



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - UFMS
FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO - FAALC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS – PPGE**

LINDOMAR CAVALCANTE DE LACERDA LIMA

**EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA,
EM CENA: LETRAMENTO TEATRAL CRÍTICO**

Campo Grande – MS

Maio – 2024

LINDOMAR CAVALCANTE DE LACERDA LIMA

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA,
EM CENA: LETRAMENTO TEATRAL CRÍTICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como parte dos requisitos para a obtenção do título de doutor em Estudos de Linguagens – área de concentração em Linguística e Semiótica.

Orientador: Prof. Dr. Rosivaldo Gomes

Campo Grande – MS

Maio – 2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rosivaldo Gomes – UFMS (Orientador/Presidente)

Prof. Dr. Wagner Corsino Enedino – UFMS (Membro titular interno)

Profa. Dra. Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro - UFMS (Membro titular interno)

Profa Dra. Adriana Cristina S. de Mattos Brahim - UFPR (membro titular externo)

Profa Dra. Maricelia Nunes dos Santos - UNIOESTE - (Membro titular externo)

Profa. Dra. Sueli Maria Ramos da Silva - UFMS (Membro titular - suplente)

Profa. Dra. Clarissa Menezes Jordão - UFPR (Membro titular - suplente)

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos Luana, Yasmin e Enrico, que eu seja um espelho para refletir neles o meu encanto pelo conhecimento.

Ao meu pai que sempre me incentivou a estudar, à minha mãe, aos meus padrinhos, Dona Nilce e Sr. Edinho, aos irmãos que a vida me deu, Rilker Dutra e Halberth Dutra, meu amigo de adolescência e irmão dos tempos de skate, e que me incentiva dando livros para eu estudar.

E, por último, mas não menos importante, ao meu orientador Doutor Rosivaldo Gomes.

AGRADECIMENTOS

A biblioteca que em mim habita é fruto de negociado armistício, entre o professor de Língua Inglesa e o atleta de hockey, um imbricado com outro, o lado intelectual e o lado atleta ambos ocupando o mesmo corpo e convivendo em dialógica harmonia.

Diante disso, a Deus toda honra e toda glória, pois este me sustentou até aqui, sempre ouve nossas orações, agradeço, também à criança e ao adolescente que eu fui, disciplinado e teimoso, por não me deixar vencer pelas adversidades que o mundo nos inflige. E a todos os meus predecessores, que se projetaram em mim.

Agradeço à todos os professores que tive desde os tempos da graduação na UFMS, esta, a minha base epistemológica a qual me forneceu o conhecimento necessário para chegar até aqui. Meu obrigado, também, aos meus professores da época do mestrado Edgar Nolasco, Wagner Corsino, Rozana Zanelato, José Luís Fiorin, e a minha orientadora na época do mestrado Maria Adélia Menegazzo. Diante disso, agradeço aos professores que tive neste doutorado Daniele kanashiro , Fabiana Biondo , Rosana Zanelato, Geraldo Vicente, Rogério Ferreira.

Agradeço, ainda, aos professores que qualificaram a minha tese para chegar nesta reta final, Wagner Corsino e Adriana Cristina Sambugaro, cuja suas recomendações durante a fase de qualificação foram de fundamental importância para ajustar minhas leituras a minha escrita.

E por fim deixo aqui o meu agradecimento ao meu ilustríssimo Orientador Rosivaldo Gomes por ter acreditado no meu potencial do meu projeto, ao senhor o meu muito obrigado e a minha gratidão.

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EB	Educação Básica
FULBRIGHT	Programa de Bolsas de Estudo
LA	Linguística Aplicada
LC	Letramento Crítico
LE	Educação Linguística
LEC	Educação Linguística Crítica
LI	Língua Inglesa
LTC	Letramento Teatral Crítico
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEPLA	Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Linguística
Aplicada	
PDPI	Programa para Desenvolvimento de Professores de Inglês
PPGEL	Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Desenho geral das etapas da pesquisa-ação	86
Quadro 2: Síntese dos instrumentos de geração dos dados	90
Quadro 3: Encontros e atividades relativas à 3ª fase da pesquisa-ação	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Perfil Socioeconômico da turma	91
Gráfico 2 – Quantitativo da turma e de participantes das atividades de teatro.....	94
Gráfico 3 – Sexo dos participantes.....	94

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Produção textual - Grupo: Roteiro de encenações em Português	100
Figura 2: Produção textual - Grupo: Roteiro de encenações em Inglês	101
Figura 3: Grupo reunido para construção dos roteiros	102
Figura 4: Grupos na construção final do esquete	103
Figura 5: Ensaios de grupos	105
Figura 6: Ensaio de grupos	105
Figura 7: Esquete “Domestic Violence”	106

RESUMO

Esta tese, inserida no campo da Linguística Aplicada, tem como objetivo geral analisar a descentralização do foco gramatical no ensino de língua inglesa para uma perspectiva outra, situada no campo do Letramento Crítico e da Educação Linguística Crítica e Decolonial, a partir de uma proposta didática de letramento teatral crítico, com alunos/as da educação básica. Assim, para a fundamentação teórica, desenvolveram-se diálogos teóricos entre a Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006, 2009; Fabrício, 2006; Pennycook, 2006; Moita Lopes; Fabrício, 2019; Kleiman, 2013, 2019; Signorini, 1998), os estudos de Letramentos Críticos (Janks, 2010, 2016; Jordão, 2016; Menezes de Souza, 2011), Educação Linguística Crítica, ampliada e decolonial, especialmente no/do ensino de inglês, os estudos sobre Teatro do Oprimido (Boal, 1991) e sobre o Teatro Pobre (Grotowski, 1987) que permitem por sua gênese um debate de ideias entre os aprendizes/atores e o professor/diretor promovendo assim a prática decolonial para uma educação linguística crítica e ampliada, juntamente aos estudos do pensamento decolonial do grupo Modernidade/Colonialidade (Castro-Gómez, 2005, Quijano, 2005, 2010 Lander, 2005, Mignolo, 2003, 2005, 2008 2017), decolonialidade (Walsh, 2009), tendo como temática de investigação a educação linguística em língua inglesa no contexto de minha própria prática como docente de escola pública na cidade de Campo Grande, estado do Mato Grosso do Sul. Metodologicamente, optamos pela pesquisa-ação (André, 1995; Thiollent, 2011) devido a minha participação durante o processo de decolonização do meu próprio fazer pedagógico. Para a geração dos dados, foram utilizadas propostas de temas para a produção dos textos, organização em grupos, produção das peças em Língua Portuguesa, tradução para a língua inglesa, exigência que cada um do grupo copie o texto integralmente, encontros no pátio para os ensaios em grupo, filmagens e fotografias dos ensaios, diário de campo, questionário inicial, questionário final. Os resultados mostram que a proposta didática do letramento teatral crítico corroborou para o desenvolvimento do senso crítico reflexivo dos/as estudantes em relação à Língua Inglesa, juntamente com isso, houve mais segurança no que tange ao aprendizado das quatro habilidades linguísticas: *speaking*, *reading*, *writing*, *listening*, de formas contextualizadas, que só por meio de uma Educação Linguística é possível. Diante disso, atividades de leitura e de compreensão textual antes realizadas só com dicionários ou feitas com a leitura e a tradução do professor. Depois do emprego dessa proposta teatral crítico-reflexiva, foi evidenciado que o aprendizado de uma língua se torna mais significativo, evidenciando a racionalidade contemplada na emoção da prática social teatralizada.

PALAVRAS-CHAVE: Decolonialidade. Educação Linguística. Letramento Teatral Crítico. Língua Inglesa. Teatro do Oprimido.

ABSTRACT

This doctoral thesis is linked in the areas of Applied Linguistics, has the general objective of analyzing the decentralization of the grammatical focus in English language teaching to a different perspective, located in the field of Critical Literacy and Critical and Decolonial Linguistic Education based on a didactic proposal of critical theater literacy with basic education students. Thus, theoretical dialogues were developed between Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006, 2009; Fabrício, 2006; Pennycook, 2006; Moita Lopes; Fabrício, 2019; Kleiman, 2013, 2019; Signorini, 1998), Critical Literacies studies (Janks, 2010, 2016; Jordão, 2016; Menezes de Souza, 2011), Critical, expanded and decolonial Linguistic Education, especially in/of the teaching of English, studies on Theater of the Oppressed (Boal, 1991) and on Poor Theater (Grotowski, 1987) which allow for their genesis a debate of ideas between learners/ actors and the teacher/director thus promoting decolonial practice for a critical and expanded linguistic education, together with studies of decolonial thought from the Modernity/Coloniality group (Castro-Gómez, 2005, Quijano, 2005, 2010 Lander, 2005, Mignolo, 2003, 2005, 2008 2017), decoloniality (Walsh, 2009), with linguistic education in English as the research theme in the context of my own practice as a public school teacher in the city of Campo Grande, state of Mato Grosso do Sul. Methodologically, We opted for action research (André, 1995; Thiollent, 2011) due to my participation during the process of decolonizing my own pedagogical practice. To generate the data, proposals for themes were used to produce texts, organization into groups, production of pieces in Portuguese, translation into English, requirement that each person in the group copy the text in full, meetings in the courtyard for the group rehearsals, filming and photographs of rehearsals, field diary, initial questionnaire, final questionnaire. The results show that the didactic proposal of critical theatrical literacy contributed to the development of students' reflective critical sense in relation to the English Language, together with this, there was more security when it comes to learning the four linguistic skills: speaking, reading, writing, listening, in contextualized ways, which is only possible through Language Education. Therefore, reading and textual comprehension activities were previously carried out only with dictionaries or carried out with the teacher reading and translating. After using this critical-reflective theatrical proposal, it was evident that learning a language becomes more significant, highlighting the rationality contemplated in the emotion of theatricalized social practice.

KEYWORDS: Critical Theatrical Literacy. Decoloniality. English language. Linguistic Education. Theater of the Oppressed.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	014
1.1 NARRANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA	014
1.2 DAS NARRATIVAS PESSOAIS À CONSTRUÇÃO DAS MOTIVAÇÕES PARA A PESQUISA	014
1.3 AMPLIANDO A NARRATIVA: OS OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA	018
2 DO ENSINO DE INGLÊS À EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA EM LÍNGUA INGLESA: UMA PERSPECTIVA DE CIDADANIA AMPLIADA E DECOLONIAL	022
2.1 COLONIALIDADE DA LÍNGUA(GEM) E A CONFIGURAÇÃO DA LÍNGUA INGLESA NA CIDADANIA GLOBAL	022
2.2 SABERES DECOLONIZADOS EM EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA: CIDADANIA E CRITICIDADE	027
2.3 A LINGUAGEM TEATRAL: CONCEITO E CARACTERÍSTICAS	031
2.4 ECOLOGIA DE SABERES E PEDAGOGIAS DECOLONIAIS PARA UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM INGLÊS NO CONTEXTO BRASILEIRO	036
3 LETRAMENTOS CRÍTICOS E LETRAMENTO TEATRAL CRÍTICO	040
3.1 AINDA É POSSÍVEL FALAR EM MONOLINGUISMO?	043
3.1.1 Letramentos Críticos na Contemporaneidade	047
3.1.2 Ensino Crítico de Inglês como Prática Social	052
3.2 LETRAMENTO TEATRAL CRÍTICO: RELAÇÕES ENTRE LÍNGUA, CORPO/PERFORMANCE E ENSINO DE INGLÊS	057
3.3 TEATRO DO OPRIMIDO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: UMA ESTÉTICA DO TEATRO POBRE	066
3.4 A PROPOSTA DIDÁTICA DO LETRAMENTO TEATRAL CRÍTICO NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA: ADAPTAÇÕES DO MODELO DE JANKAS	072
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DE UMA PESQUISA-AÇÃO EM EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA E LETRAMENTO TEATRAL CRÍTICO	080
4.1 A PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA E SUA CONFIGURAÇÃO SOCIAL CRÍTICA	080
4.2 PESQUISA-AÇÃO E SUA CONFIGURAÇÃO	082
4.3 O CONTEXTO DE GERAÇÃO DE DADOS: ESCOLA COMO CAMPO DE PESQUISA	086
4.4 OS PARTICIPANTES/COLABORADORES DA PESQUISA	088

4.5 OS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	089
5 ANÁLISE DOS DADOS: CENAS DE LETRAMENTO CRÍTICO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA	091
5.1 LA <i>MISE-EN-SCÈNE</i> E O ARRANJO DE ATORES: CONHECENDO OS/AS APRENDIZES E PROTAGONISTAS DA PESQUISA.....	091
5.1.1 Questionário Inicial de Identificação/Percepção: “...mas esse projeto vale quanto para avaliação”	092
5.1.2 As Produções Textuais (Roteiros) e Encontros/Ensaios	096
5.3 CENAS DO LETRAMENTO TEATRAL CRÍTICO	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
APÊNDICES	
A: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	
B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	
ANEXO 1: PARECER CONSUBSTANCIADO CEP	

1 INTRODUÇÃO

1.1 NARRANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

Esta tese, em uma perspectiva inter/INDisciplinar, desenvolve-se a partir de diálogos entre a Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006, 2010; Fabrício, 2006; Pennycook, 2006; Moita Lopes; Fabrício, 2019; Kleiman, 2013, 2019; Signorini, 1998), os estudos de Letramentos Críticos (Janks, 2010, 2016; Jordão, 2016; Menezes de Souza, 2011) Educação Linguística Crítica, ampliada e decolonial, especialmente no/do ensino de Inglês (Cavalcanti, 2013; Silva; Matos, 2019, Azzari, 2017; Rocha, 2019; Gomes, 2022) e os estudos sobre Teatro do Oprimido (Boal, 1991), tendo como temática de investigação, a partir de uma pesquisa-ação, a educação linguística em Língua Inglesa no contexto do letramento escolar em minha prática docente em uma escola da rede pública, na cidade de Campo Grande, estado do Mato Grosso do Sul.

Partindo da ideia de que a prática didática de um professor se torna a sua agenda, nesta seção introdutória, narro os interesses primários que me levaram ao desenvolvimento desta tese. Busco, nesse sentido, situar o leitor sobre as motivações que me conduziram a estabelecer um (possível) diálogo entre a Linguística Aplicada, o ensino de Língua Inglesa – em uma perspectiva crítica (letramentos críticos) e decolonial – com o teatro do oprimido. Assim, início esta trajetória a partir das motivações para realizar a pesquisa, partindo de minha “experivência” (Moreira, 2021) educacional inicial. Na sequência, contextualizo o tema, o objeto, os objetivos e as perguntas da pesquisa, a fundamentação teórica, a configuração metodológica e a organização geral da tese.

1.2 DAS NARRATIVAS PESSOAIS À CONSTRUÇÃO DAS MOTIVAÇÕES PARA PESQUISA

Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (2007, p. 61), estabelece ser “fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”. A beleza desse trecho de Freire reside na compreensão que não podemos ensinar aquilo que não acreditamos/somos, ou seja, não podemos ser uma pessoa na sala de aula e outra totalmente diferente, ideologicamente falando, no convívio social. Esse é

meu cerne e, por isso, escolhi ser professor, pois sinto raiva¹ desse *status quo* operante e essa raiva se manifesta ao apresentar uma abordagem *outra de ensino*, não porque a atual está errada, mas, sim, em revolta a ela, pois considero que tal abordagem ficou norteadada como norma e é fundamentada em uma visão de colonialidade da língua/linguagem (Baptista, 2019; Veronelli, 2021) que vê/prescreve um ensino de línguas estrangeiras, no qual, conforme pontuam Pessoa e Bastos (2017, p. 143), “a gramática normativa ainda é a estrela nas aulas de língua estrangeira em nosso país”.

Esta pesquisa, todavia, apresenta um outro enfoque, suleando, a partir do campo da Linguística Aplicada Crítica e Decolonial (Silva; Matos, 2019), uma abordagem outra que possibilite a formação de alunos e de alunas na Educação Básica, especialmente em língua estrangeira (Inglês), a partir de uma educação linguística crítica e preocupada não só com a aquisição e com o desenvolvimento de habilidades de fala, escrita, mas também voltada à afetividade, à corporeidade e à justiça social (Rocha, 2019; Cavalcanti, 2013; Gomes, 2019).

Meu contato com a Escola e com a Educação em si começou cedo, pois minha mãe, (não sei os porquês), deixava minha irmã e meu irmão com meu pai e escolhia a mim para acompanhá-la até a Escola durante à noite. Lá, em uma sala separada do prédio principal, reservado para o antigo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), eu ficava sentado, na porta, folheando algumas apostilas desse curso.

As cores desses livros me chamavam a atenção não porque eram coloridas, mas por serem monocromáticas e diferentes umas das outras nos detalhes de suas tarjetas coloridas, sendo que cada nível era de uma cor: verde, laranja, amarelo, azul etc. É nesse contexto educacional que eu cresci, acompanhando a minha mãe em seu desafio de aprender a ler e a escrever e, isso, com certeza, inconscientemente, fez despertar em mim um sentimento novo.

Minha mãe, no seu pouco conhecimento livresco, mas imensa em sua sabedoria, sempre me comprava gibis, almanaques, ou seja, ela entendia que precisava despertar em mim o gosto pela leitura. Porém, eu, como criança que era, odiava isso, porque ela dificilmente me comprava brinquedos. Eu detestava quando passávamos perto de uma banca de revistas, pois ela entrava lá e me forçava a escolher algum gibi. Assim, fui pegando gosto pela leitura e, ao mesmo tempo, essa mesma leitura foi despertando a minha curiosidade. Lembro-me que, por diversas vezes, em determinadas histórias dos gibis que eu lia, me deparava com nomes, como Edgar Allan Poe, Mark Twain, Charles Dickens, Goethe, Alexandre Dumas, Bram Stoker, Robert Louis

¹ Tomo aqui de empréstimo o conceito de raiva tal como proposto por Ratier (2019) ao defender que a raiva e a rebelião são entendidas como parte do processo para a formação de indivíduos autônomos. Sendo assim, raiva nada tem a ver com a ideia de ódio.

Stevenson e Shakespeare.

O tempo passou e já na década de 1980, muitos quadrinhos apresentavam adaptações de clássicos da Literatura, ou seja, antes mesmo do termo “*crossover*”² ser criado ou ser popularizado, muitos quadrinistas faziam esse paralelo com a Literatura em suas histórias e foi dessa forma que comecei a ter contato com a Literatura Policial de Arthur Conan Doyle; com o terror de Bram Stoker; Edgar Allan Poe e Lovecraft; com os contos de cavalaria de Walter Scott; o terror e o existencialismo de Goethe, adaptado nos gibis do Motoqueiro Fantasma, e com o folclore de Monteiro Lobato e de Mário de Andrade.

Diante desse cenário e inspirado por todo esse histórico de leituras, anos mais tarde, resolvi escolher um curso superior no qual eu pudesse aproveitar essa pequena bagagem que carregava e, assim, ampliá-la. Dessa forma, no período de 1996 a 2000, cursei Letras com Habilitação em Português/Inglês, na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), encontrando, nesse contexto, um espaço que me proporcionou tanto refletir sobre o ensino de línguas quanto sobre a leitura de obras literárias que eu havia encontrado nos gibis que lia. Já no Mestrado em Estudos de Linguagens, também realizado na UFMS, em 2006, analisei os cruzamentos teatrais que Sérgio Sant’Anna, escritor contemporâneo brasileiro, fazia em seus romances. Após o término da pesquisa, comecei a pensar por que não fazer o mesmo com o ensino do Inglês.

Essa vontade de “*experivivenciar*” se ampliou a partir da participação que tive no Programa para Desenvolvimento de Professores de Inglês (PDPI). No ano de 2013, consegui uma bolsa para participar desse programa, por meio de um convênio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com a FULBRIGHT - Programa de Bolsas de Estudo – fundado pelo senador J. William Fulbright e patrocinado pelo *Bureau of Educational and Cultural Affairs*, do Departamento de Estado dos Estados Unidos, por governos de outros países e pelo setor privado.

Tendo por base toda a riqueza linguística-cultural apreendida durante minha participação no programa, apresentei, como trabalho final, o projeto Letramento Teatral em Língua Inglesa, o qual já vinha realizando, de forma piloto, nas escolas em que eu trabalhava e que possuía um rico material que foi apresentado aos professores americanos. A partir dessa experiência formativa e prática, surgiu meu interesse primário de pesquisa para o doutorado, focalizando um estudo que pudesse discutir sobre uma *abordagem outra* – crítica, teatral e

² Diz respeito à inserção de recorte de certos aspectos, personagem para dentro de outra obra literária, conservando sempre o seu traço original.

decolonial – para o ensino de línguas, especialmente de Inglês, na escola pública. Tal perspectiva se justifica em função do inconformismo que sentia sobre os materiais didáticos que eu recebia e que eram muito presos à estrutura gramatical da Língua Inglesa.

Fui, então, impulsionado pelas várias influências de leituras das áreas da Linguística, da Linguística Aplicada, dos estudos sobre letramentos, do Teatro do Oprimido; um teatro participativo que fomenta formas de interação democráticas e cooperativas entre os participantes, por sua característica de um "teatro experimental, ou seja, um teatro ensaio" praticado segundo Boal (1991) “ por 'espect-atores' (não espectadores), que têm a oportunidade tanto de atuar quanto de observar processos de diálogo e pensamento crítico empoderadores.” Essas epistemologias, unidas com outras que tive contato a partir de minha entrada no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL/UFMS), como a ideia de pensamento pós-abissal (Santos, 2007); pensamento e giro decolonial (Ballestrin, 2013; Maldonado-Torres, 2018) possibilitaram-me (re)avaliar, a partir de minha prática como docente de Língua Inglesa na Educação Básica, uma abordagem outra para o projeto de pesquisa que havia submetido na seleção.

A partir dessas reflexões iniciais que me conduziram ao (re)alinhamento do projeto³ de pesquisa e a partir de minha própria prática, também passei a delinear o conceito de Letramento Teatral Crítico, o qual procura, por meio de adaptações com cruzamentos de clássicos da Literatura, formas outras de ensinar a língua em paralelo com a Literatura. Vale dizer que compreendo por Letramento Teatral Crítico mais uma prática em meio às diversas outras práticas sociais (e discursivas) existentes de negociação de sentidos e usos da língua(gem) e como uma forma de compreender modos de produção de significados sociais a partir de *designs* disponíveis⁴.

Considero, ainda, que, quando pensado para as/nas práticas do letramento escolar, o Letramento Teatral Crítico pode se configurar como uma abordagem didática viável para a educação linguística de língua estrangeira, pois se pode, a partir da linguagem cotidiana que os alunos trazem para a sala, fazer um recorte para refletir, juntamente com os alunos e com as alunas de uma maneira crítica, sobre relações de poder, existentes na sociedade.

Nesse contexto, cabe ao professor esclarecer os alunos que podemos ser, sim, os

³ Em 2021, optei pela troca de orientador e fui acolhido pelo Professor Dr. Rosivaldo Gomes que, me instigou a reavaliar o projeto para uma perspectiva crítico-decolonial e voltada para a Educação Linguística em Língua Inglesa. Agradeço a essa perspectiva outra trazida por ele e que ampliou os horizontes desta pesquisa.

⁴ Assim como Janks (2016, p. 35-36) utilizo a palavra *design* por compreender que ela “[...] nos permite falar sobre como selecionamos e organizamos toda a gama de signos na construção de sentidos incluídos nos textos: palavras, leiaute, imagens, gestos corporais, cores, fonte, movimentos, som e outros mais”.

próprios autores de nosso conhecimento e, para isso, devemos “[...] abarcar relações mais horizontalizadas e menos hierarquizantes, na medida em que o educador não se vê como o detentor do conhecimento, mas busca negociar e construir conhecimentos coletivamente.” (Ferraz, 2018, p. 107).

Convém frisar que, nesta tese, o uso da expressão Letramento Teatral Crítico justifica-se no sentido de compreender que, no tange ao ensino da Língua Inglesa, é preciso que a língua esteja inserida numa prática social. Isso posto, este trabalho justifica-se por proporcionar uma abordagem outra que buscou possibilitar práticas de Educação Linguística em Língua Inglesa com alunos e alunas, em contexto específico (escola pública do município de Campo Grande), a partir da ótica dos letramentos críticos, a fim de gerar uma relação mais crítica e decolonial quanto às restrições temporais do componente curricular de Língua Inglesa.

Por fim, outro ponto que fundamenta a realização e a relevância desta pesquisa reside no fato de que a Educação Linguística em Língua Inglesa, entrelaçada ao teatro, pode gerar um *redesigning* no campo educacional e abrir um espaço para práticas didáticas mais contextualizadas, mais significativas e mais críticas (Canagarajah, 2017, Janks, 2016; 2010; Cope; Kalantzis, 2000;) quanto ao trabalho didático com essa língua estrangeira.

É interessante pontuar, redesign é um conceito o qual descreve, que, o que foi construído pode ser desconstruído em prol de uma pedagogia outra de ensino. Dessa forma, esse *redesign*, responsável por tornar a produção dos alunos e das alunas mais crítica, dá-se pela criticidade e discernimento que os letramentos críticos podem proporcionar à Educação Linguística em Língua Inglesa. Esses novos letramentos possibilitam aos alunos e às alunas posicionamentos mais conscientes com e sobre o uso da língua durante as atividades propostas em sala de aula, e, desse modo, o aprendizado poderá ficar mais significativo.

Sendo assim, todas essas “experivivências” despertaram em mim o desejo, o interesse, a raiva que culminou numa atitude/tentativa decolonial (Mignolo, 2013; Marestella, 2019; Gomes, 2022) em teorizar e em investigar a minha prática docente com a educação linguística em Língua Inglesa.

1.3 AMPLIANDO A NARRATIVA: OS OBJETIVOS E AS QUESTÕES DE PESQUISA

Nesta tese, assumo a postura de professor-pesquisador-reflexivo (Bortoni-Ricardo, 2008) e de professor como agente de letramento (Kleiman, 2006, 2007; Kleiman, 2014), posto que, este estudo, de caráter qualitativo-interpretativista (Moita Lopes, 1994; Denzin; Lincoln,

2006) e do tipo pesquisa-ação (André, 1995; Thiollent, 2011), parte de um contexto de investigação que se configurou, em minha própria prática como docente de Língua Inglesa, em uma escola pública da cidade de Campo Grande-MS.

O objetivo geral desta tese foi analisar a descentralização do foco gramatical no ensino de Língua Inglesa para “outras” perspectivas situadas no campo dos Letramentos Críticos e da Educação Linguística crítica e decolonial em Língua Inglesa.

A partir desse objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos desta tese:

- a) Apresentar uma proposta didática para o trabalho com práticas de Educação Linguística em Língua Inglesa sob o enfoque do Letramento Teatral Crítico e Teatro do Oprimido, com alunos e alunas de 9º ano do Fundamental II de uma escola pública de Campo Grande-MS
- b) Investigar de que maneira se pode fazer a integração da Educação Linguística em Língua Inglesa com o Teatro do Oprimido.
- c) Discutir, da posição de professor-pesquisador, as possibilidades e os desafios da conciliação entre perspectivas dos Letramentos Críticos e de Teatro do Oprimido, visando à expansão da formação da Educação Linguística crítica em Língua Inglesa dos alunos e das alunas participantes da pesquisa.
- d) Analisar se as práticas propostas em Língua Inglesa com o teatro se configuraram, na visão dos alunos e das alunas, mais significativa e crítica.

Tais objetivos estetizam-se por meio de uma pesquisa qualitativa-interpretativista com a participação direta do pesquisador. no contexto do grupo estudado. Sendo assim, com o intuito de compreender melhor e discutir esses objetivos, as seguintes questões de pesquisa foram elaboradas:

- a) De que maneira se pode fazer a integração da Educação Linguística em Língua Inglesa com o Teatro do Oprimido em meio às perspectivas dos Letramentos Críticos?
- b) Como a posição de professor-pesquisador compreende as possibilidades e os desafios da conciliação entre as perspectivas dos Letramentos Críticos e com o Teatro do Oprimido visando a Educação Linguística em Língua Inglesa dos alunos e alunas?
- c) As práticas de linguagem se tornaram mais contextualizadas, mais significativas e mais críticas para os alunos e para as alunas a partir da proposta didático-pedagógica do Letramento Teatral Crítico no trabalho com a educação linguística em Língua Inglesa?

Para sustentar o desenvolvimento dessas questões, a pesquisa foi fundamentada em teóricos que entendem que a educação linguística em Língua Inglesa carece de uma abordagem crítica e mais significativa. A decodificação de sons, imagens e qualquer outra forma de

linguagem sem o devido aprofundamento crítico, ao contrário do que se pensa, não é suficiente para construir um pensamento crítico-interpretativo-reflexivo pelo aluno (Menezes de Souza; Monte Mór, 2006). Assim, práticas de letramento teatral crítico são capazes de focalizar novos *designs* sociais e práticas de interação entre os indivíduos e podem, num movimento autofágico⁵, correlacionar formas de semioses existentes em nossa contemporaneidade.

Diante disso, o texto teatral devido à sua grande carga semiótica/multimodal que carrega, detém, em seu fazer dramático, as características de um texto multimodal, ou seja, sua leitura interpretada, ou dramatizada, ou encenada pode, conforme verificado na prática com os indivíduos participantes da pesquisa, contribuir para que o/a aluno/a repense seus conhecimentos e suas visões de mundo mediante orientação crítica do professor e de língua como discurso e prática social (Jordão, 2016). Corroborando esse pensamento, Monte Mór (2017) promove uma reflexão que denomina a terceira fase dos letramentos como “[...] a terceira geração de letramento, que busca ir além de saber ler e escrever, assim como propunha a alfabetização tradicional”, especificamente, conforme a própria autora nos esclarece:

Esta geração engloba os novos letramentos, multiletramentos e o letramento crítico com propostas que buscam envolver as várias disciplinas da escola, que convidam a se repensar o currículo, a relação escola e sociedade, o papel de professor e aluno, assim como a multimodalidade (Monte Mór, 2017, p. 146).

Nesse enfoque, faz-se necessário desconstruirmos a ideia de que aprender uma língua é a mera decodificação de palavras nos textos orais e escritos e entendermos que o ensino crítico de uma língua, em uma perspectiva de Educação Linguística crítica, perpassa por um processo de co-construção, durante as práticas de leitura e de escrita em sala de aula.

Assim, ao buscar suporte nos estudos dos letramentos críticos e nos estudos decoloniais, apresentados ao longo desta tese, fica cada vez mais evidente a relevância de pensarmos em um ensino de línguas mais significativo e crítico. Portanto, quanto aos letramentos críticos, me apoio nos trabalhos de Janks (2010, 2016), Luke (1997), Jordão (2007, 2012, 2013, 2016), Menezes de Souza (2011), Cervetti, Pardales e Damico (2001), Duboc (2018), Jordão e Fogaça (2007, 2012), Monte Mór (2015), Lopes, Andreotti e Menezes de Souza (2006). Também faço uso das teorias quanto à metodologia teatral de Augusto Boal, nesse caso O Teatro do Oprimido.

O estudo em questão está estruturado em cinco seções, sendo que, na primeira, discuto a colonialidade da língua(gem) e a configuração da Língua Inglesa na cidadania global

⁵Tomo aqui de empréstimo o conceito de autopafagia para referir as adaptações, desconstruções e até mesmo outras versões que os/as alunos/as, participantes desta pesquisa-ação, fazem com as obras originais, nas quais eles/as se utilizam durante as práticas de letramento teatral crítico.

tangenciada pelos saberes decolonizados no ensino de Língua Inglesa, tais como, a Educação Linguística, a cidadania e a criticidade, sem esquecer a pluriversalização entre as disciplinas cartografadas (Fonseca, 2012) por uma ecologia de saberes e pelas pedagogias decoloniais para/no ensino de Inglês inseridas no contexto brasileiro.

Na segunda seção, apresento a amarração teórica responsável por orientar, guiar e referendar o processo investigativo, estabelecendo, assim, um diálogo entre autores dos letramentos críticos. Para finalizar a sessão, delineio o conceito de Letramento Teatral Crítico em práticas de Educação Linguística em inglês fazendo algumas adaptações do modelo de Janks (2010, 2016).

A terceira seção destina-se à metodologia na qual discuto o caráter do estudo e situo a pesquisa na Linguística Aplicada; contextualizo a geração de dados em sala de aula de Língua Inglesa, apresento os participantes, o professor-pesquisador, os procedimentos de geração e a organização da análise dos dados.

Na quarta seção, apresento os caminhos metodológicos de uma pesquisa-ação em ensino de inglês e letramento teatral crítico, com as suas configurações sociais e críticas orientadas pelo método da pesquisa-ação, demonstrando com isso o contexto em que os dados foram gerados.

Na quinta seção, apresento a análise dos dados a partir das produções dos esquetes⁶ ilustrados, em cenas de letramento teatral crítico, realizadas pelos/as alunos/as do ensino médio nas aulas de língua inglesa, em uma escola pública do município de Campo Grande-MS. Por fim, são apresentadas as “Considerações Finais”, nas quais aponto todo o percurso gerativo da pesquisa, no intuito de situar o leitor não somente quanto às questões norteadoras e reflexivas pertinentes aos pontos positivos desta pesquisa, mas, também, a apontamentos outros, referentes a limitações que encontrei no decorrer de uma Educação Linguística Em Língua Inglesa com os alunos e alunas de uma turma de 9ºano do Ensino Fundamental II, a qual seguiram um outro perfil de ensino de Língua Inglesa, orientado por uma abordagem alinhada ao Letramento Teatral Crítico.

⁶ O esquete configura-se como “uma cena curta que apresenta uma situação geralmente cômica, interpretada por um pequeno número de atores sem caracterização aprofundada Oll de intriga aos saltos e insistindo nos momentos engraçados e subversivos. O esquete é, sobretudo, o número de atores de teatro ligeiro que interpretam uma personagem ou uma cena com base em um texto humorístico e satírico no *music-hall*, no cabaré. na televisão ou no café-teatro”. Seu princípio motor é a sátira, às vezes literária (paródia de um texto conhecido ou de uma pessoa famosa), às vezes grotesca e burlesca” (Pavis, 1999, p. 143).

2 DO ENSINO DE INGLÊS À EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA EM LÍNGUA INGLESA: UMA PERSPECTIVA DE CIDADANIA AMPLIADA E DECOLONIAL

A Arte e a Literatura podem ser o ponto de partida para a formação de leitores em línguas estrangeiras. Nessa perspectiva, a linguagem ultrapassa as margens (Said, 2002) de conceitos gramaticais, pois a língua se realiza nas práticas sociais em que os sujeitos se inserem e a partir da construção de saberes/conteúdos, transformando-os em conhecimento. Dessa forma, a educação linguística em LE/LI pode oportunizar aos aprendizes práticas que os levem a utilizá-la em diversas situações, bem como resgatar a cultura da prática de contar e de ouvir histórias, recitar poesias, o que pode despertar o gosto pela leitura e escrita.

Nesta seção, discuto uma visão de Educação Linguística Crítica, cidadã e ampliada que possa decolonizar o ensino de Língua Inglesa, a partir de perspectiva outra que considere a importância e a significação dos saberes locais sobre o “para quê” e o “porquê” se deve apreender a língua que está sendo ensinada.

2.1 COLONIALIDADE DA LÍNGUA(GEM) E A CONFIGURAÇÃO DA LÍNGUA INGLESA NA CIDADANIA GLOBAL

Numa perspectiva híbrida, impura (Bhabha, 2007) e no sentido de não homogêneo, a educação linguística em Língua Inglesa deve desconstruir, desmistificar, desmascarar ilusões e tabus, conceitos, preconceitos e condicionamentos numa abordagem de temas e de problemas sociopolíticos e culturais; fazendo emergir, por meio de diferentes níveis, os silêncios e as omissões. Assim, toda mudança deve suscitar uma desobediência, tanto política quanto epistêmica. Quanto a isso, o crítico e ensaísta Walter D. Mignolo assevera que:

A desobediência civil pregada por Mahatma Gandhi e Martin Luther King Jr. foram de fato grandes mudanças, porém, a desobediência civil sem desobediência epistêmica permanecerá presa em jogos controlados pela teoria política e pela economia política eurocêntrica (Mignolo, 2007, p. 287).

Isso posto, advogo que a educação linguística em LI deve converter-se em um lugar a partir do qual possa ser constituída uma desobediência decolonial e, conseqüentemente, uma desobediência epistêmica. Para um ensino, efetivamente decolonial, devemos ser desobedientes epistemicamente e considerar que as paisagens biográficas (Bessa-Oliveira, 2018) em todo o mundo estão mudando. Essa representação biográfica das paisagens atua como uma forma epistemática, como Bessa-Oliveira pondera ao destacar que:

A partir da noção de paisagens-biográficas como episteme para uma arte descolonial do ser, sentir, saber-bio-sujeito, geo-espço, grafias-narrativas=geografias fronteiriças. Ou seja, que todo o lugar-geográfico faz emergir arte, cultura e conhecimento a partir do sujeito-bio e que essas não são melhores nem piores que outras práticas, sujeitos e lugares, mas diferentes graças às suas especificações biogeográficas (Bessa-Oliveira, 2018, p.32).

Somos moldados pela linguagem, ela é uma característica inata ao ser humano, visto que, desde a gravidez, recebemos os estímulos do mundo intrauterino e extrauterino que nos circunda até aquele momento e após. Sons, temperaturas, amor, raiva, aceitação, rejeição tudo isso compõe o *mainframe*⁷ da biologia humana, toda essa programação linguageira determina as inúmeras áreas /habilidades em que um ser humano pode se tornar apto e mais propenso de atuar do que outros.

Entretanto, isso não nos determina, esse cenário demonstra que não há fronteiras geográficas ou sociais para o desenvolvimento de arte e de cultura, pois todo conhecimento é afronteiriço, ou seja, está além de qualquer marco ou *topus* regulatório social. Uma prova disso é a educação linguística em LI suleada pelo Letramento Teatral Crítico demonstrado nesta tese.

No entanto, nem todas as alterações caracterizam uma forma revitalizada de cidadania dentro de relações desiguais de poder. Temos que pensar na educação linguística em LI, em região de fronteira, “pensar-a-fronteira” para além dos limites estabelecidos. Nesse sentido, os discursos hegemônicos políticos e econômicos engessam e aprisionam os demais discursos sociais, especialmente, os discursos que tangenciam o conhecimento: as artes, a educação, as filosofias.

Dessa forma, é válido destacar alguns conceitos considerados importantes ao destacarmos a relação ao conceito de decolonialidade, que tem a sua importância como iniciativa para o trabalho de libertação que realizo, em sala de aula, com meus/minhas alunos/as, uma libertação epistêmica e que visa a desconstruir a ideia colonial do *standard* linguístico europeu e norte-americano.

Nesse contexto, convém entender que a língua é um dos principais instrumentos de doutrinação, no qual o colonizador insere sua ideologia, sua cultura, sua ciência, sua religião, seu comércio, traumas, dogmas e até seus hábitos alimentares e de “higiene”. Com isso, o colonizador faz uma transculturação, ou seja, uma “higienização linguística” nos povos por ele considerados inferiores, sobre isso o pesquisador e crítico de teatro Corsino (2011) esclarece que:

Assim, pode-se compreender o conceito de transculturação como a representação da síntese de dois processos: de um lado, a perda de uma cultura; de outro, o acréscimo

⁷ É um computador projetado para processar um grande volume de dados simultaneamente.

de outra cultura. Com efeito, dentro desse processo, pode ocorrer a solidificação das culturas nacionais. (Enedino, 2011, p. 29).

É importante ressaltar que os professores compreendem essa perspectiva sobre o que seja a transculturalidade, porém, mais especificamente, os professores de Língua Inglesa por possuírem a tarefa de ensinar a língua do colonizador, e língua e cultura não podem ser ensinadas separadamente. Sendo assim, é nessa perspectiva que esse ensino precisa ser crítico, reflexivo, decolonial, como pondera Maldonado-Torres (2018, p. 31), “[...] eu uso a descolonização como um conceito que está fundamentalmente alinhado com o conceito de libertação”.

Ainda nesse cenário, convém esclarecer que até quando falamos em libertação é preciso termos certos cuidados para não adentrarmos os caminhos do colonizador que usou a ideia de independência como pretexto de contenção de gastos e eximir sua responsabilidade para com os povos subalternizados, pois, como destaca Maldonado-Torres (2018, p. 31), “[...] independência, todavia, não necessariamente implica descolonização”, visto que o colonizador ao abdicar do seu domínio político sobre o território e os povos nativos deixa ali seu domínio cultural e epistêmico. É nesse contexto que se aponta a decolonialidade ou atitudes decoloniais como um caminho outro, pois:

Nesse contexto, decolonialidade como um conceito oferece dois lembrete-chaves: primeiro, mantém-se a colonização e suas várias dimensões claras no horizonte de luta: segundo, serve como uma constante lembrança de que a lógica do colonialismo pode continuar existindo mesmo depois do fim da colonização formal e da conquista da independência econômica e política. (Maldonado-Torres, 2018, p. 32)

As impressões trazidas, na citação de Maldonado-Torres, só evidenciam a relevância de uma Educação Linguística Crítica e Decolonial em todo nosso trabalho intelectual, tanto em sua dimensão artística, quanto linguística. Entende-se, com isso, que é preciso trazer para o ensino questões que desconstruam o discurso dominante apregoado pelas elites, ou seja, os conflitos entre colonizador e colonizado não ficaram no passado, pois, ainda hoje, são mais vigentes do que nunca.

Nessa lógica, é preciso entender que o colonialismo, mesmo não existindo mais, mantém suas ações a partir da colonialidade que se configura como “o lado mais obscuro da modernidade”, tal como propõe Mignolo (2017, p. 2).

Nesse viés, Quijano (2002, p. 89) pontua que:

[...] colonialidade refere-se a um 'padrão de poder' que opera através da naturalização das hierarquias raciais e sociais que permitem a reprodução das relações de dominação territorial e epistêmica que não só garantem a exploração pelo capital dos alguns seres

humanos por outros em escala global, mas também subalternizam e obliteram conhecimentos, experiências e modos de vida daqueles que são assim dominados.

Consequentemente, a essa imagem de dominação que é entendida como reflexo do poder sobre o saber, Baptista (2019, p. 14) destaca que “colonialidade do poder fortemente afeta também a linguagem”, bem como outras categorias sociais que necessitam, a nosso ver, serem ainda discutidas pelo viés da decolonialidade. Para a autora,

A colonialidade do poder afeta as práticas de linguagem, as identidades e os sujeitos, e, por isso, torna-se necessário aprofundar o exame dos efeitos dessa nas práticas sociais, pois por meio da linguagem são tanto (re) afirmadas como negociadas as múltiplas identidades. Desse modo, a colonialidade da linguagem constitui-se uma das caras da colonialidade do poder-saber e essa dimensão traz em si ricas questões epistemológicas e metodológicas por incitar uma reavaliação da forma como o conhecimento sobre as línguas e práticas de linguagem tem se erigido e estabelecido na contemporaneidade, além de como essa epistemologia tem contribuído para a invisibilização e/ou apagamento do outro ao servir para manter relações de subalternidade entre sujeitos, línguas e culturas (Baptista, 2019, p. 3)

Por esse viés de colonialidade do poder sobre o saber, o sujeito que vem se sentindo subalternizado, reconhecendo-se pelas suas múltiplas identidades, língua, cultura e representatividade pode ocupar o espaço enunciativo para propor um pensamento outro. Ou seja, um fazer outro que não necessariamente se subjugue ante discursos de racializações dos povos que sofreram dominação do ponto de vista da colonialidade/modernidade. Dessa maneira, a subalternidade pode ser entendida como uma forma de descaracterizar o modelo de ensino vigente da Língua Inglesa, como o semiólogo argentino e professor de Literatura na Universidade de Duke, Estados Unidos, Walter D. Mignolo (2003, p. 279), assevera:

[...] que dentro desse contexto de produção da subalternidade, há, no interior dos estudos subalternos, uma tensão entre a necessidade de se desenvolverem novas formas de pedagogia e práticas acadêmicas na história, na crítica literária, na antropologia, na ciência política, na filosofia e na educação e a necessidade de se desenvolver uma crítica do saber acadêmico como tal. Os estudos subalternos se oferecem, portanto, como um instrumento conceitual para recuperar e registrar a presença subalterna tanto historicamente quanto nas sociedades contemporâneas, uma vez que: “[...] os Estudos Subalternos poderiam contribuir para descolonizar a pesquisa, refletindo criticamente sobre sua própria produção e reprodução do conhecimento e evitando a reinscrição das estratégias de subalternização”.

Nessa configuração, concordo com Mignolo e Walsh (2018, p. 17), ao destacarem que o projeto/perspectiva decolonial denota configurações outras que buscam romper com a colonialidade do poder, do saber, do ser e da linguagem. Em síntese, para o autor e para a autora:

A decolonialidade denota formas de pensar, saber, ser e fazer que começaram e precederam o empreendimento colonial e a invasão. Implica reconhecer e desfazer as estruturas hierárquicas de raça, gênero, heteropatriarcado e classe que continuam a controlar a vida, o conhecimento, a espiritualidade e o pensamento, estruturas

claramente entrelaçadas e constitutivas do capitalismo global e da modernidade ocidental. Além disso, é indicativo da natureza contínua das lutas, construções e criações que continuam a funcionar dentro das margens e fissuras da colonialidade para afirmar o que a colonialidade tentou negar.

Ainda a respeito da colonialidade e sua ação concernente ao aspecto educação, Nilma Lino Gomes (2019), em *O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos*, discute como a colonialidade, como ação não isolada, mas situada, age sobre o currículo escolar e engendra práticas coloniais que buscam se perpetuar no contexto das práticas do letramento escolar e na agência docente pelo currículo. A autora acrescenta que:

A colonialidade é resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem. Nesse processo, existem alguns espaços e instituições sociais nos quais ela opera com maior contundência. As escolas da educação básica e o campo da produção científica são alguns deles. Nestes, a colonialidade opera, entre outros mecanismos, por meio dos currículos. (Gomes, 2019, p. 251).

Por assim dizer, no caso das práticas linguísticas, especialmente, a colonialidade da linguagem é o resultado de uma ideologia construída historicamente do poder sobre o saber de língua e de linguagem e que ainda se perpetua nos dias de hoje por meio de práticas pedagógicas, sobretudo na esfera escolar em que determinados saberes podem ser mais “privilegiados” em detrimento de outros, diminuindo a importância e/ou aplicabilidade desses, impedindo, assim, uma abertura de espaço para toda e qualquer forma de conhecimento local/situado que destoa de um padrão estabelecido, não se levando em consideração e desvalorizando a pluralidade cultural e linguística da sociedade brasileira, invisibilizando-as.

A respeito disso, é oportuno recuperar a visão de Veronelli (2015) que vem corroborar ao destacar que:

O giro decolonial não se propõe a negar as contribuições que a modernidade eurocêntrica trouxe à história da humanidade, mas sim a abrir a opção para outras perspectivas epistêmicas e experiências de vida que emanam de uma multiplicidade de subjetividades que a relação modernidade/colonialidade intencionalmente ignorada, deslocada e subalternizada em nível global. (Veroneli, 2015, p.37)

A proposta da decolonialidade/pensamento decolonial, constituída a partir da perspectiva de atitudes decoloniais (Maldonado-Torres, 2019), gestos decoloniais (Mignolo, 2014), tentativas decoloniais (Mastrella-de-Andrade, 2020; Gomes, 2022); esforços decoloniais (Silvestre *et. al*, 2020; Mastrella-de-Andrade, 2020), movimentos decoloniais (Rosa, 2021) é justamente uma proposta de confrontar discursos e formas de pensar e de fazer como uma única forma de se produzir conhecimento e de se comunicar. Não é desconsiderar o que de moderno

eurocêntrico contribuiu para a história, mas possibilitar outros mundos e modos de vida que foram, pela narrativa moderna/colonial e história, silenciados.

2.2 SABERES DECOLONIZADOS EM EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA: CIDADANIA E CRITICIDADE

Objetivando alocar o leitor ao que discerne à ideia de saberes decolonizados, precisamos, antes, compreender os porquês dessa onda transgressora decolonial que perpassa todas as áreas do saber. O colonialismo, como problematizam Boaventura e Menezes (2009, p. 5), “foi também uma colonização epistemológica”, no sentido que o dominador, branco, europeu não estabelecia apenas seu poder bélico, econômico e cultural, mas, juntamente com isso, seu poder epistemológico “extremamente desigual do saber-poder”. Esse saber-poder, ainda citando Boaventura, desconsiderava o conhecimento advindo de outros povos por julgar esses inferiores, com isso “[...] suprimiu muitas formas de saber próprias de povos e nações colonizados, relegando esses outros saberes para um espaço de subalternidade” (Santos; Meneses, 2019, p. 5).

Diante do exposto, esta seção traz essa discussão para o campo da Educação Linguística, mais especificamente em Língua Inglesa. Valer afirmar, assim, que, toda discussão epistêmica produz conhecimento, gera novos estudos e abre possibilidades para pesquisas outras. A estrada para o conhecimento é contextualizada com as diferenças, entre culturas e classes sociais, entre gêneros e religião, entre epistemologias e política e entre língua e ensino. Seguindo esse raciocínio, a sala de aula é o lugar onde encontramos todas essas diferenças em sua forma mais contextualizada, como pondera Boaventura (2009, p. 07), “qualquer conhecimento válido é contextual”.

Boaventura, ao afirmar que qualquer conhecimento é contextual, nos leva a refletir que o saber para se tornar efetivo precisa ser visualizado em suas gênesis, em seu ambiente de formulação, por conseguinte em seu contexto de uso. É nesse sentido que compreendo a possibilidade de uma leitura crítica/decolonial (Machado; Soares, 2021), na compreensão de que certos saberes foram impostos por um processo de homogeneização epistêmica, ou nas próprias palavras de Santos (1998, p. 208), por um ato de “epistemicídio⁸” dos saberes locais.

Com efeito, percebemos que a colonialidade é a forma com a qual o colonialismo encontrou para continuar exercendo seu poder em doses homeopáticas sobre modos outros de

Epistemicídio: Supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena.

conhecimento, tal como ocorre nas relações linguísticas em sala de aula, massificando o conceito de standardização/uniformização linguística, ou seja, de que o modo correto de falar deve ser igual do “falante nativo”/ do estrangeiro norte-americano ou do britânico, deixando o professor de Língua Inglesa, que mantém seu *accent* brasileiro, numa posição de desprestígio com relação a outros profissionais que tiveram a oportunidade de ter vivenciado a língua *in loco*.

A preocupação em reproduzir em sala de aula o *accent* do estrangeiro se torna estéril quando entendemos o conceito de língua que, segundo Kristeva (1969, p. 19), é “[...]a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo... Assim a Língua está isolada do conjunto heterogêneo da linguagem”, isto é, a Língua nada mais é que a união de dois sistemas, o sistema sígnico e o sistema sonoro, da união de ambos nasce seu percurso gerativo de sentido, a imagem acústica, que não existe por si só, mas que se realiza na fala, em comunidade, na prática social. Nesse ponto, a Língua se diferencia da Linguagem, pois essa é “[...] a matéria do pensamento, o próprio elemento da comunicação social” (Kristeva, 1969, p. 17). Diante do exposto, a semioticista franco-búlgara Julia Kristeva acrescenta que “[...] não há sociedade sem linguagem, tal como não há sociedade sem comunicação”.

Nesse cenário, ao pensar nas questões educacionais, considero que a educação linguística em língua estrangeira, neste caso, o Inglês, possa se fundamentar a partir de uma perspectiva que decolonize visões estereotipadas de língua, de falante, de uso da linguagem, para a ideia de práticas de linguagem outras que desconsiderem essas visões que foram forjadas no/pelo modelo de ensino colonial.

Entretanto, para que isso aconteça, abordagens de ensino precisam ser oferecidas aos alunos a partir de metodologias que trabalhem a língua em práticas ativas, que mostrem as alternâncias, as diferenças e as diversidades quanto ao falar, quanto à pronúncia, podemos trabalhar uma compreensão de texto orientada por uma leitura de um texto áudio-visual que ilustre os diferentes aspectos do uso da língua uma dada comunidade. Toda essa pluralidade constitui condição *sine qua non* para que o aprendizado de uma língua seja efetivo e, por isso, comungo com a ideia de Boaventura, visto esse autor ponderar que:

A pluralidade epistemológica do mundo e, com ela, o reconhecimento de conhecimentos rivais dotados de critérios diferentes de validade tornam visíveis e credíveis espectros muito mais amplos de ações e agentes sociais. Tal pluralidade não implica o relativismo epistemológico ou cultural, mas certamente a análises e avaliações mais complexas dos diferentes tipos de interpretação e intervenção no mundo produzido pelos diferentes tipos de conhecimento (Santos, 2009, p.10).

Nessa perspectiva trazida pelo autor, é necessário compreendermos que existe um Sul

produtor de conhecimento e que esse Sul tem uma episteme outra e que, por não atender aos interesses de uma elite capitalista e neoliberal, representada por um Norte epistêmico, um Norte colonizador, tal episteme é ignorada e até mesmo inferiorizada. Frente a esse pensamento, devemos buscar uma autonomia metodológica concernente à educação linguística em língua estrangeira, uma metodologia que inclua mais o/a aluno/a no processo de ensino-aprendizagem e que não se centre em um *design* colonial-eurocêntrico do ensino da Língua Inglesa. Feito isso, convém valorizar o conhecimento prévio da criança, da realidade onde essa criança vive, trazer para a sala de aula as palavras do mundo dela, dando significação para a sabedoria infantil, e, dessa sabedoria, estabelecermos um diálogo com o conhecimento acadêmico-escolar, pois “[...] a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 20).

Sendo assim, advogo, tal como muitos estudiosos no campo da Linguística Aplicada no contexto brasileiro, por uma visão de Educação Linguística em Língua Inglesa preocupada não só com as habilidades projetadas para serem ensinadas e aprendidas pelos alunos e alunas, mas com práticas de um ensino crítico de línguas - aqui entendido como educação linguística crítica e decolonial - que possam trazer/construir sentidos/significados culturais, sociais e identitários, de Justiça social e cidadania a esses sujeitos (Monte Mór, 2013; Urzêda-Freiras, 2012).

Inevitavelmente, pensar o Ensino a partir dessa lógica, aqui vista como crítica e decolonial, implica também na reconfiguração da postura do professor de um sujeito detentor de conhecimento das estruturas da língua para um educador crítico, posto que [...] ao educador crítico cabe à tarefa de estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica, de constante questionamento das certezas que, com o passar do tempo, adquirem a aura e a ‘intocabilidade’ dos dogmas (Rajagopalan, 2013, p. 111).

Sendo assim, ao pensar em práticas de Educação Linguística, considero esse termo no sentido, tal como proposto por Ferraz (2019) e Duboc (2019), como uma escolha política e “[...] articulada a questões filosóficas, políticas, culturais e sociais mais amplas que nos possibilita uma expansão de perspectivas, ampliando nosso entendimento de linguagem, de sujeito, de conhecimento” (Duboc, 2019, p. 14).

Dessa maneira, assim como o autor e a autora, considero que, ao refletirmos a partir de um ponto de vista político para a/na marcação do termo Educação Linguística, pensamos, também, em práticas de Educação Linguística Crítica, ampliada, cidadão e decolonial (Gomes, 2022; Cavalcanti, 2013; Ferreira, 2018), que não se centrem apenas em um conjunto de habilidades, de capacidades ou de competências linguístico-discursivas a serem ensinadas e/ou desenvolvidas pelos/as alunos/as, mas em práticas que possam, uma vez que:

Proporcionar às/aos aprendizes um ensino mais crítico, reflexivo e de questionamentos sobre representações subalternizadoras e colonizadoras de língua(gem), de discursos, de modos de aprender, de ensinar, de ver as pessoas, de modos de ser, estar e viver no/com o mundo, com o *outro*, com as linguagens e a partir das linguagens. Penso, nesse sentido, em uma educação linguística que considere, por exemplo, que o corpo que aprende línguas é também um corpo constituído (e em constante processo de reconstituição) por identidades sociais diversas, ou é um corpo não binário, ou é um corpo constituído/performatizado por múltiplas identidades de raça, de gênero, de sexualidades. Essa visão de educação linguística sustenta-se a partir do reconhecimento de que nossos usos sociais (e ideológicos) da língua(gem) são marcados por intrínsecas relações – nada pacíficas – de poder, de identidades, de diferenças, relações essas que, em alguma medida, também são marcadas nos/pelos corpos negros, brancos, heterossexuais, homossexuais, bissexuais, transexuais, indígenas, deficientes, gordos, magros (que importam!) e que se presentificam em nossas salas de aula.(Gomes, 2022, p. 7).

Ainda nessa perspectiva, acredito, assim como Ferreira (2018, p. 42-45), que práticas de Educação Linguística Crítica:

[...] pode[m] colocar em xeque o *status quo*, desconstrói[ir] discursos racistas, homofóbicos, xenofóbicos, misóginos e classistas. E, através das reflexões que ocorrem a partir da observação das práticas sociais e do nosso cotidiano, podemos construir e reconstruir práticas de empoderamento e críticas através da linguagem. (...) a educação linguística crítica é a que está atenta aos alunos e às alunas em suas identidades, sabendo que se trata de identidades sociais, sejam elas de raça, de gênero, de classe social e de muitas outras categorias, e que estão interagindo em sala de aula (...) fazer educação linguística sem considerar essas questões não faz sentido, pois aprender uma língua é entender que o outro, primeiro, têm necessidades diversas e que precisa ser entendido para que, depois, sim, possa se interessar em aprender uma língua que se comunica com ele/a. Essa língua necessita trazer questões para serem discutidas em sala de aula que tenham a ver com a realidade dele/a, que aborda questões por que eles/as se interessam e das quais possam ser agentes ativos.

Nesse sentido, também é necessário compreender que Educação Linguística Crítica não está sendo compreendida aqui como nova metodologia para o ensino de línguas, mas uma perspectiva que se reorienta o ensino de língua estrangeira pautado em uma metodologia de gramática e tradução. Assim:

[...] educação linguística como uma expressão ampla, que engloba a formação crítica docente e evita outra dicotomia: ensino e aprendizagem, já que, como também afirma Freire, não existe ensinar sem aprender [...]. A nosso ver, a educação acontece na construção dialógica do conhecimento, onde todas as pessoas e materialidades envolvidas ensinam e aprendem ao mesmo tempo. Já o termo crítica envolve a problematização: das iniquidades da vida social, buscando transformá-la em bases mais justas; das normas hegemônicas, objetivando entender como se constituíram assim; dos limites de nosso conhecimento; e de futuros desejáveis, pautados por princípios éticos [...] (Pessoa *et. al.*, 2021, p. 16).

Isso posto, um Letramento Crítico Teatral - conceito que explicarei mais adiante -, no que tange à Educação Linguística, age como um aliado hospitaleiro no ensino de língua estrangeira, que orienta para uma abordagem crítica. Sendo assim, tem como objetivo a

formação de cidadãos que se tornem agentes em um mundo mais justo por meio da crítica aos atuais problemas políticos e sociais e que questionem desigualdades, com incentivo de ações que visem a mudanças e soluções pautadas na justiça e na igualdade. Tal crítica se dá por meio da leitura, da reflexão e do questionamento das mensagens dos diferentes textos a que os/as estudantes/leitores/as são expostos/as.

Aliado a esse pensamento, Monte Mór (2007a, 2007b) promove uma reflexão que denomina terceira fase dos letramentos (Monte Mór, 2007a, 2007b) e desperta a necessidade de se buscar alternativas para transformar noções de alfabetização, leitura e interpretação na formação dos estudantes e professores. Distanciando-se da educação reprodutivista de hierarquias, salienta que o conhecimento co-construído com a agência/autoria dos estudantes, professores e autoridades e que esse aprendiz possa dialogar com as falhas, as fissuras e os problemas existente na sua contemporaneidade. Vale lembrar que ao me referir quanto a ser contemporâneo, tangencio Agamben (2009, p. 3) visto que esse autor destaca que o “contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro”. Dessa maneira, o aprendiz da Língua Inglesa se torna consciente da contemporaneidade diária do espaço digital local-global que se mostra cada vez mais relevante.

Observa-se, assim, novas possibilidades de aplicação dos gêneros textuais, no caso desta pesquisa, o teatro. No entanto, apesar desses esforços no campo da pesquisa, o conhecimento a respeito do trabalho didático com o teatro e com outros gêneros dramáticos (fantoques, danças, mímica, leitura dramática) mesmo com a sua popularização por meio das redes sociais, ainda apresenta alguma resistência fora do meio acadêmico.

2.3 A LINGUAGEM TEATRAL: CONCEITO E CARACTERÍSTICAS

A linguagem do teatro é uma das manifestações primitivas artísticas do homem. Uma Arte que traz em sua essência a poética e a ludicidade. Além disso, é capaz de integrar outras linguagens (verbal e não verbal). O teatro também se conecta à Educação, isto é, constitui-se numa proposta pedagógica inovadora de construção da realidade das relações humanas e das práticas da linguagem.

Para povoar o pensamento de outras perguntas, cenas, introspecções, reflexões, práticas de relações, rodas de conversa e de discussão com os meus/minhas alunos/as, amparei-me em propostas que extrapolam a dicotomia entre ensinar e aprender a Língua Inglesa, por meio de uma prática teatral. Nesse sentido, meu bios de pesquisador fronteiroço direcionou-me a

entender que “em terra de cego quem tem olho é mero espectador” (Lima, 2022). Assim, uma Educação Linguística por meio do teatro pode corroborar em muito para a emancipação crítica intelectual dos aprendizes e, dessa forma, em paralelo, auxiliar em sua autonomia cognitiva.

Nesse cenário, Gloria Jean Watkins, mais conhecida pelo pseudônimo *Bell Hooks*, foi uma autora, professora, teórica feminista, artista e ativista antirracista estadunidense que considerava que “ensinar é um ato teatral” (Hooks, 2013, p.21). Segundo essa autora, isso ocorre não porque educar seja um espetáculo e muito menos os professores meros atores, e sim porque educar é uma prática decolonizadora. Nesse contexto, Hooks (2013) acreditava que:

[...] Freire, como um professor desafiador, cuja obra alimentou a minha própria mente luta contra o processo de colonização – a mentalidade colonizadora, [...] as forças colonizadoras serem tão poderosas. [...] a obra de Freire em seu entendimento global das lutas de libertação, sempre enfatiza que este é o importante estágio inicial da transformação – aquele momento histórico em que começamos a pensar criticamente sobre nós mesmas e a nossa identidade diante das nossas circunstâncias políticas. (Hooks, 2013, p. 22).

Diante disso, minha prática e a minha bios engajaram-me no processo de investigação de uma episteme dramática para a educação linguística em Língua Inglesa, episteme essa vinculada a uma prática social que se afasta da posição voyeurística-academicista de um professor movido pela paixão das ideias freireanas e que assume uma posição mais pragmática por acreditar que “[...] é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a [nossa] fala seja a [nossa] prática.” (Freire, 2007, p.61).

Essa frase de Freire não apenas guiou a minha trajetória profissional, mas se tornou uma filosofia de vida, na qual a coerência entre atos de fala e minha prática foi uma preocupação. Assim, desenvolvi, guiado pela filosofia de Paulo Freire, a proposta do Letramento Teatral Crítico, apresentada nesta tese. Para isso, parto também da visão de Pavis (2008), ao destacar que “o teatro pode ser aplicado à arte do ator para atuação e interpretação, à própria atividade teatral, a certas práticas educacionais coletivas como o jogo dramático” (Pavis, 2008, p. 219), ou seja, a encenação propriamente dita, definida por Pavis (2008, p. 123), como “[...] a concretização do texto, através do ator e do espaço cênico, numa duração vivenciada pelos espectadores”, onde o teatro, na escola, nas aulas de língua inglesa, pode promover um sentimento de pertencimento do aluno e da aluna em relação à comunidade escolar, como também ampliar o universo artístico e cultural, possibilitando, assim, um trabalho crítico-interpretativo e reflexivo.

Sem perder o rigor científico, o mergulho numa prática teatral faz os alunos e as alunas vislumbrarem outras perspectivas, ampliando suas capacidades de apreciação estética e,

consequentemente, a formação de um ser humano consciente de suas diversas competências e habilidades. Nesse sentido, penso que o teatro, no âmbito de um Letramento Teatral Crítico, está reduzido por fins didáticos por ser uma forma de letramento usado para a educação linguística em Língua Inglesa, delimitado ao plano da produção textual de uma pequena cena, aos exercícios de dramatização e a sua encenação, ou seja, ao texto, ao ator que o ensaia para encená-lo, e ao público da sala de aula e equipe pedagógica, que assistirá a apresentação dos alunos/as desse conjunto formando a tríade teatral.

Quanto a isso Magaldi (1998) afirma que:

No teatro dramático ou declamado, objeto deste ensaio (há os gêneros da comédia musical e da revista, por exemplo), são essenciais três elementos: o ator, o texto e o público. O fenômeno teatral não se processa, sem a conjugação dessa tríade. É preciso que um ator intérprete um texto para o público, ou, se se quiser alterar a ordem, em função da raiz etimológica, o teatro existe quando o público vê e ouve o ator interpretar um texto. Reduzindo-se o teatro à sua elementaridade, não são necessários mais que esses fatores (Magaldi, 1998, p. 8)

Há pessoas que não consideram necessária a presença do ator para a concretização do texto teatral, por acreditarem que o ator diminui a riqueza do produto textual, no teatro escolar, ou seja, no Letramento Teatral Crítico, e a presença do ator é fundamental, pois nos atos de falas, interpretados pelos aprendizes, alunos e alunas desenvolvem e experienciam o conhecimento da Língua Inglesa, comunicam-se com o público em inglês, sendo imprescindível para o aprendizado da Língua, pois esse se realiza mediante performance teatral.

Os alunos e as alunas, após o segundo e o terceiro dia de ensaios, já começam a perder o medo por perceberem que atuar em inglês não tem a dificuldade que pensavam, sentindo-se mais à vontade, e aprendem a fazer o uso da linguagem corporal, ou seja, usam o corpo como um recurso para a construção de sentidos/significados, por meio de mímicas e gestos que auxiliam no desenvolvimento da sua comunicação com o público.

Para Magaldi (1998), a “mímica ou um gesto substitui com vantagem determinada palavra, de acordo com a situação. Postura, olhar, movimentos, tudo compõe a expressão corporal.” Além disso, quanto a esses recursos extra palavra, segundo Magaldi (1998), convencionou-se a serem chamados de a “arte do ator”, pois, para o teatro, todos as aptidões, sendo corporais, mímicas, silêncios, figurinos, quanto aos recursos extracorporais, iluminação, cenário, música corroboram para a plenitude da cena e enriquecem a performance teatral.

Diante disso, afirmo que houve situações da minha prática pedagógica nas quais os alunos e as alunas, durante a fase de ensaios, realizavam performances surpreendentes, pronunciavam com total desenvoltura, usavam a linguagem corporal tranquilamente. No

entanto, quando eles eram colocados para apresentar para a sala de aula, cristalizavam-se, travavam de uma maneira que não conseguiam exteriorizar as habilidades performáticas desenvolvidas durante a fase de ensaios. A solução encontrada foi apresentar-se, para a sala, no escuro. Dessa forma, cobríamos as janelas com papelões e delimitávamos um perímetro com velas perto dos atores/alunos/alunas, dificultando, assim, que eles tivessem contato visual com o resto da sala.

Por meio desse recurso, diminuindo a claridade e dificultando o contato visual com o público/sala de aula, pudemos experienciar outros recursos sensoriais que também fazem parte do teatro, a iluminação e a sonorização que acabaram sendo integradas como recurso de teatralidade, visto que, aproveitando-se desse cenário gótico, a sala de aula, devido à ausência que a falta de iluminação proporcionou, especificamente essa peça acabou recorrendo a um dos muitos recursos usados no teatro, o elemento musical. Sobre isso, Magaldi (1998) nos esclarece que:

O teatro não sente o peso de recorrer a elementos musicais, para que uma cena alcance plenitude. Num exemplo corriqueiro, pode o ator, sozinho no palco, ligar uma vitrola, para que a música povoe a solidão. Ou um diálogo tem a sublinhá-lo um fundo sonoro, que filtra o derramamento amoroso. A música, se bem aproveitada, não se reduz ao papel de acompanhamento, mas pode integrar-se na expressão dramática. (Magaldi, 1998, p. 10).

O espaço escolar propicia muitas oportunidades imersivas para trabalhar as várias vertentes que o teatro nos permite, e com o detalhe de não serem impostas, pois em cada turma de alunos encontramos perfis peculiares com dificuldade e habilidades em que ambas podem ser exploradas dentro das características que o teatro permite. Por exemplo, há alunos que são tímidos, mas não querem ficar sem participar dos jogos teatrais, assim, propõem ao professor a possibilidade de trabalhar as encenações por meio de fantoches, outros reduzindo a iluminação da sala, como já relatado acima.

Desde que se mantenham fiéis ao texto dramático produzidos por eles em Língua Inglesa, os/as aprendizes têm a liberdade de produzir e encenar as suas peças dramáticas da forma que se sentirem à vontade, porém sempre observando a coerência com o efeito estético e a mensagem proposta pelo tema orientado pelo professor. Dessa multiplicidade de fatores imbricados à educação linguística em língua inglesa é que se delineia a ideia de Letramento Teatral Crítico, pela riqueza da sua composição pedagógica em estabelecer um diálogo com as diversas áreas das ciências das linguagens, Teatro, Linguística, Língua Inglesa, Literatura, Artes, Letramentos Críticos, favorecendo, com isso, uma verdadeira Educação Linguística.

Diante dessa polissemia teatral, o teatro escolar, devido às suas características

identitárias diversas e diante do ambiente no qual acontece, precisa de uma delimitação, não digo, censura, mas, talvez, uma delimitação de situações e de temas a serem abordados quanto ao cuidado para com o figurino devido, como já citado. As múltiplas identidades culturais presentes no ambiente escolar requerem um outro olhar mais precavido, a fim de evitar polêmicas desnecessárias que podem atrapalhar o processo pedagógico que o Letramento Teatral Crítico visa desenvolver com os seus aprendizes.

Essa forma de teatro tangencia o teatro de catequese, não em sua gênese religiosa de propagar a fé e os mandamentos doutrinários eclesiásticos da igreja, mas em seu caráter didático aplicado em um ambiente escolar, unido ao resultado cênico que, aliado ao texto em Língua Inglesa, torna-se responsável por ir além de favorecer apenas o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas da Língua no aluno: *listening, speaking, writing e reading*.

Essa forma pedagógica de Letramento permite aos envolvidos aprimorarem seu pensamento crítico e reflexivo a respeito da língua(gem), podendo ampliar, com isso, a percepção dos/as aprendizes sobre seus próprios sentimentos e condições. Tal fato permite aos aprendizes que se tornem agentes⁹ (Ahearn, 2000) de mudanças em sua família, na sua comunidade e na escola¹⁰. Acrescenta-se, ainda, que a união de práticas de educação linguística em Língua Inglesa com a linguagem teatral pode propiciar um diálogo entre áreas de estudos convergentes que potencializam a ação humana, pois qualquer ato de linguagem influencia os atos de fala, e isso ocorre sem controle, ou seja, os aprendizes, os alunos e as alunas envolvidos, não têm o controle da sua agência, ou seja, sobre a sua capacidade sociocultural de agir. A agência, de acordo com Rajagopalan (2013)

[...] se distingue pela sua vontade de se auto-afirmar e marcar o seu posicionamento, independentemente do grau do sucesso que ele tem na sua ousadia. Podemos dizer que ele é um sujeito que conseguiu furar o cerco da estrutura que o esmagava e tolhia a sua autonomia e desejo e direito de agir. (Rajagopalan, 2013, p. 35)

O fragmento confirma que uma metodologia outra, que torne os aprendizes, os alunos e as alunas agentes de transformação e autores do seu próprio conhecimento, ultrapassando os limites físicos e simbólicos da sala de aula, da escola e da sua comunidade, pode ajudá-los na construção de suas identidades, transformando-os em protagonistas responsáveis pela produção

⁹ Sobre agência, Ahearn (2000) diz que “conceito de agência ganhou maior circulação no final da década de 1970, visto que estudiosos em muitas disciplinas reagiram contra o fracasso do estruturalismo de levar em conta as ações dos indivíduos. Inspirado por ativistas que desafiaram as estruturas de poder existentes, a fim de alcançar a igualdade racial e de gênero, alguns acadêmicos procuraram desenvolver novas teorias que fariam justiça aos efeitos potenciais da ação humana”. (Ahearn, 2000, p. 12).

¹⁰ Segundo os próprios relatos dos alunos colhidos em entrevistas antes e depois da aplicação da pedagogia dos Letramentos Teatrais Críticos.

de seu próprio conhecimento.

2.4 ECOLOGIA DE SABERES E PEDAGOGIAS DECOLONIAIS PARA UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM INGLÊS NO CONTEXTO BRASILEIRO.

Ecologia de saberes, democratização da Educação, transdisciplinaridade, todos esses conceitos buscam romper com os velhos paradigmas da educação que Paulo Freire chamava de “Saber de experiência feito” e, nesse sentido, o professor precisa aprender a desaprender (Fabrício, 2006) para reaprender e, assim, articular uma nova compreensão da realidade, além e por meio das disciplinas. Para Mignolo (2010, p. 21):

A solução é realizar uma dupla ruptura epistemológica – uma segunda ruptura- que leve o conhecimento científico a se transformar em um novo senso comum, que seja aberto a outras camadas, a outras realidades. Aqui, evidentemente, há uma ponta de articulação com a ecologia dos saberes.

Ao usar o termo Ecologia dos Saberes na educação linguística em Língua Inglesa numa sala de aula de uma escola pública, penso na conotação tensa e ambivalente que encontrei pela frente. Pondero que tive que aprender a teorizar para (des)teorizar a fim de (re)teorizar uma outra episteme de ensino. Ou seja, uma episteme para a educação linguística em Língua Inglesa que tomasse como (sul)fronteiriço, pluriversar, em que minhas escrituras homobiográficas atravessadas pelo meu *locus* fronteiriço, epistemológico imbricado pela política e pelos lugares geo-histórico por onde andei, pudessem ser revistos.

Esses conceitos incidiram nos rumos desta pesquisa que me propus a realizar, mas isso é imprescindível, visto que a minha bios¹¹ de professor de Língua Inglesa, responsável pela minha episteme, está associada ao meu *lôcus* cultural e à minha biblioessência, pois, ao me autoprefaciando, essa tese pode ser considerada como um processo de autoprefecção, porque por ser autoetnográfica, na qual meu eu pesquisador analisa o meu próprio fazer pedagógico, estou, de certa forma, me autoprefaciando, processo proposto por Paulo Freire de “Saber de experiência feito”, ou seja:

Uma coisa continua em mim, como pessoa e como educador, quer pensando a prática educativa quer fazendo a prática educativa, é um profundo respeito à figura do educando, ao gosto do educando e à formação do educando. [...] E um grande respeito, também, pelo saber “só de experiências feito”, como diz Camões, que é exatamente o saber do senso comum. Discordo dos pensadores que menosprezam o senso comum, como se o mundo tivesse partido da rigorosidade do conhecimento científico. De jeito nenhum! A rigorosidade chegou depois (Freire, 2001, p. 232).

¹¹ Bibliografia do professor agente do ensino de língua.

Ao falar da minha maneira de ensinar a Língua Inglesa, conferencio com Paulo Freire, justamente em situações como essa ilustrada no fragmento, ou seja, até que ponto a minha episteme; o Letramento Teatral Crítico, que, por ser cunhado por mim, é algo peculiar porque dialoga com uma Ecologia dos Saberes, que, por sua vez, é oriunda de outras discussões referentes ao “Saber de Experiências Feito” de Freire (2001), diálogos esses que estão na contramão do ensino eurocêntrico institucionalizado pelo Estado e de uma má interpretação das ideias de Freire.

Diante do exposto, a educação linguística em Língua Inglesa deve resgatar a sua biblioessência, quando uso o termo bio refiro-me à bibliografia do professor agente do ensino de língua, a seu histórico de leituras, visto que o ensino dessa língua estrangeira se tornou algo mecânico, gramaticalesco, sem a estética do professor, em alguns casos. O que significa, de fato, uma palavra separada por hifens? Por meio dos hifens, quem escreve une dois elementos. Dessa forma, efetuamos a união do ensino de Língua Inglesa ao teatro, porém, essa união é estabelecida por uma ligação de distanciamento, ou seja, hifenizar faz uma união, mas tomando a sua distância em relação à linguagem, pois:

Edificam-se aí, portanto, biogeografias: sujeitos situados em um território geográfico específico com corpos específicos que sustentam configurações outras de corpo, território, espaço e biografias. Ou seja, os sujeitos biogeográficos – aqui tomo como exemplo os sul-mato-grossenses, assentados na fronteira tríplice – oportunizam a constituição de corpos que estão na contramão do discurso e conceito hegemônicos de arte ocidental que insiste na ideia fundamentada de colonialidade e poder constituídos a partir da noção de universalização de sujeitos e lugares (Bessa-Oliveira, 2018, p.144).

Isso posto, sigo uma perspectiva decolonial, valorizando o campo cultural do aluno, decolonizando o pensamento europeizante, assim o aluno da educação pública é re-ensinado a pensar que não está em condição de desvantagem para o ensino privado. Aliás, a minha episteme faz esse aluno compreender que a sua condição de subalternidade é, justamente, o seu sustentáculo epistêmico. Quanto a isso, Nolasco (2015, p. 12) pondera que:

Um dos modos de não incorrer na reinscrição das estratégias de subalternização é valer-se de uma prática outra que caminha no sentido de desobedecer a aqueles conceitos modernos que já se cristalizam no discurso aquilatado sob a rubrica de pensamento moderno que circula sobretudo dentro da academia e das disciplinas institucionalizadas.

Decolonizarei essa premissa pautando-me em teóricos, como Mignolo (2005), os quais endossaram a minha prática didática e me auxiliaram a levar os alunos a serem o protagonista do seu próprio modo de aprender. Nesse sentido, resolvi desprender-me desatando os nós que

me prendiam a não aceitar as opções epistemológicas que me brindavam porque, além de ser um professor, tenho um compromisso político, como pesquisador, de levar aos meus alunos um ensino que vai além dessas epistemologias modernistas cartesianas, um compromisso que passeia pelos bosques da subalternidade.

E esse eco de subalternidade acaba rompendo o nó em nós e esse “[...] nó cego é o abre-te-sésamo da falastrona caverna social” (Santiago, 2019, p.166), em que muitos professores ainda habitam; o nó da reprodução de uma pedagogia colonial. É contra essa pedagogia colonizadora que parto do conhecimento do mundo dos alunos, do seu campo cultural fronteiriço e das suas experiências linguísticas e discursivas para uma pedagogia de ensino de Língua Inglesa decolonizadora e libertadora, no sentido freireano.

Sendo assim, a constituição de Letramento Teatral Crítico e político só se faz possível por meio de epistemologias e de práticas que prezam pela vida, pela pedagogia dos afetos e é dentro dessa fronteira imensa que o universo do ensino de línguas nos proporciona, que buscamos essa pedagogia outra, mais decolonial, humana, crítica e reflexiva.

É válido afirmar que o nosso lócus miscigenado permite um aprendizado outro da língua inglesa em um contexto problematizador brasileiro e transformativo, devido à reciprocidade-e-comunhão linguística entre as diversas variantes dialetais e culturais existentes no ensino de língua, no contexto brasileiro, pois essas diversidades linguísticas constituem um campo vastíssimo de estudos, devido às noções de semelhança-e-diferença que racham ao meio a tábula rasa de nosso conhecimento eurocêntrico.

A comunhão linguística entre o Inglês e as diversas variantes da Língua Portuguesa agem como um aliado hospitaleiro; o que, para uns, seria confusão, uma babel linguística. À lluz conceitual das teorias expostas nesta seção me faz crer que o aliado hospitaleiro se enquadra perfeitamente àquilo que venho teorizando entre a decolonização do ensino de língua inglesa nas escolas públicas e ao que irei teorizar em seguida referente a uma ecologia dos saberes.

Portanto, minhas indagações são estas: em que medida nós professores de inglês fazemos uma teorização a respeito das contribuições dos estudos decoloniais? E como as epistemologias fronteiriças, os letramentos críticos e as teorias de uma Linguística Aplicada podem contribuir para o ensino de Língua Inglesa dos alunos das escolas públicas? Reflexões como essas colocam em cena valores de igualdade, de liberdade e de afetividade, que precisam ser expostos em sala de aula, contrastando ao patriotismo propagandista de uma pedagogia colonial que tenta coibir a concepção reflexiva e crítica que o papel do teatro exerce como pedagogia decolonial e transgressora, pois ensinar é transgredir. Nessa perspectiva, Bessa-Oliveira explica que:

Ainda que esteja pensando teoria/crítica e as práticas artísticas e pedagógicas, tenho como ponto principal, nada metafórico, uma produção nacional subalterna como objeto para propor exclusivamente uma reflexão teórico-crítica que prefere pensar as Artes Visuais de uma opção decolonial crítica. Mas talvez possa dizer ainda que não se limita apenas às Artes Visuais, mas penso na cultura [Ensino de Línguas] como um todo (Bessa-Oliveira, 2013, p.254).

O teatro precisa, então, ser visto como um instrumento privilegiado em prol de uma decolonização da Educação, por sua dimensão exemplar e por ter o sentimento de identificação que provoca. Sendo assim, uma pedagogia decolonial aliada a uma Ecologia dos Saberes, como aporte pedagógico transdisciplinar presente nas escolas, permite que os alunos de turmas diferentes ou de uma determinada classe interajam mais entre si. Uma pedagogia referendada por uma Ecologia dos Saberes elimina as barreiras frequentemente encontradas entre os grupos de alunos.

Em vez de negação e de isolamento, de opressão e de discriminação, de racismo e de homofobia, há integração, conhecimento do Outro e formação de novos laços. Além de estimular o desenvolvimento de novas amizades, uma pedagogia decolonial também é relevante para desenvolver a nossa percepção estética.

3 LETRAMENTOS CRÍTICOS E LETRAMENTO TEATRAL CRÍTICO

A seção que segue tem o objetivo de sulear as possíveis transformações práticas, no ensino de Língua Inglesa, ocasionadas pelos cruzamentos de uma Educação Linguística crítico-decolonial e ampliada aos Letramentos Críticos, consoante com Letramento Teatral Crítico. O terreno das abordagens relativas ao ensino da língua inglesa é fértil e arenoso, visto que, ao mesmo tempo em que existem no mercado inúmeras metodologias para o ensino do Inglês, nenhuma delas trabalha o ensino dessa língua de forma crítica e cidadã, respeitando as (pluri)diversidades e as diferenças culturais existentes na geografia que é uma sala de aula de escola pública.

Diante desse cenário, esta seção mapeia questões para que o ensino da língua inglesa se torne mais crítico, cidadão e ampliado, de tal maneira que as identidades preexistentes em sala de aula sejam respeitadas e, com isso, legitimadas, direcionando-se a uma ideia de educação linguística. Dessa forma, a fim de que isso aconteça, cruzamentos teóricos se fazem necessários e imprescindíveis e a escola precisa ser um local aberto para essas reflexões.

Nesse sentido, por um lado, poderemos construir, na escola, sujeitos críticos capazes de modificar a sua comunidade, o seu ambiente de trabalho, a sua cidade e o país. Por outro lado, transformações exigem mudanças de pensamento, deslocamentos de posições epistêmicas, horas de estudos e de abandono de velhos paradigmas. Salienta-se que isso só é possível por meio de práticas sociais e de letramentos críticos, como endossa Hoppe (2014):

Por isso, achamos que é através do ensino da língua, que o professor detém o conhecimento diferenciado, pois ele possui, em suas mãos, um critério poderosíssimo, a língua e, ela quando ensinada, torna-se um instrumento para a prática social através do letramento crítico. (Hoppe, 2014, p.201).

Esse trecho é esclarecedor ao elucidar a elasticidade que uma língua possui como prática social, como veículo de transformação social, por meio do seu poder de ampliar horizontes. Nesse contexto, Hoppe (2014) esclarece que uma abordagem educacional linguística, ampliada, crítica e reflexiva orienta os sujeitos a alcançarem o conhecimento científico, promovendo uma transformação; tornando esses sujeitos em cidadãos mais críticos.

Dessa maneira, uma Educação Linguística efetiva, que trabalhe os conteúdos com os alunos e alunas, contextualizando sua prática social, desconstruindo metodologias passivas, nas quais os aprendizes apenas armazenam o conhecimento passado pelos professores, sem refletirem quanto os porquês do poder que a língua e a linguagem exercem sobre a sua vida em comunidade e da importância dessa acessibilidade linguística pode ter em suas vidas. Assim, o

uso de metodologias, outras, que sejam mais ativas, visando a (re)construção de sujeitos de transformação, conscientes do seu poder enquanto seres de linguagem, capazes de criar e até remodelar seu próprio conhecimento como usuários autoconscientes do seu papel, enquanto falantes de uma língua.

Acredito, então, que práticas de Letramento Teatral Crítico podem ter um papel fundamental nesse processo, sendo que o teatro aliado a uma Educação Linguística e auxiliado pelos letramentos críticos dá origem a uma ação inovadora ao ensino de línguas como prática social e uma forma que auxilia na construção de uma identidade mais cidadã para os alunos. Devido às várias características socioafetivas que o teatro desenvolve, é plausível desenvolver com os alunos os métodos de configuração de atores de diretor polonês, Jerzy Marian Grotowski (1987), que prima por um teatro “pobre”, o qual é desprovido de cenário e de indumentárias; privilegiando o psicológico, ou seja, um teatro praticamente sem vestimentas, baseado no trabalho psicofísico do ator, como o próprio Grotowski (1987) assevera:

O teatro pobre é a representação como um ato de transgressão. Para a eliminação de tudo que se mostrou supérfluo, percebemos que o teatro pode existir sem maquiagem, sem figurino especial e sem cenografia, sem um espaço isolado para representação (palco), sem efeitos sonoros e luminosos etc. Só não pode existir sem o relacionamento ator-espectador, de comunhão perceptiva, direta, viva. (Grotowski, 1987, p16)

Salienta-se, assim, que, como ferramenta auxiliar para o ensino de línguas em o Teatro Pobre de Grotowski (1987), o teatro muito pode contribuir para a criação de significados aliado a outro estilo teatral que, por suas características no que tange à democratização dos meios de produção teatral, muito contribui ao Letramento Teatral Crítico. Refiro-me aqui ao Teatro do Oprimido, de Boal (1991).

Desse modo, o teatro, aliado a uma educação Linguística, contribui para a melhoria da fluência e de diversas características de compreensão estética imanentes às formas de expressão humana, auxiliando, com isso, no desenvolvimento de habilidades afetivas e psicomotoras. Considerando também a relevância do teatro, Neves afirma que o teatro, acima de tudo, é:

[...] uma forma de expressão capaz de alcançar a todos os humanos, pois, numa medida sensorial da apreciação estética, a música dificilmente atinge os surdos e a dança também dificilmente chega aos cegos, assim como a literatura aos analfabetos[...] a possível “completude” da arte teatral se representa no fato de esta se manifestar em todas as demais artes e, por sua vez, de as demais artes estarem presentes no teatro. Ou seja, a música, a dança, a literatura (o texto), as artes plásticas (o cenário) compõem a estrutura teatral; bem como existe uma imagem cênica na música, na dança, numa instalação. [...] o teatro como presente em tantas atividades não só artísticas, mas educacionais, terapêuticas, profissionais, religiosas; e congregar potencialidades que o relacionem a objetivos ligados à aprendizagem, ao treinamento, à cura, ao bem-estar. (Neves, 2006, p. 17-18).

A contribuição do Letramento Teatral Crítico, como abordagem de ensino, a partir da prática social de educação linguística crítica, ampliada, cidadã e decolonial, corrobora para a inclusão daqueles alunos com defasagem de conteúdo e que apresentam dificuldades de aprendizagem devido às abordagens gramaticais tradicionais. O LTC, nesses casos, acelera os alunos com “defasagem” tratando os conteúdos com uma outra abordagem, ao invés do que às vezes ocorre com o uso de exercícios tradicionais gramaticalizados, nos quais os alunos não compreendem os objetivos de tais exercícios gramaticais, e nem ao menos refletem criticamente a respeito do aprendizado de uma língua estrangeira.

Ao trabalhar com a própria cultura dos alunos temas de seu cotidiano, fomentando a produção dele/a, os estimula a pensar reflexivamente. Nota-se, com isso, que a Língua Inglesa aprendida, em especial nas salas de aula de escolas públicas, pode ter uma outra função que auxilie esses aprendizes a perceberem qual o objetivo da Língua, ou seja, o acesso às práticas letradas permite-lhes uma inclusão social enquanto estudantes, pois aprender uma língua estrangeira vai além da comunicação no idioma estudado, levando-os a galgar posições de poder, antes inacessíveis às classes periféricas.

Outrossim, acrescento que não adianta desenvolver programas assistenciais para inclusão social sem uma política linguística que permita o acesso desses estudantes da escola pública ao ensino efetivo de uma outra língua estrangeira, é analisando essa fissura das políticas educacionais que esta tese propõe uma outra abordagem no ensino de Língua Inglesa.

Observando cenários como esse, em uma abordagem teatral que explore a produção textual; os alunos produzem os textos que serão interpretados e encenados, na sua oralidade; os alunos trabalharão a leitura dramática, recurso esse que auxilia a desmistificação do estereótipo do *standard* – de uma pronúncia padrão, a encenação; alunos/as trabalham a LI numa prática social cênica, na qual, por meio da corporificação; exercícios de dublagem, ritmo e expressão corporal nos quais a mímica, a arte do fantoche, a música e a dança, com base no roteiro/texto produzidos por eles guiará as suas interações sociais diversas que, aliadas ao ensino da Língua Inglesa, corroboram para a construção, para o desenvolvimento e para a permanência da identidade desses alunos/as, pois só compreendendo a sua posição na sociedade poderão ser capazes de modificar a sua comunidade.

A partir dos estudos de Boal, de Paulo Freire, de Hilary Janks, Rosivaldo Gomes e de Jerzy Grotowski, podemos dialogar a respeito das contribuições que o Letramento Teatral Crítico pode trazer para a educação pública mediante um “Saber da Experiência Feito”, indo mais em direção a uma ideia de Educação Linguística problematizadora e crítica da realidade.

Além disso, essa perspectiva favorece a inclusão de alunos com necessidades especiais, pois, nas atividades desenvolvidas nas salas de aula de LI, essa abordagem teatral produz excelentes resultados no desenvolvimento cultural e pode favorecer a aproximação dos vínculos afetivos. Desse modo, o cruzamento do teatro com os campos dos letramentos críticos tem como objetivo oportunizar ao corpo discente, que:

[...] conheçam os colegas por meio da interação, [...] testem o alcance e o poder da voz, quebrem a barreira da inibição" e compreendam "a importância do trabalho individual para o grupo." Deste modo, compreendemos que as peças contribuem muito mais para o desenvolvimento na língua inglesa, abrindo portas para o aluno confrontar com suas limitações peculiares a sua personalidade. (Lisboa; Sobrinho, 2015, p. 05)

Em síntese, o eixo dessa perspectiva nomeada de Letramento Teatral Crítico é a compreensão do Teatro como disciplina auxiliar para o ensino da Língua Inglesa por meio de uma forma de expressão artística acessível a todo aluno/a da rede pública. Assim, o Teatro, como sistema de representação semiótica, se acopla ao ensino da língua inglesa por meio da pedagogia dos letramentos críticos, dando origem a outra proposta pedagógica, o Letramento Teatral Crítico, pois, na esteira de alguns teóricos, Bertrand (2003) pontua que “[...] a linguagem teatral é um produto interdisciplinar, ou seja, é um discurso com vocação científica sobre o sentido e tem ligação com as produções significantes e transculturais das sociedades que o modelam e com os postulados epistemológicos que fundamentam as condições de sua análise”, na cena teatral:

A palavra é proferida num cenário, associa-se a mímicas, a jogos de cena. Mas seu traço mais evidente é sua duplicidade, que a faz participar de duas situações de enunciação ao mesmo tempo:

- a) na primeira, um autor se dirige a um público através da representação de uma peça; é, portanto, a representação que constitui o ato de enunciação;
- b) na segunda, a situação representada, personagens trocam frases num contexto enunciativo supostamente autônomo com relação à representação. (Maingueneau, 1996, p. 159).

3.1 AINDA É POSSÍVEL FALAR EM MONOLINGUISMO?

Lecionar a Língua Inglesa na Educação Básica, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, sempre foi um desafio para os professores dessa disciplina. O pouco tempo destinado às aulas e o currículo voltado para a parte gramatical do idioma são alguns obstáculos no processo de aprendizagem dos alunos, sem mencionar a resistência que eles têm na fixação do monolinguismo. A escola, a sociedade e os órgãos de classe ainda não perceberam, ou se o fizeram, preferem não se posicionar, no que tange a que o fantasma do analfabetismo, tão combatido no Século XX, deixou um substituto, o monolinguismo. Com base em afirmações

como essa, entendemos que o cenário da Educação Linguística do Brasil é mais delicado do que parece, mesmo com o surgimento da *internet* e a revolução que ela acarretou aos meios de telecomunicações em paralelo ao desenvolvimento da informática.

Diante desse cenário, mesmo com os computadores passando a fazer parte do nosso cotidiano, houve um aprimoramento em diversos aparelhos que, necessariamente, tiveram que obter um sinal melhor de conexão, mais forte, contínuo e com estabilidade. Esse aprimoramento tecnológico contribuiu para o LTC descentralizar a prática dos alunos de tradução por meio do dicionário físico, para traduções mais pontuais pelos celulares e os diversos aplicativos de tradução, tornando o ensino gramatical por essa abordagem teatral mais pontuado, seja na aplicação da gramática diretamente na prática social da língua, *in lócus*, seja no momento da própria tradução, o professor mostra ao aluno a função dos tempos verbais em LI e o efeito de sentido que a escolha de um tempo, em detrimento de outro, pode causar nos textos produzidos pelos alunos.

Nesse contexto, surge a fibra óptica que por “[...] não sofrer interferência de outras redes de comunicação ao seu redor, faz com que o seu sinal de conexão seja contínuo, forte e estável.” Diante de todo esse cenário revolucionário, que as telecomunicações nos propiciaram por meio da informática, a língua sempre esteve presente, por mais informatizada, tecnológica, digital e virtual que possa ser.

Apesar dos veículos de circulação do conhecimento ainda nos despejarem informações, o canal de decodificação de todos esses dados ainda é a língua, que cria para o ser humano uma segunda esfera de atuação e convívio: “a comunidade global”, que está além das fronteiras geográficas, porque é uma comunidade linguística, algo como um entre-lugar, onde os falantes não se restringem às barreiras linguísticas da comunidade de sua língua materna. O cenário criado aqui responde à indagação título da segunda seção, em outras palavras, é inaceitável em nossa sociedade da informação em expansão com consistência e independência ainda falarmos em monolinguismo.

Há uma ideologia que reforça o monolinguismo em prol da mercantilização do ensino da língua inglesa em cursos livres, simplesmente com fins mercadológicos, até porque se criou um *apartheid* tecnológico, visto que a tecnologia não está à disposição de todos, sobretudo no que concerne à fragilidade financeira das camadas mais populares.

Cenários como esse afetam as estruturas epistemológicas, culturais, geográficas e ideológicas, redesenhando antigas dicotomias conservadoras público/privado, monolinguismo/bilinguismo, padrão/não padrão, falante/não falante, nativo/não nativo (Signorini, 2006). A ideia sobre a qual só podemos aprender uma língua estrangeira em cursos

livres é equivocada, construída com fins capitalistas, reforçando, também, que o ensino de línguas, nas escolas públicas, é algo precário e que a solução para tal precariedade seria os cursos livres. A internet proporcionou uma gama enorme de ferramentas para o aprendizado, dentre eles, o de outras línguas, descentralizando, com isso, o foco estritamente do ensino tradicional em escolas e em cursos livres.

Paralelamente a isso, temos o fenômeno da transculturalidade que sempre esteve presente em todos os cenários sociolinguísticos, mas que se acentuou na era da informação. Com as redes sociais, os usuários interagem mais, estabelecendo comunicação com pessoas de várias partes do mundo. Sem a preocupação com as barreiras linguísticas e culturais, esses indivíduos usam a linguagem transgredindo fronteiras, ou como assevera Lucena e Torres (2019, p. 19), “[...] enfrentando lógicas monolíngues política e ideologicamente impostas pelo senso comum, por modelos e abordagens de ensino de línguas, altamente reconhecidos nos anos 1970 e 80.”

Em vista disso, no cenário dos cursos de idiomas, há uma constatação de metodologias de ensino, chocando-se uma com a outra, o que resulta em várias “[...] mixagens, hibridizações e criouliização” de línguas (Jacquemet, 2005, p. 257). Isso é totalmente compreensível, visto que os cursos de idiomas são pautados, sobretudo, pela ótica do empreendedorismo, que

[...] a partir desse cenário que nós voltamos para o caso do ensino-aprendizagem de inglês no Brasil contemporâneo. Nesse caso, apesar das recentes desestabilizações, uma das maneiras pela qual tendências homogeneizantes ainda podem se manifestar é por intermédio de uma série de aspectos políticos, econômicos e educacionais que vão sendo considerados como benefícios universais relacionados à aprendizagem dessa língua. (Lucena; Torres, 2019, p. 635)

As considerações de Lucena e Torres (2019) iluminam visões arcaizantes e cristalizadas por um monolinguismo conservador que só serve para atravancar o ensino de línguas, devido ao fato de o monolinguismo excluir as variantes regionais, econômicas e sociais que perpassam toda a linguagem e estão a serviço do enriquecimento e do aprimoramento das estruturas linguísticas que compõem uma língua. Em outras palavras, o monolinguismo corrobora para a predominância da mercantilização dos cursos de idiomas livres, ou seja, mesmo nesses contextos bilíngues de escolas de idiomas, o monolinguismo continua sendo mais privilegiado que o bilinguismo, pois entendem que ser bilíngue não é apenas saber falar mais de uma língua, mas dominar e saber usar os recursos de ambas as línguas, em conjunto e simultaneamente, em um processo de comunicativo.

Em decorrência disso, ocorre o duplo monolíngue. Conforme elucida Garcia (2009, *apud* Lucena; Torres, 2019, p. 637), isso seria esperar que “[...] o indivíduo atue com cada uma

das suas línguas da mesma maneira que um monolíngue, ou seja, sem qualquer influência de uma língua na outra". Propicia-se, com isso, um preconceito linguístico ao se estigmatizar a miscigenação linguística em cenários multilíngues, como escolas de idiomas.

Autores, como Pennycook (2017), problematizam essa questão da língua inglesa como instrumento de propagação das ideias neoliberais, que, em doses homeopáticas, se misturam na cultura por meio de pensamentos que reforçam a ideia da Língua Inglesa como instrumento de comunicação internacional, ou como um canal de comunicação entre os povos, a chamada Língua Franca. Todos esses pensamentos, inseridos na cultura, modulam no inconsciente coletivo que o Inglês passou a ser uma língua essencialmente inevitável de aprender devido ao nosso cenário globalizado. Diante disso, Pennycook (2017) denuncia como o Inglês serve para tecer um emaranhado de discursos que, na verdade, legitimam ideais neoliberais.

Evidentemente, não somos contra o ensino da língua inglesa e nem estamos minimizando a sua importância e fluidez no cenário econômico internacional, mas vale lembrar que:

Conforme alerta, algumas perspectivas da linguística, ao privilegiar os aspectos linguísticos e os metodológicos do ensino de línguas, tendem a negligenciar os valores e as visões subjacentes ao discurso da neutralidade na propagação do inglês como ferramenta de comunicação internacional (Pennycook, 2017, p. 638).

O fragmento esclarece que o ensino de uma língua não pode basear-se apenas em aspectos linguísticos e metodológicos porque, além de limitar nos aprendizes a exploração de abordagens mais sociais e discursivas dos fenômenos socioculturais e linguísticos de uma língua, estudar os aspectos linguísticos isoladamente inibe pensamentos mais críticos sobre a língua, corroborando para uma visão hegemônica contra a nossa cultura; dificultando, com isso, o pensamento reflexivo.

Nesse contexto, a visão hegemônica para com a língua inglesa se dá não só pela comparação entre o Inglês em trânsito pelo mundo e as falas nativas britânicas e norte-americanas como idealizadas, assevera Lucena e Torres (2019), mas especialmente, pela metodologia que sempre foi aplicada para o ensino da língua, que contribui para a conservação da ideologia monolíngue.

É com base nesse cenário e nos problemas por ele apresentados, que esta pesquisa de doutorado tem como foco propor uma outra abordagem de ensino da língua inglesa, uma perspectiva nascida da análise e da experimentação com cruzamento entre os letramentos críticos voltados ao ensino de língua e o Teatro, corroborando, com isso, em uma nova prática pedagógica de ensino, proposta nesta tese como Letramento Teatral Crítico.

Ao unir ensino da LI com uma abordagem teatral auxiliando no ensino do Inglês, descentralizamos o foco dos elementos estruturais da Língua, que corroboram para a massificação de ideologias monolíngues e que coadunam a mercantilização e instrumentalização do ensino do idioma, para o foco na autoria, na construção do próprio conhecimento do aluno. Isso evita o monolinguismo, considerado como o novo analfabetismo, por sua incapacidade de diálogo com os diversos saberes que o avanço do inglês - como língua internacional- traz para uma abertura fronteiriça no que tange a uma comunicação mundial e globalizada, pois o aprendizado de conhecimentos outros e em outras línguas nos propicia uma outra ferramenta, para a aquisição do conhecimento e, com isso, o desenvolvimento da inteligência, pois, ao aprender uma nova Língua, nos tornamos mais inteligentes.

Dessa forma, os/as alunos/as, ao produzirem seus próprios textos/ esquetes de forma bilíngue e seguindo a perspectiva do LTC, desenvolvem tanto habilidades bilíngues como multilíngues, pois é isso que se objetiva, catalisar nos/as estudantes habilidades e práticas teatrais ampliadas que possam favorecer e possibilitar que os aprendizes expressem suas emoções e seus sentimentos em produções artísticas/linguísticas produzidas por eles em língua inglesa, sem restringir, com isso, o uso da sua língua materna, mas, pelo contrário, intercambiando os recursos da sua língua mãe para o acesso à língua de estudo, no caso desta pesquisa-ação, a língua inglesa.

3.1.1 Letramentos Críticos na Contemporaneidade

Muito se fala em multiletramentos, letramentos críticos, mas o que é letramento? Qual a natureza desse conceito? Letramentos são práticas que desenvolvem habilidades interpretativas, ou seja, práticas de construção de sentido a partir de textos orais, escritos, visuais ou utilizando qualquer outro tipo de linguagem. As interações das linguagens podem se dar por meio da escrita, da leitura, da fala, ou de qualquer outra maneira que envolva o contato com algum enunciado e a construção de sentidos a partir deste contato. As habilidades interpretativas envolvem, de acordo com Janks (2010), um *set* de habilidades cognitivas e um *set* de práticas sociais, ou seja, conjuntos, como a autora esclarece:

A "leitura", embora inicialmente ligada à leitura de textos verbais, foi aplicada metaforicamente a outros modos de codificação de significado. Assim, é possível 'ler' filmes, roupas, gestos, gravuras, fotografias, corpos e assim por diante. A palavra 'escrita' não é tão expansiva em seu uso. Não falamos sobre escrever fotografias, desenhos ou corpos. (Janks, 2010, p.3).

O fragmento esclarece que o significado do conceito de leitura se modificou ao longo do tempo, talvez por ser um termo mais elástico que o termo escrita; enfim, saímos do letramento da letra (Rojo, 2020) e com a chegada da era digital e com o advento de seus vários aparelhos de comunicação (celulares, *tablets*, *desktops*, *laptops*, *ipods* etc.), o conceito de leitura e de construção de sentidos passou a englobar não somente o texto escrito tradicional, mas também os textos multimodais presentes em outros meios de comunicação.

Isso posto, saímos da era do analógico e entramos na era do digital e sua configuração multimodal/multissemiótica, pois tudo se encontra, agora “junto e misturado” no mesmo dispositivo, e, com isso, surgiu um novo tipo de texto – o texto multimodal (*vídeos*, *posts*, *chats*, *tweets*, *memes*, *gifs*, *e-zines*, entre tantos outros). Portanto, não se trata mais do texto escrito tradicional, mas, sim, da multissemiose, dos multiletramentos, do multimodal. Assim, é natural se mostrar fascinado com toda essa evolução tecnológica, ela nos auxilia a fazermos um *upgrade* em nossa forma de alfabetizar, há novas práticas sociais de leitura e de escrita em sala de aula, que permite, até mesmo por meio de aplicativos de celulares com inteligência, aos alunos ampliarem seu horizonte de conhecimento da Língua.

Desse modo, torna-se claro que as antigas formas de alfabetização munidas, apenas de quadro, giz e livro didático, não dão conta da formação de leitores competentes para o mundo digital e multimodal. Os próprios alunos e alunas se tornaram os especialistas de suas maneiras de aprender, desenvolvendo, muitas vezes, por conta própria técnicas e habilidades de construção de sentido fora da escola, as quais lhes permitem navegar no mundo virtual e realizar práticas sociais outras, por meio de aplicativos de smartphones que lhe fazem mais sentido. Do ponto de vista educacional, ensinar a “ler e a escrever” é intrinsecamente uma prática social conforme explica Janks (2010), que ainda utiliza o termo “alfabetização”, porém dentro de uma perspectiva que vai além de “decodificar” textos escritos,

Entende-se por alfabetização a capacidade de ler e escrever e foi “formado como uma antítese do analfabetismo”. Mais recentemente, a alfabetização foi definida como uma prática social. A noção de uma prática de alfabetização implica formas padronizadas e convencionais de usar a linguagem escrita, que são definidas pela cultura e reguladas pelas instituições sociais. Comunidades diferentes estudam de maneira diferente. (Janks, 2010, p. 3).

Nessa perspectiva, interpreto que o conceito de “ser alfabetizado” precisa passar por uma atualização epistêmica, ou seja, não se trata de descartar todos os conceitos e práticas de ensino de leitura e de escrita já utilizados, mas de adaptá-los para a multirrealidade, na qual estamos inseridos, ampliando esses conceitos. Por isso, defendo que um ensino estritamente gramatical fica muito aquém de contemplar a língua em seu estado de uso.

Nessa linha, Usher (1992, apud Illeris, 2013, p. 207) esclarece que uma “[...] aprendizagem experiencial é o meio pelo qual se pode resistir e perverter o *establishment* cultural e educacional”. Dito isso, o que, afinal, seria letramento? O termo em português se aproxima do seu parente em língua inglesa? *Literacy*? Hillary Janks elucida o termo *literacy* como uma capacidade que certas pessoas têm de se alfabetizarem sozinhas, de adquirirem seu conhecimento de uma forma pessoal e independente, ou seja, no campo educacional, para Janks (2010), seria algo como uma educação que vai além dos muros da escola.

Esse é o sentido do *Literacy* para Hillary Janks. Assim, se formos fazer uma varredura dicionarizada da palavra, traduziremos de uma forma rasa, como: instrução, alfabetização, ou seja, saber ler e escrever, as habilidades básicas de leitura e escrita. Entretanto, em seus textos, Janks (2010) nos mostra uma visão que vai além disso. O termo *literacy* foi cunhado para apoiar uma ideia de dívida social que o estado norte-americano tinha para com a sociedade americana, referindo-se aos excluídos de letramentos, ou seja, àqueles que foram alfabetizados por meio de uma cultura oral, o que os antropólogos americanos denominam como '*the great divide*' (Janks, 2010)', “[...] teoria da antropologia social que divide a civilização entre pessoas modernas e pessoas primitivas de acordo com suas habilidades mentais” (Janks, 2010, p. 3).

A esse respeito, Janks faz a seguinte colocação:

De acordo com Street e Gee, de fato não há evidências de que as pessoas provenientes de culturas predominantemente orais sejam cognitivas ou intelectualmente inferiores aos seus colegas alfabetizados. Scriber e Cole (1981) conduziram pesquisas na Libéria, nas quais eles foram incapazes de mostrar que a alfabetização produzia habilidades específicas relacionadas a essa alfabetização em particular (Janks, 2010, p. 3, tradução nossa).

Baseando-nos em afirmações como essas de Janks (2010), compreendemos que a tradução literal do termo *literacy*, em alfabetismo, não daria conta de contemplar todas as abordagens que *literacy*, conceitualmente, abarca para a educação em Língua Inglesa. Entretanto, muitos professores interpretam o letramento como um método didático, que teria, supostamente, vindo substituir a alfabetização.

Já outros especialistas em Educação consideram que alfabetização e letramento são processos semelhantes, quando, na verdade, o conceito de letramento vai além da alfabetização no sentido de ir além de decodificar letras e palavras, para um processo muito mais profundo de ler o mundo. Entretanto, sempre há dúvidas sobre como promover novas práticas quando novos conceitos surgem na educação e não há de ser diferente com o letramento. Essas dúvidas nos parecem decorrentes da falta de conhecimento teórico sobre esses conceitos, levando à necessidade de buscar esclarecimento na própria fonte, como Janks esclarece:

Em nossa própria era, novas tecnologias digitais efetuaram uma revolução na comunicação, permitindo registros permanentes de textos orais incorporados, reprodução e transmissão instantâneas de textos verbais e visuais e produção de textos multimodais que fazem sentido combinando vários modos de comunicação: verbal, visual, auditivo, espacial, gestual. Se levarmos a sério os diferentes itens que também são nossos alimentos capazes de educar para a riqueza de status da escrita, então devemos reconhecer a importância do visual nas formas modernas de comunicação (Janks, 2010, p.5, tradução nossa).

Nesse trecho, Janks nos esclarece que a definição de linguagem multimodal é uma mistura de outras linguagens dialogando entre si, e, de certa forma, a autora também deixa implícito o que é texto, ou seja, texto seria todo enunciado de natureza verbal ou não verbal capaz de constituir sentido. Baseando-se em definições como essa, podemos dialogar com produtos da mídia, tais como: vídeos de *WhatsApp*, *posts*, *chats*, *tweets*, memes, *gifs*, *e-zines*, e outros signos de comunicação que constituem textos multimodais por apresentarem mais de uma linguagem, ou mais de um sistema de significação, ou seja, uma multissemiose que permite a esses e a outros textos dialogarem entre si.

Por isso, tornou-se necessária a criação de um novo conceito que pudesse auxiliar na compreensão dessa nova realidade. Então, o termo letramento crítico foi cunhado para analisar esses processos contemporâneos de leitura e escrita por um viés mais crítico, como Janks elucida:

A palavra *crítico* entra nesse discurso para significar algo diferente do que normalmente entendemos por "pensamento crítico". Não significa mais apenas análise fundamentada, baseada no exame de evidências e argumentos. Aqui, ela é usada para sinalizar análises que buscam descobrir os interesses sociais no trabalho, para averiguar o que está em jogo nas práticas textuais e sociais. (Janks, 2010, p.13, tradução nossa).

O fragmento enfatiza que a palavra “crítico”, anexada ao termo letramento, veio para atender à demanda da vida contemporânea, não apenas de construir sentidos para textos escritos e falas, que se misturam com imagens estáticas (fotos, ilustrações, gráficos, infográficos) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas), mas fazer isso de maneira crítica, ou seja, ciente das ideologias e das desigualdades presentes nas práticas sociais onde esses textos multimodais são produzidos e consumidos.

Dito isso, penso na palavra “texto” como estendendo-se a esses enunciados híbridos, e como sendo um “novo” tipo de texto, de tal modo que, hoje, falamos também em *textos orais* e em *textos multimodais*. Enfim, novos letramentos, incluindo o letramento digital, requerem novas capacidades de lidar com os novos textos que surgem. Os letramentos são, na verdade, um produto dos nossos novos tempos, saindo de uma cultura de massas, para entrarmos numa cultura de *designs*. O/ a aluno/a, então, tornou-se pesquisador, com um celular na mão e tornou-

se um criador de designs de memes, vídeos para *WhatsApp*, de canais de *Youtube*, de *blogs*, de *posts* para o *Instagram* e de *snaphats*. Quanto a isso, Janks pondera que:

A palavra 'design', ao contrário da palavra 'escrever', funciona em várias modalidades, múltiplas formas de criação de significado ou semiose - você pode criar um texto, um estilo de vestir, uma página, um pôster, móveis, uma sala. Design é uma palavra útil para falar sobre a produção de textos que usam múltiplos *sistemas de sinais*. (Janks, 2010, p. 19, tradução nossa).

O/a aluno/a saiu da condição de reprodutor e alcançou o platô¹² de criador e é nessa condição de criação que se conecta com o mundo, que ele mostra a sua voz, a sua identidade e o seu senso crítico, e, portanto, torna-se um *youtuber*, um artista virtual, um blogueiro, entre outros produtores de conteúdo. Todos esses artefatos digitais precisavam de uma nova pedagogia de estudo e da observação dessa realidade digital.

Nesse contexto, entra o professor com seu olhar crítico, fazendo uma curadoria de informação, a fim de levar toda essa produção para a sala de aula. Sendo assim, os letramentos estão comprometidos com outro tipo de *design*, com um projeto mais crítico de leitura e de produção de textos, indo além do texto escrito tradicional.

Nesse enfoque, os letramentos críticos e práticas linguísticas na contemporaneidade fazem-se necessários para compreendermos todos os processos de leitura e produção de textos multissemióticos que circulam em nossa sociedade contemporânea e até que ponto esses textos devem ou não devem ser inseridos em uma prática de ensino de línguas. Entende-se, então, que os letramentos consistem em uma atividade coletiva e não em um produto ideológico. Os letramentos estão, dessa forma, inseridos no campo da linguagem, buscando um viés mais crítico de ensino, ao invés do antigo *design*, que se preocupava em alfabetizar como maneira de, supostamente, encontrar um sentido pronto no texto.

Assim, surge o LTC como resultado da lacuna que o velho *design* do alfabetismo não conseguiu mais preencher e os letramentos críticos com um novo *design* que oportunizará um rizoma de possibilidades à espera de serem exploradas. O LTC surgiu como um *re-design*, como um novo projeto que veio ressignificar as práticas de ensino de línguas contemporâneas, tal como o Letramento Teatral Crítico, “bem como a maneira de ver as linguagens, é, portanto, o resultado dessa atividade e não sua condição natural” (Volochinov, 2018, p. 65).

Por fim, uma proposta didático-pedagógica com base no Teatro do Oprimido de Boal (1991) e Grotowski (1987) é um recurso para estimular a materialização do pensamento crítico, sendo que o canal de compreensão desse pensamento é sempre a língua, é sempre o discurso, é

¹² DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia.

sempre o diálogo, já que, segundo Volóchinov (2018, p. 66), “o diálogo é a forma mais natural da linguagem.” Isso posto, Volóchinov (2018) assevera que o diálogo é contexto natural de aprendizagem de uma língua, isso implica que, o ensino crítico-translúgüe do inglês como prática social é uma forma de imbricamento entre uma língua estrangeira com a língua materna do aluno produzindo assim uma forma de ensino em que o conhecimento das estruturas da sua língua materna auxilia no aprendizado de uma língua estrangeira, mesclando características similares entre ambas, tornando o aprendizado de uma segunda língua mais acessível.

3.1.2 Ensino crítico de inglês como prática social

Ao considerarmos a complexidade existente ao discutir a temática do ensino crítico de Inglês como prática social, é preciso que, nesse processo, tomemos conhecimentos outros do processo variacional da língua, para, assim, termos a segurança e os conhecimentos necessários para trabalharmos a língua inglesa de forma crítica e social. É comum, sempre, nas aulas de Língua Inglesa, os alunos me perguntarem qual variante eu estudei, e ao me fazerem essa pergunta, sempre usam a forma inglês “culto” referindo-se ao padrão britânico e inglês “americano”, para se referirem ao padrão estadunidense.

Ao ouvir esses questionamentos, eu percebo a deficiência do nosso ensino de línguas, tanto do Inglês, como do Português, pois se os alunos entendem que há uma nação que fala um inglês “culto”, em detrimento de outra, que fale um “inglês”, digamos “inculto”, entendo que esses alunos pensam da mesma forma quanto ao Português do Brasil e o Português de Portugal:

Se afunilarmos um pouco nosso foco, contudo, podemos nos lembrar de um fato linguístico com que sempre convivemos, mas ao qual talvez nunca tenhamos dado tanta importância, em termos científicos: o fato de que detectamos diferenças entre o português que falamos em São Paulo, em termos genéricos, com o português que se fala na cidade do Rio de Janeiro, ou nas cidades de Salvador e Porto Alegre. É claro também que tais diferenças não impedem que nos comuniquemos entre nós (Fiorin, 2001, p.62).

O excerto em destaque mostra algo que parece ser notório, chegando a ser óbvia até a questão que as línguas variam, variam em gênero, variam de uma classe social para outra, variam de uma cultura para outra e variam entre regiões. Entretanto, para o cidadão comum, e até mesmo para certos professores, essa variação passa despercebida e taxam essas diferenças variacionais como sendo errôneas.

Com base nas minhas experiências em sala de aula de escola pública, confesso que a ilustração do fragmento acima retrata um problema vigente tanto no ensino do Português, como

no aprendizado do Inglês, a questão do ‘certo’ e do ‘errado’, do ‘culto’ e do ‘inculto’, daquilo que soa bonito aos ouvidos e do que causa estranhamento. E uma das minhas experiências quando residi em Manhattan-NYC, por intermédio de uma bolsa de estudos pela fundação Fulbright. Durante o período que estive lá, pude perceber as diferenças marcantes entre o Inglês típico nova-iorquino e as diversas variantes advindas de outras etnias, tais como, o inglês dos indianos, dos franceses, dos árabes e dos chineses, todos esses possuíam fortes marcas dialetais advindas de sua cultura.

Contudo, o que me chamou a atenção foi a variante do negro nova-iorquino, em que usam a língua inglesa para marcar sua origem, sua raça, visto que são nova-iorquinos, nasceram e se criaram em Nova Iorque, mas modificam a sua pronúncia do Inglês como forma de resistência, ou seja, usam a língua de forma crítica, marcando a sua identidade. Entendi isso como uma maneira de mostrar sua hegemonia, visto que usam essa variante no seu dia a dia, no seu trabalho e isso é uma prática social. E aqui narro um fato curioso, percebe-se bem essa diferença quando, no aeroporto e nos metrô de Nova Iorque, ouvimos os funcionários informarem os horários e os destinos dos voos e dos trens pelos alto-falantes, visto que a diferença da variante branca para a variante negra é bem-marcada:

Se as relações sociais dentro de uma determinada comunidade não são simples, a língua refletirá essa complexidade e será, obviamente, heterogênea. Entretanto, essa heterogeneidade pode ser sistematizada, um dos grandes méritos da Teoria da Variação foi demonstrar que a variação linguística, existente em todas as épocas, em todas as comunidades de fala em todos os níveis do sistema linguístico - fonético, lexical, sintático e semântico ocorre de forma organizada e regular. Outra grande contribuição dessa corrente foi o desenvolvimento de técnicas que permitiram sistematizar essa variação (Peres, 2006, p. 39).

Compreendo, então, como professor, que temos um terreno riquíssimo para trabalhar, e a escola não está preparada para isso e nunca estará, pois, como professores de Língua Inglesa, de Língua Portuguesa e de Língua Espanhola, ao citar essas três línguas, penso em sua oferta pela grade curricular do Estado de Mato Grosso do Sul. Enfim, como professores de línguas, somos os responsáveis em mostrar aos nossos/as alunos/as, que essas variações existem e, por isso, temos que demonstrar a eles/elas de uma forma reflexiva, que as línguas variam, e o uso dessas variações de forma crítica, não é erro, mas uma prática social. E tal variação linguística na disciplina de Língua Inglesa é de extrema relevância para os/as alunos/as compreenderem que, embora, no Brasil, falemos a mesma língua, ela é influenciada por diversos fatores; geográficos- variação diatópica; históricos – variação diastrática e situacionais ou sociais – variação diafásica.

Muitas vezes, quando um estudante vem de outra localidade do país, com sotaque

diferente do nosso e usando regionalismos, percebo certo estranhamento por parte de alguns de seus colegas de turma. O conhecimento de que a língua é influenciada por fatores geográficos, explica a questão das diferenças nos falares de várias regiões do Brasil, o qual possui dimensões continentais, e isso influencia na pronúncia da LI em sala de aula, justamente, por nosso país ter toda essa pluridiversidade. Além disso, ter consciência de que a língua é influenciada pela época em que o falante se faz inserido, contrasta e causa estranhamento às demais variantes de nossa contemporaneidade.

Assim, usar o Inglês como prática social é orientar o/a estudante a ler qual registro usar em determinadas situações sociais, por exemplo, na igreja, em clube, na delegacia, no hospital, em um banco, nos aeroportos, na universidade, no guichê de imigração, e ao fazer essa leitura, esse sujeito falante deve ter consciência para descontextualizar a língua como bem entender, pois aprendeu com enfoque no Letramento Teatral Crítico, que a língua como prática nos afasta de uma noção da língua em contextos.

Nesse enfoque Pennycook (2010) afirma que:

O que fazemos com a linguagem dentro de diferentes instituições, lendo esses espaços físicos, institucionais, sociais e culturais. Podemos nos ajoelhar e orar, ficar de pé e cantar, dirigir a atividade da sala de aula, escrever nas margens de um livro, traduzir entre o paciente e o médico, perguntar quando um corte na mão pode ser reparado ou pintar a parede de trás com spray; e ao fazermos isso, refazemos a linguagem e o espaço em que isso acontece. Ver a linguagem como ação e como parte de como os lugares, igrejas, escolas, hospitais, por exemplo, depende de nossa interpretação, como o significado dos lugares é reforçado ou alterado, sugere que pensar sobre a linguagem e a localidade não pode ser mais contido com uma noção de linguagem no contexto (Pennycook, 2010, p. 3).

Percebe-se, no trecho de Pennycook (2010), que o autor critica a noção da língua presa em um contexto, em situações formais para a ideia da língua em atividade. Em Pennycook (2010), verificamos que falar bem é dominar a língua em sua atividade, ou seja, usar a língua em sua prática local descentralizada da ideia de sistema, de uma língua que só estabelece comunicação caso esteja inserida, contextualizada, em dado momento, em dado sistema, pois, parafraseando Pennycook (2010,) a língua é um conjunto de práticas. Assim, uma metodologia de ensino auxiliada por um aporte teatral, nos padrões que o Letramento Teatral Crítico apregoa, ou seja, na produção textual, os aprendizes criam seus próprios textos, abrangendo as temáticas de sua comunidade, do seu cotidiano, onde logo após, esses aprendizes, enquanto atores/as ensaiam esses textos em situações de uso, por meio das encenações, as quais a LI passa a ser usada como "uma parte central da organização social diária" (Pennycook, 2010, p. 6).

Outros fatores, como grau de escolaridade, sexo, idade, profissão, condições econômicas do/da falante e grupo social em que está inserido/a, influenciam também no uso da

língua como prática social. É importante apresentarmos aos/as alunos/as que essas variações são transformações de uma mesma língua. Assim, esses/as alunos/as terão uma nova compreensão de sua realidade e, com isso, formarão a sua identidade linguística sem preconceitos.

Em relação às bases variacionais de uma língua, Pennycook (2010) argumenta que:

Essa exploração da língua como prática local nos leva em uma direção diferente dos estudos da variabilidade trazida ao sistema da língua pré-datado - por meio de seu desdobramento contextual, uma vez que questiona não apenas o que entendemos por língua, mas também o que queremos dizer com contexto. Olhar para a língua como uma prática é ver a língua como uma atividade ao invés de uma estrutura, algo que fazemos ao invés de um sistema ao qual nos baseamos, como uma parte material da vida social e cultural ao invés de algo abstrato (Pennycook, 2010, p. 03).

Em outras palavras, nós, professores, devemos ensinar ao aluno/a a norma culta, para que domine o conhecimento formal, o que não significa menosprezar a sua linguagem familiar, a bagagem cultural. Embora no teatro a norma culta nem sempre é usada, temos com isso a licença poética do Teatro para trabalharmos as variantes linguísticas, tornando as aulas de Língua Inglesa um laboratório de línguas, onde os alunos poderão ter contatos com as diversas variantes apresentadas pelo professor.

Dessa forma, a compreensão de que a língua é influenciada por vários fatores contribui para que se reconheça e respeite a diversidade linguística. Uma língua só se realiza no seu uso, enquanto prática social, ou seja, como uma atividade diária de troca de informações e interação cultural entre os seus usuários. Nesse sentido, a forma como a LI é abordada nas escolas públicas não favorece nenhum desses fatores e deixa o ensino do idioma reduzido ao preenchimento de exercícios sem utilização da língua, enquanto prática social.

Diante disso, o professor do componente curricular de língua inglesa deve ter consciência do impacto que tem sobre o ensino da língua para os seus alunos e alunas, pois, ao ensinar uma língua estrangeira, esse professor deve abordar a língua conforme as esferas de uso dela enquanto atividade humana, e não apenas restringir o ensino dessa segunda língua a palavras que pronunciamos e escutamos. Segundo Pennycook (2010), a língua se desenvolve como uma chave de compreensão para as relações sociais e culturais. Nesse prisma, Pennycook (2010) esclarece que:

[...] exercida por uma gama de práticas como práticas de negociação, práticas políticas, práticas culinárias, práticas bancárias, práticas recreativas, práticas religiosas e práticas educacionais". A prática não é, portanto, mero comportamento ou atividade; e não é justificada com a teoria. Em vez disso, essa noção de prática tenta tornar os atos observáveis do cotidiano centrais para uma compreensão da vida social e, simultaneamente, para ver essa atividade em termos de conduta social regulada e sedimentada. Deste ponto de vista, as práticas são concebidas como "matrizes corporais e mediadas materialmente da atividade humana centralmente organizadas em torno do entendimento prático compartilhado" (Pennycook, 2010, p. 21).

O fragmento descreve a língua como um conjunto de práticas sociais. Constatamos, com base nisso, que não há comunicação verbal sem que esse conjunto de práticas sociais se relacione entre si. Em resumo, a língua, enquanto prática social, também pode ser entendida como uma prática teatral, ou seja, a língua é uma prática teatral, em que cada um dos sujeitos/atores encenam/modulam a língua de acordo com o cenário/contexto que estão inseridos. Contudo, não é o contexto que modula a língua e, sim, a prática linguística exercida conforme cada contexto de uso. Quanto a isso, Benveniste (2008) pondera que “[...] é por meio do processo de interação na/pela linguagem que o homem se constitui como sujeito e, portanto, torna-se um multiplicador de ideias.”

Diante desse cenário, entende-se o contexto, enquanto espaço de articulação de ideias, e como a língua é um veículo de circulação ideológico, ensinar a língua como uma prática social, é ensinar a língua em sua performatividade, demonstrando que sua prática linguística também é uma prática persuasiva e, sobre isso, Moita Lopes (1994, p.355) destaca “[...] a centralidade da linguagem na vida social”. Por consequência, a escola tem o papel de ser o veículo propulsor dessas reflexões e desenvolvedor dessa identidade nos jovens, pois como espaço de saber, a escola apresenta uma condição *sine qua non* para o desenvolvimento de uma educação linguística como prática social, ampliada e diversificada.

Nessa perspectiva, é nos espaços sociais, tais como, escola, cinema, clubes, parques, shoppings, igrejas, bairros e condomínios que a criança tem as suas primeiras experiências de troca argumentativa, enquanto interação/prática social da linguagem. Pennycook (2010) esclarece que:

A noção de paisagens linguísticas tem ressoado claramente com pesquisadores interessados nos papéis sociais e políticos das línguas (Shohamy e Gorter, 2009): ela enfatiza que a linguagem não é algo que existe apenas na cabeça das pessoas, em textos escritos para consumo institucional ou em interações faladas, mas sim parte do ambiente físico. (Pennycook, 2010, p.67).

Para Pennycook (2010), os espaços linguísticos nascem no meio urbano, com a efervescência das novas mídias e da apropriação dos novos meios comunicação aliados ao marketing, e a exaustiva exposição advinda pelos novos canais de exposição dos produtos, a linguagem das metrópoles e dos centros das cidades ganhou muitos aparatos textuais distintos e multimodais, o que retroalimenta uma ecologia de linguagens urbanas; desenvolvendo, com um isso, um campo fértil para a área de estudos das linguagens, fazendo surgir uma Nova Linguística, uma Linguística dos Espaços, o que Pennycook (2010) chama de Paisagens Linguísticas.

3.2 LETRAMENTO TEATRAL CRÍTICO: RELAÇÕES ENTRE LÍNGUA, CORPO/PERFORMANCE E ENSINO DE INGLÊS

Todo trabalho de leitura cria vários nós epistêmicos em nossa mente. Para desfazermos/ingerirmos esses nós é preciso um exercício exaustivo de releitura. É notório, e cabe aqui salientar que a leitura de textos teóricos nunca é de fácil digestão, mas a linguística por ser a ciência das línguas, nos facilita a digestão, tornando a leitura de textos teóricos, substancialmente enriquecedora. Por isso, acredito que uma formação linguística age como um imunizante, fortalecendo nosso raciocínio crítico e ampliando nosso horizonte epistemológico.

Há um nó epistêmico/cultural inoculado no ensino da Língua Inglesa, quando trabalhamos a oralidade, os aprendizes acreditam que pronunciam errado, por se apegarem a modelos culturais, estes aprendizes acabam por standardizarem como correta a pronúncia nativa da língua.

“Como desatar [esse] nó?” (Santiago, 2019, p. 165), sendo que as políticas educacionais e os documentos oficiais, tais como a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014 para a Educação Básica preconizam as chamadas metodologias ativas, o que, em outras palavras, é a realocação dos polos do aprendiz, para a posição do aluno como produtor do seu conhecimento e não como receptáculo de atividades. Ou seja, o conteúdo funciona como a matéria-prima que o professor disponibiliza para os alunos e alunas. Esses, por sua vez, se tornam os atores/atrizes no protagonismo de suas próprias atividades, desenvolvendo as atividades orientadas pelo professor de forma dinâmica e autoral, isto é, o LTC reorienta o objetivo da aprendizagem da LI da transmissão de conteúdos, para uma prática teatral ativa que por meio da dramatização auxilia os alunos e alunas a reterem o conteúdo.

Jakobson (2007), na década de 1970, já problematiza essas questões, em 1968 durante sua visita ao Brasil, salientou que, “[...] os linguistas, gostassem ou não, deviam preocupar-se cada vez mais com os numerosos problemas antropológicos, sociológicos e psicológicos que invadem o campo da linguagem”. Nessa perspectiva, interpreto que, nós, enquanto estudiosos da linguagem, não devemos ficar restritos, apenas ao nosso objeto de estudo/ensino. Saliente-se, ainda, que temos a obrigação moral de estarmos sempre pensando e pesquisando formas outras de ensinar uma língua alinhada com as linguagens contemporâneas, visando constantemente uma atualização sincrônica com as práticas sociais.

No caso da LI aqui em enfoque, sua abordagem atual já chegou a sua exaustão, podemos dizer que os cenários de metodologias de ensino da LI são vastos e existem várias abordagens: a **tradicional**; que consiste na gramática e tradução, que era empregada para ensinar o Latim, a **direta**; criada como resposta dos americanos contra a abordagem latina de gramática - tradução e consiste em alternâncias de diálogos, assemelhando-se a uma entrevista, a **audiolingual**; consiste na compreensão e na produção oral, na qual o aprendiz da língua usa o idioma por memorização e repetição, por meio de diálogos e, por fim, temos a **sociointeracionista** ou comunicativa; que recebe esse nome por apresentar um caráter interacionista, isto é, enfatiza o uso da interação e da troca de informações entre os indivíduos para obter melhores resultados.

Contudo, em nenhuma delas o discente é produtor do seu próprio conhecimento, não existe a autoria, conseqüentemente, não há a identidade do aluno, no qual este exerce a posição de mero reprodutor dos conteúdos apresentados nos manuais de ensino da língua, ou seja, há uma gama enorme de metodologias, mas em nenhuma delas existe uma prática social, e uma língua só de aprender por meio da prática.

O atual expediente de ensino da LI carece de um outro aporte metodológico, uma atualização epistêmica e, por favor, não me entendam mal, não estou propondo um descarte das práticas de aprendizagens tradicionais, mas uma atualização para a multi-hiperrealidade em que estamos inseridos. Portanto, é nesse cenário que começarei a escrever o seguinte texto, pensado numa perspectiva decolonial, cuja a preocupação recai em defender uma prática de ensino de LI que se importe, antes de planejar o conteúdo, se preocupe antes em conhecer o grupo de alunos/as, a comunidade onde estão inseridos, para depois refletirmos sobre como desenvolver nossas aulas, estabelecendo dessa forma as relações dialógicas que a língua, o corpo/aluno/alunas, devem ter como instrumento de performatividade teatral e com o ensino de línguas.

Nesse contexto, parto das conclusões de Jean-Marie Pradier:

[...] nenhuma teoria geral do teatro é hoje aceitável, assim como nenhum dado científico pode levar a qualquer generalização; 2) devemos aceitar a ideia da necessidade de constantemente redefinir e precisar os níveis de organização, e da necessidade de considerar as suas inter-relações; [...] 3) estamos condenados a colaborar, no sentido de que cada um de nós deve com humildade e ambição considerar-se como um sistema aberto. Aberto de forma voluntária e ciente [...] (Pradier, 2011, s. p.).

Afirmações como essas de Pradier (2011) confirmam a necessidade de inserir, contextualizar a prática teatral à educação escolar inter-relacionando a atividade teatral com as

demais disciplinas. No caso desta tese, iremos delimitar ao ensino de línguas, mais estritamente, ao ensino da Língua Inglesa. Para isso, os meus estudos no que tange aos letramentos críticos procuram inter-relacionar as teorias críticas dos letramentos com a Teoria Teatral.

Com efeito, a tese em questão propõe ir além de fazer um estudo interdisciplinar, ou multi-transdisciplinar, mas estabelecer uma comunicação entre os diversos espaços do saber presentes na escola pública, assim manter uma prosa entre os/as professores/as de Língua Portuguesa quanto uma disciplina auxiliar para desenvolver nos alunos a construção do gênero dramático, estendendo esse diálogo para a disciplina de artes ao que remete a construção de cenários, iluminação e caracterização de personagens.

O objetivo, aqui, penso que está mais para a ideia de sermos “indisciplinar”, no sentido de ser “a tônica do trabalho a integração das diferentes áreas do conhecimento. Um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento” (Nogueira, 1998, p. 25). Os livros didáticos trazem a interdisciplinaridade como um diálogo entre diferentes disciplinas, uma forma de integrar as diversas áreas do conhecimento.

Entretanto, por mais que, em seu discurso, apregoem que o conhecimento não se limita a uma disciplina e outra, a uma área ou a outra, no currículo escolar os conteúdos continuam aparecendo fragmentados, ficando a cargo do professor estabelecer esse diálogo, o qual deveria ser feito seguindo a própria disciplina, integrando-se com outras áreas dos conhecimentos inseridos na própria aula. Contudo, isso não acontece, e devido à ideia de interdisciplinaridade estar enviesada, o que abre possibilidades para trabalhar a interdisciplinaridade por projeto, como sugerido em muitos livros didáticos:

Uma das possibilidades é o trabalho com projetos interdisciplinares, seja, aqueles envolvendo professores de duas ou mais disciplinas, sejam aqueles desenvolvidos com os estudantes por um único professor, uma vez que este pode ter uma visão interdisciplinar de seu ensino e promovê-la em suas aulas. (Escobar, 2022, p. XIV)

Diante disso, o LTC promove a interdisciplinaridade como forma de integração de saberes, ou seja, o saber teatral, e o saber linguístico da LI, estabelecendo um diálogo com os profissionais das áreas do teatro, onde necessariamente buscando o auxílio de professores especialistas em teatro e isso tangencia o conceito de De Marinis (2008; 2011a *apud* Pradier, 2012, p. 44), que toma de assalto uma levada mais desobediente, epistemologicamente falando.

Nesse contexto, penso que a interdisciplinaridade promovida pelo Letramento Teatral Crítico alcança a “[...] teatralidade sob o signo do corpo e da corporeidade” De Marinis (2008 *apud* Pradier, 2012, p. 44.), uma vez que todo professor de LI, que se propõe a trabalhar com o teatro, precisa construir uma consciência corporal em seus alunos. Nesse seguimento, Pradier

(2012) afirma que:

[...] pode parecer trivial dizer que a relação teatral coloca em jogo o corpo assim como a mente, os músculos não menos que o pensamento, os sentidos e os nervos pelo menos tanto quanto a imaginação e a emoção, e isso tanto para o espectador quanto para o ator ou para o performer (Pradier, 2012, p. 44).

Ensejo, à luz dessa relação teatral outra e valendo-me das considerações de Pradier (2012) quanto ao corpo e à corporeidade, no que tange a uma identidade sob a presença e das propostas de Baldan (2002) que desse suporte à figuratividade de uma semiótica do espaço, e que procurasse construir, por meio de exercícios de interpretação, dramatização, leituras dramáticas e jogos teatrais, que ampliam o conceito de transdisciplinaridade para um enfoque que orienta o trabalho com teatro nas aulas de LI rumo a uma “Ecologia de Saberes”, uma vez que:

O pensamento pós-abissal pode ser sumariado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia dos saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento. (Santos, 2012, p.44)

Ao mencionar o termo Ecologia dos Saberes, Santos (2012) considera toda a carga semiótica que esse termo carrega, em sua conotação tensa e ambivalente de interação e diálogo com outras áreas do saber, criando, com isso, uma rede de interconhecimento. É inquestionável que o corpo fala, e esse corpo é um corpo pensante, um ente inserido dentro de um campo cultural escolar. Por isso, a importância de se trabalhar a corporeidade em sala de aula, despertando a criticidade do aluno para seu corpo, enquanto espaço de linguagem e de ação.

Desse modo, ocupar outros espaços do ambiente escolar que não seja a sala de aula leva a criar no corpo discente a consciência crítica, que enquanto parte de uma instituição de ensino, pode e deve particularizar, ocupar esses espaços escolares por direito, e fazendo, desses espaços, cenários performáticos.

A utilização do corpo exige uma amplitude toponímica, e quanto a isso são necessários usar nossos muitos "sentidos", que poderão ser explorados com enfoques variados, o corpo figurativizado, o corpo vestido em indumentárias, o corpo institucionalizado com as delimitações do uniforme escolar são exemplos das inúmeras transformações que podem operar-se com o corpo, enquanto inserido num processo de trabalho. Diante de todos esses fatores constitutivos e da sua relação com o produto artístico, tudo se fundindo na manifestação entre a performance e a figuratividade. Mediante ocorrências como essas, pesquisadores como Glusberg (2009) evidenciam que “[...] a semiótica vai questionar as condições de geração dessas

ações e os fatores determinantes das mesmas”.

Que fatores determinantes poderiam ser esses? Penso que deveríamos considerar que esses fatores, seriam os fenômenos semânticos, quando me refiro à semântica, aqui nesta tese, penso nos produtos culturais e suas realizações contextualizadas sob a ótica de um processo de figurativização.

Dessa forma:

A figuratividade permite, assim, localizar no discurso este efeito de sentido particular que consiste em tornar sensível a realidade sensível: uma de suas formas é a mimesis. Mas, conforme veremos, o conceito de figuratividade está enraizado mais profundamente na teoria do sentido, e permite, por isso mesmo, considerar de maneira mais ampla os fenômenos semânticos e as realizações culturais que se ligam aos processos de figurativização (Bertrand, 2003, p.155).

Nesse sentido, na esteira das reflexões que a citação sugere, descortina-se a necessidade de trabalharmos o corpo, a fim de compor gestos comuns, fazer música e representar poesia com simples gestos cotidianos; relativizando, assim, a importância do texto teatral como ferramenta auxiliar no ensino da LI.

Diante desse cenário, amplifica-se, assim, a musicalidade da língua e a teatralidade figurativa, despertando o interesse dos estudantes para a aquisição de uma segunda língua. E, a isso, Sofia (2010) chama de “experiência performativa”. A experiência performativa é o cerne da teatralidade, podemos dizer que o teatro é a arte da performance, ou como afirma Pavis (2008), “teatro das artes visuais”, que, por excelência, é a matriz de todas as artes. É no teatro que as palavras manifestadas por meio da performance do artista tomam corpo, ou seja, se corporificam.

Em geral, podemos entender que se o teatro é a arte da performance, por ser o palco do que não pode ser nomeado, a figuratividade, então se presentifica, por meio de uma corporeidade performática, ou seja, o teatro mostra como as palavras criam a realidade, pois o texto escrito, estudado e encenado, se corporifica nos atores, sendo animado, tornando visualmente possível na presença do ator. Então, se entende com isso, que a narrativa é o lugar da figuratividade, porque “[...] ao lermos um texto literário, entramos imediatamente na figuratividade” (Bertrand, 2003, p.154).

Nesse contexto, as relações entre performance e figuratividade permeiam os atos de fala teatralizados no corpo dos aprendizes de uma língua, ou seja, como Austin (1998) assevera, que o “uso das palavras em diferentes interações linguísticas que determina o seu sentido”, assim, a arte teatral pode ser caracterizada conforme a teoria dos atos de fala de Austin (2006), como uma arte perlocucionária, visto que a performance do ator de teatro tem a capacidade catártica

de provocar um efeito de sentido em outra pessoa por meio da dramatização, instigando, assim, seus sentimentos, pensamentos e até seu comportamento.

Nesse cenário, o corpo não pulsa mais aleatoriamente, ele ganha uma identidade ficcional, pois carrega as marcas de uma pulsão autoral, “[...] passando a assumir posições identitárias não condicionadas pelo poder” (Ravetti, 2002, p. 49), passando, assim, a fazer parte de uma agenda autoral, considerando que seu corpo passa a ser um canal de sua própria expressão dialógica, e o estudante passa a ser o autor de seu próprio ato performático; rompendo, assim:

O poder performativo do discurso oficial, assim como o das teorias culturais de qualquer signo – sobretudo quando estas alcançam um lugar legitimado e se fazem escutar- reside, por um lado, na faculdade que esses discursos têm de definir, com antecipação, a condição de existência dos sujeitos de uma sociedade dada: definem por exemplo, o que é o latino-americano, o feminino etc. (Ravetti, 2002, p. 49).

Enfim, toda essa performatividade torna-se um veículo de comunicação das palavras figurativizadas na performance teatral. Na realidade, quando os/as estudantes estão encenando, o que acontece é uma corporificação figurativa, ou como assevera um dos maiores escritores da nossa contemporaneidade, Sérgio Sant’Anna: “Como não havia nada que ver, viam-se as palavras... e foi como se as palavras criassem a realidade”. Esse fragmento de Lima (2009, p. 54) ilustra uma característica da corporeidade teatral, o seu poder de flexibilizar as palavras, descentralizando-as de um canal narrativo-pictórico para inseri-las em um canal outro, o das narrativas da pele, ou narrativo-corpóreo, estabelecendo, com isso, um diálogo entre a performance e a figuratividade, como Glusberg (2009, p. 51) assevera, é na “utilização do corpo como meio de expressão artístico”, que o teatro nos mostra que:

[...] o atraso que a teatrologia protagonizou, para assumir o corpo e a corporeidade dentro do seu discurso teórico está em relação direta com o atraso e as dificuldades que as ciências humanas, incluindo a semiótica, a linguística e a antropologia, por um longo tempo, protagonizaram a respeito do corpo e da corporeidade (Pradier, 2012, p. 155).

Entendo que, de acordo com Pradier (2012), o corpo, quando inserido em uma dimensão artística e cultural, não é mais objetivado, não é mais visto como objeto e passa a ser como tudo nas artes, mais um material de experiência estética. Esse corpo passa a ter uma expressão linguageira, e como qualquer outra forma de linguagem, tem um discurso. Sobre isso, Greimas e Fontanille (1991) assevera que o corpo passa a ser compreendido, como *sujet agent-patient*, ou seja, o corpo passa a ser o sujeito, o elemento central do ato teatral. Para além dessa proposição de Greimas (1991), entende-se que, por meio do corpo, enquanto veículo da

performance, como mecanismo do showing¹³, essa corporificação da figuratividade é manifestada ao observador pelo exercício da performance.

Essa discursividade do corpo, que Pradier (2012) chama de corporificação, pode assumir diferentes atitudes em relação ao que se propõe ser apresentado. Esse corpo pode ser agente paciente ou ambos de forma simultânea, daí o uso do termo greimasiano. Considerando isso, por que não usar essa discursividade do corpo de uma forma teatral para a aprendizagem da Língua Inglesa? Assim, descentralizaremos a língua de um ensino estritamente gramatical que não dá conta de contemplar essa língua em seu estado de uso. Sobre isso, Usher (1992, *apud* Illeris, 2013 p. 207) esclarece que uma “aprendizagem experiencial é o meio pelo qual se pode resistir e perverter o *establishment* cultural e educacional”.

Línguas escritas usam símbolos visuais para representar os sons das línguas faladas, mas elas ainda necessitam de regras sintáticas que governem a produção de sentido a partir da sequência das palavras. É interessante considerar que as línguas mudam e se diversificam ao longo do tempo. Por isso, sendo a língua uma realidade essencialmente variável, não há formas outras de falar intrinsecamente em um ensino gramatical, descontextualizado da realidade linguística e cultural. Reitero, a respeito do título desta tese e com tudo que, até então, foi exposto, que a língua carece de uma prática social de ensino, uma prática que considere a identidade, a cultura, e o lugar em que os aprendizes estejam inseridos.

Portanto, é nesse contexto que os letramentos críticos podem auxiliar para um ensino efetivo da língua, no sentido de trabalhar a língua como prática social e não como apenas um sistema de signos e indo mais além. Assim, pensando a fluidez, que é uma das características do conceito de letramento, porque não propor com esta tese um novo conceito, um que se acople à teatralidade do ato de ensinar, algo como, “Letramento Teatral Crítico”. Sob essa égide, Hooks (2013) assevera que:

Ensinar é um ato teatral. E esse é o aspecto do nosso trabalho que proporciona espaço para as mudanças, a invenção e as alterações espontâneas que podem atuar como catalisadoras para evidenciar os aspectos únicos de cada turma. Para abraçar o aspecto teatral do ensino, temos que interagir com a “platéia”, de pensar na questão da reciprocidade. (Hooks, 2013, p. 21-22)

Nesse sentido, Hooks (2013) endossa que o enfoque escolhido por mim para esta tese pretende demonstrar que um "Letramento Teatral Crítico" pode ampliar o ensino de Língua Inglesa para além da gramática. Por isso, ao inserir a dramatização no ensino da Língua Inglesa,

¹³ "Showing" (mostrando vendo) uma estratégia pedagógica nomeada pelo autor, baseada na prática pedagógica intitulada "Show and tell" (mostrar e dizer), aplicada no ensino elementar norte americano.

preparando os/as estudantes até o momento da encenação, está-se, também, preparando os (as) estudantes para qualquer outra forma de trabalho que a oralidade necessite.

Isso posto, eles irão aplicar os conhecimentos não apenas da gramática, mas também, de práticas sociais, despertando, então, o interesse deles para a aquisição de uma nova língua, e que essa nova língua seja significativa e faça sentido na vida desses alunos. À luz dos substratos teóricos apresentados referentes à figuratividade, performance e corpo, iremos prosseguir propondo estabelecer relações de empregabilidade com o ensino da Língua Inglesa.

Figuratividade, performance, Letramento Crítico, todas essas categorias, todas essas modalidades teóricas corroboram determinadas tipologias textuais, as quais estão inseridas em campos distintos da mesma ciência, a linguagem. Embora separadas para efeito de delimitação teórica de campos de estudos, cada uma delas se relaciona entre si, pois compartilham em comum do mesmo objeto de estudo, a linguagem, e por mais distintas que possam parecer em suas formas de manifestação, a figuratividade e a performance dialogam entre si.

A mim, enquanto professor-pesquisador dos fenômenos da linguagem, analiso que a ideia bakhtiniana de dialogismo, ou seja, dialogismo, como sendo, “[...] as relações de sentidos que se instauram entre enunciados” (Bakhtin, 1979 p. 19) permanece em constante efervescência em tudo o que está relacionado à linguagem. Dessa forma, a interação presente de vozes e perspectivas diferentes entre os textos estudados com os textos desenvolvidos pelos alunos, criando um diálogo de vozes e sentidos corrobora para enriquecer o discurso teatral por eles desenvolvido. Observo que, por mais que delimitamos nossas áreas de estudo e nossas linhas de pesquisa, mais evidenciadas se tornam as aproximações e profícua se mostra a elasticidade de diálogos entre cada corpo teórico, como Merleau-Ponty (1980, *apud* Lima, 2009, p. 11) afirma: "as coisas se imbricam umas nas outras porque estão uma fora da outra".

Na esteira de todas essas dimensões epistemológicas, encontram-se os letramentos críticos, que, na minha visão, exercem algumas características funcionalistas para todo esse corpo teórico. Os letramentos críticos estudam todos esses fenômenos linguísticos da nossa contemporaneidade, estabelecendo *links* dialógicos entre uma disciplina e outra, com o intuito de corroborar para novas formas de promover educação linguística.

Diante desse panorama, dependendo do enfoque que se dá à leitura do objeto de estudo, sob a ótica dos letramentos críticos, o termo se flexibiliza para acoplar o objeto a uma leitura outra, e, assim, surgem os letramentos visuais, os letramentos digitais, multiletramentos, letramento mobgráfico e, em meio a tudo isso, o “Letramento Teatral Crítico”, que a minha tese de doutorado propõe. Isso posto, conforme forem surgindo outras formas de práticas de linguagem escrita, para essa, surgirá, concomitantemente a ela, outras práticas de leitura, e, com

isso, formas outras de letramento.

Diante do exposto, Lima (2021) pondera que “[...] ensinar a língua por um aporte teatral é reconhecer que tanto a língua, tal como o teatro possuem em seu cerne características semelhantes, uma exprime o pensamento humano, a outra corporifica esse pensamento”. Baseando-se nesse cenário, o conceito de LC é elástico e essa elasticidade lhe permite fluir para nomes outros, dependendo da abordagem e da sua aplicação crítica e conceitual. Quanto a isso, Rojo (2016), em uma entrevista, esclarece que:

Há outros letramentos e outras maneiras de usar a escrita na sociedade que são completamente ignoradas e não valorizadas; dessa forma, esse é um conceito que foi evoluindo e pode ter milhares de nomes: letramento; tipos e níveis de letramento; letramentos, no plural; práticas de letramento, depois multiletramento; e, mais recentemente, novos letramentos. (Rojo, 2016, s.p.)

Com relação ao discurso de Rojo (2016), em entrevista para a Revista na Ponta do Lápis, ano XII, número 27, de agosto de 2016, a pesquisadora nos esclarece que a escola não valoriza a cultura que os estudantes carregam consigo, desconsidera essa produção cultura dos alunos, por valorizar apenas a cultura escolar. Ciente dessa realidade exposta por Rojo (2016), penso que esse paradigma só poderá ser quebrado com nossa desobediência epistêmica, enquanto professores conscientes, que não devemos obedecer às epistemologias impostas por um currículo neoliberal. É fundamental destacar que as diferenças culturais presentes numa sala de aula se manifestem, que tenham uma imagem concreta, visto que o ensino precisa ser mais que uma equação binária entre o “certo” e o “errado”. Dessa forma:

Os principais artefatos epistêmicos das escolas modernas foram a fala de professores e o conteúdo factual ou dedutivamente definitivo do livro. A resposta do aluno foi enquadrada em termos de respostas certas e respostas erradas, seja para perguntas feitas pelo professor em sala de aula, ou para fazer tarefas, ou respondendo a perguntas em testes. (Cope; Kalantzis, 2013, p. 332) (tradução minha).

Conforme meu entendimento sobre as perspectivas apontadas por Cope e Kalantzis (2013), o professor, ciente das diferenças culturais personificadas em sala de aula nas manifestações identitárias de cada estudante, deve observar todas as relações de poder que essas diversidades identitárias e culturais se manifestam em sua aula. Contudo, surge outro problema, como trabalhar em sala de aula de Educação Básica, conceitos tão amplos e complexos? Ao problematizar essas relações em um contexto educacional, o/a professor/a não precisará tentar ensinar aos alunos conceitos complexos, como pensamento abissal e pensamento pós-abissal, colonialidade e decolonialidade.

Entretanto, o/a professor/a consciente, que tanto o/a profissional quanto o/a aluno/a,

para aprenderem, precisam desaprender, para, assim, poderem re-aprender, esse/a professor/a pode sugerir ao corpo discente, atividades que estimulem um envolvimento crítico permanente e uma consciência crítica sobre as relações de poder, presentes, pois, segundo Althusser (1985, p. 77), “[...] no aparelho ideológico escolar”, isso denota que tais relações estão entrelaçadas no ambiente escolar, já que as escolas públicas são instituições escolares que atuam a serviço do Estado e, conseqüentemente, a favor da manutenção e reprodução da ordem social vigente, sobre isso Cope e Kalantzis (2013, p. 332), asseveram que:

Vários séculos depois, muita escolaridade ainda é uma variante desse paradigma didático. Desde o início do período moderno, mas surgindo como uma voz alternativa distinta no século XX, o movimento progressivo criou o que caracterizamos como uma Pedagogia "autêntica", mais fiel às necessidades e interesses dos alunos, "construtivista", na medida de uma tentativa para aproveitar a vontade dos alunos, mais experiencial e conectada ao mundo real, e mais democrático no temperamento do que autoritário (Cope; Kalantzis, 2013, p. 332), (tradução minha).

Convém frisar, então, que esta pesquisa tem como objetivo demonstrar que podemos decolonizar essa premissa. Para isso, o professor precisa se municiar teoricamente, pautando-se em pesquisadores outros, como Cope e Kalantzis (2013), Illeris (2013), Janks (2010), Mignolo (2005), Pessanha (2018), Pradier (1990), Rojo (2016), os quais endossam uma prática didática decolonial, não europeizante, e que pode nos auxiliar a orientar os/as alunos/as a serem os protagonistas do seu próprio modo de aprender.

3.3 TEATRO DO OPRIMIDO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: UMA ESTÉTICA DO TEATRO POBRE

É impossível escrevermos sobre Teatro e ensino de língua sem dispensar um espaço a respeito do canal figurativo de manifestação dessas linguagens. O corpo é o veículo que o teatro, mais especificamente o Teatro do Oprimido, de Boal (1991) e o Teatro Pobre, de Grotowski (1987), manifesta a experiência da performance, já supracitada em outra seção desta tese.

Em suma, o diálogo (entre o teatro, a língua e o corpo) tem se desenvolvido em muitas áreas do saber. Na Psicologia, é usado para expurgar os traumas em pacientes. No Direito, é utilizado para simular as performances dos advogados, pois, em cursos de oratória, é empregado para combater a inibição; em Arte Educação é usado para estimular a autoestima dos/das alunos/as (estimular o autoconhecimento e comunicação, amplia o gosto pela leitura e estimula a criatividade, aumenta o senso de responsabilidade e o comprometimento, favorece a socialização entre os/as alunos/as, e por fim promove a consciência corporal).

Em particular, o uso do corpo, teatralmente, funciona na ótica de Pessanha (2018), como um aliado hospitaleiro nas aulas de LI, possibilitando aos alunos aperfeiçoarem a dicção e a projeção da fala, habilidades essenciais para o desenvolvimento de sua identidade em nível de linguagem. Dessa forma, os/as alunos/as também podem aprender a se expressar melhor corporalmente nas aulas de LI porque o corpo, semioticamente, é um canal de linguagem.

Com efeito, para Heidegger (2003):

A linguagem pertence, em todo caso, à vizinhança mais próxima do humano. A linguagem encontra-se por toda parte. Não é, portanto, de admirar que, tão logo o homem faça uma ideia do que se acha ao seu redor, ele encontre imediatamente também a linguagem, de maneira a determiná-la numa perspectiva condizente como que a partir dela se mostra (Heidegger, 2003, p.03).

Nesse fragmento, Heidegger (2003) evidencia que tudo a nossa volta possui linguagem/conhecimento. Ocorre, todavia, que a escola, devido a sua hierarquização eurocentrista-neoliberal de ensino, desconsidera isso. Ao desconsiderar essas linguagens/saberes outros, a escola está, concomitantemente, enraizando, nos/as alunos/as, que o único conhecimento válido é o escolar. Daí a relevância de explorar “[...] essa linguagem [que] encontra-se em toda a parte.” (Heidegger, 2003, p. 03).

Nesse cenário, penso que as contribuições de Grotowski têm muito a nos dizer no que concerne ao LTC não se tratar de mais uma inovação conservadora, mas conforme, Grotowski (1987):

Não pretendemos ensinar ao ator [alunos/as] uma série de habilidades ou um repertório de truques. Nosso método não é dedutivo, não se baseia em uma coleção de habilidades. Tudo está concentrado no amadurecimento do ator [aluno/a], que é expresso por uma tensão levada ao extremo, por um completo despojamento, pelo desnudamento do que há de mais íntimo – tudo isto sem o menor traço de egoísmo ou de autossatisfação (Grotowski, 1987, p.14)

Esse é o cerne do LTC, utilizar os signos teatrais como ferramenta de auxílio para o ensino da Língua Inglesa, não só no sentido de desconstruir o conceito da mimesis aristotélica e da indústria cultural, mas também ao que tangencia o próprio conceito de *theatron*. O Letramento Teatral Crítico segue a esteira do teatro pobre e do teatro do oprimido por usar em sua episteme o conceito de performance, haja vista que a performance no teatro pobre, como Schechner (2003) identifica, é operada de uma forma mais *rasastética*, ou seja, baseada na postura de *rasa* presente nos rituais indianos. Sobre isso, ele diz:

Rasa ocupa o espaço, conjugado o dentro e o fora. A comida é ativamente levada para o interior do corpo e se torna parte dele, trabalhando de dentro. O que era externo transforma-se em interno. Uma estética fundada em *rasa* é fundamentalmente diferente daquela fundada em *theatron*, o panóptico racionalmente ordenado e analiticamente distanciado (Schechner, 2003, p.337, Tradução minha).

As relações que o Teatro Pobre e o Teatro de Boal estabelecem com o Letramento Teatral Crítico rompem com a ideia do teatro burguês, o qual o cenário, o figurino, o palco e a maquiagem fazem parte da cena. O Teatro Pobre se sustenta pelo próprio texto dramatizado, pois o corpo, a língua, a performance e a figuratividade estabelecem uma ruptura com a ideia pré-concebida de existência de um cenário de apoio, de indumentárias e de um roteiro, essa forma de apresentação teatral se sustenta, apenas, pelo relacionamento dos alunos-atores e sua comunhão perceptiva com seus espectadores. O ensino de uma segunda língua, no caso em questão, a língua inglesa, por uma abordagem teatral, ao se apropriar dos signos teatrais, transfere o foco do ensino estrutural da língua inglesa para uma outra forma de ensino, ativo e performático no qual problematiza as relações identitárias e sociais da comunidade escolar.

A problematização, aqui, é quanto à inexistência de um texto prévio e que, por não haver a necessidade de um texto prévio, isso não descarta o uso de frases e palavras. Vamos deixar claro aqui que não estamos propondo nada que tangencia o campo do aleatório e, sim, o do natural, espontâneo, haja vista que ninguém se comunica com palavras soltas o tempo todo. Então, a performance questiona o engessamento da comunicação, não a forma dos enunciados, engessamento que vêm, por sinal, das relações de poder, da fixação das formas aceitas. Dessa forma, o texto roteirizado enfatiza isso e aprisiona a afetividade do/a aluno/a, enquanto ator, a performance teatral.

O coringa aqui, da questão, é a diferença que o ensino da língua, sob o enfoque de um Letramento Teatral Crítico suleado pela poética de Boal, cujos experimentos conferiram a ele, mesmo após a sua morte, o título de “Embaixador do Teatro Mundial”, pela UNESCO, em 2009. Em sua “poética do oprimido”, Boal mostra “[...] alguns caminhos pelos quais o povo reassume sua função protagonista no teatro e na sociedade”, especialmente quanto ao chamado “sistema coringa”, processo que antagoniza com o “Sistema Trágico Coercitivo de Aristóteles”.

Assim, o LTC permite aos alunos a conquista dos meios autorais de produção de seu próprio conhecimento, da sua própria produção textual, trabalhando, com isso, o conceito de identidade, no qual o aprendiz se torna o sujeito absoluto da criação e distorção de seu próprio conhecimento.

Isso exerce influência sobre os estudantes, diferente da prática conservadora da alfabetização como codificação de signos, roteirização e repetição de frases engessadas e, claro, da aplicação de regras gramaticais de forma passiva. O LTC expande-se além dessa prática antiga de ensinar a decodificar letras e palavras que constituem a base do conceito de alfabetização. Há, todavia, outros recursos que podem ser explorados para confeccionarmos o universo cênico no ensino de língua, neste caso, o da Língua Inglesa.

Os letramentos com enfoque numa abordagem teatral estão comprometidos com outro tipo de *design*, com um projeto mais crítico de leitura e de produção de textos, indo além do texto escrito tradicional dramático, como elucida Lehmann:

Dramático, para Lehmann é todo teatro baseado num texto com fábula, em que a cena teatral serve de suporte a um mundo ficcional: “totalidade, ilusão e representação do mundo estão na base do modelo “drama”. Com esse conceito de drama [...] [entende-se que]. É com o abandono de qualquer intenção mimética, projeto que só pode ser considerado à contraluz da “onipresença das mídias na vida cotidiana desde anos 1970” (Lehmann, 2007, p.10).

Nesse enfoque, o conhecimento dos estudantes deixa de ser adquirido e passa a ser um co-conhecimento, no sentido que esses/as alunos/as sobre a orientação do/a professor/a e, por meio de práticas teatrais, se tornam os/as autores/as do seu próprio conhecimento, tem-se com isso a ideia de autoria, o estudante adquire identidade. Entende-se, então, que o LTC consiste em uma atividade coletiva. Esse letramento está, portanto, inserido no campo da linguagem teatral, buscando um viés mais crítico de ensino, ao invés do antigo *design*, que se preocupava em alfabetizar como forma de, supostamente, encontrar um sentido pronto no texto.

E, assim, proponho esta forma outra de abordagem para o ensino da Língua inglesa, como resultado da lacuna do velho *design* alicerçado na prática de ensino de línguas apenas como decodificação. O Letramento Teatral Crítico surge aqui como um *re-design*, como uma

proposta de ensinar a Língua Inglesa, ressignificando a sua prática de ensino contemporâneo. E, por fim, o Teatro do Oprimido, imbricado ao Letramento Teatral Crítico em Língua Inglesa é um recurso para desenvolver a materialização do pensamento crítico e estimular de forma natural o uso da língua, sendo que o seu canal de compreensão é sempre a língua em uso, é sempre o discurso, é sempre o diálogo, ou seja, a performatividade, já que, segundo Volochinov (2018, p. 66), “o diálogo é a forma mais natural da linguagem”.

Outrossim, um ensino de línguas vinculado a um LTC é o canal para uma educação linguística reflexiva, crítica, dinâmica e politizada, sendo que nem o ensino de línguas isolado e, tampouco, o teatro isoladamente, consegue ensinar Literatura, ou a desenvolver um posicionamento político relevante e engajado nas questões sociais que afetam o nosso dia a dia. Segundo Lehmann (2007, p. 238): “[...] O teatro não é o lugar onde se apreende literatura, tampouco é o lugar onde se apreende responder a questões sociais e de assumir uma posição política”.

Partindo desse pressuposto, imbricar o ensino de LI com o Teatro do Oprimido é relevante, pois pode corroborar para o desenvolvimento de uma forma segura de aprendizagem e de desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas; pronúncia, escrita, audição e leitura. Nesse contexto, o Teatro do Oprimido se mostra um forte aliado, auxiliando os/as alunos/as tanto na fluência quanto nas mais diversas formas de leitura e interpretação. O teatro auxilia o desenvolvimento da afetividade humana, pois no seu fazer teatral, trabalha com as emoções, com a forma que os atores transmitem esses sentimentos ao público canalizando esses sentimentos com o intuito de causar uma catarse coletiva, o que no teatro define-se como uma “[...] purificação do espírito do espectador através da purgação de suas paixões, expiação dos sentimentos de terror ou de piedade vivenciados na contemplação do espetáculo trágico” (Oxford, 2018), tanto para quem assiste quanto para quem atua.

Assim, o teatro, enquanto arte e por explorar as formas expressão do ser humano, corporal, narrativa, dramática e sonora, desenvolve sentimentos e sensações. Auxilia os alunos a aprenderem a lidar com os sentimentos sendo eles reais e fictícios, pois é por meio de todas essas ações que construímos os sentimentos. O teatro trabalha com as formas de expressão de nossos pensamentos manifestados, durante a performance.

Com a prática teatral, o professor aprende a distinguir algumas características, até mesmo da personalidade de seus alunos/as, pois, durante os exercícios de seu fazer teatral em sala de aula, esse professor consegue perceber o que o sujeito/aluno/a expressa e o que guarda no seu íntimo, no seu sentimento, nas suas ações. Por mais que exista um roteiro a seguir, no teatro, os/as alunos/as, enquanto sujeitos teatrais, nunca farão a mesma cena com a mesma

expressão e sentimento. Portanto, o teatro é a forma mais sincera e pura de expressão dos sentimentos.

São indiscutíveis os benefícios que a arte teatral promove, como agente canalizador de sentimentos, pois, durante os exercícios de interpretação, organizam-se pequenos esquetes, nos quais os alunos em grupos, montam uma roda de conversa, simulando, com isso, a forma que ocorrerá as performances de cada grupo de teatro. E, em exercícios simples como esse, o professor percebe a mudança do *design* da aula, são esses os jogos teatrais, que estimulam os/as alunas/os nas práticas de leitura dramática, porque estimulam a oratória e a concentração, uma vez que os/as alunos/as presenciarão e aprenderão com as apresentações dos próprios/as colegas de sala, auxiliando, em muito, o desenvolvimento de um ambiente acolhedor, além de romper o filtro afetivo existente entre professor e aluno.

Relações como essas entre professor/a e aluno/a descritas são uns dos inúmeros benefícios que o teatro pode desencadear quando aliado às aulas de LI e, nessa prática, os/as professores/as, por meio do teatro, aprendem a lidar com os/as alunos/as taxados como "problemáticos/as" porque sentimentos como a raiva, a frustração, a baixa autoestima, a desmotivação, a indisciplina, ou seja, emoções que, somadas às dificuldades sociais presentes na escola pública, servem para desmotivar cada vez mais os/as alunos/as.

Baseando em tudo que foi exposto até o momento, esta tese esclarece que ensinar uma língua por um aporte teatral é trabalhar uma pedagogia outra, uma pedagogia dos afetos, decolonizando a pedagogia tecnicista vigente que não reconhece a autonomia do aluno, que desrespeita a sua identidade, a sua raça e que o entende como um número, como um cliente, desumanizando o fazer professoral. Nessa perspectiva, Freire (2002) pondera que,

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (Freire, 2001, p. 31).

Aprendemos, desde cedo, que o/a professor/a é o/a detentor/a do saber. E mesmo no século XXI, com o avanço das novas mídias e de meios outros de se obter informação, a figura do/a professor/a continua sendo crucial e altamente influenciadora, visto que o/a professor/a detém o poder de construir um/a cidadão/ã, como também de destruir esse/a cidadão/ã. Freire (2007) demonstra bem isso no fragmento que foi usado para ilustrar o modelo de profissional que uma educação tecnicista produz.

A escola gerenciada, por meio de uma visão tecnicista de ensino, inibe a criatividade e o pensamento crítico reflexivo, pois funciona como uma empresa que visa resultados e bons desempenhos em testes institucionais, tais como Pisa¹⁴, Saeb¹⁵ e quaisquer outros que possam surgir nesse contexto. Ou seja, a escola pública se tornou a caricatura da nossa sociedade; restringindo, assim, a liberdade dos alunos e professores se reinventarem por meio de novos métodos de ensino que façam os/as alunos/as serem protagonistas, criadores de novas ideias.

O conhecimento não pode se reduzir a simples informação, e sim deve se voltar a uma prática libertadora, revolucionária. Devemos, então, adquirir conhecimento para não sermos dominados, e é nesse pensamento que a sala de aula deve ser um lugar de prazer, onde o gosto por uma aprendizagem libertadora pode ser educado, pode ser ensinado. Foi assim que surgiu o Letramento Teatral Crítico em Língua Inglesa, para demonstrar aos alunos, parafraseando Hooks (2013), que o aprender pode se transformar em um ato teatral:

Para abraçar o aspecto teatral do ensino, temos de interagir com a "plateia", de pensar na questão da reciprocidade. Os professores não são atores no sentido tradicional do termo, pois nosso trabalho não é um espetáculo. Por outro lado, esse trabalho deve ser um catalisador que conclame todos os presentes a se engajar cada vez mais, a se tornar partes ativas no aprendizado (Hooks, 2013, p.21).

Isso posto, para aprimorar as aulas de Inglês e deixá-las mais dinâmicas, cunhei o termo “Letramento Teatral Crítico”, o qual usa a linguagem teatral como aliada no ensino e no aprendizado da língua inglesa, ao usar o termo aliado, penso a linguagem teatral não como instrumento auxiliar, pois assim colocaria o Teatro em uma posição hierárquica inferiorizada, como se esse não fosse tão importante quanto o idioma. Vale ressaltar, então, que a linguagem teatral seria um aliado-hospitaleiro, pois esse, enquanto linguagem, consegue dialogar, estabelecer uma comunicação com o ensino do idioma.

Diante do exposto, um LTC é uma oportunidade de sulear práticas decoloniais que prezam pelo desenvolvimento e aprendizado da Língua Inglesa de uma forma crítica, lúdica e reflexiva, pensando, assim na interação entre Língua e Teatro como construção de sentidos em que o estudante consiga vivenciar, mediante exercícios teatrais, a sua autonomia linguística, produzindo por meio da fala e da escrita seus próprios sentidos em um idioma diferente do seu, isso decolonializa a ideia do *standard* linguístico, ou standardização, que é a crença em um

¹⁴ **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes**, é uma metodologia internacional que avalia os sistemas de ensino em todo o mundo, medindo o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de leitura, matemática e ciências.

¹⁵ **O Sistema de Avaliação da Educação Básica** (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

padrão linguístico que desconsidera as variações que uma língua sofre no tempo, no espaço geográfico, no espaço social e em situações comunicativa outras.

3.4 A PROPOSTA DIDÁTICA DO LETRAMENTO TEATRAL CRÍTICO NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA ADAPTAÇÕES DO MODELO DE JANKS

São muito raros e muito escassos os estudos referentes ao ensino do Inglês por meio de uma abordagem teatral, o ensino da LI ainda se concentra à reprodução de estruturas gramaticais, regras do uso de pronomes, formação do plural e diagramas estruturais referentes à morfologia e sintaxe da língua e aulas de conversação, metodologias essas, isentas de autoridade da parte dos aprendizes. Então, com o propósito de decolonizar essa metodologia eurocêntrica, a partir desta subseção até as seções seguintes desta tese, iremos demonstrar a aplicação dos fundamentos teóricos aqui abordados em práticas de LTC.

A falta de uma metodologia que torne o ensino da Língua Inglesa mais autoral por parte dos agentes envolvidos no processo exerce um efeito de vitrinização, ou seja, os/as alunos/as reproduzem conceitos e estruturas como se a língua aprendida funcionasse como um manequim numa vitrine, onde, a cada novo conceito aprendido, a cada nova estrutura estudada, esse aprendiz fosse colocando peças de roupas em seu arquivo mental, como se a língua fosse isso, peças de vestuários armazenadas nas memórias para serem usadas em cada situação de uso.

A língua pode ser compartimentada em estruturas, mas essas estruturas representam apenas um sistema linguístico de base de estudo, não é a língua, a língua é viva, flexível, ela reage e se retroalimenta a cada modalidade de uso, diariamente em mudança. Nesse contexto, entende-se que sua base linguística está em constante mudança.

Diante desse cenário, o LTC traz outro olhar que pode contribuir com esse processo de mudança que está no cerne de toda língua e os aprendizes de uma língua se tornaram os agentes dessa mudança, pois o LTC auxilia no desenvolvimento de outra mentalidade, uma mentalidade que respeite as diferenças e fomenta, nesses aprendizes da LI, o espírito de harmonia. Devido a sua vertente interdisciplinar de abordagem dos conteúdos linguísticos da LI, o LTC explora as perspectivas textuais de outras disciplinas comuns ao ensino da LI e que podem ser exploradas por quaisquer outras disciplinas sem corromper o direcionamento da disciplina em estudo pelos/as alunos e alunas.

Nesse sentido, o LTC tem como proposta desenvolver nos/as alunos/as um espírito de equidade que possa auxiliar na formação da sua identidade, para, com isso, educarmos esses/as

alunos/as para uma alteridade afetiva, ou seja, uma forma de ensino mais crítico da língua, como Janks (2013, p. 227), ao enfatizar que “[...] uma alfabetização crítica, embora enraizada na educação da linguagem e da alfabetização, tem o potencial para a aplicação em todo currículo escolar e em pesquisas mais amplas”

Assim, o LTC consiste em permitir que os aprendizes da LI estudem tanto uma peça de Shakespeare e adapte conforme a sua realidade, quanto construam suas próprias peças com base nas relações de poder, identidade, diferença e acesso aos produtos culturais.

Em resumo, uma das contribuições mais fundamentais do LTC para a Educação é essa forma outra de acesso ao conhecimento desenvolvendo habilidades, ferramentas e recursos de dramatização, afetividade, corporeidade e identidade, antes ignorados pelo sistema escolar. O letramento teatral quebra a *vitrinização*¹⁶ do nosso modelo de ensino de línguas, pois se trata de um outro olhar para o ensino de língua inglesa, um olhar que vem para reescrever o mundo. Conforme referido por Janks (2013, p. 238), “trata-se de um design e *re-design*”. Enfim, o LTC flerta com o projeto do educador Paulo Freire, ou seja, com uma política de alfabetização que coloca os aprendizes/ alunos/as como produtores do seu próprio conhecimento. Assim:

Se aprender a ler e escrever deve constituir um ato de conhecimento, os aprendizes devem assumir desde o início o papel de sujeitos criativos. Não se trata de memorizar e repetir determinadas sílabas e frases, mas de refletir criticamente sobre o próprio processo de leitura e escrita e sobre o significado profundo da linguagem. ... A palavra humana é mais do que mero vocabulário - é palavra e ação. As dimensões cognitivas do processo de alfabetização devem incluir as relações de homens [e mulheres] com seu mundo (Freire, 1972, p. 29)

A partir das observações de Freire (1972), apesar do fragmento não se referir ao Teatro, ele tangencia um dos princípios do Teatro: a palavra, e a palavra enquanto movimento criativo e criador, ou seja, o domínio da palavra sobre as demais áreas do conhecimento humano. Substituiremos aqui o termo “palavra” por linguagem. A linguagem é ideológica, serve para nos situarmos, para nos posicionarmos no mundo, e demonstra, com isso, que não atuamos no mundo para sermos meros expectadores, pois a linguagem é constituída histórica e socialmente, ela é esse ente flexível, fronteiriça, ou seja, não restrita geográfica e politicamente, como a própria Janks (2013, p. 227) esclarece:

Uma abordagem crítica reconhece que a linguagem nos produz como tipos particulares de sujeitos humanos e que as palavras não são inocentes, mas funcionam para nos posicionar. Da mesma forma, reconhece que nosso mundo – geograficamente, ambientalmente, politicamente e socialmente – não é neutro ou natural. Ele foi formado pela história e moldado pela humanidade. Para um exemplo gráfico, basta olhar para uma fotografia de satélite da Terra para ver um mundo sem

¹⁶ Vitrinização: característica de se fazer visto, está excessivamente em evidência, carência de se fazer presente.

fronteiras. Porque tanto a palavra como o mundo encarnam a escolha humana, torna-se possível escolher de forma diferente e efetuar mudanças. O que foi construído pode ser desconstruído e reconstruído.

As ponderações de Janks (2013) demonstram, cada vez mais, que o ser humano é agente criador e transformador de sua própria existência. Somos nós que escrevemos e dramatizamos o nosso próprio jogo dramático, somos os agentes dessa mudança de cenários, coadjuvantes e protagonistas dos papéis escritos em nossas próprias peças.

Diante disso, o ensino de uma língua não poderia ser diferente, uma língua só pode ser assimilada se houver condições de uso real, prático, no qual os aprendizes tenham a segurança e o controle daquilo que estiverem estudando, ou seja, uma língua só se aprende com a prática, e essa prática só se torna efetiva em um contexto de troca de informações, de comunicação entre os praticantes da língua. Em resumo, para a aprendizagem de uma língua ser eficaz, requer uma prática social de aprendizado, uma outra forma de letramento, um LTC, pois o teatro, com sua característica de simular uma outra realidade, mediante simulacros dramáticos, tem a capacidade de promover o ensino da língua inglesa por meio dessa prática social. Em um contexto natural, em meio às práticas sociais de uso, a aprendizagem dessa segunda língua fluirá de forma natural, sem o véu opressor do ensino gramatical.

Em um cenário como esse, o/a aluno/a, aprendiz de uma segunda língua, se torna o/a autor/a de seu próprio conhecimento. A gramática, ao invés de ser um fim, se transforma em um recurso, um meio, usada apenas como mais uma ferramenta, ou seja, um instrumental para os/as aprendizes de uma língua estrangeira construírem sinapses mentais, que facilitam a internalização ¹⁷ de novas estruturas de conhecimento.

Se, em Janks (2010), a importância de um ensino subsidiado por políticas que endossam um letramento crítico como forma não só de auxiliar a educação e o ensino, mas de desenvolver as identidades dos estudantes valorizando a cultura e a diversidade, sem excluir fortes e fracos, vencedores e perdedores, homens e mulheres, homossexuais e heterossexuais, desatando, assim, os nós do preconceito existentes no meio escolar, tornando, assim, a escola um ambiente amplificador das liberdades individuais e coletivas.

Janks (2012) deixa claro que, ao falarmos sobre política em sala de aula, não estamos tomando partido a favor de nenhuma ideologia; ao contrário, o/a professor/a demonstrará, aos estudantes, que todo contexto sócio-histórico e econômico produz diferentes realidades. Isso corrobora o pensamento de Janks que, “enquanto o social constrói quem somos, nós também

¹⁷ Internalização seria uma tendência de escape socioafetivo por meio da retração social, do medo ou de pensamentos autorreferentes.

construímos o social” (2012, p. 151).

Diante do exposto, Janks (2012) ainda acrescenta e elucida que somos construtos da sociedade e, como sendo produtos dela, temos o poder de modificá-la e, com esse poder, vem a responsabilidade de construir um *habitat* harmônico e igualitário para todos/as. Eventualmente, não podemos esquecer que uma sociedade não se desenvolve linearmente, em seu processo de desenvolvimento, há avanços e retrocessos, características essas, responsáveis pelo seu *design* e *redesign*, o que torna as formas de produção de conhecimentos instáveis, ou seja, o que hoje é decolonial e desconstrutor, amanhã pode ser incorporado e absorvido pelo neoliberalismo e se torna uma ferramenta a serviço do capital e da economia de mercado e está tudo certo.

Apesar disso, todos esses aspectos se tornam um terreno fértil para o/a professor/a de língua estrangeira explorá-los em sala, pois demonstram que o ensino de uma língua estrangeira não está fixado na gramatologia, na instrumentalização. Aprender uma língua é refletir sobre suas condições de uso, aprender sobre sua prática social de produção de novas variantes, vocábulo. É romper com a quarta parede e demonstrar que as fronteiras de produção do conhecimento são instáveis e estão ali para serem ultrapassadas.

Em tese, segundo Pavis:

O termo quarta-parede foi experimentado e sistematizado com o teatro realista e estendeu-se, com requintes de ortodoxia absoluta (ilusionismo), durante o teatro naturalista. A expressão decorre de necessidades no sentido de separar o público dos intérpretes e expulsar os nobres do palco (Pavis 2008, p. 315).

Compreendo, então, como professor, que temos um vasto terreno para trabalhar, no entanto, a escola não está preparada para isso, pois, como professores de LI, penso em sua oferta arbitrária pela grade curricular do estado de Mato Grosso do Sul. Isso, porém, é assunto para um outro enfoque.

Com efeito, como professores de línguas, somos os responsáveis a mostrar essas variações aos nossos/as alunos/as e demonstrarmos que as línguas variam. E tal variação linguística, tanto na disciplina de Língua Portuguesa, como LI, é de extrema relevância para os alunos compreenderem que, embora, no Brasil, falemos a mesma língua, ela é influenciada por diversos fatores, que podem ser geográficos, históricos, situacionais ou sociais e, sobretudo, políticos.

Paralelamente a isso, estamos diante de um momento em que, segundo Janks (2012, p. 15), “[...] a Web 2.0, sites de redes sociais e conectividade portátil, permite a voz de discursos poderosos, que continuam a nos falar e a falar através de nós.” Tais discursos têm o poder de

simular uma realidade a favor do *status quo* colonial operante. Diante desse contexto, nós, professores, devemos considerar a importância que os letramentos críticos devem ocupar em todas as áreas e disciplinas da Educação.

Isso posto, ao considerar o papel dos letramentos críticos, dos multiletramentos, letramentos mobigráficos, e muitos outros letramentos, que há a necessidade de uma abordagem mais significativa e crítica para o ensino da língua inglesa, uma abordagem que exerça o papel transformador e reflexivo de trabalhar o inglês descentralizado e descompartmentado, desconstruindo, assim, o imperialismo linguístico exercido pelo poder colonizador de um ensino de LI excludente e hegemônico.

Com o fim de dar vazão, ilustrando em performances discussões como essas, que o LTC surge como forma outra, de trabalhar por meio de performances teatrais, situações, aparentemente, simples, do cotidiano escolar, familiar e social dos/as estudantes, aprendizes dessa segunda língua, como Gomes (2020) assevera:

Situações/eventos de letramento(s) (familiar e sociais) em que se discute, por exemplo, o preço de alimentos no mercado, a alta da conta de água, de luz; em que fala sobre certas situações a respeito da novela que está passando na TV ou de uma reportagem ou notícia propagada no jornal das 8h, entre outras práticas e eventos de letramentos (Gomes, 2020, p.36).

É nesse sentido que é preciso pensar em um LTC com os/as estudantes. Devemos ensinar aos/as alunos/as que suas aventuras cotidianas, ou seja, suas ações do/no dia a dia, tais como uma simples tarefa de ir à padaria comprar leite e pão pode se transformar em assunto a ser teatralizado junto aos colegas de sala seguindo a orientação da disciplina de LI. Certamente, o LTC não se furtará em dialogar com o conhecimento formal, mas isso não significa menosprezar os conteúdos da base curricular comum, e, sim, por meio de um aporte teatral e linguístico aplicado à bagagem cultural dos estudantes.

Convém destacar que a compreensão de que a língua é influenciada por vários fatores pode contribuir para que esses estudantes reconheçam e entendam mais sobre diversidade linguística. Esse é o papel do Letramento Crítico inserido na educação. É lugar-comum, entre estudantes e pesquisadores das áreas das linguagens, que toda nova tecnologia ou evento histórico é responsável por trazer consigo transformações, incorporações e os surgimentos de uma série de novas palavras e expressões, que devido ao intercâmbio entre diferentes culturas acabam sendo assimiladas pela língua, em virtude de sua prática de uso por todos os usuários da língua, sem a preocupação linguística de estarem pronunciando conforme o padrão de seu país de origem.

Esse, por certo, é o contexto no qual precisamos considerar a importância de um outro Letramento, o LTC, que, auxiliado pela incorporação da Semiótica e a inserção de vários recursos da dramaturgia, favorece outro ambiente para práticas de linguagem, um ambiente crítico e decolonial. A língua, como sendo um organismo vivo, torna-se imprescindível ser estudada e trabalhada em contexto que simule situações reais de uso, tais como; em mercados, aeroportos, bancos, ambiente familiar, *shoppings*, e uma abordagem teatral favorece ao aprendizado deste organismo vivo, a língua, que sempre está em constante estado de transformação, ainda ‘não-está-pronta’, porém, por sua capacidade elástica, se adapta a outros contextos socioculturais.

Contudo, como dito anteriormente, a língua, por não estar pronta e pela sua elasticidade, permite várias transformações na língua e várias abordagens metodológicas. No enfoque pós-pandemia, houve uma aceleração no progresso da Ciência, assim como o desenvolvimento de novos *designs* de ambientes de aprendizagem, juntamente, com *re-designs* de antigas formas de se ensinar uma língua, que terminaram, por fim, influenciando nossa realidade. Fiorin (2010, p.150) assevera que “[...] a língua está sendo recriada, ela comporta o surgimento de inovações a todo momento.” Pergunta-se, todavia, como orientar um *re-design* na metodologia de ensino de línguas? A esse respeito, Janks (2016) pondera que:

É preciso ter uma ideia de como o texto pode ser diferente e isso requer algo além do engajamento. É preciso ler contra e a favor do conteúdo, da forma e dos interesses do texto para poder redesenhá-lo. O letramento crítico tem, por algum tempo, focado tanto no consumo quanto na produção de texto, bem como na relação entre os dois, e a criticidade se configura como um aspecto de ambos (Janks, 2016, p.18).

Diante do exposto, entendemos que as respostas para essa indagação se encontram no ambiente textual, pois é pelo texto que encontramos os caminhos para os desenvolvimentos de metodologias outras para um ensino efetivo da língua.

Todas essas criações e recriações de conteúdos linguísticos gramaticais, voltados para o texto, contextualizado em um ambiente semiótico, no qual os signos de uma língua estabelecem suas relações dialógicas, criando e recriando significados outros, só servem para comprovar a tese que o ambiente de formação, transformação e aprendizagem de uma língua está no texto.

É perceptível que um Ensino Teatral Crítico da LI poderá solucionar o problema da fragmentação existente na abordagem gramatical utilizada pela metodologia de ensino de línguas da atualidade. Dessa maneira, assevera-se que pensar em um LTC para o ensino de Inglês se torna crucial por configurar uma maneira outra mais crítica, democrática e cidadã,

visto que os/as alunos/as não são obrigados a se expor como atores.

Entretanto, a sua cidadania é desenvolvida com a sua participação na produção dos textos, na elaboração dos cenários e figurinos, durante o processo de leitura dramática e nos jogos teatrais realizados durante o processo dos ensaios, em que os/as alunos/as por meio de abordagens lúdicas, suleadas por um LTC na forma com a qual os conteúdos são apresentados e estudados, por eles/elas culmina, tornando o seu aprendizado prazeroso orientando. Dessa maneira, aos aprendizes na formação de formas outras de produção do seu conhecimento e de seu processo de aprendizagem.

Em suma, como a sociedade está em constante mudança e, visto que todo evento histórico, econômico, ambiental e político por impactar a sociedade, ininterruptamente, acabam, por consequência, ocasionando mudanças na língua e, consecutivamente, essas transformações são refletidas pela linguagem, logo exigem que metodologias sejam criadas. Em virtude disso, o LTC surge como uma proposta para outra metodologia, que desenvolva, nos alunos, a consciência corporal, ou seja, a corporeidade e a individualidade de cada um por meio de exercícios de aquecimento, trabalho corporal de relaxamento e concentração.

Outro aspecto importante do LTC é o espírito de grupo, assim organizar a sala em pequenos grupos favorece o foco, a memória, por meio de exercícios de improvisação, em decorrência de atividades de criação de imagens individuais e coletivas conforme o tema proposto para a elaboração dos *storyboards*, que servirão como um traço-original.¹⁸ Em outras palavras, o que chamamos, aqui, traço-original nada mais é que, a genética das peças elaboradas pelo corpo discente.

Ocorre, todavia, que todos esses aspectos de construção das peças, elaboração dos textos, performance, jogos dramáticos, corporeidade, personagem, figurino, maquiagem, cenário, sonoplastia, iluminação e objetos de cena. De forma resumida são elementos que serão tratados na próxima seção, que abordará as metodologias.

¹⁸ Traço-original: É a genética da peça, o seu planejamento.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DE UMA PESQUISA-AÇÃO EM EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA E LETRAMENTO TEATRAL CRÍTICO

Nesta seção, apresento o caminho metodológico da pesquisa realizada. Inicialmente, contextualizo a realização deste estudo no campo da Linguística Aplicada Indisciplinar/Crítica e, em seguida, trato da configuração tipológica da pesquisa-ação e sua adaptação em função dos objetivos da tese. Na sequência, apresento o contexto de investigação, os participantes/colaboradores da pesquisa, os instrumentos de geração de dados, e a organização da análise.

4.1 A PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA E SUA CONFIGURAÇÃO SOCIAL E CRÍTICA

Esta pesquisa situa-se no campo da Linguística Aplicada (LA) Indisciplinar/Crítica (Moita Lopes, 2006; Moita Lopes; Fabrício 2019), com inclinação para questões de ensino e aprendizagem (Rojo, 2006), mais precisamente sobre educação linguística em Língua Inglesa à luz dos estudos dos Letramentos Críticos, do Teatro e Estudos Decoloniais e vincula-se ao Grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Linguística Aplicada (NEPLA/UNIFAP/CNPQ).

A agenda de pesquisa da LA contemporânea tem se reconfigurado, em grande medida, nos últimos 20 anos, posto que temas de diversas ordens e interesses têm sido levantados por pesquisadoras e pesquisadores, temas esses que “se relacionam diretamente com maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com o mundo e as pessoas” (Walsh, 2013, p. 19). Sendo assim, de acordo com Rojo (2006), o fazer da pesquisa nessa área não se configura de forma estanque ou aplicacionista, uma vez que as questões de pesquisa que guiam esse campo não buscam testar teorias a um dado contexto, ou seja, a LA contemporânea guia-se por uma lógica outra. Para a autora

Já não se busca mais aplicar uma teoria a um dado contexto para testá-la. Também não se trata mais de explicar e descrever conceitos ou processos presentes em determinados contextos, sobretudo escolares, à luz de determinadas teorias emprestadas, [...]. A questão é: não se trata de qualquer problema – definido teoricamente –, mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico (Rojo, 2006, p. 258).

Em direção semelhante ao pensamento de Rojo (2006), autores, como Kleiman (2013),

Kleiman, Vianna e De Grande (2019), De Grande, Valsechi e Vianna (2019), também discutem como a agenda da LA se (re)configurou no sentido de considerar questões sociais que afetam diretamente às pessoas em variados contextos de uso da linguagem e, sob essa lógica, tem ampliado sua visão crítica sobre os usos sociais que fazemos da linguagem.

Nesse sentido

[...] as pesquisas em LA que seguem uma postura crítica perante a linguagem adotam uma orientação explícita para o desenvolvimento de uma agenda política, transformadora/intervencionista e ética, por isso também chamada indisciplinar” (De Grande, Valsechi; Vianna, 2019, p. 18).

Além disso,

A postura crítica não influencia somente os objetivos de pesquisa, mas também a escolha dos objetos de pesquisa. Primeiramente, por sua complexidade, esses objetos requerem o recurso a várias áreas de conhecimento, o que justifica o enfoque transdisciplinar, que empresta conceitos e teorizações de outras áreas, combinados, revisitados e revisados tendo em vista os contextos de pesquisa do linguista aplicado, evitando o risco de ecletismo de áreas muito amplas e gerando possibilidades de teorizações próprias da LA. Além disso, a escolha do objeto se estabelece por meio de compromissos sociais com realidades que envolvem demandas de grupos periféricos em relação aos valores sociais canônicos, que sofrem diferentes tipos de desigualdades e privações. (De Grande, Valsechi; Vianna, 2019, p. 28).

Ainda conforme as autoras, as questões de pesquisa escolhidas por um linguista¹⁹ aplicado ganham relevo e outro desenho quando consideramos o contexto da realidade brasileira e latino-americana. Kleiman (2013) argumenta, nesse sentido, que um linguista aplicado brasileiro não pode esquecer o lugar em que são produzidos conhecimentos, identidades e relações em jogo na pesquisa: “[...] desde um espaço-tempo que sofreu séculos de colonização, um lócus que marca os nossos corpos, as nossas palavras” (p. 43) e, como defende a autora, deveria marcar nossas epistemes.

Assim, no sentido proposto por Kleiman (2013, p. 41), que defende uma “Linguística Aplicada Crítica com agenda que, em consonância com sua vocação metodológica interventiva”, em diálogo com as epistemes decoloniais, nesta tese, o caminho metodológico de geração e análise de dados seguiu o paradigma qualitativo-interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008), uma vez que:

Segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32).

¹⁹ Assumo a postura de pesquisador da área de Linguística Aplicada não por formação acadêmica, mas por convicção da relevância científica desta área no campo dos estudos da linguagem.

No que diz respeito à tipologia, este estudo configura-se como uma pesquisa-ação, conforme discorro na próxima seção.

4.2 PESQUISA-AÇÃO E SUA CONFIGURAÇÃO

A partir dos objetivos delineados nesta tese e das questões de pesquisa, optei pela realização de uma pesquisa-ação. Sendo assim, para compreensão dos passos da pesquisa é válido esclarecer que foi organizada em três momentos. O primeiro diz respeito aos aspectos éticos do estudo, sendo que, em março de 2021, com autorização do Colegiado do PPGE/UFMS, solicitei a troca de orientador e o Professor Doutor Rosivaldo Gomes assumiu a orientação de minha pesquisa, propondo a reconfiguração do estudo para uma ação/intervenção em contexto escolar; portanto, uma Pesquisa-Ação. Parte significativa do referencial teórico já estava pronto, mas foram necessários ajustes e, tendo em vista que a pesquisa ainda estava iniciando, aceitei a proposta de alterar o estudo.

Como o tema desta pesquisa envolve seres humanos e seguindo o que orienta a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 – ambas do Conselho Nacional de Saúde – e a aprovação pelo colegiado do PPGE/UFMS, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS e à Plataforma Brasil no mês de novembro de 2021; tendo sido emitido o primeiro parecer de ajuste no dia 22 de dezembro de 2021.

Após os ajustes, o projeto foi submetido novamente no dia 20/04/2022, para segunda análise e, no dia 04/06/2022, recebeu o segundo parecer com indicações de ajustes. Finalmente, no dia 15/11/2022, após a terceira submissão, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa CEP, com o Parecer: 5.917.334, no dia 28/02/2023. Todo esse contexto fez com que a pesquisa sofresse alterações, pois, inicialmente, as atividades teatrais estavam previstas para serem realizadas com uma turma de Ensino Médio.

Enquanto o projeto estava em análise pelo CEP, realizei o planejamento das atividades da segunda fase da pesquisa, no caso, o planejamento da etapa da Pesquisa-Ação. Assim, tendo em vista os objetivos e as questões de pesquisa, este estudo configura-se como uma pesquisa-ação conforme proposto por André (1995) e Thiollent (1994). Para esses autores, a Pesquisa-Ação se configura, não necessariamente de forma rígida, a partir de algumas etapas, sendo possível e, necessário, adaptações de acordo com cada contexto de investigação.

A Pesquisa-Ação foca num olhar analítico-reflexivo que visa investigar um problema,

detectando suas causas, analisando as origens a fim de propor soluções de ordem prática, efetiva e concreta juntamente com os/as colaboradores/as do estudo.

Autores, como Burns (1999 *apud* Sansanovicz, 2012), consideram que a abordagem intermediada pela Pesquisa-Ação é condizente com o ambiente de ensino encontrado numa sala de aula, o que, segundo Sansanovicz (2012, p. 34), “[...] permite que o professor, como pesquisador, identifique o(s) problema(s), avalie a situação, elabore uma alternativa para a sua resolução e intervenha no seu contexto imediato.” Ainda conforme Sansanovicz (2012), a Pesquisa-Ação abrange três fatores, a saber:

- a) O sujeito da pesquisa, ou seja, os indivíduos a que a pesquisa se destina;
- b) Ação coparticipativa, ou seja, em conjunto com o professor-pesquisador e os agentes envolvidos, por isso é chamada de pesquisa-ação, pois o pesquisador está inserido no seio da pesquisa;
- c) O fato de o professor-pesquisador estar na zona de contato com os participantes, influenciando e sendo influenciado, tangencia todas as mudanças comportamentais, cognitivas influenciando diretamente nas ações epistêmicas.

Salienta-se, ainda, que há outros fatores que devem ser observados numa Pesquisa-Ação, tais como, as abordagens avaliativas e reflexivas intrinsecamente características dessa natureza e que não podem ser relegadas a segundo plano, tendo em vista o caráter cooperativo desse tipo de pesquisa. Essas são características que moldam qualquer trabalho que siga esses princípios colaborativos.

Apesar do seu caráter colaborativo, vale destacar que uma Pesquisa-Ação não precisa ser obrigatoriamente feita por vários pesquisadores, pode ser desenvolvida por um único pesquisador, o que segundo estudiosos do assunto, como Nunan (1992, p. 43), enfatizam ao colocarem que o fato da pesquisa-ação ser desenvolvida por um único pesquisador “[...] não descarta as outras características da Pesquisa-Ação, cujo principal aspecto é o de identificar e solucionar um problema num contexto específico”

Nesse contexto, uma Pesquisa-Ação desenvolvida por um único pesquisador orienta-se por outro caráter, acenando para algo autobiográfico, em que o pesquisador autoanalisa o seu próprio trabalho em sala de aula a fim de melhorá-lo, pois para muitos teóricos, como Burns (1999), Nunan (1992) e Sansanovicz (2012), todo trabalho orientado por uma Pesquisa-Ação sugere um trabalho anteriormente sendo construído, no qual a pesquisa-ação surge como uma lente de aumento, um panóptico usado para avaliar o problema detectado no objeto de estudo.

É válido destacar que a escolha por essa modalidade de pesquisa se coaduna com o meu fazer docente, ou seja, meu agir professoral (Gomes; Leurquin, 2021) como docente de escola

pública na área de Língua Inglesa há 26 anos. Sendo assim, assumo o papel de professor-pesquisador posto que:

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar a sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 46).

Dessa forma, considerando essa contextualização, a escolha pela tipologia da pesquisa-ação justifica-se em função, entre outros fatores, dos aspectos elencados a seguir e que se relacionam com a minha práxis:

1. Eu, na condição de professor-pesquisador, tenho observado o *déficit* – as dificuldades na aprendizagem na educação linguística em LI dos/as alunos/as – devido ao foco ser, estritamente, gramatical. Problema esse, compartilhado não só por alunos, mas também por muitos/as professores/as.
2. A partir da identificação desse problema, era necessário desenvolver uma proposta metodológica para o ensino da LI que surge como uma perspectiva outra, situada no campo do Letramento Crítico e da Educação Linguística Crítica e Decolonial a partir de uma proposta didática outra. Surge assim a proposta de um trabalho didático pautado no que tenho chamado de Letramento Teatral Crítico, já elucidado em sessões anteriores.

Desse modo, seguindo a proposta de André (1995), Thiollent (1994), Tripp (2005) e Nunan (1992), a respeito das fases/etapas de uma pesquisa-ação e a reconfiguração do planejamento inicial do estudo, a pesquisa foi desenvolvida a partir das fases descritas a seguir:

Quadro 1- Desenho geral das etapas da pesquisa-ação

FASES	OBJETIVOS/AÇÕES	DATAS
1) Fase diagnóstica	1. Apresentação do Projeto à escola, aos pais e aos/as alunos/as. 2. Conceituação do teatro e abordagem acerca de como as peças teatrais podem tecer reflexões sobre as desigualdades sociais e de como estas se manifestam na forma como os dramas são representados; 3. Diagnóstico com os/as alunos/as sobre o conhecimento que possuem sobre teatro. 4. Apresentar os temas do Projeto e sondar as expectativas do corpo discente sobre o que será feito e outros temas de interesse. 5. Levantamento conjunto de problemáticas relacionadas ao ensino e aprendizagem de Língua Inglesa: dificuldades relativas às práticas de linguagem: leitura, produção textual, pronúncia etc.	Iniciada no dia 02/03/2023 e término no dia 23/03/2023
2) Planejamento de ação	1. Elaboração das ações/atividades do projeto a partir do diagnóstico feito. 2. Construção da proposta didática do Letramento Teatral Crítico com enredos para algumas peças e de cenas específicas delas, por mim previamente escolhidas, partindo da avaliação da realidade observada com os/as alunas. 3. Organização e delimitação dos temas previamente selecionados como focos das apresentações. 4. Delimitação e planejamento didático dos saberes/conhecimentos linguístico-culturais necessários a serem ensinados e utilizados na coprodução do(s) <i>Drama Class</i> .	Iniciado no dia 06/04/2023 e término no dia 18/04/2023
3) Execução das ações	1. Aplicação das orientações de atividades/ações da proposta didática de Ensino com Letramento Teatral Crítico (elaboradas na fase 2). 2. Discussão coletiva com os/as alunos/as a partir de oficinas onde são discutidas as peças teatrais e a temática que cada grupo de aprendizes irão abordar; especialmente no que tange aos preconceitos, quebra de paradigmas, e competências e habilidades na leitura dramática. 3. Leitura das cenas com olhar crítico, buscando evidenciar as manifestações das desigualdades sociais, dos preconceitos, da forma ainda colonial de ver o Outro e a si mesmo; entre outras questões críticas de discussão geral com a turma, por mim mediada, para que os/as alunos/as apresentem suas conclusões sobre as desigualdades sociais e preconceitos. Com efeito, instigar para que possam sugerir adaptações ou maneiras de encenar esses trechos como forma de evidenciar essas desigualdades e, posteriormente, propor maneiras de provocar transformações sociais; 4. Organização dos grupos para que os/as alunos/as possam definir como irão encenar os trechos escolhidos para os demais grupos, e, dependendo do objetivo, que adaptações irão promover. O intuito, aqui, é destacar, criticamente, as desigualdades e preconceitos de modo a (res)significá-los, promovendo, assim, uma tomada de consciência que vise a necessidade da construção de uma sociedade menos desigual, democrática e mais justa, amparando-se nos princípios que norteiam a decolonialidade. 5. Produção das peças (ensaios e apresentação) final, seguida de discussões com toda a turma sobre tudo que notaram com relação a desigualdades sociais, globais e locais, preconceitos e	Iniciado no dia 04/05/2023 e término no dia 30/05/2023

	visões coloniais sobre o Outro em todos os nichos e sobre formas de (res)significar e (re)construir os diálogos e relações observadas nas peças. 6. Promoção de uma discussão final sobre todo o processo e solicitação aos alunos/as que elaborem sugestões de como tornar as próximas práticas críticas e transformadoras, reiniciando todo o processo com peças e cenas diversificadas, de uma forma espiral, ou seja, socializando as apresentações já elaboradas deles enquanto protagonistas.	
4) Avaliação dos resultados obtidos	Análise dos dados a partir os instrumentos de pesquisa utilizados e das categorias produzidas Discussão com os participantes sobre o projeto, suas aprendizagens e desempenham na língua inglesa após a participação nas atividades didáticas com os teatros.	Iniciado no dia 01/06/2023 e término (precisão no dia 29/06/2023)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nas próximas seções, apresento o contexto da pesquisa, os/as participantes/colaboradores/as e os instrumentos de geração dos dados.

4.3 O CONTEXTO DE GERAÇÃO DE DADOS: ESCOLA COMO CAMPO DE PESQUISA

Este estudo se desenvolveu na Escola Municipal Forte de São José²⁰, localizada na zona rural do município de Campo Grande/MS, no bairro Chácara das Mansões. A instituição oferece Pré-Escola; Educação Especial; Ensino Fundamental - Anos Iniciais, 1º ao 5º ano, e Ensino Fundamental - Anos Finais 6º ao 9º ano.

A realização da pesquisa ocorreu com uma turma de 9º ano e a geração dos dados, referente à pesquisa de campo deveria ter sido realizada durante o segundo semestre letivo de 2022. Ocorre, todavia, que, em decorrência da não aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do projeto e, por ainda, vivenciarmos causas/consequências da Pandemia, causada pela COVID-19, essa etapa teve que ser postergada para o primeiro semestre de 2023. Sendo assim, optei por continuar com a escrita do referencial teórico e com os ajustes das atividades didáticas elaboradas inicialmente.

A fim de situar o leitor quanto à seleção da escola, pondero que, um professor que se propõe a trabalhar com uma metodologia que flerte com o teatro em sala de aula precisa ter em mente vários fatores e precisa saber tabular as inúmeras variantes que irão ocorrer durante o processo. Sendo assim, ao trabalhar uma metodologia teatral voltada para a Educação Linguística em Língua Inglesa essas variantes se tornam mais recorrentes, pois esse professor

²⁰ Apesar de ter o documento de autorização da pesquisa na escola e mesmo sendo docente nesse estabelecimento de ensino, opto por denominar a escola a partir de um pseudônimo; tendo em vista as questões que pautam a Ética em pesquisa, tal como apontado por Alba Celani (2005).

está trabalhando com crianças e adolescentes oriundos de outras culturas, com uma diversidade identitária, inserindo em meio a isso uma autoanálise de sua própria prática, do seu fazer docente, seu agir professoral²¹.

Então, no meu ponto de vista enquanto professor-pesquisador e estudioso da linguagem, uma análise da nossa própria prática acena para uma autoetnografia, algo como um retorno do professor para o seu próprio fazer pedagógico, ou seja, uma virada metodológica, uma escrita de si e de seus alunos e alunas, um diálogo entre ensinar por meio de práticas de aprendizagens outras.

Assim, a pesquisa de LI em sala de aula é um terreno inexplorado para a aplicação de práticas que inovam quanto o direcionamento que se aplica ao ensino de línguas, parodiando. Dessa maneira, episódios como esse, em que o corpo discente vive afirmando nas aulas de LI: “*Professor, mas eu não sei nem o Português direito e o senhor quer que eu fale Inglês*”, enunciados como esse demonstram a importância de uma Pesquisa-Ação em sala de aula de língua inglesa, a qual também é um terreno fértil para uma pesquisa autobiográfica.

Problematizando ainda mais essa questão, Duboc (2018) tematiza que ensinar a Língua Inglesa vai muito além de exercícios no estilo *fill in the blanks*/ preencher os espaços com verbos ou frases interrogativas e negativas, ou ainda, segundo a própria autora, preencher lacunas de músicas tais como “*If I were a boy* da Beyoncé para aprender o condicional” (Duboc, 2018, p. 10). Duboc argumenta que as aulas de Língua Inglesa devem ser um espaço aberto para uma reflexão sobre a linguagem, ou seja, “a aula de inglês como língua estrangeira - assim como outras línguas- pode e deve se transformar numa arena de problematização dos usos da linguagem como prática social, dando as boas-vindas a questões como crítica, ética, responsabilidade. (Duboc, 2018, p. 10)”.

A perspectiva apresentada por Duboc (2018) nos faz refletir quanto ao vazio que há no ensino contemporâneo da LI que continua reproduzindo uma metodologia colonial-europeizante e norte-americana que reafirma um *status* mecanicista, produtivista da língua enquanto produto, como algo já construído que vai para as escolas e para os cursos de idiomas apenas para ser copiada, reproduzida, imitada sem nenhuma reflexão crítica, ou seja, um produto inquestionável, um bloco monolítico de regras prontas.

É nesse cenário que entra o estatuto de uma pesquisa que visa decolonizar esses pseudosaberes, desconstruir a padronização de um ensino de Língua Inglesa excludente e ineficaz,

²¹ Assim como Gomes e Leurquin (2021, p. 115) acredito que o trabalho do professor e o seu agir professoral se configuram como ações complexas que envolvem diversas questões relativas a dimensões pessoais, educacionais, sociais, políticas, governamentais e estruturais, as quais estão intrinsecamente relacionadas.

possibilitando assim “[...] recuperar a função social e política de uma língua estrangeira na escola e na sociedade” (Duboc, 2018, p. 10). O argumento de Duboc, a respeito do ensino de língua inglesa, tem a função de acenar, portanto, para uma reflexão a respeito do caráter reflexivo, crítico, político e social que as línguas possuem e que o espaço para tais discussões pode também ser a sala de aula de línguas. Assim, desvencilhar o foco da aprendizagem, exclusivamente do livro didático que engessa a aprendizagem, exige, portanto, mudanças em nossas praxeologias também (Pessoa, 2019).

Isso permite que qualquer grupo minorizado da comunidade escolar possa participar, sendo possível que para as aulas de Língua Inglesa problemas sociais, antes relegados a conversas paralelas entre os/as alunos/as nos corredores, se tornem pauta de agenda de aprendizagens.

Afinal, não basta ensinar a língua por outro viés, por qualquer outra metodologia que se diga decolonial, se não trazermos para a sala de aula as situações que afligem nossos/as alunos/as, pois “aprender uma língua é entender que o outro, primeiro, tem necessidades diversas e que precisa ser entendido para que, depois, sim, possa se interessar em aprender uma língua que se comunica com ele/a”, como problematiza Ferreira (2018, p. 43)

4.4 OS/AS PARTICIPANTES/COLABORADORES/AS DA PESQUISA

Neste tópico, apresento os/as participantes/colaboradores/as deste estudo. Conforme já mencionado, a pesquisa-ação foi desenvolvida com uma turma de 9º ano da Escola Municipal Forte de São José. A turma, à época da realização do estudo, era composta por 20 alunos/as e a média de idade era entre 13 e 14 anos. Tratava-se de estudantes oriundos/as do bairro e de alguns bairros próximos à escola. A turma era marcada pela heterogeneidade de várias ordens, como religião, sexualidade, regionalidade entre outros fatores e demonstrava ser uma turma harmoniosa e amigável em suas relações interpessoais no dia a dia. Alguns estudantes mostravam-se questionadores/as, participativos/as, enquanto uma pequena parte demonstra dificuldade de aprendizagem e de motivação para interagir.

Fui professor da turma desde o 8º ano do Ensino Fundamental II. Nesse aspecto, o fator mais expressivo e que me levou a escolhê-la foi a ausência de projetos da escola e a desmotivação observada no ano de 2022 quanto à aprendizagem da língua inglesa. Também destaco que, no início da pesquisa, referente à fase/etapa do diagnóstico, todos/as os/as discentes foram informados/as sobre o projeto, seu objetivo e configuração. Além disso, a

todos/as foram entregues o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que os pais ou responsáveis pudessem autorizar a participação na pesquisa e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), para que pudessem assinar e indicar interesse em participar do estudo ou não.

O detalhamento do perfil dos/as participantes/colaboradores/as da pesquisa será apresentado na seção de análise dos dados.

4.5 OS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DOS DADOS

Conforme mencionado no quadro 1, o material empírico deste estudo foi gerado no primeiro semestre de 2023, de março a junho, sendo utilizados os seguintes instrumentos de geração de dados: questionários, os encontros/ensaios, filmagens/gravação audiovisual das encenações. No quadro 2, apresento uma síntese desses instrumentos.

Quadro 2: Síntese dos instrumentos de geração dos dados

INSTRUMENTO	SIGLA	QUANTIDADE	OBJETIVO
Questionário inicial	QI	01	✓ Traçar o perfil geral dos participantes da pesquisa para obter informações sobre o sexo, a idade e o nível econômico e suas percepções sobre o ensino de língua inglesa a partir de uma outra perspectiva didática.
Encontros de ensaios dos teatros	EE	02	✓ Registrar cenas do letramento teatral crítico a partir das orientações de atividades/ações da proposta didática de ensino apresentadas aos/as participantes/colaboradores da pesquisa.
Filmagem/gravações audiovisuais das cenas de letramento teatral crítico	FGA	03	✓ Fotografar e filmar as encenações com o intuito registrar características teatrais presentes nas apresentações dos/as participantes/colaboradores/as da pesquisa a fim verificar como a proposta didática do letramento teatral crítico auxiliou nas aprendizagens da Língua Inglesa, bem como na autonomia na construção de sentidos produzidos pelos participantes/colaboradores/as da pesquisa

Fonte: Autoria própria.

Apresentados os instrumentos de geração de dados, na próxima seção, apresento a análise construída a partir do corpus da pesquisa.

5 ANÁLISE DOS DADOS: CENAS DE LETRAMENTO TEATRAL CRÍTICO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Nesta seção, analisaremos os dados detalhadamente sobre as cenas de Letramento Teatral Crítico aplicado às aulas de Língua Inglesa e seu poder de abrangência em diversos aspectos, desde o impacto pedagógico até a percepção dos alunos e a integração de práticas teatrais no cotidiano de aprendizagem dos/das aprendizes. Vamos explorar alguns pontos chave que foram considerados durante esta análise. Neste contexto, esta seção que apresento ao leitor, demonstra a abordagem feita das cenas de Letramento Teatral Crítico nas aulas de Língua Inglesa, proporcionando insights valiosos sobre a eficácia e os benefícios dessa metodologia de ensino.

5.1 LA *MISE-EN-SCÈNE*²² E O ARRANJO DE ATORES: CONHECENDO OS/AS APRENDIZES E PROTAGONISTAS DA PESQUISA

Chegamos à parte da tese em que os dados coletados no decorrer da pesquisa serão apresentados e analisados. Esses dados foram gerados durante minhas aulas com a turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, turma essa composta pelo total de 20 alunos, sendo que apenas 11 alunos optaram em aprender a LI pela prática do LTC. A escola escolhida, conforme já mencionado, está localizada na zona rural do município de Campo Grande, estado do Mato Grosso do Sul.

Cabe esclarecer que no início da apresentação do projeto alguns/algumas alunos/as, após a entrega dos termos, hesitaram em participar e optaram em continuar com a metodologia gramatical, visto que ao propor aos alunos/as uma avaliação suleada por um aporte teatral, fui deixando clara a opção de aceitarem ou não a participação nos teatros e orientando a turma que as mudanças ocorreriam apenas para os/as alunos/as que optassem por fazer as aulas de dramatização, pois para esses mudaria a forma, o *design* que os conteúdos seriam administrados.

Dessa forma, verifiquei que não houve tanta discrepância entre o perfil dos/as alunos/as que optaram pelos *dramas class*, aulas dramáticas, e as aulas mais de conteúdos gramaticais. A minha percepção, enquanto professor, foi que os/as alunos/as que preferiram continuar com o

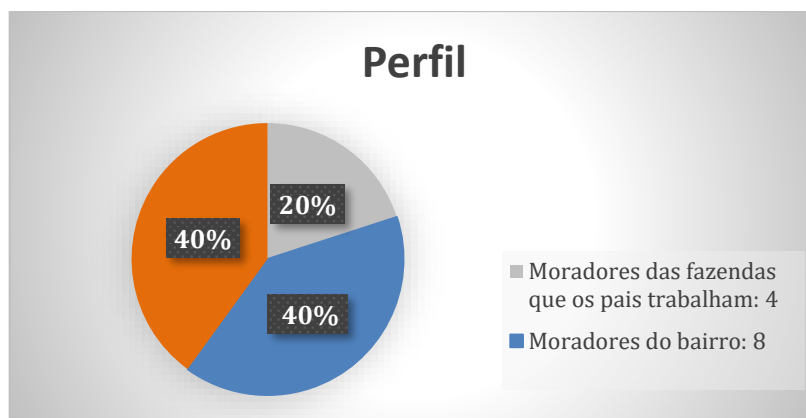
²² A *mise-en-scène* ou encenação é a cenografia e o arranjo de atores em cenas para uma produção teatral ou cinematográfica, tanto nas artes visuais por meio do storyboard, tema visual e cinematografia, quanto na narrativa da história por meio da direção, tal como apontado por Patrice Pavis, 2008.

modelo tradicional fizeram tal opção por não acreditarem que poderiam encenar em Língua Inglesa, visto esta desconstruída quando viram os outros grupos produzindo seus textos e ensaiando com total familiaridade e segurança as falas/textos por eles produzidos em língua materna e traduzidos para a língua estrangeira, no caso o Inglês por meio de recursos como o Google Tradutor da *internet* e os aplicativos de traduções dos celulares, como o *translater* que além de traduzirem são ferramentas que auxiliam na pronúncia, posto que como asseveram Rojo e Moura (2012), a presença das novas tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e de comunicação.

5.1.1 Questionário Inicial de identificação/percepção: “...mas esse projeto vale quanto para avaliação”

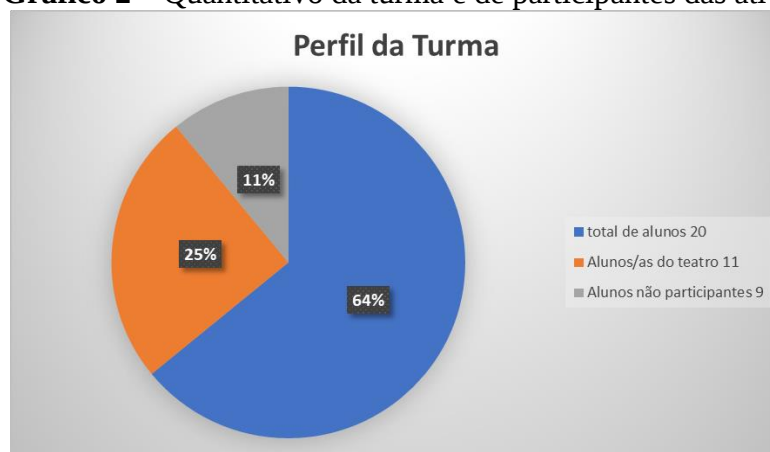
Para Gil (2008) o questionário, como técnica de investigação, configura-se como um instrumento composto por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, identificação/perfil. Assim, em março de 2023, após receber da turma os termos de participação, apliquei para todos o primeiro questionário com questões fechadas e abertas, tendo como objetivo principal traçar o perfil deles e suas percepções sobre a proposta das aulas de LI com os teatros. Os questionários foram respondidos em sala mesmo e entregues ao professor-pesquisador. Como já mencionado, dos 20 alunos/as, apenas 11 optaram em participar das atividades e da pesquisa.

Chamo de questionário inicial porque se configurou como um instrumento utilizado para gerar os primeiros dados sobre os seguintes itens: a) perfil das/os participantes e suas identidades sociais; b) bagagem sociocultural; c) experiência prévia com a aprendizagem de Língua Inglesa; d) interesse de participação no projeto com os teatros em Língua Inglesa. Sendo assim, a partir dos questionários recebidos criamos o gráfico 1 com o perfil dos participantes da pesquisa para representá-las/os neste estudo:

Gráfico 1. Perfil Socioeconômico da turma

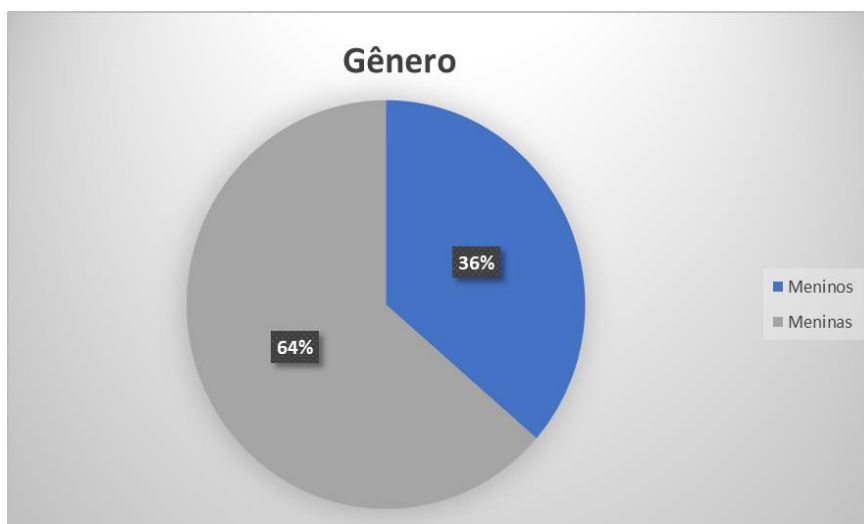
Fonte: Autor, pesquisa de campo.

Foi possível observar que o perfil da turma era de alunos/as oriundas do bairro onde se localiza a escola e das demais fazendas e chácaras da região, são filhos de caseiros, de trabalhadores das fazendas e de comerciantes próximos à região em que a escola está localizada. Assim, a turma compunha-se por 20 alunos/as, sendo que, apesar de responderem ao questionário, 9 alunos optaram por não participar das atividades com os teatros, conforme a apresentação do gráfico 2:

Gráfico 2 – Quantitativo da turma e de participantes das atividades de teatro

Fonte: Autor, pesquisa de campo.

No tocante à configuração do gênero, dos 11 alunos/as que participaram da pesquisa, 64% eram do sexo feminino e 36% do sexo masculino, conforme apresentado no gráfico 3:

Gráfico 3. Sexo dos participantes

Fonte: Autor, pesquisa de campo.

Retomando o subtítulo desta seção de análise - “... *mas esse projeto vale quanto para avaliação*” - penso ser necessário, também, discutir as percepções dos/as alunos/as sobre o que seria, para eles/as, essa outra proposta didática de ensino da língua inglesa por meio de teatros. É notório, no contexto da educação básica brasileira, que o processo avaliativo das aprendizagens dos/as alunos/as ainda se sustenta pela lógica da avaliação quantitativa/somatória.

A respeito dessa postura Hoffmann (1998, p. 47) nos faz lembrar que esse tipo de avaliação leva, nas práticas do letramento escolar, estabelece uma classificação pautada na lógica da pontuação, já que “considera as tarefas numa linearidade, sem a articulação de uma com a outra, o que as torna independentes e estáticas”. Essa lógica também cria, nos aprendizes, a perspectiva e a crença do tipo “vou participar só se valer ponto”, “só vou fazer se contar ponto nas avaliações”.

Orientados pela perspectiva da avaliação formativa e orientada para a aprendizagem em Língua Inglesa, Moraes e Batista (2020, p. 17) consideram que, numa lógica diferente de ser somente somativa,

O papel da avaliação é, portanto, (re)orientar o processo de ensino/aprendizagem, fornecendo ao professor e aos alunos informações quanto aos próximos passos a se tomar. A avaliação não é equivalente a testes ou testagem, nem vista como o último passo da ação pedagógica; de fato, sendo ela um guia para o trabalho do professor, a avaliação deve ser pensada desde o início. Infelizmente, não é raro observarmos a avaliação sendo reduzida às provas.

Para discutir como esse caráter de avaliação somativa ainda era muito marcante antes do início das atividades com os teatros com os/as alunos/as, apresento, a seguir alguns excertos

das respostas deles/as na segunda parte do questionário inicial, especialmente da questão D, em que essas percepções são apresentadas por alguns dos/as alunos/as.

Pergunta do Questionário Inicial

D) Por que aceitou participar deste projeto?

Excertos - Perguntas D²³

Aluno 1 -Paulo: [...] eu gosto de teatro e da língua...da inglesa... e eu acho que vai contar ponto também...

Aluno 2 - Gedilma: [...] para aprender mais língua inglesa. eu não queria no início, mas como vai valer ponto...

Aluno 3 - Renata: [...]eu já vi as outras turmas também fazendo os teatros aí eu vou participar, quero aprender mais a língua inglesa, falar bem...

Aluno 4 -Ítalo: [...] quero participar para aprender mais, mas tenho vergonha, sou tímido...

Aluno 5 - Roberto: [...] eu gostei da proposta de aprender com o teatro, acho que vai ajudar agente com a entender a língua...

Aluno 6 - Guilherme: [...] eu gosto mais das aulas normais porque eu não sei muito da língua, de falar bem ...

Aluno 7 - Valeria: [...], mas esse projeto vale quanto para avaliação porque se não vale eu não vou participar[...]

Aluno 8 - Paula: [...] eu sempre gostei da língua inglesa e acho que o projeto com os teatros vai ajudar a gente se expressar melhor, até pronunciar do jeito correto as palavras em inglês [...]

Aluno 9 - Camila: [...] acho que o teatro vai tirar mais minha vergonha de falar em inglês. Eu não gosto fazer diálogo, mas acho que com o teatro eu vou aprender mais [...]

Aluno 10 - Sabrina: [...] quero assistir as apresentações e fazer pra aprender mais inglês ...

Aluno 11- Geovana: [...] eu não quero fazer prova ... fazer as peças deixa as aulas mais animadas e dinâmicas eu acho[...]

Fonte: Pesquisa de Campo.

Considerando os excertos acima, é possível notar que alguns princípios e crenças motivaram o interesse dos/as alunas para participarem das atividades com os teatros. Um deles, em minha visão, é o da avaliação somativa, isto é, a participação porque iria valer ponto, mas não no formato de “avaliação tradicional com prova”, mas como algo mais prazeroso como podemos ver nos excertos “**Aluno 1 -Paulo:** [...] eu gosto de teatro e da língua...da inglesa... e também eu acho que vai contar ponto também...”; “**Aluno 3 - Renata:** [...]eu já vi as outras turmas também fazendo os teatros aí eu vou participar, quero aprender mais a língua inglesa, falar bem...”; “**Aluno 11- Geovana:** [...] eu não quero fazer prova ... fazer as peças deixa as aulas mais animadas e dinâmicas eu acho[...]

A partir desse corpus inicial, observo que o processo de avaliação, no sentido de sistemática adotada para medir capacidades de aprendizagens, na escola, apresenta-se como um fator que foi determinante no que diz respeito aos sentidos que os aprendizes fazem sobre o que

²³ Nos excertos mantive as respostas como foram feitas pelos/as alunos/as.

os teatros poderiam proporcionar para eles, mas também vemos que a ideia de ter o teatro como elemento que poderia ajudar na melhoria da aprendizagem da língua inglesa, como podemos observar em alguns dos excertos, também é muito presente nas percepções dos/as alunos/as.

A partir disso, destaco que, no contexto de uma sala de aula de línguas, é necessário o desenvolvimento de uma postura de negociações de sentidos no que diz respeito a certas entradas que podem ser feitas para a constituição das aprendizagens. Falo de negociação de sentido, na perspectiva de Jordão (2013), que elucida que quando ambos, professor e estudante, se abrem e aprendem constantemente novos procedimentos de construção e negociação de sentidos, bem como suas implicações para a vida pessoal e para a sociedade como um todo, há possibilidades de mudanças nas práticas de sala de aula.

Feita a análise referente ao primeiro momento dos dados, nas próximas seções, trato dos dados gerados a partir dos ensaios, das produções escritas dos alunos e das encenações feitas pelos alunos/as.

5.1.2 As produções textuais (roteiros) e encontros/ensaios

Neste momento, no quadro 3, apresento um breve resumo dos encontros/aulas e das atividades. Sempre ao final dos encontros fazia algumas observações sobre aquele dia para, então, iniciar o registro no diário de campo. Ele contém um pouco do resumo das aulas, as observações que eu considerava relevantes para a pesquisa, tais como quando e por qual motivo os alunos me pediam auxílio, os instrumentos que utilizavam para a escrita dos textos ou para a realização de certas interpretações, a participação, o envolvimento ou distração durante as atividades propostas, assim como minhas percepções e sentimentos durante a pesquisa. Apesar de fazer registro de certos momentos referentes aos ensaios, não utilizarei os diários de anotações pessoais, instrumento de geração de dados.

Sendo assim, destaco que o contexto de geração dos dados, a partir da segunda e terceira fases da pesquisa-ação, se desenvolveu em dois momentos. O primeiro ocorreu com os ensaios e com as produções escritas feitas pelos alunos durante as aulas em sala. Essas produções eram anotações feitas pelos alunos a respeito de temas levantados que poderiam ser tratados nos teatros. No quadro 3, apresento a configuração geral dos teatros com base nos temas, conteúdos de língua inglesa, atividades realizadas antes dos ensaios, foco didático de cada um dos teatros e indícios de perspectivas críticas, levantados pelos alunos, sobre os temas que foram definidos. Conforme mencionado no quadro 1, esse processo ocorreu no período de 06/04/2023 a 18/04/2023.

Quadro 3. Encontros e atividades relativas à 3ª fase da pesquisa-ação

AULA	TEMÁTICA/FOCO DA ATIVIDADE	PRINCIPAIS ATIVIDADES	FOCO/OBJETIVO DIDÁTICO	INDÍCIOS DE PERSPECTIVAS CRÍTICAS
1h/aula Teatro 1	Tema selecionado: Violência doméstica Repertório linguístico trabalhado - Have something done Auxiliar Verbs (Do and Does) Modal Verbs (May, Must, Can) Fruits and Vegetables. Wh- Questions	1. Discussão com os grupos sobre representações sociais da mulher atualmente e no passado.	● Problematicar visões locais-globais essencialistas, sexistas e generalistas de formas que a mulher foi e é representada, analisando manifestações de rupturas e de permanência das visões patriarcais referentes a ela.	Reinterpretação de uma visão universalista e hegemônica da figura da mulher no contexto das peças lidas, constituição de uma visão mais contra hegemônica e desnaturalizada do papel da mulher
1h/aula Teatro 2	Tema selecionado: Inteligência Artificial Repertório linguístico trabalhado - Wh- questions - Imperative Forms It takes (personalidades)	1. Discussão com os grupos sobre os avanços da Inteligência Artificial: vantagens e desvantagens	● Problematicar respeito da capacidade dessas Inteligências Artificiais em promover manipulação social e política, viés e parcialidade nos algoritmos, falta de transparência, preconceito e discriminação, preocupações com a privacidade, entre outros.	● Discutir por meio de apresentações teatrais a integração da inteligência artificial na educação, quanto aos desafios, assim como questões éticas relacionadas ao uso da tecnologia. ●
1h/aula Teatro 3	Tema selecionado: Halloween: Folclore Brasileiro Repertório linguístico trabalhado - Reported Speech	Discussão com os grupos sobre os porquês de comemorarmos o halloween como festa do Dia de Todos os Santos e não o dia do saci, que é 31 de outubro.	● Problematicar os porquês que comemoramos o halloween, festividade essa de influência de uma cultura céltica à tradição cristã e não comemoramos o nosso folclore.	● Decolonizar estas comemorações incorporando à elas elementos do folclore brasileiro característico de cada região, neste caso do Estado do Mato Grosso do Sul e demais elementos culturais únicos de seus países vizinhos Paraguai, Bolívia e suas influências

				tais como: a Bruxa da Sapolândia, Mula sem cabeça e o Bicho do Pé de garrafa.
--	--	--	--	--

Fonte: Autoria própria.

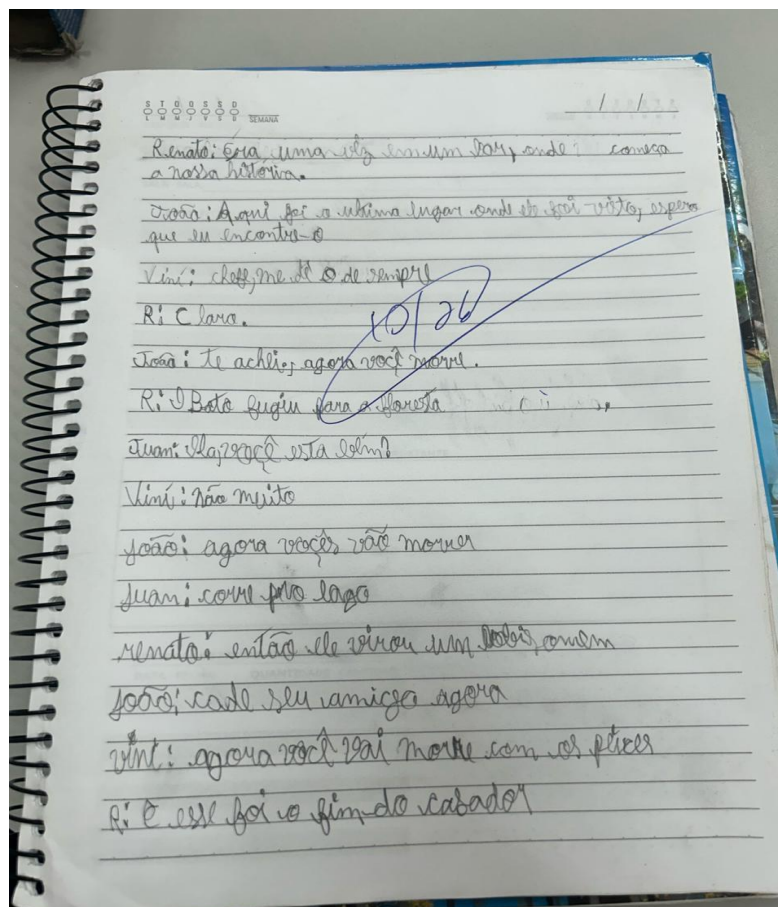
Para efeito de análise, discuto apenas dados relativos ao teatro 1, cujo tema centrava-se em torno da violência contra mulher. Os temas foram levantados pelos alunos e, antes das realizações dos ensaios, eram realizados momentos de produções textuais. Nessa fase, todo o arquivo cultural, aliado aos demais fatores socioculturais, eram mobilizados pelos alunos para a construção inicial das pequenas peças. Assim, os primeiros momentos foram destinados à construção de produções textuais que pudessem depois serem transformadas em um texto encenável, ou seja, um texto escrito para ser encenado, um texto mais verossímil e que transmitisse o efeito de oralidade.

Um ponto importante a destacar é que, no momento das primeiras produções textuais, os alunos/as produziam textos em prosa, outros produziam textos com indicações cênicas nos diálogos, as chamadas didascálias²⁴, todos esses pontos precisarem ser maturados, isto é, as primeiras produções textuais de alguns alunos precisaram ser passadas por um trabalho de refacção textual, ou seja, reescritas, por que muitos alunos não sabiam o que era um diálogo por compreender que um texto teatral era uma história, um texto estruturado em prosa.

Considero, que fato linguísticos com essas características desenvolvem e ampliam que o conhecimento da língua materna trabalhando em conjunto com o aprendizado da LI auxiliam os alunos/as a compreenderem a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas de signos que estamos inseridos. A seguir, apresento algumas produções e alguns momentos em que os dois grupos, que os alunos e alunas estavam divididos e reunidos para discussão sobre a organização das peças.

²⁴ Didascália ou rubrica são indicações cênicas para indicar como determinada ação, como determinada cena, como determinado espaço ou como determinada fala devem ser feitos em uma peça de teatro, tal como apontado por Patrice Pavis, 2008.

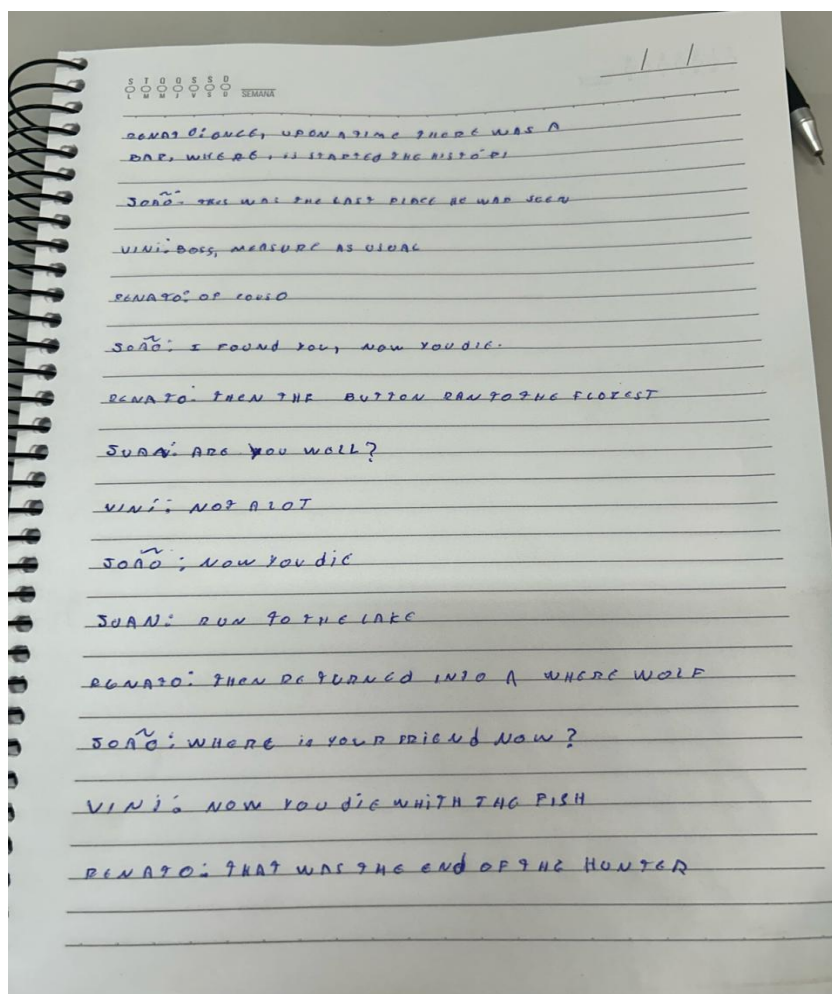
Figura 1: Produção textual - Grupo: Roteiro de encenações em português



Fonte: Acervo do autor- Pesquisa de campo.

Como ilustrado na figura 1, percebemos o engajamento dos alunos na produção textual, conforme orientados a produzirem diálogos curtos, se limitando a manter seus diálogos limitados em apenas uma linha, e para dar fluxo e dinâmica ao texto em sua oralidade teatral, estes foram supervisionados a alternarem as falas entre cada personagem.

Figura 2: Produção textual - Grupo: Roteiro de encenações em inglês



Fonte: Acervo do autor- Pesquisa de campo.

A integração de atividades teatrais melhora a competência linguística dos alunos, promovendo o desenvolvimento da habilidade crítica e social dos alunos, como demonstrado na figura 2, a qual os alunos/alunas mesmo usando aplicativos de tradução e dicionários, tiveram o senso crítico para discutirem qual lexema se encaixaria melhor ao gênero teatral, que o seu roteiro, recém produzido se encaixaria, conforme ilustrado na próxima figura.

Figura 3: Grupo reunido para construção dos roteiros



Fonte: Acervo do autor- Pesquisa de campo.

Conforme discute Jorge (2006), no trabalho com atividades teatrais no ensino, a orientação, a construção e a revisão de pequenos roteiros, se torna um ponto fundamental para que as atividades também façam sentidos para os/as aprendizes, pois o foco não é transformar o aluno em um produtor de roteiros, mas que ele compreenda como o *design* teatral funciona. Partindo dessa lógica, trabalhei com os alunos a produção de pequenos roteiros de suas falas e, partindo da ideia de translinguagem²⁵ (Canagarajah, 2013; García; Wei, 2014), não foi imposto a eles que deveriam usar apenas a língua inglesa para construção das peças.

As figuras 1, 2 e 3 ilustram as produções textuais feitas pelos alunos/as e que tratavam sobre temas variados referentes a violência contra a mulher. Nesse momento, os alunos eram livres para optar por outros temas condizentes com essa temática feminina. Na figura 1, temos

²⁵ Para Canagarajah (2013) e García & Wei (2014), a translinguagem, concebida como um conceito para explicar o uso heteroglóstico das línguas, poderia remeter, ainda, às alternâncias linguísticas, tema bastante aprofundado na área da Sociolinguística. Porém, esses autores ressaltam que o termo translinguagem não se confunde com alternância linguística (ou code-switching), pois não significa somente mudar de uma língua para outra. Para eles, o conceito de code-switching tem em sua raiz a concepção de que as línguas dos bilíngues são dois códigos monolíngues, muitas vezes com seus usos separados e demarcados. Eles advogam que a translinguagem, por sua vez, não diz respeito apenas à mudança de uma língua para outra, mas, à construção de práticas discursivas interrelacionadas e complexas, em que as línguas e conhecimento se constituem no processo interativo, não podendo, portanto, ser atribuídas e/ou encaixadas em uma definição tradicional de linguagem.

a produção em português, sendo que os alunos/as foram orientados/as a respeito de como se faz um texto para o teatro, visto que, muitos escreviam seus textos em prosa, como histórias.

Diante disso, houve a necessidade de trabalhar alguns aspectos do gênero textual roteiro de teatro, como atos e cenas, as rubricas, mas sendo focalizada a proposta pedagógica do teatro do oprimido conforme desenvolvido por Boal (1970). Assim, eram discutidas orientações apenas para a produção de uma cena e com possibilidades de alterações do uso das línguas (inglesa ou portuguesa), de improvisos nas duas línguas. Houve até alguns fatos curiosos, como de alguns alunos que escreviam, acima de cada fala do seu personagem, orientações sobre a maneira da personagem agir na cena, algo semelhante a didascálias de alguns textos do teatro clássico.

A figura 2 apresenta a mesma produção na versão em LI, os grupos usaram recursos didáticos variados, tais como dicionário, aplicativos de tradução do celular e sites como o *google translator*, conforme a figura 3. A figura 4 demonstra alunos e alunas envolvidos na pesquisa organizados em grupos na fase de produção textual dos esquetes/peças, nesta fase os envolvidos escolheram o tema das peças, estão agrupados em dois grandes grupos discutindo como desenvolveriam o texto que seria encenado. Percebemos aqui o grande potencial que uma Educação Linguística em LI, alinhada com o teatro, pode a construção e a negociação de conhecimento por parte dos alunos.

Figura 4: Grupos na construção final do esquete



Fonte: Acervo do autor- Pesquisa de campo.

Todos esses recursos variados caracterizam uma Educação Linguística de LI, devido ao trabalho de LTC envolve o estudo da linguagem, incluindo a compreensão do processo de produção textual de uma forma reflexiva que orienta os alunos e alunas pensarem a língua na

forma tal qual elas funcionam em diálogo com o processo de leitura, produção textual, oralidade e gramaticalização de uma forma eficaz. Ao passo que o ensino de línguas orientado por uma Educação Linguística conscientiza os aprendizes de uma língua, que a valorização e a preservação das diferentes formas de expressão linguística ajudam a combater o preconceito linguístico existente entre as diferentes formas de *_accent_* existentes numa língua, mostrando que devemos valorizar e preservar as diferentes formas de expressão linguística, pois, assim, promoveremos a inclusão e o respeito à diversidade linguística.

Em complementação a esse conjunto de dados apresentados e analisados, também recorro aos momentos dos ensaios realizados pelos alunos. Para Bortoni-Ricardo (2008), as gravações audiovisuais permitem ao pesquisador revisitar os dados coletados e aprimorar a teoria que está sendo construída. Além das possibilidades elencadas pela autora, optei por esse procedimento pela configuração dos ensaios e das encenações dos/as participantes, sendo possível assim capturar os gestos, os olhares e a linguagem corporal como um todo dos/as aprendizes.

Sendo assim, foram feitas duas gravações de ensaio e duas de apresentações. Analisamos alguns desses dados a partir do recorte de prints dos vídeos, os quais o leitor poderá acessá-los, por meios de links disponíveis nas referências da página 104. Em função da riqueza do material empírico coletado por meio dos registros em áudio e vídeo desses encontros, esse instrumento caracteriza-se como principal fonte deste estudo.

A figura 5 é uma amostra fotografada de um dos muitos ensaios realizados pelos alunos que participaram desta pesquisa. A foto em questão ilustra um ensaio de um dos muitos teatros feitos por essa turma de 9º ano durante o período de geração de dados, em 2023, logo após a aprovação do projeto pela plataforma Brasil. O tema do teatro ilustrado pela foto foi violência doméstica, os dois adolescentes ensaiam uma cena, a qual a esposa está limpando a casa, e o marido chega do trabalho e não tem seu almoço pronto, este se irrita e começa tratar mal a esposa. A observação deste ensaio, foi a que a esposa, representada pela aluna, argumentasse que se o marido quisesse o almoço feito na hora, que este chegasse em casa, que ele aprendesse a dividir as tarefas de casa.

Esse adendo ao texto original, foi um dos muitos acréscimos ocorridos durante a fase dos ensaios, resumindo que, os ensaios em LTC são usados para irmos além do aprendizado de pronúncia e de memorização dos textos, os ensaios servem para fazermos cortes e acréscimos ao texto teatral, tornando este mais reflexivo e adequando-o também para a realidade psicológico que os aprendizes demonstram durante a realização dos ensaios cênicos.

Figura 5: Ensaio de grupos

Fonte: Pesquisa de Campo.

Figura 6: Ensaio de grupos

Fonte: Pesquisa de Campo.

A narrativa da figura 6 nos mostra cenas dos ensaios nos quais os estudantes estão exercitando a prática de uma educação linguística em língua inglesa suleada pelo teatro. Como o teatro nesta pesquisa é o meio para os aprendizes exercitarem o conhecimento do que foi ensinado em sala de aula podemos afirmar então, que isto configura uma forma de letramento, um LTC, porque permite desenvolver conceitos da LI antes abstrato por meio de uma prática social teatral. Isso posto, como ilustrado nas imagens 5 e 6 os próprios aprendizes puderam experienciar o que seria a variação linguística, durante os ensaios cada aluno e aluna obtiveram um *accent* distinto, isso acontece porque o aprendizado de uma língua segue uma prática social, não existindo uma padronização de pronúncia, essa experiência linguística demonstrou efeitos marcantes no comportamento de cada aluno durante a fase de ensaios, puder observar que autoestima dos envolvidos foi aprimorada.

5.2 CENAS DO LETRAMENTO TEATRAL CRÍTICO

Figura 7. Esquete “Domestic Violence”²⁶



Podemos observar, que na cena printada do vídeo da culminância referente ao grupo, aqui denominado de teatro 1, para efeito, apenas, de compreensão para o leitor desta pesquisa, os aprendizes estão se apresentando para a equipe pedagógica e para o corpo gestor da escola, há traços de corporeidade. Os aprendizes usam o corpo, juntamente, com a narratividade favorecida pelo ensino orientado por uma Educação Linguística em LI, que melhora a nossa experiência de prática docente e leva os alunos a irem além da recepção de conteúdo, estabelecendo a ruptura necessária na forma colonial de reprodução de conhecimento. Um Letramento Teatral em LI possibilita a revisão vocabular, pois os alunos/as como autores de seu próprio conhecimento, percebem a flexibilidade da língua em suas produções textuais. Enfim, tanto na produção textual, como na produção oral, o LTC demonstra possibilitar uma Educação Linguística em LI decolonial e ampliada. Dito isso, uma Educação Linguística em LI, auxilia no desenvolvimento da cidadania e da criticidade pluriversalizadas temas antes, que poderiam ser complexos, mas devido a abordagem dramática que o LTC promove no tratamento de assuntos complexos. Esses assuntos se tornam menos complexos e mais relevantes.

Oportunizar aos/ às estudantes a possibilidade de atuar, escrever roteiros, dirigir e produzir peças/esquetes teatrais em LI contribui para que estes estudantes desenvolvam em conjuntos habilidades de analisar e discutir as peças produzidas por outros alunos/alunas. Tal

²⁶ <https://youtu.be/nX5FxQpbmjM?si=wxFPfiFwCrCLhPlj>

abordagem é uma forma poderosa de promover o desenvolvimento linguístico dos/das estudantes enquanto os engajam em discussões significativas os encorajando a se expressar criativa e criticamente. Eles envolvem a reflexão sobre como os saberes colonizados influenciam o ensino da língua inglesa, bem como a busca por uma abordagem mais inclusiva e crítica.

É fundamental promover uma educação linguística que considere as diversas perspectivas e culturas, permitindo que os estudantes desenvolvam uma consciência crítica e uma compreensão mais ampla da cidadania global. Isso posto, o LTC em LI contribui, para isso, a formação de cidadãos globais críticos e culturalmente conscientes do seu valor, do valor da sua cultura e da sua episteme, descentralizando o foco da aprendizagem da recepção e da reprodução, como dito anteriormente, para a produção de novos saberes com base nos conteúdos tradicionais da grade curricular, proporcionando os/as aprendizes irem além disso, dessa forma, ocorre um aumento do interesse em participar da aula, outro fato interessante e que merece destaque, o LTC favorece a assimilação inconsciente da linguagem e da promoção de atividade autônoma, os alunos/as como co-produtores de seu próprio conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na primeira seção desta tese, discute-se a importância da Educação Linguística em Língua Inglesa e a sua criticidade pluriversalizada em outras áreas do saber, como o teatro, envolvendo, assim, um cruzamento de disciplina que promoveu a busca por uma outra forma de letramentos, um outro letramento crítico com uma abordagem mais inclusiva e crítica.

Na segunda seção, estabeleço um diálogo entre os autores do Letramentos Críticos e da Educação Linguística, sempre orientado para uma forma decolonial de desconstrução do *design* vigente de ensino de Língua Inglesa, nesta orientação que a segunda seção desta tese propõe um *re-design* o Letramento Teatral Crítico.

Na terceira seção, parto da delineação do conceito de Letramento Teatral Crítico, estabelecendo, com isso, um substrato teórico mais elaborado sobre esse conceito recém-criado e as implicações que ele possa vir a incutir em outros domínios, por ser uma abordagem desfragmentada da área dos Letramentos Críticos, por combinar a Educação Linguística em LI com a prática teatral e a reflexão crítica.

A quarta seção descreve os caminhos metodológicos que me trouxeram ao desenvolvimento desta tese doutorado e as implicações que esse percurso ocasionou na minha bios de professor-pesquisador.

Por fim, na quinta seção, e a meu ver a mais importante, por ser a seção que demonstra toda a capacidade de pesquisa e análise de dados que eu, enquanto, pesquisador das áreas da semiótica, linguística e linguagens tenho em analisar os dados coletados por mim, os quais foram gerados por um corpo discente sobre a minha orientação.

Em síntese, ao longo de toda esta pesquisa, chegamos à conclusão de que uma língua se aprende por meio de uma prática social, com a interação em sua comunidade de fala. Dessa forma, uma Educação Linguística em LI é importante para o que aluno desenvolva não apenas o seu pensamento crítico sobre a sua condição em sociedade, mas em conjunto com isso, uma leitura crítica, uma compreensão reflexiva de todos os produtos culturais que interagem com esses/as alunos/as por meio da linguagem.

A partir dessas colocações, considero ser importante retomar as questões que me levaram ao desenvolvimento desta tese:

- a) De que maneira se pode fazer a integração da educação linguística em Língua Inglesa com o Teatro do Oprimido em meio às perspectivas dos Letramentos Críticos?

Posso afirmar pela experiência que presenciei da minha observação quanto as práticas dramáticas feitas pelos discentes desta pesquisa, que a integração da Educação Linguística em Língua Inglesa com o Teatro do Oprimido possibilitou por meio de diversas estratégias pedagógicas que utilizou-se os princípios dos Letramentos Críticos, permitiu que os alunos/alunas desenvolvessem tanto habilidades linguísticas quanto ao mesmo tempo sua análise crítica de questões sociais e políticas, enviesadas por meio dos diversos recursos dramáticos que a prática do Letramento Teatral Crítico possibilita, tais como:

1. **Criação de Cenários e Personagens:** Os alunos podem criar cenários e personagens que reflitam questões sociais contemporâneas, permitindo que discutam e explorem essas questões em inglês. Isso promove a prática linguística contextualizada e significativa.
 2. **Dramatização de Textos Autorais:** produção textos autorais em português, traduzindo para o inglês, para serem dramatizados. A dramatização ajuda a internalizar o vocabulário e as estruturas gramaticais, além de fomentar a compreensão crítica do conteúdo.
 3. **Discussões e Reflexões:** Após as dramatizações, os alunos podem participar de discussões e reflexões críticas sobre os temas abordados, incentivando o pensamento crítico e a capacidade de argumentação em inglês.
 4. **Decolonização Teatral Crítica:** Utilizar a técnica do LTC, onde os alunos podem encenar situações de opressão e, em seguida, discutir e modificar as ações dos personagens, os gêneros dos personagens para explorar diferentes pontos de vistas permitindo com isso uma reflexão crítica para possíveis soluções. Isso estimula a criatividade e a prática linguística colaborativa.
- b) Como a posição de professor-pesquisador compreende as possibilidades e os desafios da conciliação entre as perspectivas dos Letramentos Críticos e com o Teatro do Oprimido visando a Educação Linguística em Língua Inglesa dos alunos e alunas?

A minha posição de professor-pesquisador me ajudou a visualizar dois eixos que se cruzam ao alinharmos o ensino da Língua Inglesa com o Teatro, mais especificamente, o Teatro do Oprimido, o eixo das possibilidades, que compreendo como sendo o eixo das adições e o eixo dos desafios, que parte do conceito freiriano do “saber de experiência feito”. Diante disso,

vamos as descrições de cada eixo, das possibilidades:

1. **Engajamento Ativo:** A abordagem pode aumentar o engajamento dos alunos, pois envolve atividades interativas e significativas.
2. **Desenvolvimento de Competências Críticas:** Promove o desenvolvimento de competências críticas, essenciais para a cidadania global.
3. **Contextualização da Aprendizagem:** As práticas linguísticas se tornam mais contextualizadas, facilitando a retenção e aplicação do conhecimento.
4. **Inclusão e Diversidade:** O Teatro do Oprimido pode abordar questões de diversidade e inclusão, tornando a sala de aula um espaço mais democrático e equitativo.

Quanto ao conceito freiriano, do “saber de experiência feito” desenha-se na área do Letramento Teatral Crítico o que chamo de desafios de conciliação, que descrevo como base nas minhas “experivivências”, conceito este já descrito em nota de rodapé, em outra sessão desta tese. Sobre isso, passo a descrever os desafios:

1. **Formação do Professor:** Requer que os professores tenham formação adequada tanto em Letramentos Críticos quanto em Teatro do Oprimido.
2. **Tempo e Recursos:** A preparação e execução das atividades pode demandar mais tempo e recursos do que as aulas tradicionais.
3. **Resistência dos Alunos:** Alguns alunos podem resistir a métodos não tradicionais de ensino, especialmente se não estiverem acostumados a abordagens interativas e críticas.
4. **Avaliação:** Avaliar o progresso dos alunos em um contexto crítico e teatral pode ser mais complexo do que em abordagens tradicionais.

c) As práticas de linguagem se tornaram mais contextualizadas, mais significativas e mais críticas para os alunos e para as alunas a partir da proposta didático-pedagógica do Letramento Teatral Crítico no trabalho com a Educação Linguística em Língua Inglesa?

Segundo as minhas observações durante o antes e o depois da abordagem teatral, posso responder com toda certeza, que sim, as práticas de linguagem se tornaram mais contextualizadas, significativas e críticas para os alunos e alunas quando incorporadas à proposta didático-pedagógica do Letramento Teatral Crítico no ensino da Língua Inglesa. Isso ocorreu por várias razões:

1. **Contextualização:** O Letramento Teatral Crítico utiliza o teatro como meio para explorar contextos culturais, sociais e históricos específicos. Os alunos são incentivados a compreender e representar situações reais, o que torna a aprendizagem da língua mais relevante e conectada com o mundo ao seu redor.
2. **Significância:** O envolvimento em atividades teatrais permite que os alunos utilizem a Língua Inglesa de maneira autêntica e significativa. Eles precisam se comunicar de forma eficaz para interpretar e criar performances, o que aumenta a motivação e o engajamento com a língua.
3. **Pensamento Crítico:** O enfoque crítico do Letramento Teatral Crítico desafia os alunos a questionar, analisar e refletir sobre as diferentes perspectivas e questões sociais representadas nas peças teatrais. Isso promove um uso da língua que vai além da mera reprodução de estruturas gramaticais, estimulando a análise crítica e a compreensão profunda dos textos e contextos.
4. **Interação e Colaboração:** As atividades teatrais geralmente envolvem trabalho em grupo e colaboração, o que fomenta a interação social dentro de uma prática social comunicativa. Os alunos aprendem a negociar significados, resolver problemas e construir conhecimento de forma coletiva.

Portanto, ao integrar o Letramento Teatral Crítico no ensino de Língua Inglesa, os alunos podem desenvolver habilidades linguísticas de maneira mais holística, contextualizada e crítica, preparando-os melhor para a comunicação em contextos diversos e para a reflexão sobre as complexidades do uso da língua.

Dessa forma, tanto o objetivo geral, quanto os objetivos específicos elencados na sessão que trata da ampliação narrativa, que descreve os objetivos e as questões de pesquisa, considerou-se que uma Educação Linguística em LI por meio da teatralidade promove sem sombra de dúvidas um outro letramento, um LTC, que se caracteriza por sua capacidade de explorar as relações entre os conteúdos gramaticais e a produção autoral dos alunos, por meio de uma prática dramática que favorece e corrobora a aprendizagem de um idioma de forma natural, ou seja, em sua prática social.

Baseando-se em considerações como esta, o Letramento Teatral Crítico se tornou uma abordagem educacional que combina os princípios do Letramento Crítico com a prática teatral. Visando desenvolver habilidades para interpretar, analisar e criar performances teatrais de

maneira reflexiva e crítica, que como tal, o LTC tem como principais características²⁷:

- **Análise Crítica de Performances:** Encoraja a análise profunda de peças teatrais, performances e textos dramáticos, considerando aspectos como enredo, personagens, temas e mensagens subjacentes por meio de um viés decolonial.
- **Reflexão sobre o Poder e Ideologias:** Foca em como o poder, as ideologias e as relações de poder são representadas e questionadas através do teatro. Analisa como diferentes grupos sociais são retratados e como essas representações podem reforçar ou desafiar normas e estereótipos, sendo uma poderosa forma de desconstruí-los.
- **Contexto Sociocultural e Histórico:** Considera o contexto sociocultural e histórico das produções teatrais, entendendo que a criação e a recepção das performances são influenciadas por esses fatores.
- **Questionamento e Desconstrução:** Estimula os alunos/as a questionarem e desconstruir as convenções teatrais e as normas estabelecidas na dramaturgia, na encenação e na performance.
- **Empoderamento e Ativismo:** Promove o uso do teatro como uma ferramenta para o ativismo social e a transformação, incentivando os alunos/as a criarem peças que abordem questões sociais, políticas e culturais.
- **Engajamento Crítico e Reflexivo:** Incentiva a participação ativa e reflexiva dos alunos, tanto na análise quanto na criação de performances teatrais, promovendo discussões, debates e a co-construção de significados.

²⁷ Estas características foram baseadas em outros trabalhos, como um deles publicado nestes periódicos: <https://periodicos.ufms.br/index.php/SIEL/article/view/18185>, https://www.academia.edu/82718785/LETRAMENTO_TEATRAL_CR%C3%8DTICO_NA_SALA_DE_AULA_DE_L%C3%8DNGUA_INGLESA_EDUCA%C3%87%C3%83O_LINGU%C3%8DSTICA_E_PR%C3%81TICAS_DECOLONIAIS_CRITICAL_THEATER_LITERACY_IN_THE_ENGLISH_LANGUAGE_CLASSROOM_LINGUISTIC_EDUCATION_AND_DECOLONIAL_PRACTICES

- **Valorização da Diversidade de Textos e Formas Teatrais:** Reconhece e valoriza uma ampla gama de formas teatrais, desde o teatro clássico até o teatro contemporâneo, performances experimentais e intervenções teatrais em espaços públicos.
- **Integração Interdisciplinar:** Combina conhecimentos de várias disciplinas, como literatura, história, sociologia, política e artes visuais, para enriquecer a compreensão e a criação teatral.
- **Consciência Identitária:** Reconhece que as identidades dos participantes (como gênero, etnia, classe social, orientação sexual) influenciam e são influenciadas pelas práticas teatrais, promovendo a exploração dessas identidades através do teatro.
- **Criação Colaborativa:** Encoraja a criação colaborativa, onde os alunos/as trabalham juntos/as para desenvolver peças e performances, aprendendo a valorizar diferentes perspectivas e a trabalhar de maneira cooperativa.

Essas características visam desenvolver habilidades críticas e reflexivas nos participantes, capacitando-os a utilizar o teatro como uma forma de expressão e intervenção social.

Salienta-se, ainda, que a vivência de situações, mesmo que, sejam, em um ambiente teatralmente simulado, por meio de peças teatrais contribui para a assimilação natural do idioma. Devido a essas características e vantagens que uma prática teatral oferece aos envolvidos, uma Educação Linguística em LI pela prática do LTC oportuniza uma forma mais dinâmica e interativa de aprender uma Língua, pois estimula a leitura, expressão oral, a produção textual e a audição dos alunos, desenvolvendo, com isso, vocabulário fonológico da língua nos alunos. Enfim, todas essas características contribuem para a construção de uma consciência pluriversalizada e para a promoção de uma cidadania global mais inclusiva.

Percebe-se, além disso, que o teatro proporciona uma imersão cultural devido ao paralelismo que estabelece com textos do cotidiano de cada aluno e com textos da cultura popular brasileira estabelecendo um diálogo decolonial com textos da cultura clássica, auxiliando com isso os/as estudantes a melhor compreenderem criticamente o contexto que estão inseridos, desenvolvendo a sua própria linguagem, aprimorando, assim, o seu conhecimento da LI.

Sem dúvida, uma Educação Linguística em LI orientada por um Letramento Teatral Crítico contribui para o aumento do interesse dos/as estudantes no processo de aprendizagem da língua inglesa. Com efeito, favorece uma melhor assimilação do idioma, aumentando a autoestima dos/as estudantes, característica essa percebida antes de depois desta pesquisa, por meio da análise da produção linguística dos/as alunas durante o processo das práticas de uso da Língua em sala de aula.

Em consonância com o exposto, foi observada uma melhora na leitura, na compreensão textual, pois segundo as informações colhidas em entrevista e transcritas pelos próprios alunos em seus depoimentos, em quase toda a sua maioria, os alunos apontaram que a prática do LTC ajudou esta turma de 9º ano do Ensino Fundamental a desenvolverem suas habilidades de produção de texto, auxiliou a destravar a pronúncia de vocabulários até então difíceis para eles.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Trad. de Vinícius Nicastro Honesco. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- AHEARN, Laura M. **Agency**. Journal of Linguistic Anthropology. Copyright ©, American Anthropological Association. University of South Carolina. 2000. p. 12-15
- AHEARN, Laura M. **Language and Agency**. Annu. Rev. Anthropol.. Copyright © 2001 by Annual Reviews. All rights reserved. 2001. p.109-137
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 2 ed. Edições Graal. Rio de Janeiro, 1985.
- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- AUSTIN, J. L. 1958. Performatif-Constatif. La Philosophie Analytique Cahiers de Royaumont: 271-304. Tradução de Paulo Ottoni. Performativo Constativo. In: Ottoni. **Visão Performativa da Linguagem**, 1998.
- AZZARI, Eliane Ferreira. 2017a. **Discursos sobre a presença de tecnologia em aula de inglês na educação básica: abismos e pontes**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2017. p. 239
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BALDAN, Maria de Lourdes Ortiz Gandini. Figuratividade - da retórica à semiótica do espaço. In: **50º Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo - GEL**, 2002, São Paulo. Anais do Gel, 2002.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [S. l.], n. 11, p. 89–117, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>. Acesso em: 12 nov. 2022.
- BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. (De)Colonialidade da linguagem, lócus enunciativo e constituição identitária em Gloria Anzaldúa: uma “new mestiza”. **Polifonia**, Cuiabá: PPGEL/UFMT, v. 26, n. 44, out/dez 2019. p. 123-145.
- BAUMAN, Richard.; BRIGGS, Charles L. Poetics and performance as critical perspectives on language and social life. **Annual Review of Anthropology**, California, n.19, 1990. p.59-88.
- BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: **Problemas de Linguística Geral I**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2008.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral**. tradução de Maria da Glória Novak e Luiza Neri; revisão do Prof. Isaac Nicolau Salum. São Paulo: Ed. Nacional, Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.
- BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio de. Biogeografias Ocidentais/Orientais: (i)migrações do bios e das epistemologias artísticas no front. In: **Cadernos de Estudos Culturais: Ocidente/Oriente:migrações**. v. 8. n. 15. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, jan.-jun., 2016, p. 97-144.
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. “O sol se põe num lugar nunca antes visto: (fronteira

- Brasil/Paraguai/Bolívia) uma outra proposta epistemológica para as Artes Visuais”. In: NOLASCO, Edgar César; GUERRA, Vânia Maria Lescano. (Orgs.). **O sol se põe na fronteira: discursus, gentes e terras**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p. 11-36.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Dávila, Eliane L. de L. Reis, Gláucia R.Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007. (Humanitas).
- BLOMMAERT, Jan. **The sociolinguistics of globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. 6 ed. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira: 1991.
- BOAVENTURA, de Souza Santos; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13, n 13, 2009.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.). 2008. 135p.
- BURNS, Anne. **Collaborative actions research for English language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- CANAGARAJAH, S. **Translingual Practices and Neoliberal Policies: Attitudes and Strategies of African Skilled Migrants in Anglophone Workplaces**. Switzerland: Springer. 2017.
- CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations** (1 edition). Milton Park, Abingdon, Oxon; New York: Routledge. 2013.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo. (Orgs.). **Teorías sin disciplina**. México: Miguel Ángel Porrúa, 1988.
- CAVALCANTI, Marilda. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211-226.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, 2001.
- COPE, B., & KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London: Routledge. 2000.
- COPE, B., & KALANTZIS. Towards a New Learning: The Scholar Social Knowledge Workspace, in Theory and Practice. **E-Learning and Digital Media**, 2013. p. 332–356.
- CURIOSIDADES: MOBIL: **Movimento Brasileiro para a Alfabetização**. Disponível em: <https://cultura.culturamix.com/curiosidades/mobil-movimento-brasileiro-para-a-alfabetizacao>. acesso em 06/07/2021.
- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.
- DICIONÁRIO Oxford. **Escolar para estudantes brasileiros de inglês**. 3 Oxford University Press, 2018, 773 p.

- DUBOC, Ana Paula Martinez; FERRAZ, Daniel M. Reading ourselves: placing critical literacies in contemporary language education. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, MG, v. 18, n. 2, p. 227-254, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201812277>. Acesso em: 22 jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201812277>
- DUBOC, Ana Paula Martinez. Falando francamente: uma leitura Bakhtiniana do conceito de “Inglês como Língua Franca” no componente curricular Língua Inglesa na BNCC. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 1, n. 48, Jan./Jun. 2019, p. 10-22.
- ENEDINO, Wagner Corsino; SÃO JOSÉ, Elisângela Rozendo. **Cristina Mato Grosso**: traços e contornos de uma dramaturgia transcultural. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.
- ESCOBAR, Albina. **Conexões & vivências**: língua inglesa, 9: ensino fundamental: anos finais/Albina Escobar, Veronica Teodorov, 1 ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2022.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. Em L. P. Moita-Lopes, (Org.), **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial. 2006.
- FERRAZ, Daniel. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês / organização Rosane Rocha Pessoa Viviane Pires Viana Silvestre, Walkyria Monte Mór. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.
- FERRAZ, Daniel de Mello. O que podemos (des)aprender com as imagens contemporâneas? a cultura visual e remix. **Revista PUB Diálogos Interdisciplinares**, São Paulo, p.1-5. 2019.
- FERREIRA, Aparecida de J. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês / organização Rosane Rocha Pessoa Viviane Pires Viana Silvestre, Walkyria Monte Mór. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução à linguística objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2001.
- FONSECA, A. Padovese. A naturalização como obstáculo à inovação da Cartografia escolar. **Revista Geografares**, Vitória – ES, UFES, Nº 12, p. 175 – 210. 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: Em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the oppressed G.B.**: Penguin, 1972.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.
- FULBRIGHT. <https://fulbright.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 29 jun. 2021.
- GARCIA, Ofélia; WEI, Li. **Translanguaging**: Language, Bilingualism, and Education. New York, NY: Palgrave MacMillan, 2014.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GLUSBERG, Jorge. **A arte da performance**/Jorge Glusberg; tradução de Renato Cohen. - São Paulo: Perspectiva, 2009.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os**

currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica, p.223-246. 2019.

GOMES, R. “**Teorias de leitura aplicadas à compreensão de textos na sala de aula**”. II **CIESD** – Congresso Internacional de Estudos Sociodiscursivos. VII SENAL – Seminário Nacional de Alfabetização e Letramento de 8 a 11 de novembro de 2022.

GOMES, R., & LEURQUIN, E. V. L. F. O agir professoral e o trabalho de professores em formação inicial representados em relatórios do projeto residência pedagógica. **Revista da Anpoll.** 110–124. 2021.

GOMES, Rosivaldo. Representações do agir professoral de estagiários em relatórios de estágio supervisionado: o que dizem os professores em formação sobre seu trabalho planejado? **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 203–229, 2020. DOI: 10.26512/rhla.v19i2.32720. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/32720>. Acesso em: 5 jul. 2024.

GRANDE, Paula Baracat; VALSECHI, Marília Curado; VIANNA, Carolina Assis Dias. Desafios éticos e metodológicos em pesquisas sobre letramento do professor: provocações em busca de novos caminhos. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, vol. 24, núm. 2, 2019.

GRANDE, Paula Baracat de. **Processos de construção da identidade profissional de professores em formação continuada.** Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Instituto de Estudos da Linguagem. 2010.

GRANDO, Katlen, B. O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. In: **IX ANPED SUL**, Seminário de pesquisa da região sul. 2012.

GREIMAS, A. J.; FONTANILLE, J. **Sémiotique des passions**, Paris: Seuil, 1991.

GROTOWSKI, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: Dp & A, 2003.

HEIDEGGER, Martin. **O caminho da linguagem.** Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2003.

HISSA, Cássio E. Viana. **Conversações de arte e de ciência**, Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2011.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 14ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade.** Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2013.

HOPPE, Marcia Cristina, **A formação de professores: o letramento crítico na sala de aula e as práticas sociais.** UNIOESTE, Brasil. UniLetras v. 36 n. 2, 2014.

ILLERIS, Knud. **Teorias contemporâneas da aprendizagem.** (Org.). Knud Illeris. Trad. Ronaldo Cataldo Costa; revisão técnica: Francisco Silva Cavalcante Junior. Porto Alegre: Penso. 2013.

JACQUEMET, Marco. Transidiomatic practices: language and power in the age of

- globalization. **Language and Communication**, [S. l.], v. 25, p. 257-277, 2005. Doi: <<https://doi.org/10.1016/j.langcom.2005.05.001><https://doi.org/10.1016/j.langcom.2005.0>>.
- JAKOBSON, Roman. **Linguística, poética, cinema**. Trad. Francisco Achcar *et al.* São Paulo: Perspectiva, 2007.
- JANKS, Hilary. Panorama sobre o letramento crítico. In: JESUS, Dánie Marcelo de.; CARBONIERI, Divanize. (Orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada. v. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 21-39. 2016.
- JANKS, Hilary. Critical literacy in teaching and researching. In: **Education Inquiry**: vol 04, nº2, p. 225-242. 2013.
- JANKS, Hilary. The importance of critical literacy. In: **English Teaching: practice and critique**, Volume 11, número 1, p.150-163. 2012.
- JANKS, Hilary. **Literacy and power**. New York, London, Routledge, 260 p. 2010.
- JORDÃO, C. M. Tradition and difference: can mainstream academic discourse in Applied Linguistics ever change? **International Journal of Applied Linguistics**, Amsterdam, v. 25, n. 3, p. 422-425. 2016.
- JORDÃO, C. M. Letramento crítico, inglês como língua internacional e ensino: as marés do Pibid-Inglês na UFPR. In: MATEUS, E.; EL KADRI, M. S.; SILVA, K. A. (org.). **Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID**. Campinas: Pontes Editores, p. 21-48. 2013.
- JORDÃO, C. M. & FOGAÇA, F. C. Critical literacy in the English language classroom. **D.E.L.T.A.** 28 (1), p. 69-84. 2012.
- JORDÃO, C. M. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. **Revista CROP**, São Paulo, v. 12, p. 21-46, 2007.
- JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Línguas e Letras, Cascavel**, v. 8, n. 14, p. 79- 105, 2007.
- JORGE, M. L. S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D. C. de. **Inglês em escolas públicas não funciona**. Uma questão de múltiplosolhares. São Paulo: Parábola, p. 161-168. 2006.
- KLEIMAN, A., VIANNA, C. A. D., & DE GRANDE, P. B. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Calidoscópio**, 17(4), 724–742. 2019.
- KLEIMAN, Angela B. **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 1. reimp. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2014.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 15. ed. São Paulo: Pontes, 2013.
- KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, 32(53), 1-25, 2007.
- KLEIMAN, Ângela. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**, 8, 409-424. 2006.
- KRISTEVA, Julia. **História da Linguagem**. Tradução Maria Margarida Barahona. Edições 70 – Lisboa, Portugal: Coleção Signos, 1969.
- LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosac & Naify, 2007

LIMA, Lindomar Cavalcante de Lacerda, **Simulacros e Simulações de/em Sérgio Sant'Anna**: um cruzamento de lugares, um cruzamento de discursos. 2009. 101f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), 2009.

LIMA, Silvana Laurenço. **Educação Linguística na escola pública**: Uma proposta para a (des)construção da práxis por meio de músicas e temas vivenciais. Produto Educacional relativo à Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO. p. 29. 2022

LIMA, Najin Marcelino. **Multiletramentos e argumentação em um ambiente online**: expandindo o ensino de inglês na universidade. Recife, 2021.

LISBOA, Andréia Muniz. OLIVEIRA SOBRINHO, Claudinete. O Teatro na Sala de Aula de Língua Inglesa Como Elemento Motivacional no Desenvolvimento das Quatro Habilidades: uma experiência com o PIBID. In: III Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa, 2015, São Cristóvão-SE. **Anais Eletrônicos** do III Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa. São Cristóvão-SE: Universidade Federal de Sergipe, v. 03, p. 41-50. 2015.

LOPES, Mislaine Casagrande de Lima; ANDREOTTI, Vanessa.; MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade de. **Uma breve introdução ao Letramento Crítico na educação em línguas estrangeiras**. Paraná, 2006.

LOUIS-JEAN. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

LUKE, A. Genres of power: Literacy education and the production of capital. In: Hasan, R.; WILLIAMS, G. (Eds.). **Literacy in society**. London: Longman, p. 308-338.1997.

LUCENA, Maria Inêz Probst; TORRES, Ana Cecília da Gama. Ideologia monolíngue, mercantilização e instrumentalização da língua inglesa na alteração da LDB em 2017 e em anúncios publicitários de cursos livres. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, p. 635-654. 2019.

MACHADO, R. C. M.; SOARES, I. B. **Por um ensino decolonial de literatura**. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 21, n. 3, p. 981-1005, 2021.

MAGALDI, Sábato. **Iniciação ao teatro**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1998.

MAINGUENEAU, Dominique. **Pragmática para o discurso literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 27-53. 2018.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: Bernardino-Costa, J.; Maldonado-Torres, N.; Grosfoguel, R. (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. BH: Editora Autêntica. 2018.

MARCUSHI, Luis Antonio. Linearização, cognição e referência; o desafio do hipertexto. **Comunicação apresentada no IV Colóquio da Associação Latino-Americana de Análise do Discurso**, Santiago, Chile 5 a 9 de abril de 1999. Disponível: <https://periódicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8663510/29938>. Acesso 11 de Janeiro de 2024.

- MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Quem Aprende e Onde se Ensina Inglês? Desafios do Ensino da Competência Linguístico-Comunicativa na Formação Docente. In: **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 14/1, p. 345-362. 2020.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Abandonamos a sala da universidade: uma opção decolonial no estágio de inglês e na formação docente crítica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 20, p. 189-216. 2019.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.F; ARAÚJO, V. A. (Org.). **Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paço Editorial, v. 1, p. 1-250. 2011.
- MENEZES DE SOUZA, L. M.; MONTE MOR, W. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras, Linguagens, Códigos e Tecnologias**. Brasília: MEC-SEB, 2006.
- MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine E. **On decoloniality: Concepts, analytics, praxis**. Duke University Press, 2018.
- MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** [online]. v. 32, n. 94, 2017.
- MIGNOLO, W. **El color de la razón: racismo epistemológico y razón imperial**: 9-18, Del Signo, Buenos Aires, 2014.
- MIGNOLO, Walter D. Desobediência Epistêmica (II), Pensamiento Independiente y Libertad De-colonial. In: **Otros logos: Revista de Estudios Críticos. Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad**. Universidad Nacional del Comahue. Año I. Nro. 1, p. 8-42. 2010. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/Revistas/0001/Mignolo.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2013.
- MIGNOLO, Walter D. “**Aiethesis decolonial – Artículo de reflexion**”. In: CALLE 14. //volumen 4, número 4 // enero – junio de 2010. Disponível em: http://200.69.103.48/comunidad/grupos/calle14/Volumen4/Vol4/Articulos/calle14_vol4_Walter%20Mignolo.pdf. Acesso em: 25 Jan. 2023.
- MIGNOLO, W. **Laidea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial**, Gedisa, Barcelona. 2007.
- MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2005.
- MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MOITA LOPES, L. P. da M. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>. Acesso em: 5 jul. 2024
- MOITA LOPES, L. P. da. FABRÍCIO, Branca Falabella. **Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada**. Calidoscópio, [S. l.], v. 17, n. 4, p. 711–723, 2019. Disponível em:

<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.03>. Acesso em 9 jan. 2022.

MOITA LOPES, L. P. da. **Language as a local practice**. New York, London, Routledge, 168 p. <https://doi.org/10.4324/9780203846223>. 2010.

MOITA LOPES, L. P. da. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONTE MOR, W. Investigating Critical Literacy at the University in Brazil. **Critical Literacies**. London: www.criticalliteracy.org.uk, 2007a.

MONTE MOR, W. Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 46, n. 1. Campinas: Ed. IEL/UNICAMP, 2007b.

MONTE MÓR, W. Sociedade da Escrita e Sociedade Digital: Línguas e Linguagens em Revisão. In Takaki e Monte Mor (orgs) **Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens**. Campinas: Ed. Pontes, 2017, p 267-286.

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

MONTE MÓR, W. The Development of Agency in a New Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil. In: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. E. K. (orgs) **New Literacies, New Agencies? A Brazilian Perspective on Mindsets, Digital Practices and Tools for Social Action In and Out of School**. Nova York: Peter Lang Publishers, 2013.

MORAES, I. T.; BATISTA, E. G. Letramento em avaliação para professores de línguas estrangeiras para crianças: orientações teórico-práticas. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 2, p. 15-42. 2020.

MOREIRA, Silmara Peixoto. **Experivivências (auto)etnográficas: artista-professora e estudantes de uma escola pública em Maracanaú/CE**. Orientador: Martinho Tota. 2021. 87 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

NEVES, Libéria Rodrigues. **O uso dos jogos teatrais na educação: uma prática pedagógica e uma prática subjetiva**. Belo Horizonte/MG: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), p. 221. 2006.

NUNAN, David. **Research Method in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

NOGUEIRA, V. M. R. A importância da equipe interdisciplinar no tratamento de qualidade na área da saúde. **Revista Katálisis**, Florianópolis, n. 3, p. 40-48. 1998.

NOLASCO, Edgar César. Crítica biográfica fronteiriça (Brasil\Paraguai\Bolívia). In: **CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS: Brasil\Paraguai\Bolívia**. Campo Grande_MS: Editora UFMS, v.7, n.14, jul.\dez. p. 47-63. 2015.

DICIONÁRIO Oxford Escolar para estudantes brasileiros de inglês. Editado por Mark Temple et al. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, p. 601. 2016.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. 3. ed. Tradução de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. Trad. Luiz Paulo da Moita

Lopes. São Paulo: Parábola, 2006.

PERES, Edenize Ponzo. **O uso de você, ocê e cê em Belo Horizonte: um estudo em tempo aparente tempo real.** Belo Horizonte/MG: Universidade Federal de Minas Gerais, 247p. Tese (Doutorado). 2006.

PESSANHA, Juliano Garcia. **Recusa do não-lugar.** São Paulo: Ubu Editora, 2018.

PESSOA, R. R.; SILVA; K. A. da; FREITAS, C. C. de. (Org.). **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica.** São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

PESSOA, R. R. Formação de professores/as em tempos críticos: reflexões sobre colonialidades e busca por um pensar decolonial. In: Walkyria Magno e Silva; Wagner Rodrigues Silva; Diego Muñoz Campos. (Org.). **Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada.** 1ed.Campinas, SP: Pontes, v. 1, p. 173-186. 2019.

PESSOA, R. R. Movimentos críticos de uma prática docente. In: Rosane Rocha Pessoa; Viviane Pires Viana Silvestre; Walkyria Monte Mór. (Org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês.** 1ed.São Paulo: Pá de Palavra, p. 185-198. 2018.

PESSOA, Rosane R.; BASTOS, Pedro Augusto de L. Sentidos de língua/linguagem em aulas de inglês de um curso de letras. In: MATEUS, Eliane; TONELLI, Juliana R. A. (org.). **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas.** São Paulo: Blucher, p. 141-162. 2017.

PRADIER, Jean-Marie. Etnocenologia, Etologia e Biologia Moleculares. In: FALLETTI, Clelia; SOFIA, Gabriele (Orgs.). **Nuovi Dialoghi traz Teatro e Neuroscienze.** Roma: Editoria & Spettacolo, 2012.

PRADIER, Jean-Marie. Le Public et son Corps: éloge des sens. **Théâtre/Public,** Gennevilliers, n. 120, 1994.

PRADIER, Jean-Marie. Towards a Biological Theory of the Body in Performance. **New Theatre Quarterly,** Cambridge, v. 6, n. 21, 1990.

PRADIER, Jean-Marie. Transdisciplinaridade e ecologia dos saberes. In: **Conversações de arte e de ciência.** (Org.). HISSA, Cássio E. Viana. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. In: **Novos Rumos.** Ano 17, n. 37, 2002, p. 4-28. Disponível em: <http://www.bjis.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/2192> Acesso em 14 maio. 2018.

RAJAGOPALAN, K. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, D. A. **Política Linguística e Ensino de Língua.** Campinas: Pontes, p. 73-82. 2014.

RAJAGOPALAN, K. Política Linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C; et al. (Org.) **Política e Políticas Linguísticas.** Campinas: Pontes, p. 19-42. 2013.

RATIER, Rodrigo. Escola de afetos: um elogio da raiva e da revolta. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.** São Paulo: Boitempo, p. 151-157. 2019.

RAVETTI, Graciela. **Performance, exílio, fronteiras: errâncias territoriais e textuais.** (Org.) Graciela Ravetti e Márcia Arbex. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

ROJO, Roxane. **Entrevista com Roxane Rojo para o Programa Pesca e Pnaic da SME.**

Campinas. In: <https://www.youtube.com/watch?v=iDu6TvO4svU&t=284s>. Acesso em: 19 jul. 2020.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos – Parte 2. Produção: Programa Escrevendo o Futuro. **Vídeo digital** (12 min. 33 seg.), son., col. D. 2016.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p.253-276, 2006.

ROSA, Gabriela da Costa. **Inglês como língua franca sob um olhar crítico e decolonial**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2021.

SANSANOVICZ, Neuza Bília. **Action-reasearch: a work with discursive and linguistic aspects in English teaching**. 2012. 171 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012

SANTIAGO. Silviano. **Nó, nós**. Belo Horizonte: Ed. Electra, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, 79: 71-94. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra, Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **La globalización del derecho**: los nuevos caminos de la regulación Y la emancipación. Bogotá: ILSA, 1998.

SCHECHNER, Richard. “What is performance?”. In: **Performance studies**: an introduction, second edition. New York & London: Routledge, 2003.

SIGNORINI, Inês. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a Linguística Aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 169-190. 2006.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto a pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Maria C. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 99-100. 1998.

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos.; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Linguística Aplicada e o SULear: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar Sulear**, [S. l.], 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sulear/article/view/4154>. Acesso em: 9 Jan. 2022.

SILVESTRE et. al. Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. **Revista Glauks**. v. 20 n. 1: Estudos Linguísticos. 2020.

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

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466. 2005.

URZÊDA-FREIRAS, Marco Túlio de. “Educando para transgredir”: reflexões sobre o ensino

crítico de línguas/estrangeiras. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. (Unicamp), v 51, p. 77-97. 2012

VERONELLI, G. A. Sobre la colonialidad del lenguaje. **Universitas. Humanística**, v. 81, p. 33-58. 2015.

VERONELLI, Gabriela Alejandra; DAITCH, Silvana Leticia. **Sobre a colonialidade da linguagem**. Revista X, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 80-100, fev. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78169%3B>. Acesso em: 09 jan. 2022.

VIANNA, Carolina Assis Dias. **A formação continuada de professores e a educação a distância: novas possibilidades**. Campinas/SP: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), 2009.

VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 2. ed. Tradução, notas e glossário: Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, p.553.2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Eu, **Lindomar Cavalcante de Lacerda Lima**, professor-pesquisador convido você a participar do **LETRAMENTO TEATRAL CRÍTICO: Uma proposta para o ensino de língua inglesa na educação linguística do Ensino Fundamental II na escola pública**. Informamos que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação. Pretendemos analisar e discutir a descentralização do foco gramatical no ensino de língua inglesa para uma "nova" perspectiva situada no campo dos Letramentos Críticos e do teatro do Oprimido com alunos da educação básica.

Gostaríamos muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir. Outras crianças e/ou adolescentes participantes desta pesquisa têm de 10 anos de idade a 12 anos de idade. A pesquisa será feita na Escola Municipal Darthesy Caminha e onde os participantes (crianças/adolescente) serão apresentados aos enredos de algumas peças e de cenas específicas delas, pedindo aos alunos que leiam essas cenas com um olhar crítico, buscando encontrar nelas as manifestações das desigualdades sociais, dos preconceitos, da forma ainda colonial de ver o outro e a si mesmo, entre outras questões críticas, tais como, conscientizar vocês, alunos que teatro é representação e está a serviço da educação, no que sentido que as peças teatrais são reflexo das desigualdades sociais e de como estas se manifestam na forma como as histórias são contadas, mostrando as desigualdades sociais e preconceitos mostrado criticamente por vocês nas cenas escolhidas a fim de conscientizar através de suas adaptações ou maneiras de encenar esses trechos como forma de trabalharmos na sala de aulas essas desigualdades e, posteriormente, propomos maneiras de provocar transformações sociais. mediadas através de procedimentos, mediados por mim, professor-pesquisador Lindomar Cavalcante de Lacerda Lima, tais como uma discussão geral com a turma, para que vocês alunos apresentem suas conclusões sobre a organização dos grupos para que vocês os alunos possam definir como irão encenar os trechos escolhidos para os demais grupos, e que adaptações irão fazer dependendo do objetivo de deixar mais claras as desigualdades e preconceitos ou de ressignificá-los de uma forma menos desigual e mais coerente com uma proposta de decolonialização.

Para isso, será usado/a (material), ele é considerado (a) seguro (a), mas é possível ocorrer (riscos mínimos/previsíveis). Caso aconteça algo errado, você, seus pais ou responsáveis poderá(ão) nos procurar pelos contatos que estão no final do texto. A sua participação é importante (citar os benefícios com linguagem acessível). As suas informações ficarão sob sigilo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados em livro, anais de congressos, revistas científicas, artigos, mas sem identificar (dados pessoais, vídeos, imagens e áudios de gravações) dos participantes (crianças/adolescentes).

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa **LETRAMENTO TEATRAL CRÍTICO: Uma proposta para o ensino de língua inglesa na educação linguística do Ensino Fundamental II na escola pública**. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva/chateado comigo. Os pesquisadores esclareceram minhas dúvidas e conversaram com os meus pais/responsável legal. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e quero/concordo em participar da pesquisa/estudo.

_____, ____ de _____ de 2021.

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador responsável

em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Pesquisador(a) Responsável: Lindomar Cavalcante de Lacerda Lima	Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Universidade Federal de Mato Grosso Sul.
Endereço: Rua Pedro Dourado da Silva, 130. CEP: 7902-292 E-mail: lindomarclima@gmail.com	Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - - Cidade Universitária. Prédio das Pró-Reitorias: Hércules Maymone, 1º andar. UF: MS. Município: Campo Grande. Bairro: Pioneiros. CEP: 70.070-900 Telefone:(67)3345-7187. E-mail: cepconeppropp@ufms.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

A pessoa pela qual você é responsável está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada “LETRAMENTO TEATRAL CRÍTICO: Uma proposta para o ensino de língua inglesa na educação linguística do Ensino Fundamental II na escola pública.”, desenvolvida pelo pesquisador Lindomar Cavalcante de Lacerda Lima.

O objetivo central do estudo é descentralizar o foco gramatical no ensino de língua inglesa para uma "nova" perspectiva situada no campo dos letramentos críticos. Isso posto, para responder a todas essas questões, estabeleci os seguintes objetivos específicos:

a) experienciar até que ponto tais atividades lúdicas aliadas ao ensino da língua por um aporte teatral conseguem transitar entre as perspectivas dos letramentos críticos e de teatro;

b) Deslocar o ensino centrado em uma única disciplina para o ensino centrado numa abordagem transdisciplinar, partindo do conceito de letramento teatral crítico;

c) Descentralizar o foco de interesse do produto (o resultado) e guiá-lo para o processo (o aluno e o ambiente). Tais objetivos estetizam-se por meio de uma metodologia de pesquisa qualitativa e interpretativa de cunho etnográfico, ou seja, com a participação direta do pesquisador no contexto do grupo estudado. Ela também é de intervenção e de autoavaliação, isto é, enquanto pesquisador, irei me auto avaliar no papel de professor durante as implementações das práticas de letramento crítico, adaptadas ao uso do teatro no ensino de língua inglesa, que denomino como letramento teatral crítico no contexto onde atuo como docente em duas turmas de ensino fundamental matutino e vespertino, em uma escola pública, a qual será o campo de observação e intervenção desta pesquisa. Diante do exposto, para eu alcançar o objetivo desta pesquisa, estando de acordo, precisarei da participação dos envolvidos em algumas atividades, ou seja, em entrevista e questionário, participação nas atividades teatrais; ensaios, apresentações para a escola e em eventos educacionais. Você pode consentir a participação dele(a), sendo este um ato voluntário, isto é, não obrigatório, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não que ele(a) participe, bem como retirar a sua anuência a qualquer momento. Nem você nem ele terão prejuízo algum caso decida não consentir com a participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas pelo participante.

Qualquer dado que possa identificar o participante será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre a participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Outrossim, considerando que os participantes são menores de idade, por conseguinte, a fim de evitar uma situação de homogeneização comportamental, e com intuito de evitar constrangimentos e afim de desenvolver a dramatização solicitaremos aos alunos que se candidatem aos papéis nos quais contaremos as histórias para a classe, a fim de saberem o que cada personagem fará, após isso desenharão as cenas no caderno, feito isso os alunos farão ensaios e leituras dramáticas para trabalhar a timidez. Ainda visando pela total integridade dos agentes envolvidos, os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados exclusivamente para

produção da tese de doutoramento, bem como na publicação de artigos científicos, postagens dos esquetes teatrais em um canal público do “youtube”. Contudo, assumo a total responsabilidade de não publicar nomes, endereços e qualquer outro dado pessoal dos envolvidos que comprometa o sigilo de sua participação, garantindo seu anonimato. Os bancos de dados gerados pela pesquisa serão disponibilizados sem identificação pessoal.

Desse modo, desenvolveremos formas de acesso à identidade individual de cada um, se preocupando com isso em trabalhar as diferenças comportamentais, de maneira a evitar preconceitos. E com isso estimularemos o autoconhecimento, desenvolvimento de expressão e comunicação, maior interação entre alunos, estímulo à leitura e à responsabilidade, promoção do aperfeiçoamento corporal.

Outrossim, caso ocorra alguma eventualidade, os senhores pais e responsáveis terão a garantia como consta neste termo que os senhores receberam uma segunda via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com o compromisso que qualquer dano, à integridade moral, a fim de evitar possíveis constrangimentos aos agentes envolvido nessa pesquisa, que as famílias serão ressarcidas e os participantes cobertos através de acompanhamento por psicólogos, sendo cobertas as despesas que eventualmente os participantes da pesquisa possam ter em decorrência à algum eventual constrangimento decorrentes da pesquisa.

No mais, ao aceitarem a participação de seus filhos nessas pesquisas, eles encampam benefícios para uma contribuição social que parece ser premente na contemporaneidade. Espero que esta pesquisa contribua para uma formação linguística educacional mais ampla e condizente com as necessidades atuais estreitando os laços entre universidade e sociedade. Entendo que esta pesquisa representa uma oportunidade para o(a) o seu filho e Senhor(a), ampliarem seus conhecimentos para fazer escolhas informadas no dia a dia e, do ponto de vista acadêmico, um incentivo à continuidade por meio da Iniciação Científica e da Pós-Graduação dentro do escopo deste projeto.

O acesso a materiais e bens culturais online/offline propicia a sua percepção de ser em potencial para produzir conhecimento, entrar em contato com outros saberes e valores de outras perspectivas linguísticas e culturais desenvolvendo "melhores" vivências em meio às diferenças insurgentes do contexto local-global. Uma pedagogia teatral em língua inglesa valorizará a educação plurilíngue emergente buscando reconhecer suas práticas culturais e as das primeiras línguas de falantes que normalmente se encontram em situação de risco, a exemplo dos imigrantes, refugiados e estrangeiros. Outro benefício é a capacidade do(a) seu filho(a) abrirem espaço para maiores discussões de paradoxos, complexidades e resoluções com prazos de validade para as questões de práticas de linguagens, já que são agentes aptos a lançar a ponte entre saberes locais-globais e multiletramentos dinamizando políticas educativas de ensino de línguas com agência para negociar sentidos em que todas as línguas são participativas.

A natureza desta pesquisa não prevê despesas da sua parte e nem atividades que gerem risco à integridade física e psicológica do seu filho(a). O(A) Senhor(a) terá plena liberdade de retirar o seu consentimento em qualquer tempo e em qualquer fase da pesquisa, no período de março a novembro/2023. Inclusive os senhores pais e responsáveis terão acesso aos relatórios sobre o andamento e ao relatório final da mesma. Qualquer informação adicional ou dúvida que surgir, o(a) Senhor(a)/você poderá me contatar na Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC), da UFMS, Endereço Av. Costa E Silva, s/n, Bairro Universitário, CEP 79070- 900, Campo Grande –MS, no prédio de Letras, na sala 2, nos telefones (67) 3345-7553, (67) 99264-0540, e-mail: rosivaldounifap12@gmail.com, ou obter informações pelo telefone do Comitê de Ética (CEP): (67) 3345- 7187, e-mail: cepconep.propp@ufms.br.

Como deve saber, a divulgação dos resultados desta pesquisa é primordial para os avanços da ciência e neste caso, precisarei que me autorize a fazer uso da escrita, atividade, imagem (com preservação de identidade), som de voz e dados biográficos (idade, cidade onde reside, afiliação institucional) para veiculação tanto em meio impresso, como em meio digital, com fins

estritamente acadêmicos e científicos, sem qualquer ônus ao(a) seu filho, a mim e à Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul sem que nada possa ser reclamado a título de direitos conexos pelo uso do material acima mencionado. Por fim, se estiver suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância em duas vias de igual teor, sendo que uma fica em seu poder e outra comigo.

[] marque esta opção se você **concorda** com a participação do seu filho na gravação de imagens e áudios nesta pesquisa

[] marque esta opção se você **não concorda** com a participação do seu filho na gravação de imagens e áudios nesta pesquisa

Lindomar Cavalcante de Lacerda Lima,

Nome e Assinatura do Pesquisador responsável

_____/____ de _____ de _____
Local e data

Nome e Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa.

_____/____ de _____ de _____
Local e data

Endereço Av. Costa E Silva, s/n, Bairro Universitário, CEP 79070- 900, Campo Grande –MS.
Email: lindomarclima@gmail.com . Contato: (67) 993255459

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevista de explicitação

Pseudônimo: _____

Prezado/a participante/colaborador/a,

Esta entrevista é parte de uma investigação de pesquisa para realização de uma da tese de doutorado intitulada **“LETRAMENTO TEATRAL CRÍTICO E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA PÚBLICA”**, realizada pelo professor-pesquisador do PPGEL/UFMS Lindomar Lacerda e com a orientação do professor orientador Rosivaldo Gomes.

- As respostas obtidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos.
- Não existem respostas certas, erradas ou esperadas.

1. Você considera importante ter nas aulas de inglês temas que acontecem no seu dia a dia, como desigualdades entre homens e mulheres, padrão de beleza, regionalidade, política, racismo, entre outros.

- ☐ Concordo
 - ☐ Concordo parcialmente
 - ☐ Discordo
- Por quê?

2. Você acha que as aulas de inglês podem ser um espaço para que você possa se posicionar de forma crítica, usando a língua inglesa, sobre assuntos que estão presentes em diferentes espaços sociais, como escola, casa, igreja, entre outros.

- ☐ Concordo
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Discordo

Por quê?

3. No desenvolvimento das atividades do Projeto com teatro falamos sobre temas sociais. Você considera que as aulas de inglês têm mais sentido quando os temas são sobre questões sociais.

- ☐ Concordo
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Discordo

Por quê?

4. Entre os temas trabalhados nos teatros nas aulas do projeto, quais você se interessou mais? E se as aulas de inglês fossem sobre temas como padrão de beleza, desigualdades entre homens e mulheres, regionalidade, racismo, etc envolvendo o teatro, como você se sentiria ?

Muito obrigado por participar e contribuir com a pesquisa!

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Letramento Teatral Crítico: Uma proposta para o ensino de língua inglesa na educação linguística do Ensino Fundamental na escola pública

Pesquisador: LINDOMAR CAVALCANTE DE LACERDA LIMA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 53945621.6.0000.0021

Instituição Proponente: FAALC - Faculdade de Letras, Artes e Comunicação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.917.334

Apresentação do Projeto:

O Projeto de Pesquisa intitulado "Letramento Teatral Crítico: Uma proposta para o ensino de língua inglesa na educação linguística do Ensino Fundamental na escola pública" submetido pelo pesquisador Lindomar Cavalcante de Lacerda Lima parte da necessidade de se pensar em maneiras de utilizar o teatro pós dramático nas aulas de língua inglesa de forma crítica. O pesquisador classifica a pesquisa como qualitativa de cunho etnográfico, ou seja, com a participação direta do pesquisador no contexto do grupo estudado. Ela também é de intervenção e de autoavaliação, na medida em que como pesquisador, realizará uma auto avaliação de seu papel de professor durante as implementações das práticas de letramento crítico, adaptadas ao uso do teatro no ensino de língua inglesa, no contexto onde atua como docente em uma turma de ensino

fundamental diurno, em uma escola pública, a qual será o campo de observação e intervenção da pesquisa a ser realizada.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo desta projeto é descentralizar o foco gramatical no ensino de língua inglesa para uma "nova" perspectiva situada no campo dos letramentos críticos.

Objetivos Secundários:

a) experienciar até que ponto tais atividades lúdicas aliadas ao ensino da língua por um aporte

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros √ Prédio das Pró-Reitorias √ Hércules Maymone √ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 5.917.334

teatral conseguem transitar entre as perspectivas dos letramentos críticos e de teatro pós dramático;

b) Deslocar o ensino centrado em uma única disciplina para o ensino centrado numa abordagem transdisciplinar, partindo do conceito de letramento teatral crítico;

c) Descentralizar o foco de interesse do produto (o resultado) e guiá-lo para o processo (o aluno e o ambiente).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

considerando que os participantes são menores de idade, por conseguinte, a fim de evitar uma situação de homogeneização comportamental, e com intuito de evitar constrangimentos e afim de desenvolver a dramatização solicitaremos aos alunos que se candidatem aos papéis nos quais contaremos as histórias para a classe, afim de saberem o que cada personagem fará, após isso desenharão as cenas no caderno, feito isso os alunos farão ensaios e leituras dramáticas para trabalhar a timidez. Visando proteger a integridade dos alunos envolvidos na pesquisa todo material de vídeo, figurino e as atividades dramáticas de ensaios, performances e leitura dramática serão feitos dentro do ambiente escolar e com a aprovação da equipe pedagógica após a apreciação do projeto apresentado à direção da unidade escolar e com o consentimento dos pais através de documento informativo e colhido a assinatura destes.

Benefícios:

Com efeito, um letramento teatral crítico auxiliará aos aprendizes da língua inglesa perceberem essas práticas de leitura e escrita como um reflexo de uma visão ainda colonial de países que um dia colonizaram outras nações e teriam sobre essas antigas colônias uma superioridade cultural, social e científica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa a ser desenvolvida é importante na medida que discute práticas inovadoras no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa no ensino fundamental e que podem se constituir em uma alternativa futura para o ensino da língua inglesa com resultados mais eficazes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O pesquisador anexou ao protocolo da pesquisa os seguintes documentos:

1) Comprovante de Envio de Projeto

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ¸ Prédio das Pró-Reitorias ¸ Hércules Maymone ¸ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 5.917.334

- 2) Folha de Rosto para Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
- 3) PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1852014
- 4) Projeto Detalhado
- 5) Formulário Projeto de Pesquisa
- 6) TCLE/TALE
- 7) Currículo do Pesquisador

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto contém os documentos necessários para sua aprovação. O pesquisador atendeu o termo de diligência solicitado por esse comitê, anexando os documentos/informações solicitadas. Considerando os documentos postados e analisados, manifestamos parecer favorável a aprovação do projeto de pesquisa por esse Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Considerações Finais a critério do CEP:

CONFIRA AS ATUALIZAÇÕES DISPONÍVEIS NA PÁGINA DO CEP/UFMS

- 1) Regimento Interno do CEP/UFMS

Disponível em: <https://cep.ufms.br/novo-regimento-interno/>

- 2) Calendário de reuniões

Verifique o calendário de reuniões no site do CEP (<https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2023/>)

- 3) Etapas do trâmite de protocolos no CEP via Plataforma Brasil

Disponível em: <https://cep.ufms.br/etapas-do-tramite-de-protocolos-no-cep-via-plataforma-brasil/>

- 4) Legislação e outros documentos:

Resoluções do CNS.

Norma Operacional nº001/2013.

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros º Prédio das Pró-Reitorias º Hércules Maymone º 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 5.917.334

Portaria nº2.201 do Ministério da Saúde.

Cartas Circulares da Conep.

Resolução COPP/UFMS nº240/2017.

Outros documentos como o manual do pesquisador, manual para download de pareceres, pendências frequentes em protocolos de pesquisa clínica v 1.0, etc.

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/legislacoes-2/>

5) Informações essenciais do projeto detalhado

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-projeto-detalhado/>

6) Informações essenciais – TCLE e TALE

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-tcle-e-tale/>

- Orientações quanto aos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) que serão submetidos por meio do Sistema Plataforma Brasil versão 2.0.

- Modelo de TCLE para os participantes da pesquisa versão 2.0.

- Modelo de TCLE para os responsáveis pelos participantes da pesquisa menores de idade e/ou legalmente incapazes versão 2.0.

7) Biobancos e Biorrepositórios para armazenamento de material biológico humano

Disponível em: <https://cep.ufms.br/biobancos-e-biorrepositorios-para-material-biologico-humano/>

8) Relato de caso ou projeto de relato de caso?

Disponível em: <https://cep.ufms.br/662-2/>

9) Cartilha dos direitos dos participantes de pesquisa

Disponível em: <https://cep.ufms.br/cartilha-dos-direitos-dos-participantes-de-pesquisa/>

10) Tramitação de eventos adversos

Disponível em: <https://cep.ufms.br/tramitacao-de-eventos-adversos-no-sistema-cep-conep/>

11) Declaração de uso de material biológico e dados coletados

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ∩ Prédio das Pró-Reitorias ∩ Hércules Maymone ∩ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 5.917.334

Disponível em: <https://cep.ufms.br/declaracao-de-uso-material-biologico/>

12) Termo de compromisso para utilização de informações de prontuários em projeto de pesquisa

Disponível em: <https://cep.ufms.br/termo-de-compromisso-prontuarios/>

13) Termo de compromisso para utilização de informações de banco de dados

Disponível em: <https://cep.ufms.br/termo-de-compromisso-banco-de-dados/>

EM CASO DE APROVAÇÃO, CONSIDERAR:

É de responsabilidade do pesquisador submeter ao CEP semestralmente o relatório de atividades desenvolvidas no projeto e, se for o caso, comunicar ao CEP a ocorrência de eventos adversos graves esperados ou não esperados. Também, ao término da realização da pesquisa, o pesquisador deve submeter ao CEP o relatório final da pesquisa. Os relatórios devem ser submetidos através da Plataforma Brasil, utilizando-se da ferramenta de NOTIFICAÇÃO.

Informações sobre os relatórios parciais e final podem acessadas em <https://cep.ufms.br/relatorios-parciais-e-final/>

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1852014.pdf	15/11/2022 15:36:19		Aceito
Outros	RoteiroEntrevista.pdf	15/11/2022 15:34:43	LINDOMAR CAVALCANTE DE LACERDA LIMA	Aceito
Outros	QuestionarioEntrevista.pdf	15/11/2022 15:13:49	LINDOMAR CAVALCANTE DE LACERDA LIMA	Aceito
Outros	cartaresposta.pdf	15/11/2022 15:08:39	LINDOMAR CAVALCANTE DE LACERDA LIMA	Aceito
Outros	TALE.pdf	15/11/2022 15:07:04	LINDOMAR CAVALCANTE DE LACERDA LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE.pdf	15/11/2022 15:06:46	LINDOMAR CAVALCANTE DE LACERDA LIMA	Aceito

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ½ Prédio das Pró-Reitorias ½ Hércules Maymone ½ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 5.917.334

Ausência	TCLE.pdf	15/11/2022 15:06:46	LINDOMAR CAVALCANTE DE LACERDA LIMA	Aceito
Outros	Protocolopesquisa.pdf	15/11/2022 14:37:17	LINDOMAR CAVALCANTE DE LACERDA LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjBrochura.pdf	15/11/2022 14:36:14	LINDOMAR CAVALCANTE DE LACERDA LIMA	Aceito
Brochura Pesquisa	ProjetoLindomar.pdf	15/11/2022 14:35:58	LINDOMAR CAVALCANTE DE LACERDA LIMA	Aceito
Parecer Anterior	parecer2.pdf	15/11/2022 14:33:34	LINDOMAR CAVALCANTE DE LACERDA LIMA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	15/11/2022 14:32:45	LINDOMAR CAVALCANTE DE LACERDA LIMA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	06/11/2021 12:21:26	LINDOMAR CAVALCANTE DE LACERDA LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 28 de Fevereiro de 2023

Assinado por:
Fernando César de Carvalho Moraes
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ¸ Prédio das Pró-Reitorias ¸ Hércules Maymone ¸ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br