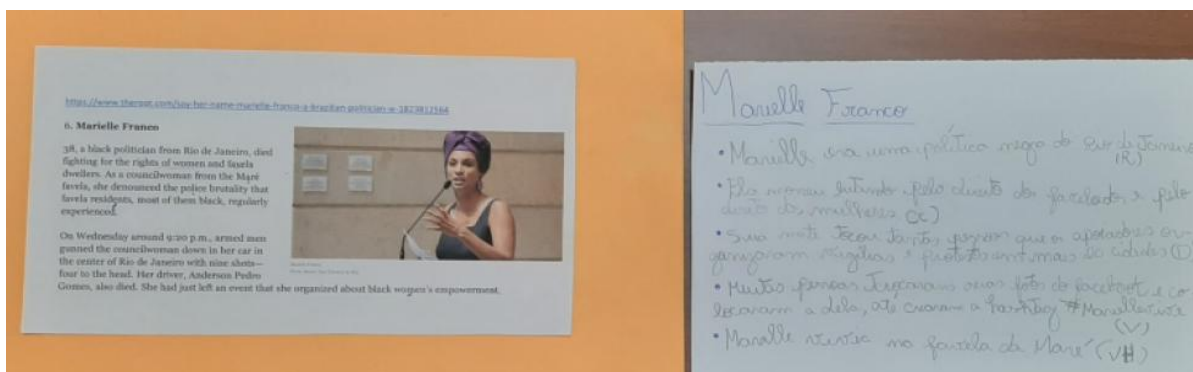
Figura 22 - Apresentação oral sobre Marielle Franco



Fonte: Diário online, 2020.

*Nessa pesquisa mais aprofundada sobre ela, inclusive comentaram sobre a hashtag criada após seu assassinato #mariellelive.*

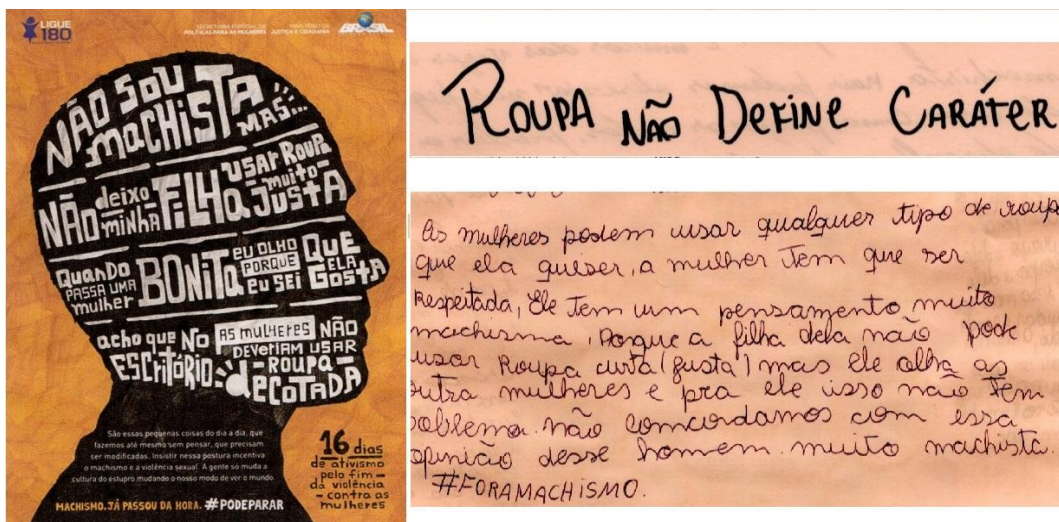
Figura 23 - Pesquisa feita em sala com auxílio do dispositivo móvel



Fonte: Diário online, 2020.

Outro destaque para essas marcas textuais pode ser verificado na página interativa a seguir (Figura 24), que traz frase em caixa alta e utiliza hashtag para marcar o ponto de vista e protesto.

Figura 24 - Página interativa – Não sou machista, mas...



Fonte: Autora e discentes.

À esquerda, o infográfico <sup>33</sup> traz frases ditas inofensivas, porém carregadas de machismo. Abaixo, há uma reflexão e algumas palavras de ordem e uma hashtag:

Não sou machista, mas...  
 Não deixo minha filha usar roupa muito justa.  
 Quando passa uma mulher bonita eu olho porque eu sei que ela gosta.  
 Acho que no escritório as mulheres não deveriam usar roupa decotada.  
 São essas pequenas coisas do dia a dia, que fazemos até mesmo sem pensar, que precisam ser modificadas. Insistir nessa postura incentiva o machismo e a violência sexual. A gente só muda a cultura do estupro mudando o nosso modo de ver o mundo.  
 MACHISMO. JÁ PASSOU DA HORA. #PODEPARAR  
 16 dias de ativismo pelo fim da violência contra as mulheres.

Muito presente nas redes sociais, o uso de letras maiúsculas na Internet caracteriza uma ênfase ou grito. Na mensagem escrita por alunos do nono ano: "ROUPA NÃO DEFINE CARÁTER", há uma semelhança com palavras em caixa alta presentes ao final do texto da campanha.

Em uma outra manifestação de opinião, alunos fecham seu texto com uma hashtag, marca tipográfica característica dos ambientes virtuais:

A mulher pode usar qualquer tipo de roupa que ela quiser, a mulher tem que ser respeitada. Ele tem um pensamento muito machista, porque a filha dele

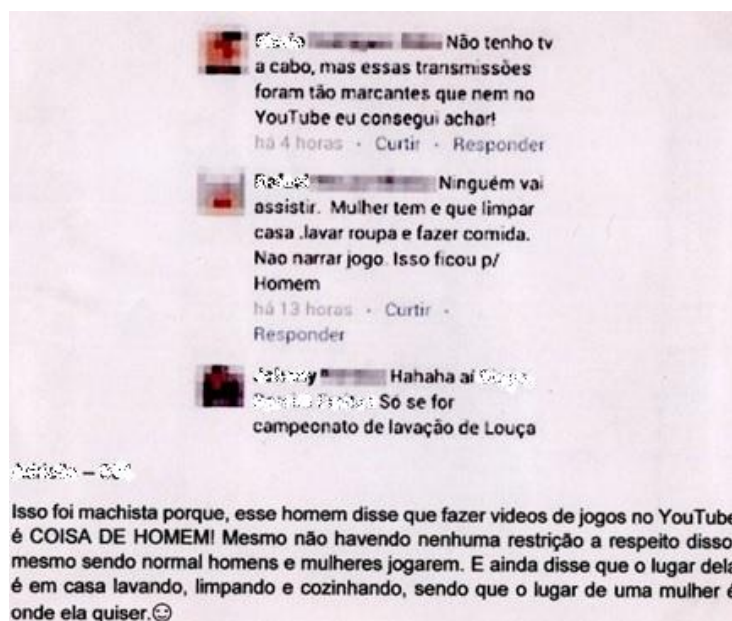
<sup>33</sup> Retirado de: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/campanha-quer-combater-pequenas-attitudes-que-levam-a-violencia-contra-a-mulher/> acesso em 28 de fevereiro de 2021.

não pode usar roupa curta (justa), mas ele olha para outras mulheres e para isso ele não tem problema. Não concordamos com essa opinião desse homem. Muito machista. #FORAMACHISMO.

Essa linguagem híbrida, que incorpora elementos das redes sociais, ainda que escritos em papel, é indício de que esses letramentos digitais foram possíveis, apesar das limitações de um ambiente *infopobre* (SILVA, 2002), sem estímulos ou acesso à tecnologia para todos.

Uma outra ocorrência de marcas estilísticas provenientes dos ambientes digitais ocorreu em uma página interativa elaborada a partir de um texto encontrado por uma aluna em rede social. Os alunos foram orientados a mandar imagens ou sites, junto com um comentário de sua autoria, e foi nesse comentário que ocorreram os indícios dessas marcas do ambiente digital (figura 25):

Figura 25 - Página interativa - Machismo entre gamers



Fonte: Aluna do oitavo ano, 2020.

Na figura encontramos três comentários a respeito de uma transmissão feita num canal do YouTube sobre jogos, seguidos da opinião de uma aluna do oitavo ano:

Não tenho TV a cabo, mas essas transmissões foram tão marcantes que nem no YouTube eu consegui achar!  
 Ninguém vai assistir. Mulher tem e que limpar casa, lavar roupa e fazer comida. Não narrar jogo. Isso ficou para homens.  
 Hahaha. Aí ... Só se for campeonato de lavação de louça.

Isso foi machista porque esse homem disse que fazer vídeos de jogos no YouTube é COISA DE HOMEM! Mesmo não havendo nenhuma restrição a respeito disso, mesmo sendo normal homens e mulheres jogarem. E ainda disse que o lugar dela é em casa lavando, limpando e cozinhando, sendo que lugar de mulher é onde ela quiser. 😊 (Aluna do oitavo ano)

Ao selecionar esse trecho da internet, a aluna expôs o machismo encontrado na comunidade gamer, que é conhecida por ter atitudes misóginas contra garotas que gostam de jogar videogames. É possível perceber eles diminuem a participação de uma garota em um vídeo.

A aluna, ao mostrar sua indignação, menciona o site YouTube, onde se iniciou essa discussão, e utilizou letras maiúsculas na expressão “COISA DE HOMEM” para enfatizar seu descontentamento com os papéis de gênero impostos em uma sociedade patriarcal.

Ao finalizar seu texto, a aluna diz que lugar de mulher é onde ela quiser e utiliza um emoji piscando, que segundo o site [emojis.wiki](https://emojis.wiki)<sup>34</sup> significa: “aprovação, apreciação e compreensão. Portanto, pode ser usado nos significados e no contexto em que a piscada é usada – por exemplo, como sinônimo de frases como “👉 Ok”, “Eu entendo o que você quer dizer” ou “Combinado!”.

De todas as páginas trabalhadas, apenas em três ocorreu essa mescla do digital com o manuscrito. Contudo, é um indício de que alguns alunos transitam com fluidez no ambiente digital e, não se sabe se intencionalmente ou não, puderam trazer essa riqueza e diversidade de leitura de mundo para sua prática transformada (COPE, KALANTZIS, 2000).

#### 4.5 Asserção 3: 4.4 Alguns alunos não são familiarizados com o conceito de feminismo

Esta asserção foi comprovada a partir do estudo de dados gerados no início e ao final da pesquisa, nas atividades de intervenção 1, Prática situada e Prática

---

<sup>34</sup> (<https://emojis.wiki/pt/cara-a-piscar-o-olho/#:~:text=O%20emoji%20Rosto%20piscando%20%C3%A9,de%20a%20prova%C3%A7%C3%A3o%2C%20aprecia%C3%A7%C3%A3o%20e%20compreens%C3%A3o>).

transformada (seção 3.3). A primeira atividade de intervenção foi elaborada com objetivo de verificar o conhecimento prévio dos alunos acerca do feminismo. Inicialmente, analisaremos a primeira pergunta, que terá algumas respostas apresentadas na tabela abaixo, ao lado do quantitativo desse tipo de respostas obtido. O total de questionários respondidos foi de cento e trinta e nove, e as linhas da tabela com as diferentes conceituações de feminismo foram ordenadas tendo como critério o maior número de ocorrências.

Tabela 7 - Conceitos de feminismo na visão dos educandos

<b>Feminismo como:</b>	<b>Respostas dos alunos</b>	<b>Ocorrências</b>
Algo desconhecido	1. “Não sei”	60
Personificação, ação, luta	2. “Feminismo para mim são pessoas que lutam pelos direitos da mulher. Lugar de mulher é onde ela quiser, e as pessoas têm que entender isso. Lugar de mulher não é na cozinha, é onde ela quiser, fazendo o que ela quer. Os machistas têm que entender isso. Feminista não são mulheres que andam peladas, e tal. Até tem uma parte disso, porém, a verdadeira parte é para defender os direitos da mulher. Não é não!” “É uma pessoa que defende os direitos das mulheres” 3. “Buscar igualdade na sociedade entre homens e mulheres para ela ter o direito que o homem tem” 4. “É a luta das mulheres pela igualdade e pelos seus direitos. É a luta contra o machismo, é um movimento que mostra que só ela é dona do próprio corpo”	40
Feminicídio, abuso, violência	5. “É a coisa mais horrível do mundo, para mim. É homem que mata, agride, estupra mulher. Eu já vi muitas vezes na televisão” 6. “É a agressão à mulher. Quando um homem toma atitude de agredir e ela vai à delegacia fazer ocorrência”	11
Feminilidade, sexo feminino	7. “Feminismo pra mim é a mulher fazer unha, cabelo, se produzir.” 8. “Pra mim é um sexo de uma pessoa: homem ou mulher”	10
Prejuízo aos homens	9. “Feminismo é quando uma mulher acha que o mundo é só das mulheres e defende muito os direitos das mulheres” 10. “Pessoas meio que desprezam os homens”	6
Bullying, algo indesejável	11. “Feminismo é uma coisa horrível que ninguém gosta de ser zoada. Ninguém gosta de ser chamada. Bullying. Ninguém gosta disso, deve respeitar o próximo.” 12. “Não pode fazer feminismo com as pessoas”	6 ocorrências
Machismo	13. “É uma pessoa feminista no homem que se acha melhor do que as mulheres em tudo que faz”	5
Doença	14. “É uma doença”	1

Fonte: Autora e discentes, 2021.

Em muitas respostas foram encontrados conceitos bem elaborados e interessantes a respeito do feminismo, porém, percebeu-se que um número significativo de alunos confundia feminismo com feminicídio, por exemplo, ou alegavam desconhecer o termo.

Observando a citação número dois, é possível perceber nas frases negativas da aluna, indícios da negação polêmica, da análise do discurso, que ajuda a compreender essa multiplicidade de informações corretas e distorcidas tendo em perspectiva esse conceito da linguística. São identificadas “duas ‘vozes’ distintas encenando um embate de posicionamentos em relação a um determinado tema, uma polarização de pontos de vista. Com isso, marca-se a presença de ‘um outro’ no discurso, remetendo à discussão sobre heterogeneidade discursiva” (RODRIGUES; ROCHA, 2010, p. 210). Ao dizer que “lugar de mulher de mulher **não** é na cozinha”, ou que “feminista **não** é mulher que anda pelada”, a autora, discente do sexto ano, refuta a fala oposta, trazendo à tona outra voz, da qual ela discorda.

Nessas falas mais esclarecidas a respeito de feminismo, é possível perceber que a maioria dos alunos percebem as mulheres como as responsáveis por alcançar a equidade de direitos, não incluindo o sexo masculino como responsável e agente para se alcançar esse ideal de igualdade. Outro ponto a se destacar é a grande ocorrência da palavra “luta”, que foi verificada nove vezes nas produções escritas dos educandos. Essa escolha lexical demonstra como é percebido esse movimento social, que não ocorre com assentimento dos que se encontram em posição de privilégio.

Fazendo uma breve leitura das citações apresentadas na tabela, revela-se como há uma vasta gama errônea de conceitos de feminismo circulando na comunidade escolar, totalizando trinta e nove ocorrências. Ao somar a essa quantidade o número de alunos que afirmam desconhecer o termo, tem-se noventa e nove alunos. Essa contagem mostra que apenas trinta por cento dos alunos conhecem a definição de feminismo, que chegou a ser confundido com uma doença. Tal resultado trouxe surpresa, como registrado no diário online:

*DO: Ler as respostas dos alunos me deixou muito espantada e preocupada, pois um grande número deles associa feminismo a feminicídio, violência, morte, até mesmo a machismo, o que causa imediatamente uma repulsa a essa palavra. Fiquei chocada ao ler que uma aluna a confundiu até com uma doença! Há muito trabalho a fazer nesta comunidade escolar.*

Apresentamos a seguir um outro resultado da pesquisa, a reescrita do conceito de feminismo feita por eles mesmos, no início dos trabalhos. Foi afixada uma folha em branco a cada ficha com as perguntas e respostas, e os alunos puderam reler seus próprios escritos e aprimorar o conceito de feminismo, ou citar uma pessoa considerada por eles como feminista. Por falta de tempo, apenas sessenta e seis alunos do sétimo e nono ano conseguiram participar dessa etapa. Separamos as respostas em tabelas (compiladas no Apêndice P) que seguem, a fim de retratar a evolução no conceito de feminismo e de representantes do feminismo lembradas pelos alunos antes do início das leituras e depois de todo trabalho efetuado coletivamente. Apontamos também falhas percebidas na compreensão das perguntas e dificuldades pessoais com a temática.

Tabela 8 - Comparativo da reescrita do conceito de feminismo pelos alunos

<b>Evolução no conceito de feminismo (primeira pergunta: “O que é feminismo?”)</b>	
<b>Primeira escrita</b>	<b>Texto revisado</b>
Bater e matar mulher.	1. Luta pela igualdade da mulher.
Não sei.	2. O feminismo é a luta pela igualdade dela na sociedade, não sendo empregada ou mandada por seu marido e sim ser olhada pela sociedade como uma mulher, não só como empregada ou mãe de casa.
Não sei.	3. Acho que as mulheres têm que ter opiniões próprias e têm que ter os direitos iguais, porque tem homens que recebem mais que as mulheres e trabalham no mesmo cargo.
Feminismo são as mulheres que brigam pelo seu direito entre os homens.	4. Minha opinião é que as mulheres continuem tendo oportunidades no mercado de trabalho, na sociedade, principalmente a mulher negra, por causa do racismo e da desclassificação no mercado de trabalho. Eu acho que as mulheres têm toda a capacidade de um homem porque ninguém é perfeito, até os homens erram às vezes e eu acho que a sociedade deveria dar mais chances.
Para mim, feminismo é igualdade política, social, econômica. Também sexo. Tanto para homem e mulher.	5. Feminismo para mim não é só o direito da igualdade entre o homem e a mulher, mas também o respeito e entender que a mulher não é um objeto.
Feminismo é uma pessoa que luta pelos seus direitos de mulher, por ela ser mulher.	6. Feminismo é uma mulher que luta pelos seus direitos, mas também não é só mulher que é feminista. Tem homens que também são.
É um movimento importante que incentiva as mulheres a lutar pelos seus direitos.	7. O feminismo para mim é uma coisa necessária. Uma pessoa que não apoia o feminismo é burra e retrógrada.

Fonte: Autora e discentes, 2021.

Encontramos no primeiro item um número elevado de alunos que puderam elaborar melhor a definição de feminismo. É interessante destacar que mesmo um discente que anteriormente confundia feminismo com feminicídio, foi capaz de responder à pergunta satisfatoriamente após as leituras, comprovando que a prática de atividades focadas em multiletramentos leva indivíduos a um melhor nível de instrução. Foram citadas pelos alunos temáticas como a igualdade salarial, papéis de gênero, a questão de raça, interseccionalidade no feminismo, objetificação da mulher, a importância dos homens no feminismo, comprovando que o conhecimento adquirido por eles extrapolou o que foi estudado em sala de aula, visto que não tratamos de todas essas pautas em sala de aula.

Analisando o segundo item, percebemos que discentes que não conseguiam nomear uma pessoa sequer como feminista, o fizeram após os estudos, chegando até mesmo a mencionar Angela Davis e Virgínia Woolf, figuras que não são tão amplamente vinculadas à cultura adolescente da atualidade. Foi interessante verificar que alguns alunos que anteriormente citavam colegas ou professora da escola, após os estudos, puderam citar pessoas diferentes, e várias foram as pesquisadas e apresentadas por eles na instrução explícita 2 (seção 3.3). Mesmo na situação em que o aluno citou antes e depois pessoas de sua convivência, na segunda escrita, elaborou uma justificativa que englobou as discussões e leituras feitas no ambiente escolar.

Tabela 9 - Comparativo da reescrita da questão pelos alunos: "Quem é feminista? Por quê?"

<b>Evolução ao citar representantes do feminismo</b>	
<b>Primeira escrita</b>	<b>Texto revisado</b>
1. Não.	Sim. Maria da Penha.
2. Eu não conheço ninguém.	Angela Davis, ela dava palestras sobre o feminismo.
3. Não sei.	Virgínia Woolf revolucionou o mundo literário do século XX ao escrever sobre a mulher na sociedade.
4. Não.	Marta. Ela joga futebol feminino, mas ganha menos.
5. Sim, a professora Deise, porque ela luta pela igualdade, pelos direitos das mulheres.	Marielle Franco. Ela lutava pela igualdade, para conseguir um país melhor para as mulheres e homens.
6. Claro que sim. Meu amigo Daniel, porque ele acha que ser feminista é legal e bom para o mundo.	Sim. Joana d'Arc. Ela lutou para poder participar da guerra de seu país.
7. Sim. Ludmilla, porque acho que ela é assim.	Sim. Lady Gaga. Ela também busca igualdade
8. Sim, minha amiga Letícia. Porque ela	Ellora é uma Youtuber que ensina sobre o



está sempre falando sobre isso	feminismo e milita sobre isso.
9. Sim, o meu primo pela educação que meu tio deu para ele.	Minha avó. Ela não gosta quando meus primos excluem minhas irmãs na hora de jogar bola ou brincar de alguma coisa que seja considerado de menino.

Fonte: Autora e discentes, 2021.

Contudo, é importante frisar que houve dois tipos de falhas que ocorreram na compreensão dessa atividade. Alguns alunos, conforme relatado no item três, apesar de todas as leituras e discussões, ainda não chegaram a um conceito de feminismo compatível com o estudado nas aulas. Outros, conforme consta na tabela 9, se prenderam ao item lexical “famoso” e citaram pessoas famosas com quem interagiram em algum momento, totalizando seis ocorrências deste tipo, comprovando erro de compreensão do texto da pergunta. Houve também uma ocorrência de um aluno que, apesar de ter definido feminismo corretamente, julgou que o primo era feminista pelo fato de ser homossexual.

Tabela 10 - Comparativo apresentando dificuldade na compreensão das perguntas

<b>Falha na compreensão da primeira pergunta</b>	
<b>Primeira escrita</b>	<b>Texto revisado</b>
1. Coisa de mulher.	Feminismo é uma mulher achar que tem que ser igual a um homem
2. Não sei.	Uma mulher que só acredita em si mesma, que acha que homem não sabe fazer nada.
<b>Falha na compreensão da segunda pergunta</b>	
<b>Primeira escrita</b>	<b>Texto revisado</b>
3. Não conheço nenhuma pessoa famosa.	Não conheço famosos.
4. Não conheço.	Conheço. O nome dele é Nobru, muito famoso por causa de Free fire.
5. Eu conheço a Vivi do Youtube.	Conheço o Kayo, meu vizinho. Ele tem 10K de inscritos.
6. Conheço o DJ Lula.	Sim, meu primo. Ele é DJ.
7. Eu já tirei foto com um Youtuber famoso.	Eu sim. Conheci ele na praia, o Roni do Canal do Lucas Neto. Eu tirei foto e tudo! Fiquei conversando.
8. O Léo Dias. Ele é famoso mais ou menos, porque trabalha no Fofocalizando.	Meu primo. Tem várias pessoas que o julgam pelo jeito dele.
9. Não conheço.	Meu primo é homossexual.

Fonte: Autora e discentes, 2021.

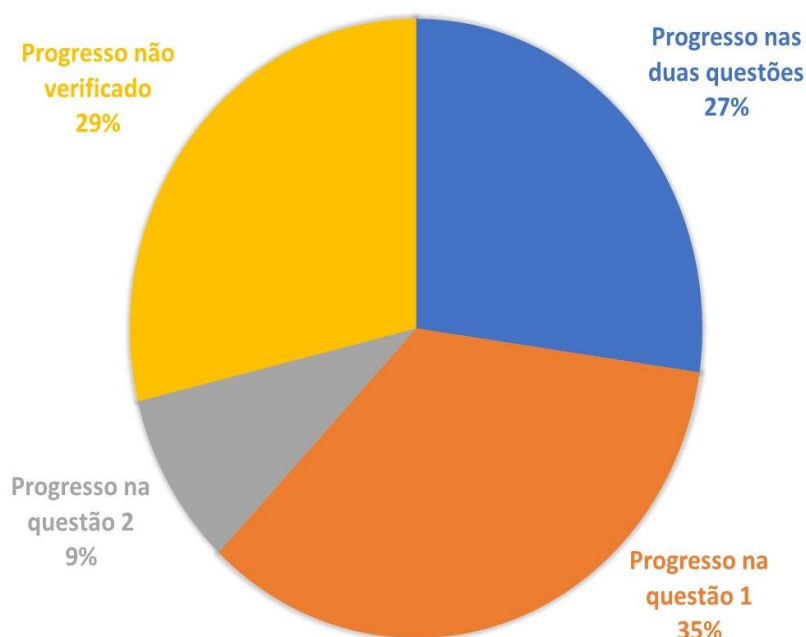
Essas incompatibilidades, quando estudadas pela pesquisadora, foram registradas com pesar no diário online:

*DO: Ler esse exercício me deixou um pouco frustrada, pois imaginava que todos iriam conseguir alcançar algum progresso em pelo menos uma das duas*

*questões. Foram tantos encontros, apresentações e discussões em sala a respeito de feministas e do feminismo em nossas aulas...*

Comparar o antes e depois das respostas reescritas pelos alunos e quantificar esses resultados, foi importante para perceber o real impacto na conscientização dos discentes. Em decorrência de falta de tempo relatada na seção 3.4, sessenta e seis alunos de um total de cento e trinta e nove tiveram a oportunidade de fazer esse exercício, logo, o que se revela nesses dados não reflete a totalidade dos participantes da pesquisa (Figura 26).

Figura 26 - Comparativo do progresso verificado na prática situada e prática transformada 2 (seção 3.3)



Fonte: Autora, 2021

Ao analisar essas informações obtidas, verifica-se que a maioria dos alunos conseguiu evoluir em algum grau. Vinte e nove por cento é o número de alunos que permaneceram sem um nível esperado de conhecimento a respeito de feminismo, praticamente a mesma porcentagem (trinta por cento) daqueles alunos do início da pesquisa que, ao contrário, conseguiram definir feminismo adequadamente. Esse exercício de quantificar e comparar os números demonstra que houve uma inversão nesses resultados, provando que após ter iniciado essas práticas em multiletramentos, apenas uma minoria permaneceu desinformada em relação ao tema. Esse ganho tem valor significativo, apesar do inicial pessimismo da pesquisadora, e mesmo para aqueles que não apresentaram mudança em suas

perspectivas, há esperança de que na interação com seus colegas, nas redes sociais ou na introspecção e reflexão sobre esses estudos poderão avançar para uma visão mais justa de sociedade.

#### 4.6 Subasserção: há alunos que percebem a importância da interseccionalidade no feminismo

Esta asserção foi elaborada durante o processo de análise dos dados e após estudos no curso de mestrado da disciplina *Feminismos dissidentes*<sup>35</sup>, ministrada pelo professor Henrique Samyn na área de literatura. Apesar dos textos selecionados não terem sido escolhidos propositalmente seguindo essa perspectiva feminista, lemos textos e assistimos vídeos de Chimamanda Ngozi Adichie, autora negra e nigeriana, que milita sobre a importância de se considerar e respeitar as individualidades humanas, em detrimento de rotular as mulheres ou africanos como um todo<sup>36</sup>, pensamento que diz respeito ao feminismo interseccional, que considera as várias camadas que compõe a mulher como um indivíduo, e as tensões e opressões que recaem com maior peso em algumas mulheres do que em outras, detentoras de privilégios.

Analisando um trecho da entrevista, um dos alunos problematiza a visão de que as mulheres são um grupo hegemônico:

*Tiago: Dá pra saber que as mulheres negras têm... Assim... Menos oportunidade de trabalho.*

*Layse: Trabalho. Entendi. Vocês percebem outras situações (...) que afetam mais as mulheres negras?*

*Adriana: A maioria das mulheres negras que eu conheço elas vivem em periferias, e a maioria das brancas vivem lá pra zona sul, pra lugares mais*

---

<sup>35</sup> Cursada na UERJ em 2020.1.

<sup>36</sup> O perigo da história única. Disponível em [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story/transcript?language=pt](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt). Acesso em 03 mar 2021.

*favoráveis. E quando fala de abuso, ou algum tipo de violência, que elas vão na polícia, vão fazer queixa.*

*Diego: Fazem pouco caso.*

*Adriana: Fazem pouco caso e quando já são outras pessoas brancas, assim, ou de pele mais clara, que moram em lugares mais favoráveis quando vão fazer boletim de ocorrência passa até no jornal.*

*Layse: Entendi.*

*Adriana: Então as negras morrem por coisas assim, as brancas têm uma repercussão enorme e parece que elas são mais importantes do que as negras.*

*Diego: Exatamente.*

*Layse: Choca mais as pessoas, não é?*

*Adriana: Igual hoje. Hoje eu tava vendo jornal antes de vocês chegarem. Apareceu um caso lá que um cara agrediu a esposa e ela estava toda machucada, saiu no jornal, pegaram câmera de segurança, foram atrás, falaram com guardas. Agora, sei lá... Minha vizinha sofreu, apanhou do marido dela a polícia veio, fez um boletim de ocorrência, mandou o cara ralar e deixou ele. Aí sei lá, o cara vira a cabeça, bebe, usa droga.*

Nessa conversa, os alunos trouxeram diversos pontos de divergência entre mulheres negras e mulheres brancas. A dificuldade maior em oportunidades de emprego foi o gatilho para iniciar o tema da interseccionalidade, que não foi explicitamente tratado nas aulas. É importante destacar que a cidade onde os alunos residem é em maioria negra. A questão do desemprego foi muito marcante no período pandêmico, tendo sido um fator que levou a equipe da escola a fazer um rateio para prover cestas básicas a famílias mais necessitadas, devido à demora do governo em promover auxílio aos necessitados. Apesar de jovens, os alunos conhecem na prática as mazelas da falta de renda, que acomete mais a população negra, em especial as mulheres, como salientado pelos alunos.

Aprofundando o tema, a aluna entrevistada menciona que as mulheres negras são predominantemente moradoras de periferias, ao contrário das mulheres brancas, que povoam lugares mais abastados. A mesma aluna menciona que negras são mais suscetíveis a violência de gênero e ainda sofrem com uma diferença de tratamento percebida quando comparadas às mulheres brancas. A sensibilidade da aluna, traz à tona a ideia de que há subalternização ou invisibilização da violência contra corpos de mulheres negras, ao contrastar casos

de agressão ocorridos com mulheres brancas noticiados pela mídia, com o que ocorre em sua vizinhança, bem longe dos holofotes.

Essa temática posta pelos alunos na entrevista, e em uma atividade escrita (vide seção 4.5, tabela 7, citação 4) me inquietou, pois tratei apenas da questão feminina de maneira mais genérica nas aulas. Essa lacuna deixada pela falta de estudo de feminismo num viés interseccional com os alunos dessa faixa etária, traz a necessidade de trabalhos futuros, pois esses educandos já são afetados em suas vivências por essas questões.

#### **4.7 Asserção 4: Haverá resistência de alguns com o tema, que pode ser entendido como “assunto ligado à esquerda” ou “contra a família”**

Para confirmar a ocorrência dessa asserção, nos embasamos em dados gerados a partir do diário online, de uma página interativa e de um trecho da entrevista. No momento em que os textos foram selecionados, imaginávamos que alguns alunos fossem se declarar contrários às ideias feministas, ou por sentirem que perderiam seus privilégios, ou por moralismo, ou por se sentirem errados na medida em que se reconhecessem nas falas marcadas como machistas.

Entretanto, no decorrer das aulas as falas e manifestações escritas foram em geral favoráveis à igualdade entre gêneros, parecendo que o alunado era favorável ao feminismo. Porém, como alertou Freire: “é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco” (2019, p. 36) e em uma das apresentações de pesquisas feitas pelos alunos em grupo, que deveriam trazer exemplos de mulheres e homens que inspiraram e trabalharam pelo movimento feminista, um dos grupos apresentou um trabalho embasado em informações falsas com o objetivo de deturpar a biografia de Simone de Beauvoir. Em sua apresentação, o grupo afirmou que a pensadora além de abusar sexualmente de jovens alunas, participara de um esquema para aliciar e assediar estudantes junto com seu companheiro. Após questionar a fonte das informações apresentadas, um aluno do grupo me questionou em vários aspectos em relação ao feminismo, como pode ser observado no relato do Diário online:

*DO: Nesta turma me surpreendi com o grupo que fez questão de se apresentar primeiro.*

Figura 27 - Apresentação a respeito de Simone de Beauvoir



Fonte: Diário online, 2020.

Apresentaram o trabalho sobre Simone de Beauvoir, porém com uma visão deturpada da teórica, numa tentativa de, através de uma crítica moralista não comprovada, deslegitimar o feminismo e a pessoa.

Figura 28 - Cartaz de apresentação em grupo

**Simone de Beauvoir**



- FOI UMA ESCRITORA, INTELLECTUAL, FILÓSOFA EXISTENCIALISTA, ATIVISTA POLÍTICA, FEMINISTA E TEÓRICA SOCIAL FRANCESA.
- ESCREVEU DIVERSOS LIVROS, TAIS COMO: O SEGUNDO SEXO, MEMÓRIAS DE UMA MOÇA BEM COMPORTADA, OS HOMENS SÃO MORTAIS, ENTRE OUTROS.
- SIMONE ESCOLHEU NUNCA SE CASAR E NÃO CONSTITUIU UMA FAMÍLIA.
- UMA EX-ALUNA CONTOU EM SEU LIVRO QUE FOI ABUSADA E TEVE SUA VIDA DESTRUÍDA POR SIMONE.
- SIMONE FOI AFASTADA DO SEU CARGO DE PROFESSORA APÓS SER ACUSADA DE TER SEDUZIDO UMA ALUNA DE 17 ANOS
- ELA E SARTRE TAMBÉM TERIAM DESENVOLVIDO UM MODELO (QUE ELES CHAMAVAM DE "TRIO"), EM QUE SIMONE DEVERIA "SEDUZIR" SUAS ALUNAS PARA, EM SEGUIDA, TRANSFERI-LAS PARA SARTRE, PARA ELE PODER TER RELAÇÕES COM AS MESMAS.

GRUPO: [unreadable]

Fonte: Alunos do sétimo ano, 2020.

*Após a apresentação, um aluno me perguntou que direito os homens tinham e as mulheres não tinham. Argumentei que perante a constituição todos são iguais, porém a cultura e sociedade na prática não permitem que essa igualdade ocorra.*

*Ele ainda disse que a taxa de homicídio entre homens era muito menor que entre as mulheres, que as mulheres são mais homicidas que homens. Percebi que ele se preparou para o momento e quando perguntei de que fonte ele retirou aquelas informações, disse que se tratava de uma aula no Youtube com uma professora de história. Alertei que as mortes de homens eram mais ligadas ao crime organizado e quando às mulheres, violência doméstica.*

*Falei que a luta do feminismo não era para retirar direitos dos homens, mas para que fosse garantida igualdade. Nesse momento e ele disse que em sua casa a mãe que batia no padrasto. Afirmei que sua realidade poderia ser uma exceção, pois o município de Caxias era o campeão no estado do Rio em registros de ocorrências de agressão na delegacia da mulher. Falei que na escola eu soube de aluna que era agredida pelo namorado e que não me conformava com essa situação. Ele silenciou somente após esse debate.*

Essa reação tão negativa em relação ao feminismo me causou um estranhamento, pois em geral percebia aceitação dos alunos com as questões feministas, e inclusive discordaram do aluno no momento no qual ele trazia esses dados controversos. Essa revolta com o tema, e apreço às fake News, me remeteu ao modus operandi dos grupos apoiadores do governo, que são contrários ao feminismo e a várias outras pautas progressistas. Passei a prestar atenção nesse grupo e percebi que em uma outra atividade de intervenção, na página interativa, o mesmo aluno escreveu opiniões que eram contrárias ao feminismo (figura 29):

Figura 29 - Página interativa da música Se eu largar o freio

**Se Eu Largar o Freio**  
**Péricles**

Vou de casa pro trabalho  
Do trabalho vou pra casa na moral  
Sem zoeira, sem balada, sem marola  
Sem mancada, eu tô legal

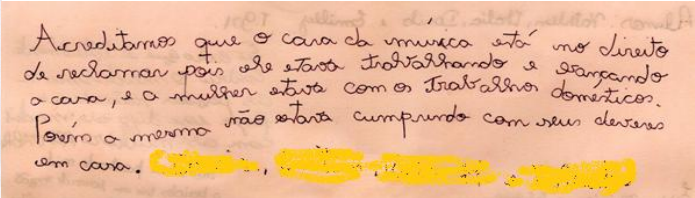
Faça sol ou faça chuva  
O que eu faço pra você  
Nunca tá bom  
Pago as contas, faço as compras  
Tudo bem, eu sei  
É minha obrigação

Mas eu tenho  
Reclamações a fazer  
Mas eu tenho  
Que conversar com você  
A pia tá cheia de louça  
O banheiro parece que é de botequim  
A roupa toda amarrotada  
E você nem parece que gosta de mim

A casa tá desarrumada  
E nem uma vassoura tu passa no chão  
Meus dedos estão se colando  
De tanta gordura que tem no fogão

Se eu largar o freio  
Você não vai me ver mais  
Se eu largar o freio  
Vai ver do que sou capaz

Se eu largar o freio  
Vai dizer que sou ruim  
Se eu largar o freio  
Vai dar mais valor pra mim  
Paracundê, paracundê, paracundê é ô  
Paracundê, paracundê, paracundê é a



Fonte: Pesquisadora e aluno do sétimo ano, 2020.

Após uma leitura e problematização da letra da canção *Se eu largar o freio*, que apresenta uma ameaça velada à parceira do eu lírico pelo fato de não cumprir com as tarefas domésticas ao gosto do homem, a turma em geral se manifestou contrária à fala masculina, alegando que o papel da mulher não é o de uma empregada. Porém, o mesmo grupo de alunos afirmou: “Acreditamos que o cara da música está no direito de reclamar, pois ele estava trabalhando e bancando a casa e a mulher estava com os trabalhos domésticos. Porém a mesma não estava cumprindo com os deveres em casa”.

Durante as aulas, nos momentos de discussão dos textos, muitas vezes um mesmo aluno desse grupo sempre questionava e tentava apresentar uma revisão dos fatos de modo a suavizar o machismo, falas que, com paciência e persistência, eram contestadas por mim e muitas vezes pelos colegas da turma. Nunca houve



desrespeito ao aluno, porém ficou marcada minha postura contra a misoginia, seguindo o “pensar certo” proposto por Paulo Freire:

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a subjetividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam mulheres” (FREIRE, 2019, p. 37).

Ficou claro que essa postura era de um aluno, e somente no final dos trabalhos, em que propus uma releitura do conceito de feminismo escrito pelos próprios após as leituras e pesquisas, foi explicitado claramente por esse aluno que sua discordância contra o feminismo tinha raízes em questões políticas. Tal percepção veio a partir da leitura de sua definição de feminismo, em que o aluno revela uma decepção com o movimento feminista após a posse do presidente da república, afirmando que a primeira-dama foi ridicularizada após ter feito um discurso em Libras na cerimônia de posse, demonstrando um alinhamento do aluno com a visão política do governo de extrema direita que se encontra à frente do país.

Tabela 11 - Comparativo apresentando discordância com o feminismo por viés ideológico

<b>Incompatibilidade com o feminismo gerada por posicionamento político</b>	
<b>Primeira escrita</b>	<b>Texto revisado</b>
A luta da mulher para ter direitos iguais.	Achava que o feminismo era algo legal, mas depois de ter visto alguns vídeos e alguns posts, comecei a, vamos dizer, “abrir o olho”. Acredito que o feminismo não é o mar de rosas que ele prega. O feminismo se diz a luta da mulher, mas quando uma mulher vai ao cargo de mulher do presidente, faz um discurso em Libras e aparece na TV, é zombada e até xingada. Resumindo: não me dou bem com o feminismo.

Fonte: Autora e discente, 2021

Talvez essa crítica feminista tenha sido encontrada pelo aluno no ambiente virtual, pois não me recordo de ter proferido críticas à primeira-dama brasileira durante minhas aulas. Encerro as ponderações a respeito desses participantes com as falas de Freire novamente:

Primordialmente, minha posição tem de ser a de respeito à pessoa que queira mudar ou que recuse mudar. Não posso negar-lhe ou esconder-lhe minha postura, mas não posso desconhecer o seu direito de rejeitá-la (...). O meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos (FREIRE, 2019, p. 69).

Esse relato pode ser considerado um caso isolado em relação às outras turmas da escola, em que os alunos se mostraram receptivos às ideias feministas, contrários à visão patriarcal apregoada pelo aluno.

Voltando nosso olhar para outro tipo de dados, destacamos as falas de uma aluna reveladas na entrevista. Através do seu relato, ela afirmava discordar da postura de seus familiares a respeito da cultura do estupro e violência contra a mulher.

*Layse: Você acha que seus familiares e os seus amigos que não são da escola sabem o que é o feminismo?*

*Tatiana: Eu acho que sim, mas sempre tem o... Aquele negócio: "Ai, é..". Por exemplo, meu pai fica, tipo, se aparecer algum estupro. "Ah, é porque tava com roupa curta, sei lá o quê". Dá vontade de falar um monte! Eu me seguro.*

*Layse: Aham.*

*Tatiana: Mas a minha mãe sempre fica falando também.*

*Layse: Sua mãe fala a favor, junto com seu pai, ou contigo?*

*Tatiana: Não, ela defende também. É que na minha família também... Tipo... Todo mundo fala. Como é evangélico e tal, né?*

*Diego: Que nem o negócio da cultura.*

*Tatiana: Ficam tipo: "Ah..."*

*Diego: Cultura cristã.*

*Tatiana: Eu, assim, eu não gosto, sabe, tipo, de usar. É coisa minha mesmo, não gosto de usar roupa curta e tal, porque me incomoda, não gosto, não. Quem me conhece, sabe, mas todo mundo aqui da minha família fica falando: "Aí... É... Foi estuprada porque estava com roupa curta" e tipo... Eu sou totalmente contra.*

Para a aluna, a visão dos pais é inadequada, pois eles reforçam a misoginia e culpabilizam as vítimas de estupro. A aluna revela nesse momento com seus colegas de turma e professora sua real opinião, afirmando ser contrária à dos pais, porém parece ter medo de expressá-la no ambiente familiar, justificando que essa visão é relacionada à sua crença religiosa. Outro aluno acrescenta a cultura cristã na conversa, porém não desenvolve o tema em sua fala.

É possível perceber que a aluna se assume favorável ao feminismo apenas fora das vistas de seus pais, pois há muitas falas que ratificam a cultura patriarcal entre eles. Ainda que a participante não exteriorize esses sentimentos contrários, é consolador saber que a atual geração dessa família já caminha para uma visão mais esclarecida.

A resistência ao feminismo revelada nesta seção pode ser dividida em duas motivações: uma política e outra familiar. Na esfera política, verificamos as

manifestações escritas de um grupo com um líder, que nas aulas falava pelos outros meninos, sempre calados, trazendo um discurso inflamado, repleto de dados falsos, porém com bastante convicção. O conforto que tive nas aulas foi perceber que essa fala era isolada, e reprovada pelo restante da turma, percebido num momento em que um colega da classe, também do sexo masculino, disse a este líder que seu pensamento era machista. Considerando a questão familiar, percebe-se o conflito interno vivido por uma aluna, que percebe em sua família a filiação a um discurso machista, porém, ela se percebe como feminista, apesar de não se sentir à vontade para externalizar isso, tamanha repressão sofrida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou contribuir com a área da linguística aplicada crítica ao fazer estudo interdisciplinar, conjugando fontes de campos diversos das ciências humanas, para promover compreensão e questionamento de uma realidade social, que se desenvolve sobretudo em nossa linguagem, com propósito de intervir no cenário em que se encontram os participantes. Estar presente em um contexto na qual o patriarcado se impõe de maneira tão intensa, trouxe um senso de responsabilidade social, conforme Liberalli, ao afirmar que “ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e entenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade” (2018, p. 32). O legado desta pesquisa para o campo da linguística aplicada se dá à medida que mostramos uma prática bem-sucedida de como pudemos questionar a própria língua, que forja a cultura, e promover criação de conhecimento partilhado em comunidade, alcançando um ganho na esfera social, pois extrapolamos o conteúdo de língua inglesa e alcançamos uma conscientização para vivências mais igualitárias e justas naquela comunidade escolar.

Ao longo das etapas, desafios impuseram mudanças de curso, porém não impediram o avanço na busca das metas traçadas. Como objetivos gerais, buscávamos promover multiletramentos em um contexto infopobre a partir de leitura crítica de manifestações culturais autênticas encontradas na Internet acerca de feminismo nas aulas de língua inglesa. Como objetivos específicos, buscávamos observar se os alunos têm familiaridade com o uso da Internet e redes sociais; promover multiletramentos nas aulas de língua adicional; observar se alunos detinham conhecimento prévio acerca do feminismo; mapear as impressões e opiniões dos alunos sobre textos que abordam feminismo e machismo. Revisitando as perguntas de pesquisa, percebemos que as respondemos parcialmente.

A primeira pergunta foi referente ao modo de multiletrar produzindo conhecimento crítico e prático sobre feminismo em um trabalho coletivo. O resultado obtido foram as tarefas propostas nas atividades de intervenção orientadas para promover escuta e interatividade entre os participantes, que foram exitosas para sua finalidade.

Em nossa segunda pergunta, buscávamos compreender se o ambiente escasso em recursos digitais seria impeditivo para uso de tecnologias. Podemos afirmar que, com flexibilidade, foi possível expor os alunos a uma considerável quantidade de textos multimodais e ter experiências com o uso de celulares em sala de aula, ainda que em grupos, inclusive, verificamos que alguns alunos transpuseram para o papel emojis, hashtags e marcas textuais ligadas à linguagem digital, um resultado positivo frente aos desafios encontrados.

Em nossa terceira pergunta, buscávamos uma maneira de planejar e pôr em prática uma Webquest sobre feminismo que também promovesse letramento digital. Encontramos limitações na implementação dessa abordagem de trabalho, pelo número insuficiente de celulares e oferta de internet móvel nas dependências das salas de aula. Outro contratempo seriam as atividades executadas de maneira assíncrona, o que excluiria muitos alunos acessavam internet exclusivamente na escola. Como desdobramento desta pesquisa, considerando os eventos decorrentes da pandemia, pretendo em estudos futuros revisitar essa Webquest como ferramenta para as aulas oferecidas no sistema híbrido de educação, visto que desde o início de 2020 até o momento, diminuiu, ainda que timidamente, a exclusão digital, o que foi percebido inclusive nos relatos dos alunos na entrevista.

A tecnologia, feminismo e os multiletramentos, tríade que embasou as reflexões e práticas nesta pesquisa, apontam para carências e potencialidades percebidas no decorrer das ações. Apenas ao tentar pôr em prática o projeto idealizado na especialização, que percebi o tamanho da desigualdade e exclusão digital no ambiente escolar. A maioria dos alunos que levaram para a escola pesquisa impressa, relataram que a fizeram em lanhouses, pagando pelo acesso e pela impressão dos trabalhos. Muitas vezes formamos grupos maiores com até seis alunos, e ainda assim não conseguimos ter um celular com acesso à internet por grupo, um retrato da falta de acesso dos alunos a dados móveis e aparelhos celulares. Saber que foi necessário a uma aluna compartilhar aparelhos com acesso à internet com familiares que não vivem na mesma residência para realizar as tarefas durante a pandemia, comprova que naquele domicílio estavam todos excluídos digitalmente. Ao recordar essas e tantas outras situações desveladas a partir dos estudos, percebemos que esse ambiente, mais que infopobre, é esquecido, excluído, sucateado.

Após a pandemia e todas as restrições que foram impostas para poupar-nos a vida, distanciando os alunos fisicamente do espaço escolar, esperamos que o poder público evolua e crie novas soluções, não se conformando com uma educação remota, ou um ensino dito “híbrido” em papel. Na rede pública onde ocorreu a pesquisa, há relatos de que muitas escolas ficaram praticamente um ano fechadas sem qualquer manutenção, nem mesmo para fazer adequações demandadas pela situação pandêmica. É urgente que os governantes trabalhem, se preocupem com os cidadãos que os elegeram como seus representantes. Os estudantes, cidadãos em formação, necessitam de acesso e dispositivos para diminuir as desigualdades. A escola deve ser espaço de democratização e acesso à tecnologia e não apenas um retrato da realidade desigual à qual os alunos já estão acostumados.

As atividades desenvolvidas demonstram que apesar de toda carência, contando com tão pouco, conseguimos utilizar tecnologia num ambiente de vulnerabilidade social. Com mais empenho dos gestores das esferas municipal, estadual e federal e com políticas públicas voltadas para as escolas de educação básica, poderíamos promover uma educação muito mais significativa, coerente com as demandas da modernidade e menos excludente.

Considerando o feminismo, temática central das leituras e discussões na turma, foi muito revelador o que se observou a partir da escuta sensível e da interatividade nas tarefas feitas em sala. Perceber que tão poucos alunos sabiam do que o feminismo tratava, tantas incompreensões ao conceituar essa palavra, nos perturbaram muito e mostraram o quanto de informação errônea circula nesse ambiente, povoado por indivíduos que muitas vezes aceitam e até apoiam uma cultura patriarcal que a muitos oprime e silencia.

Cabe também valorizar a boniteza (FREIRE, 2019) presente em tantas falas, relatos e escritas que encontramos na escrita desses alunos. Foi muito belo ver meninos e meninas se dizendo feministas nas aulas, conseguindo demonstrar criticidade ao recriar letras de músicas que diminuem as mulheres ou as objetificam e tantas outras memórias de cada dia de aula deste trabalho. A que mais me marcou foi a de um desses alunos que disse ser feminista. No meio da pesquisa, ele protagonizou uma agressão contra uma aluna de sua sala, em minha aula. Fiquei muito decepcionada, contive a briga, porém, fora das vistas dos colegas, questionei que exemplo ele tinha em casa para naturalizar tamanha barbárie. Aos prantos, esse menino relatou uma vivência de agressões sofridas por sua mãe,

revelando em seu comportamento tão reprovável, uma repetição do padrão de violência contra mulher que ele tantas vezes presenciou. Vê-lo, algumas aulas à frente, dizendo que a partir daquele momento ele era um feminista, foi um ganho inestimável para minha pesquisa, minha carreira como docente, como cidadã. É esse meu maior orgulho proporcionado por essa pesquisa-ação participante: vislumbrar uma transformação de mentalidades e práticas, contribuindo para uma sociedade mais respeitosa e justa.

Outro ponto muito importante, levantado algumas vezes pelos próprios alunos, foi a interseccionalidade e o papel importante de se estudar mulheres negras nessa comunidade. Chamou a atenção a maneira que meninas olhavam e comentavam sobre a beleza e eloquência de Adichie, que exibia, como elas diziam: um “cabelo black lindo”, e um discurso tão potente nos vídeos que assistimos. A importância da representatividade nessa comunidade escolar é enorme, e, em contrapartida, uma limitação dessa pesquisa. Apesar de ter iniciado os estudos com textos dessa autora negra, foi percebida a carência da temática do feminismo negro, interseccional nas discussões, que foram genéricas, abordando a questão da mulher. Em trabalhos futuros, pretendo realizar uma pesquisa voltada para esse viés do feminismo, pois se percebe que essa é uma demanda urgente dos participantes.

Estudar os multiletramentos e sua aplicabilidade no ensino de língua adicional, foi um divisor de águas em minha carreira docente. Tive experiências muito diversas como professora de língua inglesa, e nas escolas de idiomas onde iniciei a lecionar, vivenciei muitas cobranças a respeito de métodos, técnicas que deveriam ser seguidas com grande rigor para alcançar êxito e aprendizado. Muitas vezes eram desconsiderados os dois “múltis” dos letramentos: *multicontextual*, que abarca o ambiente comunitário, papel social, relações interpessoais, identidades, questões do sujeito, e o *multimodal*, o escrito, visual, espacial, tátil, gestual, áudio, oral (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020, p. 20) que revelam que uma fôrma única não pode acomodar todos os de aprendizes, nem satisfazer às demandas individuais.

Iniciando a carreira na rede pública, encontrei uma realidade bem distinta, e muitas vezes me frustrei por tentar, sem sucesso, replicar aquelas metodologias, currículos e técnicas, que para mim, à época, eram sinônimo de um ensino de qualidade. As motivações, condições e necessidades são diversas e devem ser consideradas ao elaborar o currículo e ao pensar nas práticas de ensino. Nessa

visão, docentes devem acompanhar as necessidades que emergem em seu tempo, “os professores precisam se tornar um novo tipo de profissional, que interaja com membros da comunidade no intuito não apenas de explicar as necessidades de mudanças que estão ocorrendo na aprendizagem, mas, sobretudo, de engajar a própria comunidade na produção de resultados” (KALANTZIS, COPE; PINHEIRO, 2020, P.29). Essa chamada para promover a escuta e a participação dos educandos de maneira consciente a produzir novas formas de aprendizado, nos leva a práticas mais democráticas, autênticas e significativas para os sujeitos. Práticas educacionais em língua adicional centradas nos multiletramentos podem trazer mudanças positivas na educação pública, visto que podemos atuar mais além dos conteúdos gramaticais e contribuir em questões tão relevantes na vida cotidiana dos discentes, que podem trazer uma mudança de perspectiva no contexto cultural em que os educandos estão imersos.

Por fim, volto ao que desencadeou o início da pesquisa: a indignação frente à violência sofrida por uma aluna no ensino fundamental e à letargia de minhas práticas, antes centradas em um currículo e livro didático, ignorando um ambiente com tantas demandas urgentes. Este trabalho é uma demonstração de quanto há de potência em ouvir as necessidades e deixar fluir no espaço da sala de aula as falas dos educandos. Retomando à minha epígrafe, apresentamos o que resume nossa crença sobre o papel dos educadores na formação cidadã engajada com uma mudança de mundo, que ainda não foi alcançada, mas que pode muito mesmo em meio às limitações: “[t]odas as escolas podem ser agradáveis e acessíveis a seus aprendizes. Todas as escolas, mesmo aquelas com menos recursos, podem fornecer experiências de aprendizagem poderosamente engajadoras e eficazes para todos os alunos. E porque elas podem, elas devem”(KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 25).



## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. *Para educar crianças feministas: um manifesto*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- ADICHIE, C. N. *Sejamos todos feministas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- AGUIAR, K.; SIMÕES, A. B.; BITTENCOURT, A.; CARDOSO, J. Multiletrando em inglês como língua adicional na rede federal de ensino. *In: SILVA, Elaine Teixeira da (org.). Multiletramentos e as tecnologias digitais: propostas pedagógicas para o ensino e aprendizagem de línguas*. Alagoinhas: Bordô-grená, 2019.
- ALVES, B. M.; PITANGUY, J. *O que é feminismo*. 8. ed. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1991.
- BARBOSA, A. *et al.* Diário online no WhatsApp: app-learning em contexto de pesquisa-formação na Cibercultura. *In: SANTOS, E.; CAPUTO, E. G. (org.). Diário de pesquisa na Cibercultura: narrativas multirreferenciais com os cotidianos*. Rio de Janeiro: Omodê, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Recursos da internet para a educação: Webquest*. Brasília: MEC, 2015. Disponível: <http://webeduc.mec.gov.br/webquest/index.php>. Acesso em: 09 jan. 2019.
- BEAUVOIR, S. *O segundo sexo*, v. I, II. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980 *apud* SANTOS, M. G. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/viewFile/2081/2250>. Acesso em: 27 set 2018.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Tradução de Maria Helena Kühner. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012
- BRANDÃO, C. R.; STRECK, D.R. (org.). *Pesquisa participante: a partilha do saber*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.
- CETIC.br. (2019). TIC Educação 2019, Escolas Urbanas - Alunos. <https://www.cetic.br/pt/tics/educacao/2019/escolas-urbanas-alunos/C6/>. Acesso em 20 jan. 2021.
- CARDOSO, J. ; VELOSO, N. Educação, pesquisa e gestão universitária em contexto remoto: relato de experiência e caminhos de investigação. *In: DEUSDARÁ, B. ROCHA, D. PESSÔA, M. ARANTES, P. (org.). Em discurso 4 — Pesquisar com gêneros discursivos: interpelando mídia e política*. Rio de Janeiro: Editora Cartolina, 2020.

CARDOSO, J.; ALCÂNTARA, A.; MATTA, A. B. *Memes no aprendizado de línguas: Uma prática multiletrada na formação docente para a justiça social*. In: SANTOS, R.; CARVALHO, F. (org.). *Periferia: educação, cultura & comunicação*. Rio de Janeiro: Revista Periferia. 2019.

CARDOSO, J. *Estratégias de aprendizagem: eficácia e autonomia na compreensão oral*. Saarbrücken, Alemanha: Novas Edições Acadêmicas, 2016.

CARDOSO, J., Tecnologia como uma ferramenta poderosa no aprendizado de idiomas. In: POSSAS, S. (org.). *Inglês na sala de aula: ação e reflexão*. São Paulo: Moderna/Richmond, 2010.

COSTA, C. M.; VELLOSO, L. *É que Narciso acha feio o que não é espelho: o ensinar e o aprender pela ótica do Escola sem Partido*. In: PENNA, F.; QUEIROZ, F.; FRIGOTTO, G. (org.). *Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

DAHER, M. C. *Quando informar é gerenciar conflitos: a entrevista como estratégia metodológica*. *The ESpecialist*, São Paulo, v. 19, ed. esp., 1998.

DIAZ-BENÍTEZ, M. E.; MATTOS, A. Interseccionalidade: zonas de problematização e questões metodológicas. In: SIQUEIRA, I.R. et al. (org.). *Metodologia e relações internacionais: debates contemporâneos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2019.

DODGE, B. WebQuests: past, present and future. In: CARVALHO, A. A. (org.). *Atas do Encontro sobre Web Quest*. Braga: CIEd, 2006.

DUQUE DE CAXIAS. *Lei nº 2242 de 03 de abril de 2009*. Proíbe o uso de telefones celulares nas salas de aula da rede pública de ensino e dá outras providências. Disponível em: <https://www.cmdc.rj.gov.br/?p=876>. Acesso em: 30 nov. 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 66. ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 60. ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, W. et al (org.). *Tecnologia e educação: as mídias na prática docente*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HENRIQUES, L. C. K. *Empoderamento feminino em uma Webquest no ensino/aprendizagem de inglês como língua adicional*. 2019. 43 p. (Monografia – Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

KITAGAWA, L.; LEITE, B. R.; CORRÊA, C. *Empoderamento por meio de multiletramentos: um estudo de caso em ambiente infopobre*. In: SANTOS, E.;

- CARVALHO, F. (org.). *Cibercultura e educação: experiências de pesquisa, docência e formação*. Rio de Janeiro: ReDoc, 2020.
- HOOKS, B. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, ed.5. 2019
- HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2020
- KALANTZIS, M.; COPE, B. Multiliteracies: the beginnings of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.
- KEMMIS, S. WILKINSON, M., A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M. (org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- LIBERALLI, F. C. et al (org.). *Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.
- LIBERALLI, F. C. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2018.
- MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L.G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.
- PASCHOAL, M. S.; CELANI, M. A. *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. SP: PUC-SP, 1992.
- PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Londres: Routledge, 2001.
- RABELLO, C; HAGUENAUER, C. J. Tecnologias, Novos Letramentos e Formação de Professores para/na Cibercultura. *Revista EducaOnline*, v. 8, n. 3, set./dez. 2014.
- RIBEIRO, Djamila. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- ROCHA, Décio; DAHER, Del Carmen; SANT´ANNA, Vera Lucia de Albuquerque. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. *Polifonia*, v. 8, p. 161-180, 2004.
- ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2015.

SANTOS, E. A metodologia da Webquest interativa na educação online. *In: FREIRE, Wendel et al (org.). Tecnologia e educação: as mídias na prática docente.* 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

SANTOS, E. *Pesquisa-formação na Cibercultura.* Santo Tirso: Whitebooks, Edição do Kindle, 2014.

SANTOS, E.; CAPUTO, E. G. (org.). *Diário de pesquisa na Cibercultura: narrativas multirreferenciais com os cotidianos.* Rio de Janeiro: Omodê, 2018.

SILVA, J. M. *Feminismo na atualidade: a formação da quarta onda.* Recife: Independently published. Edição do Kindle, 2019.

SILVA, M. *Sala de Aula Interativa.* 3. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

SILVA, M. Sala de aula interativa: a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 24., 2001, Campo Grande. Anais..* Mato Grosso: INTERCOM - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2001. p. 1-20. Disponível em:

<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/arquivos/sobre.htm>. Acesso em:

SOUSA, R. P; MOITA, A. B.; CARVALHO, F. *Tecnologias digitais na educação.* SciELO - EDUEPB. Edição do Kindle, 2011.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.* Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação.* 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNESCO. Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel. 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227770>. Acesso em: 03 mar. 2021.

ZACHARIAS, V. R. de C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In: COSCARELLI, C.V. (org.). Tecnologias para aprender.* 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016.

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Estudante

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada Empoderamento feminino em uma Webquest no ensino/aprendizagem de inglês como língua adicional, conduzida por Layse Henriques da Costa Kitagawa. Este estudo tem por objetivo utilizar de ferramentas digitais para promover aprendizagem cooperativa.

Você foi selecionado (a) por ser aluno (a) do segundo segmento da escola em que estuda. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Os riscos da participação nesta pesquisa são mínimos, visto que serão externadas opiniões em grupo, o que pode gerar constrangimento e desacordo entre participantes nas interações. Os benefícios serão a motivação dos alunos a pesquisar e produzir conhecimento em grupo, estimulando-os a interpretar de maneira crítica o que é visto nas redes sociais. A participação nesta pesquisa levará alunos (as) a fazer pesquisa em sites da Internet sob moderação da professora. A atuação neste trabalho não é remunerada, nem implicará gastos para os participantes, ou qualquer dano para os que não desejem participar. Sua participação nesta pesquisa consistirá em pesquisa e produção de material autêntico. Ao final, alguns alunos (as) serão escolhidos para participar de uma entrevista.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

A pesquisadora responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável / coordenadora da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional da pesquisadora responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos da pesquisadora responsável: Layse Henriques da Costa Kitagawa, Professora I – Inglês – SME Duque de Caxias, residente à Av. Salvador Allende, 931, e-mail: layse\_costa@yahoo.com.br, telefone: 96760-2484.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do (a) participante: \_\_\_\_\_

Nome da pesquisadora: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Responsável

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada Empoderamento feminino em uma Webquest no ensino/aprendizagem de inglês como língua adicional, conduzida por Layse Henriques da Costa Kitagawa. Este estudo tem por objetivo utilizar de ferramentas digitais para promover aprendizagem cooperativa.

Seu filho (a) foi selecionado (a) por ser aluno (a) do segundo segmento da escola em que estuda. A participação não é obrigatória. A qualquer momento, ele (a) poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Os riscos da participação nesta pesquisa são mínimos, visto que serão externadas opiniões em grupo, o que pode gerar constrangimento e desacordo entre participantes nas interações. Os benefícios serão a motivação dos alunos a pesquisar e produzir conhecimento em grupo, estimulando-os a interpretar de maneira crítica o que é visto nas redes sociais. A participação nesta pesquisa levará alunos (as) a fazer pesquisa em sites da Internet sob moderação da professora. A atuação neste trabalho não é remunerada, nem implicará gastos para os participantes, ou qualquer dano para os que não desejem participar. A participação nesta pesquisa consistirá em pesquisa e produção de material autêntico. Ao final, alguns alunos (as) serão escolhidos para participar de uma entrevista.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

A pesquisadora responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso concorde com a participação nesta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável / coordenadora da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional da pesquisadora responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos da pesquisadora responsável: Layse Henriques da Costa Kitagawa, Professora I – Inglês – SME Duque de Caxias, residente à Av. Salvador Allende, 931, e-mail: layse\_costa@yahoo.com.br, telefone: 96760-2484.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do (a) responsável: \_\_\_\_\_

Nome da pesquisadora: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C – Termo de Assentimento para Menor

### TERMO DE ASSENTIMENTO PARA MENOR

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada Empoderamento feminino em uma Webquest no ensino/aprendizagem de inglês como língua adicional, conduzida por Layse Henriques da Costa Kitagawa. Este estudo tem por objetivo utilizar de ferramentas digitais para promover aprendizagem cooperativa.

Você foi selecionado (a) por ser aluno (a) do segundo segmento da escola em que estuda. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Os riscos da participação nesta pesquisa são mínimos, visto que serão externadas opiniões em grupo, o que pode gerar constrangimento e desacordo entre participantes nas interações. Os benefícios serão a motivação dos alunos a pesquisar e produzir conhecimento em grupo, estimulando-os a interpretar de maneira crítica o que é visto nas redes sociais. A participação nesta pesquisa levará alunos (as) a fazer pesquisa em sites da Internet sob moderação da professora. A atuação neste trabalho não é remunerada, nem implicará gastos para os participantes, ou qualquer dano para os que não desejem participar. Sua participação nesta pesquisa consistirá em pesquisa e produção de material autêntico. Ao final, alguns alunos (as) serão escolhidos para participar de uma entrevista.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

A pesquisadora responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável / coordenadora da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional da pesquisadora responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos da pesquisadora responsável: Layse Henriques da Costa Kitagawa, Professora I – Inglês – SME Duque de Caxias, residente à Av. Salvador Allende, 931, e-mail: layse\_costa@yahoo.com.br, telefone: 96760-2484.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

Nome do participante menor: \_\_\_\_\_

Assinatura do (a) participante menor: \_\_\_\_\_

Nome da pesquisadora: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE D – Termo de Cessão de Imagem e/ou Áudio**

## TERMO DE CESSÃO DE IMAGEM E/OU ÁUDIO

Pelo presente instrumento de cessão de imagem e/ou áudio, \_\_\_\_\_ de maneira inteiramente gratuita e sem fins lucrativos, cedendo os direitos autorais, autoriza a utilização de sua imagem /voz no projeto de pesquisa intitulado Empoderamento feminino em uma Webquest no ensino/aprendizagem de inglês como língua adicional, instituto de Letras, da autoria de Layse Henriques da Costa Kitagawa, mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professora de inglês da Escola Municipal Solano Trindade, e-mail: layse\_costa@yahoo.com.br, telefone de contato: 96760-2484, que tem como objetivo promover aprendizagem cooperativa através de ferramentas digitais gerando desenvolvimento de material autoral, elaborado de maneira interativa.

Rio de Janeiro, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do (a) participante ou responsável legal: \_\_\_\_\_

(Caso se trate de pessoa incapaz, (menores de 18 anos não emancipados, ou pessoas interdidas por decisão judicial), o termo deverá ser assinado por seu representante legal.)



**APÊNDICE E – Termo de Autorização Institucional – Diretora****TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

PESQUISA: Empoderamento feminino em uma Webquest no ensino/aprendizagem de inglês como língua adicional

Responsável: Layse Henriques da Costa Kitagawa

Eu, Maria Luziel Monteiro Duarte de Araújo, responsável pela Instituição Escola Municipal Solano Trindade, declaro que fui informada dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Caso necessário, a qualquer momento como instituição co-participante desta pesquisa, podemos revogar esta autorização, se comprovadas atividades que causem algum prejuízo a esta instituição ou ao sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Declaro, ainda, que não recebemos qualquer tipo de remuneração por esta autorização, bem como os participantes também não o receberão.

A pesquisa só terá início nesta instituição após apresentação do **Parecer de Aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.**

Rio de Janeiro, 19 de setembro de 2019.



Responsável pela Instituição

*Maria Luziel M. Duarte*  
Mat. 4535-9  
Diretora

Agradecemos sua colaboração ao participar desta pesquisa. Se desejar qualquer informação adicional sobre este estudo, envie uma mensagem:

Prof. Dr. Janaina Cardoso, [janascardoso1@gmail.com](mailto:janascardoso1@gmail.com)

Após o início da pesquisa, caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: R. São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3 andar- Maracanã – Rio de Janeiro/RJ, e-mail: [etica@uerj.br](mailto:etica@uerj.br) – telefone: (021) 2334 2180.

## APÊNDICE F – Termo de Autorização Institucional Diretora Adjunta

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

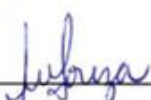
PESQUISA: Empoderamento feminino em uma Webquest no ensino/aprendizagem de inglês como língua adicional

Responsável: Layse Henriques da Costa Kitagawa

Eu, Livia Melo de Souza, responsável pela Instituição Escola Municipal Solano Trindade, declaro que fui informada dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Caso necessário, a qualquer momento como instituição co-participante desta pesquisa, podemos revogar esta autorização, se comprovadas atividades que causem algum prejuízo a esta instituição ou ao sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Declaro, ainda, que não recebemos qualquer tipo de remuneração por esta autorização, bem como os participantes também não o receberão.

A pesquisa só terá início nesta instituição após apresentação do **Parecer de Aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.**

Rio de Janeiro, 19 de setembro de 2019.

  
 Responsável pela Instituição *Livia Melo de Souza*  
 Vice-Diretora  
 Mat 21083-7

Agradecemos sua colaboração ao participar desta pesquisa. Se desejar qualquer informação adicional sobre este estudo, envie uma mensagem:

Prof. Dr. Janaina Cardoso, [janascardoso1@gmail.com](mailto:janascardoso1@gmail.com)

Após o início da pesquisa, caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: R. São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3 andar- Maracanã – Rio de Janeiro/RJ, e-mail: [etica@uerj.br](mailto:etica@uerj.br) – telefone: (021) 2334 2180.

**APÊNDICE G – Carta listando todas as pendências realizadas**

Rio de Janeiro, 06 de Janeiro de 2020

À Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ

Seguem abaixo listadas as pendências e os números de cada parecer recebido, tendo sido todas devidamente retificadas até o presente momento:

**Número do Parecer: 3.504.560**

O título da Folha de Rosto é diferente dos demais documentos anexados, o que inviabiliza a análise referente a eticidade da pesquisa.

Título do Parecer: Empoderamento feminino em uma Webquest no ensino/aprendizagem de inglês como língua adicional

Título da Folha de Rosto: Empoderamento feminino em uma Webquest no Ensino/aprendizagem de inglês como língua adicional

Título do Projeto Básico cadastrado na Plataforma Brasil: A utilização de redes sociais no ensino/aprendizagem de inglês para abordar a questão do empoderamento feminino

Título do Projeto detalhado: A utilização de redes sociais no ensino/aprendizagem de inglês para abordar a questão do empoderamento feminino

Título informado no TCLE: A utilização de redes sociais no ensino/aprendizagem de inglês para abordar a questão do empoderamento feminino

**Número do Parecer: 3.573.927**

1) No Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE):

- redigir o documento em apenas uma folha para que a data e as assinaturas fiquem na mesma página que o texto;
- informar ao participante os RISCOS e os BENEFÍCIOS do estudo; e,
- inserir espaço para o registro POR EXTENSO do nome do participante e da pesquisadora, antes da assinatura de ambos.

2) Redigir o TCLE dirigido ao responsável legal do menor e anexar à Plataforma Brasil.

3) No TERMO DE ASSENTIMENTO do menor:

- redigir o documento em apenas uma folha para que a data e as assinaturas fiquem na mesma página que o texto;
- informar ao participante os RISCOS e os BENEFÍCIOS do estudo; e,
- inserir espaço para o registro POR EXTENSO do nome da pesquisadora, antes de sua assinatura.

4) No Termo de cessão de imagem e/ou áudio:

- inserir espaço para assinatura do participante ou de seu responsável legal.

5) Carta de anuência da instituição:

- apresentar a Carta de Autorização da escola pública municipal localizada no segundo distrito de Duque de Caxias onde pretende coletar os dados.

6) A pesquisadora deverá anexar um documento na Plataforma Brasil relacionando todas as correções feitas (obs.: anexar o documento em “outros”).

**Número do Parecer: 3.786.380**

1) Carta de anuência da instituição:

• INSERIR, no Termo de Autorização Institucional, a data correspondente a assinatura do responsável.

2) Cronograma – ATUALIZAR os períodos de tempo de cada etapa expressa no cronograma, a partir da fase de coleta de dados (inclusive), considerando a pendência atual.

APRESENTAR também um documento-carta listando todas as pendências realizadas. Lembramos que é estritamente necessário o cumprimento de TODAS as exigências listadas para que o projeto seja devidamente aprovado.

Coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,



Layse Henriques da Costa Kitagawa

Contato: (21) 96760-2484 / [layse\\_costa@yahoo.com.br](mailto:layse_costa@yahoo.com.br)

## APÊNDICE H - Cronograma 2020<sup>37</sup>

<b>Etapas da pesquisa<sup>38</sup></b>	<b>FEV/ MAR</b>	<b>ABR/ MAI/ JUN</b>	<b>JUL</b>	<b>AGO/ SET</b>	<b>OUT/ NOV</b>	<b>DEZ</b>
Questionário	X					
Aplicação da Webquest	X					
Digitalização das páginas interativas		X				
Entrevista semiestruturada			X			
Transcrição da entrevista			X			
Análises preliminares e organização dos dados			X	X		
Cumprimento dos créditos	X			X		
Leituras e orientação	X	X	X	X	X	X
Escrita do projeto de qualificação					X	X
Qualificação						X

<sup>37</sup> As etapas ocorridas em 2019 foram omitidas por terem sido compostas majoritariamente por trâmites referentes à submissão ao comitê de ética e cumprimento dos créditos exigidos no curso de mestrado.

<sup>38</sup> Optamos por formar grupos de meses sem seguir um padrão para melhor se acomodar às especificidades do período em que sobreveio a pandemia e houve interrupção nas aulas.

## APÊNDICE I – Prática Situada

Responda com sinceridade sua opinião

1. O que é feminismo para você?  
Feminismo é uma pessoa que luta ~~ela~~ pelos seus direitos de mulher. Por ela ser mulher.

2. Você conhece alguma pessoa (famosa ou não) que seja assim? Quem? Por quê?  
Sim, a morielle que morreu, porque ela lutou pelos seus direitos de mulher.

Nome: [redacted] Turma: 901

Responda com sinceridade sua opinião

1. O que é feminismo para você?  
É uma doença

2. Você conhece alguma pessoa que seja assim (famosa ou não) que seja assim? Quem? Por quê?  
Não sei

Nome: [redacted] Turma: 601

## APÊNDICE J – Instrução Explícita 1

**3. Gender roles**

A child should not be taught that they should or should not do something because of their gender.. Conditioned gender roles such as the pink vs blue and toy differentiation are difficult to unlearn therefore it is important that children reject them from the beginning.

(um dia minha irmã foi jogar halincha de quide aí a vizinha chama ela de Lisa por que ela tá jogando no meio das meninas depois minha mãe não deixou ela jogar mais)

(todas crianças independentes de genero ou não podem brincar, ou pintar de rosa ou azul. Por um não define corer e realidade, ou rap, não comendo!)

**Sexo:** Eu acho um Ralhoada essa discussão, me sinto a favor tanto de um o que do que sem tanto se preocupar com a opinião do outro.

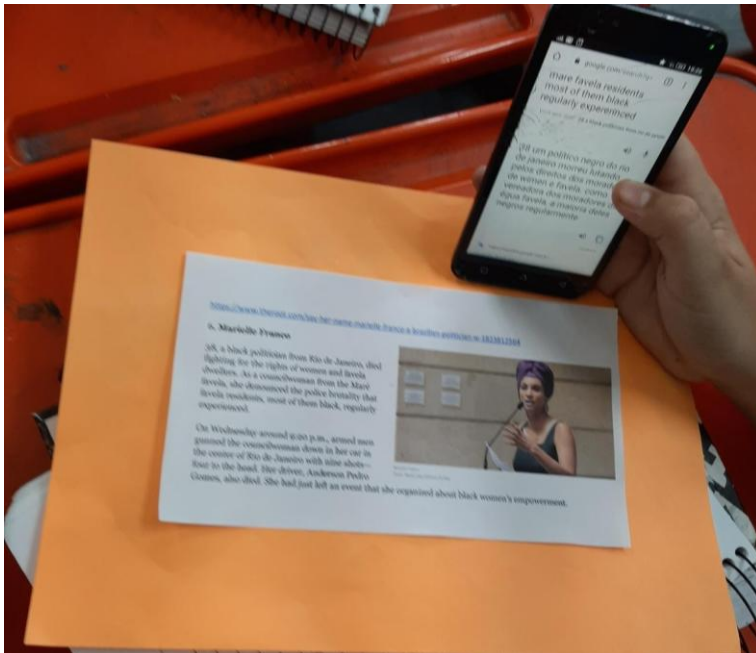
**Opinião:** Eu acho que na minha opinião tem que ser igualdade Por todo mundo não tem esse de homem e mulher mesmo.

**Idade:** Na minha opinião a pessoa tem todo o direito do mundo de fazer o que quiser, Afinal de tudo com a sua liberdade. a pessoa tem seu destino próprio de sua vida. independente do gênero ou do tempo. Ela tem todo direito de fazer o que quiser. Pois o que as pessoas falam ou dizem a respeito de outra pessoa não é nada a personalidade de ninguém

^^

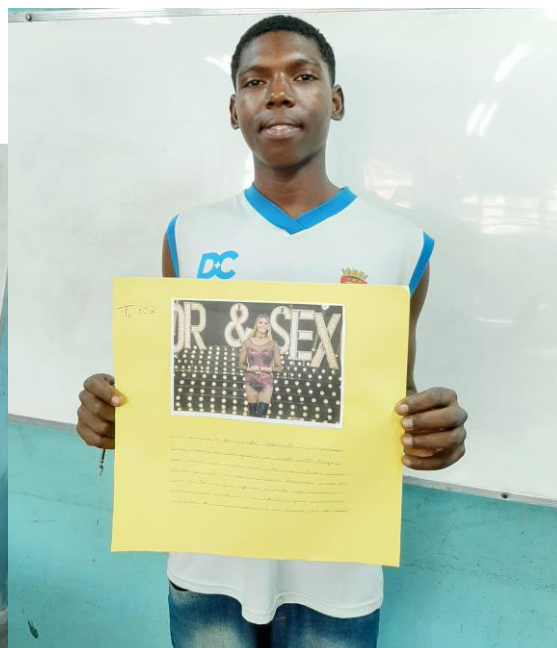
f.901

## APÊNDICE K – Instrução Explícita 2





## APÊNDICE L – Enfoque Crítico 1





## APÊNDICE N – Prática Transformada 1



## APÊNDICE O – Prática Transformada 2

Responda com sinceridade sua opinião

1. O que é feminismo para você?  
 feminismo são as mulheres que brigam pelo seu direito entre os homens e que brigam pelo mesmo direito que os homens.

2. Você conhece alguma pessoa (famosa ou não) que seja assim? Quem? Por quê?  
 Sim conheço pelas redes sociais e também aqui na escola conheço professora D. e na Rede social que é a Kaa porque as duas querem que as mulheres tenham o mesmo direito que os homens.

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: 901

minha opinião é que as mulheres continuam tendo discriminação no mercado de trabalho na sociedade principalmente a mulher negra por causa do racismo e da sexostigmatização no mercado de trabalho e ela que as mulheres tem toda a equidade e um ato que os homens porque ninguém se profita só os homens são os rejeitos e em ato que a sociedade deveria dar mais chances as mulheres eu conheço muitas pessoas feministas como a Betine e a Angelina Goli.

Responda com sinceridade sua opinião

1. O que é feminismo para você?  
 lutar para acabar com a desigualdade e lutar para acabar com o machismo que acha que todo o homem são iguais.

2. Você conhece alguma pessoa (famosa ou não) que seja assim? Quem? Por quê?  
 Para que sim. O meu amigo da escola David porque ele acha que as mulheres também podem fazer coisas que os homens fazem.

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: 901

1 = O feminismo pra mim é lutar para que a mulher possa exercer os mesmos papéis que o homem no mundo e acabar com a imagem da mulher que tem que ficar em casa, cuidar dos filhos e etc...

2 = Sim. O João d'Ark. Ele luta para poder participar da guerra do seu país.

## APÊNDICE P – Comparativo das Atividades Prática Situada e Prática Transformada

2.

Nesta tabela, há um compilado de algumas respostas dadas por alunos antes do início das atividades, e ao final, após estudo e discussões. No segundo momento, os alunos puderam revisar suas respostas.

<b>1. Evolução no conceito de feminismo (primeira pergunta: “O que é feminismo?”)</b>	
<b>Primeira escrita</b>	<b>Texto revisado</b>
Bater e matar mulher.	Luta pela igualdade da mulher.
Não sei.	O feminismo é a luta pela igualdade dela na sociedade, não sendo empregada ou mandada por seu marido e sim ser olhada pela sociedade como uma mulher, não só como empregada ou mãe de casa.
Não sei.	Acho que as mulheres têm que ter opiniões próprias e têm que ter os direitos iguais, porque tem homens que recebem mais que as mulheres e trabalham no mesmo cargo.
Feminismo são as mulheres que brigam pelo seu direito entre os homens.	Minha opinião é que as mulheres continuem tendo oportunidades no mercado de trabalho, na sociedade, principalmente a mulher negra, por causa do racismo e da desclassificação no mercado de trabalho. Eu acho que as mulheres têm toda a capacidade de um homem porque ninguém é perfeito, até os homens erram às vezes e eu acho que a sociedade deveria dar mais chances.
Para mim, feminismo é igualdade política, social, econômica. Também sexo. Tanto para homem e mulher.	Feminismo para mim não é só o direito da igualdade entre o homem e a mulher, mas também o respeito e entender que a mulher não é um objeto.
Feminismo é uma pessoa que luta pelos seus direitos de mulher, por ela ser mulher.	Feminismo é uma mulher que luta pelos seus direitos, mas também não é só mulher que é feminista. Tem homens que também são.
É um movimento importante que incentiva as mulheres a lutar pelos seus direitos.	O feminismo para mim é uma coisa necessária. Uma pessoa que não apoia o feminismo é burra e retrógrada.
<b>2. Evolução ao citar representantes do feminismo (segunda pergunta: “Conhece alguém feminista, famoso ou não?”)</b>	
<b>Primeira escrita</b>	<b>Texto revisado</b>
Não.	Sim. Maria da Penha.
Eu não conheço ninguém.	Angela Davis, ela dava palestras sobre o feminismo.
Não sei.	Virgínia Woolf revolucionou o mundo literário do século XX ao escrever sobre a mulher na sociedade.
Não.	Marta. Ela joga futebol feminino, mas ganha

	menos.
Sim, a professora Deise, porque ela luta pela igualdade, pelos direitos das mulheres.	Marielle Franco. Ela lutava pela igualdade, para conseguir um país melhor para as mulheres e homens.
Claro que sim. Meu amigo David Miguel, porque ele acha que ser feminista é legal e bom para o mundo.	Sim. Joana d’Arc. Ela lutou para poder participar da guerra de seu país.
Sim. Ludmilla, porque acho que ela é assim.	Sim. Lady Gaga. Ela também busca igualdade
Sim, minha amiga Letícia. Porque ela está sempre falando sobre isso	Ellora é uma Youtuber que ensina sobre o feminismo e milita sobre isso.
Sim, o meu primo pela educação que meu tio deu para ele.	Minha avó. Ela não gosta quando meus primos excluem minhas irmãs na hora de jogar bola ou brincar de alguma coisa que seja considerado de menino.
<b>3. Falha na compreensão da primeira pergunta</b>	
<b>Primeira escrita</b>	<b>Texto revisado</b>
Coisa de mulher.	Feminismo é uma mulher achar que tem que ser igual a um homem
Não sei.	Uma mulher que só acredita em si mesma, que acha que homem não sabe fazer nada.
<b>4. Falha na compreensão da segunda pergunta</b>	
<b>Primeira escrita</b>	<b>Texto revisado</b>
Não conheço nenhuma pessoa famosa.	Não conheço famosos.
Não conheço.	Conheço. O nome dele é Nobru, muito famoso por causa de Free fire.
Eu conheço a Vivi do Youtube.	Conheço o Kayo, meu vizinho. Ele tem 10K de inscritos.
Conheço o DJ Lula.	Sim, meu primo. Ele é DJ.
Eu já tirei foto com um Youtuber famoso.	Eu sim. Conheci ele na praia, o Roni do Canal do Lucas Neto. Eu tirei foto e tudo! Fiquei conversando.
O Léo Dias. Ele é famoso mais ou menos, porque trabalha no Fofocalizando.	Meu primo. Tem várias pessoas que o julgam pelo jeito dele.
Não conheço.	Meu primo é homossexual.
<b>5. Incompatibilidade com o feminismo gerada por posicionamento político</b>	
<b>Primeira escrita</b>	<b>Texto revisado</b>
A luta da mulher para ter direitos iguais.	Achava que o feminismo era algo legal, mas depois de ter visto alguns vídeos e alguns posts, comecei a, vamos dizer, “abrir o olho”. Acredito que o feminismo não é o mar de rosas que ele prega. O feminismo se diz a luta da mulher, mas quando uma mulher vai ao cargo de mulher do presidente, faz um discurso em Libras e aparece na TV, é zombada e até xingada. Resumindo: não me dou bem com o feminismo.