

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

LUCIENE DA SILVA SANTOS BOMFIM

**EU, TU E O NOSSO AMBIENTE: O CUIDADO TRIDIMENSIONAL EM UMA
PROPOSTA DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICO-AMBIENTAL CRÍTICA**

CAMPO GRANDE - MS
2025

LUCIENE DA SILVA SANTOS BOMFIM

**EU, TU E O NOSSO AMBIENTE: O CUIDADO TRIDIMENSIONAL EM UMA
PROPOSTA DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICO-AMBIENTAL CRÍTICA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para obtenção do título de doutora em Estudos de Linguagens.

Orientadora: Profa. Dra. Fabiana Poças Biondo

CAMPO GRANDE - MS
2025

LUCIENE DA SILVA SANTOS BOMFIM

**EU, TU E O NOSSO AMBIENTE: O CUIDADO TRIDIMENSIONAL EM UMA
PROPOSTA DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICO-AMBIENTAL CRÍTICA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para obtenção do título de doutora em Estudos de Linguagens.

Orientadora: Profa. Dra. Fabiana Poças Biondo

Campo Grande, 11 de julho de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Fabiana Poças Biondo (Orientadora)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Profa. Dra. Maria Conceição Alves de Lima (Titular Externo)
Academia Ribeirãopretana de Letras

Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel (Titular Externo)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS

Profa. Dra. Ana Karla Pereira de Miranda (Titular Interno)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Profa. Dra. Elaine de Moraes Santos (Titular Interno)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Profa. Dra. Neuda Alves do Lago (Suplente Externo)
Universidade Federal de Goiás - UFG

Profa. Dra. Patrícia Graciela da Rocha (Suplente Interno)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

DEDICATÓRIA

Aos meus professores, alunos, amigos, esposo e filhos por me ensinarem caminhos alternativos e me fortalecerem.

AGRADECIMENTOS

No decorrer desses anos de Doutorado, várias pessoas estiveram comigo e contribuíram de alguma forma para que eu pudesse chegar até aqui. Não conseguirei nomear a todas neste espaço, mas tenho uma gratidão e um enorme carinho.

Agradeço imensamente a Deus e a Nossa Senhora Aparecida, por me sustentarem e conduzirem todos os dias da minha vida.

Ao meu querido esposo e companheiro Luís Fernando, por seu carinho, cuidado, cumplicidade, companheirismo e por sua compreensão.

Aos meus filhos amados Clariane e Luís Fernando Júnior, minhas motivações diárias, pela força, carinho, paciência e compreensão nas minhas ausências.

À minha mãe Esmeraldina, meu porto seguro, por sempre me apoiar a continuar estudando. Seus telefonemas e áudios sempre animadores foram essenciais para que eu pudesse seguir adiante no meu percurso.

Aos meus irmãos, Ronaldo e Sueli, pelo apoio e palavras de conforto.

À minha querida orientadora Fabiana Biondo, pelas orientações carinhosas e assertivas durante esses anos de convivência. Seu incentivo, confiança, calma, generosidade e amizade foram fundamentais para o meu crescimento pessoal e acadêmico.

À minha querida professora Conceição Lima, mulher inspiradora, escritora e pesquisadora excepcional. Tive e tenho o privilégio de tê-la comigo desde a graduação. Como tenho aprendido com os teus ensinamentos e exemplos, mestra!

Ao meu grande mestre Adair Gonçalves, orientador do mestrado, por sempre contribuir com muita sensibilidade e atenção.

À Alcione Dias, pessoa mais que especial, professora incrível, sensível, inteligente e afetuosa, que com seu jeito sincero, firme e carinhoso supervisionou e orientou o projeto de ensino aqui compartilhado. Obrigada, universo, por tê-la trazido para a minha vida!

A cada membro de nosso Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Feminismos (GELF/UFMS) – Vinicius, Iasmin, Juvenal, Thatiane Maria, Maria Eduarda, Davi, Matheus, Simone, Giovanna e Mayole pelo companheirismo e parceria para o desenvolvimento deste estudo e por tudo o que compartilhamos e

problematizamos.

Ao Vinicius Zacarias, o Vini, parceiro de IFMS, gratidão imensa por todos os “sim” diante dos meus pedidos de socorro. Foi muito bom tê-lo comigo neste percurso!

À minha amada amiga Karolinne Couto, a Karol, preciosidade que o mestrado me deu, mulher sábia, corajosa e inspiradora. Muito obrigada por me ensinar tanto com o seu jeito sensível e único de enxergar a vida!

À Daniela Santi, amiga incrível que o IFMS me deu, pesquisadora excepcional, mulher com quem tanto me identifico! Gratidão pela sinceridade, por ser minha amiga, por me incentivar e por me socorrer tantas vezes durante a escrita da tese, pelos trabalhos e momentos compartilhados. Agradeço imensamente pela partilha de dilemas, de problemas, de felicidades, de alegrias, de tristezas, de estresses, de teorias, de metodologias, de pesquisas, de receitas de alimentos e bebidas fitness. Mesmo estando longe, estamos sempre presentes uma para a outra!

À Vanessa Alves, minha amiga querida, com quem tive (e tenho) o prazer de sentar tantas vezes para tomar aquela cervejinha gelada e compartilhar os sabores e dissabores da vida e da tese.

À Gisele Gotardi, minha terapeuta, por me ajudar a vencer as dificuldades da vida e da pesquisa e a manter a sanidade (hehe).

Gratidão e carinho especial ao IFMS, aos participantes desta pesquisa, aos oito colegas/parceiros professores que contribuíram com muita responsabilidade, dedicação, respeito e parceria para que tivéssemos resultados bastante significativos acerca do cuidado tridimensional. E, ainda, às três estudantes bolsistas do projeto de ensino que estiveram comigo, sempre trazendo as expectativas/necessidades e o olhar do grupo de alunos.

EPÍGRAFE

Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza (Krenak, 2019, p. 9-10).

RESUMO

Desenvolvido por meio de uma pesquisa-ação, este trabalho foi realizado no contexto do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, em uma instituição federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), na região Centro-Oeste do Brasil, e envolveu 45 adolescentes de 14 a 17 anos, matriculados nos 1º e 2º anos do Curso Técnico Integrado em Informática, além de 05 professores e 02 profissionais da saúde (psicóloga e enfermeira). A investigação teve por objetivo analisar o processo de construção de uma proposta de educação linguístico-ambiental crítica baseada no cuidado tridimensional (eu, outro e o meio ambiente), desenvolvida durante a pandemia da Covid-19, no contexto do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, a partir de um projeto de ensino colaborativo e transdisciplinar, que teve duração de oito meses e foi desenvolvido de forma remota. Ancorada nos pressupostos da Educação Linguístico-Ambiental e nos Letramentos Críticos, esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativo-interpretativista, fundamentando-se em autores como Paulo Freire, Monte Mór, Moita Lopes, Leonardo Boff, Edgar Morin, Félix Guattari, Crystiane Ribeiro, dentre outros. Os dados, gerados por meio de atividades multimodais (histórias em quadrinhos, mapas, depoimentos, vídeos, fotografias), foram analisados à luz dos quatro processos de conhecimento propostos por Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020) — experienciar (o conhecido e o novo); conceitualizar (por nomeação e com teoria); analisar (funcionalmente e criticamente); e aplicar (apropriadamente e criativamente) — sendo organizados segundo três categorias analíticas: cuidado de si, do outro e do meio ambiente. Os resultados apontam movimentos de (des) (re) construção de repertórios e de desenvolvimento de pensamento crítico, especialmente nas ações voltadas ao cuidado com o ambiente. Contudo, a análise também evidenciou contradições, com a presença de discursos de responsabilização individual e autovigilância, revelando a força da subjetivação neoliberal nas percepções dos participantes, principalmente na dimensão do “eu”. Concluímos que propostas educativas ancoradas no cuidado tridimensional, na colaboração e na transdisciplinaridade têm potencial para contribuir na formação de sujeitos mais éticos, críticos e socialmente engajados, ainda que tal processo seja não linear e atravessado por tensões ideológicas. Esta pesquisa oferece subsídios teóricos e metodológicos para o campo da Educação Linguístico-Ambiental Crítica, ampliando as discussões sobre os desafios e as possibilidades de formação emancipatória em tempos de crise socioambiental.

Palavras-chave: educação linguístico-ambiental; cuidado tridimensional; letramentos críticos; colaboração; IFMS.

ABSTRACT

Developed through action research, this work was conducted in the context of High School Integrated with Professional Education, in a federal institution of Professional and Technological Education, in the central-western region of Brazil, and involved 45 adolescents between 14 and 17 years-old, enrolled in the 1st and 2nd years of the Integrated Technical Course in Computing, besides 05 teachers and 02 health professionals (psychologist and nurse). The study aimed at analyzing the process of (dis) (re) construction of repertoire related to the three-dimensional care (me, other and environment), during the pandemic of Covid-19, through a collaborative and transdisciplinary teaching project which lasted 8 months and was remotely carried on. Based on the assumptions of Linguistic-Environmental Education and on Critical Literacies, this research adopted a qualitative-interpretive approach, based on authors as Paulo Freire, Monte Mór, Moita Lopes, Leonardo Boff, Edgar Morin, Félix Guattari, Crystiane Ribeiro, among others. The data, generated through multimodal activities (comics, maps, testimonials, videos, photographs), were analyzed in light of the four knowledge processes proposed by Cope, Kalantzis and Pinheiro (2020) - experiencing (the new and the known); conceptualizing (by naming and by theorizing); analyzing (functionally and critically); and applying (appropriately and creatively) - organized in three analytical categories: self-care, care of others and of environment. The results show movements of (dis) (re) construction of repertoires and of development of critical thinking, especially in the actions aimed at environmental care. However, the analysis also showed contradictions, with the presence of individual responsabilization and self-surveillance discourses, revealing the strength of the neoliberal subjectivation in the participants' perceptions, mostly in the "me" dimension. We conclude that education proposals based on three-dimensional care, on collaboration and on transdisciplinarity can contribute to the formation of more ethical, critical and socially engaged subjects, even though the process is not linear and is crossed by ideological tensions. This research offers theoretical and methodological support to the field of Critical Linguistic-Environmental Education, expanding the discussions about the challenges and the possibilities of emancipatory formation in times of socio-environmental crisis.

Keywords: linguistic-environmental education; three-dimensional care; critical literacies; collaboration; critical formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Campus do IFMS (Nova Andradina).....	42
Figura 2. Mural fotográfico: Projeto Eu, tu e o nosso ambiente.....	61
Figura 3. Jogo 1 - Ligue os nomes às figuras (Wordwall®).....	94
Figura 4. Jogo 2 - Roda Aleatória (Wordwall®).....	94
Figura 5. Desenho colaborativo dia da árvore - Equipe Língua Portuguesa.....	97
Figura 6. Desenho colaborativo dia da árvore - Equipe Enfermagem.....	98
Figura 7. Voçoroca: problema socioambiental levantado pela equipe de Geografia.....	109
Figura 8. Padlet criado pela equipe de enfermagem.....	130
Figura 9. Fotografias produzidas pela equipe de enfermagem.....	132
Figura 10. Desenho colaborativo produzido pela equipe da enfermagem.....	135
Figura 11. Calendário dos hábitos de preenchimento individual no Google sheets®...	137
Figura 12. A árvore filosófica produzida pela equipe de Filosofia.....	147
Figura 13. Conceitos de sulco, ravina e voçoroca (material preparado pela equipe de filosofia).....	148
Figura 14. Síntese sobre os “processos erosivos” nas relações sociais desenvolvida pela equipe de filosofia.....	149
Figura 15. Mapa ambiental da quadra onde mora, elaborado por um participante da Biologia.....	159
Figura 16. Visita à prefeitura de Batayporã-MS para tratar da questão das voçorocas no município.....	162
Figura 17. Plantio de ipês no município de Batayporã-MS.....	162
Figura 18. Vídeo: paródia da música “Será”, do Legião Urbana.....	164

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Planejamento do projeto de ensino.....	52
Quadro 2. Pontos importantes para um trabalho transdisciplinar.....	114
Quadro 3. Fragilidades emocionais, sociais e ambientais evidenciadas no cenário da pandemia da Covid-19, conforme apontam estudos.....	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Estudos identificados nas bases de dados. Brasil 2025.....	27
Tabela 2. Atividades desenvolvidas no projeto de ensino em 2021/1.....	58
Tabela 3. Atividades desenvolvidas no projeto de ensino em 2021/2.....	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Projetos
AE	Aquecimento Específico
AI	Aquecimento Inespecífico
ANP	Atividade não Presencial
AVEA	Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIE	<i>Buck Institute for Education</i>
Bio	Biologia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
Cefet-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Cefet-RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
EA	Educação Ambiental
EaD	Educação a Distância
EMIEP	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional
Enf	Enfermagem
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FIC	Formação Inicial e Continuada
Fil	Filosofia
Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz
GELF	Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Feminismos
Geo	Geografia
HQ	História em Quadrinhos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Icict	Instituto de Comunicação e Informação em Saúde
IFMS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul

IFs	Institutos Federais
LA	Linguística Aplicada
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MS	Mato Grosso do Sul
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização não Governamental
P	Participante
PP	Pedagogia Psicodramática
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
Proex	Pró-Reitoria de Extensão
PSE	Programa Saúde na Escola
PSE	Programa Saúde na Escola
Psi	Psicologia
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SCT	Semana de Ciência e Tecnologia
SMA	Semana do Meio Ambiente
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: O CUIDADO EM AÇÃO	27
1.1 Contextualização da pesquisa.....	27
1.1.1 <i>Pesquisa qualitativo-interpretativista, Pesquisa-ação e Linguística Aplicada</i>	30
1.1.2 <i>O “Edital 077/2021”</i>	35
1.1.3 <i>A Educação Profissional e Tecnológica - EPT</i>	37
1.1.4 <i>O local da pesquisa</i>	41
1.1.5 <i>Os participantes da pesquisa</i>	44
1.2 Tecendo significados: a construção do corpus da pesquisa.....	45
1.2.1 <i>A pandemia da Covid-19 e o Ensino Remoto Emergencial</i>	46
1.2.2 <i>Fase 1 de geração dos registros: primeira etapa do projeto de ensino</i>	52
1.2.3 <i>Fase 2 de geração dos registros: segunda etapa do projeto de ensino</i>	59
1.2.4 <i>Instrumentos e corpus da pesquisa</i>	64
CAPÍTULO II - EU, TU E O NOSSO AMBIENTE: ENTRE TEORIAS E EXPERIÊNCIAS	66
2.1 Cuidado tridimensional: do “eu-outro” para o “nosso ambiente”.....	66
2.2 Capitalismo/neoliberalismo e o Cuidado tridimensional.....	75
CAPÍTULO III - TDICs, LETRAMENTOS CRÍTICOS E TRANSDISCIPLINARIDADE: FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICO-AMBIENTAL CRÍTICA	90
3.1 <i>Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs): do leitor ao navegador, do usuário ao designer</i>	90
3.2 <i>Letramentos e Letramentos Críticos</i>	100
3.3 <i>Formação crítica e transdisciplinaridade</i>	110
CAPÍTULO IV - CUIDAR PARA TRANSFORMAR	126
4.1 <i>As três dimensões do cuidado</i>	126
4.2 <i>Cuidado do “eu”: uma parte do todo</i>	128
4.3 <i>Cuidado do “outro” (tu): diálogos colaborativos e transdisciplinares</i>	141
4.4 <i>Cuidado do nosso ambiente: práticas para a sustentabilidade</i>	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS	167

LIMITAÇÕES DO ESTUDO	170
REFERÊNCIAS	172
APÊNDICES	185
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	185
APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	188
ANEXOS	191
ANEXO A - HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DIGITAIS COLABORATIVAS E VÍDEOS (QRCODE).....	191
ANEXO B - PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA....	192

APRESENTAÇÃO

A única lição que é possível transmitir com beleza e receber com proveito; a única eterna, digna, valiosa: o respeito pela vida” (Cecília Meireles)

Mato Grosso do Sul, terra que me acolheu há 34 anos, quando minha família saiu do estado da Bahia (pai, mãe, uma irmã de 6 meses e eu com dois anos de idade) fugindo da seca, da fome, da situação de miséria. Talvez um acontecimento tenha sido decisivo para a nossa saída do Nordeste: aos dois anos tive uma intoxicação devido à ingestão de água reservada em cisternas (água da chuva) que continha veneno das plantações de algodão que ficavam próximas à nossa moradia. Aqui no MS, fomos recebidos por um tio do meu pai, residente em Lagoa Bonita, distrito de Deodópolis-MS, o qual nos acolheu e colaborou com as nossas necessidades básicas.

A partir daí, meus pais foram trabalhar em capinagens e colheitas de plantação de algodão, feijão, arroz, cana, amendoim, milho. No início, minha irmã e eu éramos levadas para a roça, passávamos o dia embaixo das sombras das árvores e comíamos o que tinha, do jeito que dava, sempre alimentos frios e, algumas vezes, azedos. Fui crescendo, rindo, chorando, labutando, aprendendo, voltando, fluindo, evoluindo. Meus pais quase não frequentaram a escola (minha mãe nunca foi), contudo, tinham sede de que seus filhos estudassem, faziam de tudo para nos mandar para a escola, e sempre diziam que precisávamos “ser alguém na vida”.

Na adolescência, meus pais foram beneficiados pelo programa de Reforma Agrária e receberam uma pequena propriedade rural no município de Batayporã-MS (onde residem até os dias atuais), o que nos ajudou muito no aspecto qualidade de vida. Casei jovem, tive a primeira filha aos 19 anos, a Clariane, menina linda, de personalidade forte e que muito me ensina a enxergar as coisas da vida. Onze anos mais tarde, fui mãe de um menino lindo, o amor da minha vida, Luís Fernando Júnior.

Em 2006, ingressei no curso de Letras, ofertado pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) - Unidade de Nova Andradina, que contribuiu principalmente para ampliar a minha leitura do mundo. Tomei gosto pelas

linguagens, não queria parar, apesar de morar no interior, longe das cidades que possuíam cursos de mestrado, tudo era muito difícil, principalmente o deslocamento. Não desisti, em 2011, ingressei no mestrado em Letras na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), um sonho! Viajava 450 km toda semana, foram muitas idas e vindas, e sempre com o sentimento de que eu sairia vitoriosa!

Concluí o curso em 2013, ano de aprovação no meu primeiro concurso para o cargo de técnico administrativo do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul - *Campus* Nova Andradina, onde desempenhei a função até janeiro de 2019, quando fui nomeada e empossada para o cargo de Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - concurso prestado em 2016-2017. Foi um momento ímpar na minha vida, vivi um mix de emoções, fiquei extremamente feliz e, também, insegura diante de um cargo tão importante.

Naquele momento, vi uma grande oportunidade de contribuir com outras crianças/jovens, “brasinordestinos” ou não que, assim como eu, veem na educação uma grande oportunidade de ressignificação de suas histórias e memórias. Já professora, meu desejo era conseguir oferecer para os meus alunos aulas que fossem, de fato, interessantes, engajadoras, libertadoras, e, sobretudo, leves, tanto para mim quanto para eles.

Diante disso, busquei um curso voltado para profissionais que atuam com grupos, cuja base era o teatro, trabalhos de grupos e jogos, denominado "Formação em Psicodrama de Nível I". Na oportunidade, conheci o trabalho desenvolvido pelo médico Jacob Levy Moreno, na área da psiquiatria, e que, mais tarde, foi trazido para a área da educação pela pedagoga argentina Maria Alicia Romaña, com a denominação de Pedagogia Psicodramática (doravante, PP), a qual dialoga e sustenta-se em Jacob Levy Moreno, Paulo Freire e Lev Semionovitch Vigotski.

Imersa na formação psicodramática, encantada com as inúmeras possibilidades de trabalhos na educação e já aluna regular do programa de doutorado em Estudos de linguagens da UFMS, em 2021, no contexto pandêmico e diante da necessidade de aulas remotas, desenhei e executei um projeto de ensino voltado para a conscientização acerca das questões socioambientais que afetam as relações eu-outro e destes com o meio ambiente.

Ao longo deste trabalho, narro e analiso a experiência desse projeto colaborativo e transdisciplinar, pautado na criatividade e ludicidade típicas da dramaticidade teatral que pulsa em mim e em meu trabalho, cujo propósito foi a

formação crítica dos participantes. O projeto representou uma tentativa de transformar o espaço educacional em um lugar de reflexão crítica, onde os estudantes pudessem ressignificar seus repertórios e compreender sua responsabilidade no contexto socioambiental. A meu ver, o uso de práticas pedagógicas criativas e lúdicas, aliadas a uma abordagem transdisciplinar, poderia favorecer que os participantes vivenciassem o aprendizado de forma engajadora e transformadora.

Esta pesquisa, portanto, é uma extensão de minha trajetória de vida e reflete minha crença no poder da educação como um instrumento de transformação individual e coletiva. Ao analisar as práticas e resultados desse projeto da perspectiva de professora e de pesquisadora, almejo contribuir para o desenvolvimento de uma educação linguístico-ambiental crítica, que reconheça as interconexões entre linguagem, relações humanas e sustentabilidade. Assim como minha história pessoal foi ressignificada pela educação, espero que esta pesquisa inspire outras iniciativas pedagógicas que possibilitem novas formas de pensar e cuidar do mundo ao nosso redor.

INTRODUÇÃO

*Nada a temer senão o correr da luta
Nada a fazer senão esquecer o medo, medo
Abrir o peito a força, numa procura
Fugir às armadilhas da mata escura*
(Música: Eu caçador de mim, Milton Nascimento)

A letra da música de Milton Nascimento me faz lembrar dos medos e das inseguranças, bem como das lutas do contexto educacional, em especial, no cenário pandêmico da Covid 19, que nos acometeu durante os anos de 2020 e 2021.¹ Nós, alunos e professores, durante a pandemia, ficamos desorientados dentro “da mata escura”, cheia de “armadilhas”. Naquele contexto, por vezes fiquei me perguntando “como iluminar o caminho”? Como professora, por muitas vezes me peguei pensando “o que podemos fazer para oferecer atividades significativas e adequadas aos nossos alunos diante desta situação e da necessidade de aulas remotas?”

Uma das respostas foi o projeto de ensino “Eu, tu e o nosso ambiente: construindo uma consciência ecológica coletiva”, que inspira esta tese de doutorado. A partir dele, juntamente com colegas professores e alunos do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, elaboramos estratégias/atividades que pudessem nos fazer/ser “caçadores” de situações cotidianas que impactavam/impactam o “eu”, o “outro” e o “nosso ambiente”, almejando desenvolver/ampliar o olhar atento, sensível, aguçado como o de um “caçador”, tentando não ser a “caça” dentro daquela situação tão assoladora para a vida humana.

O projeto foi desenvolvido de maneira colaborativa e transdisciplinar, em 2021, no contexto do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP), e atendeu mais de 70 adolescentes², de 14 a 17 anos, matriculados nos 1º e 2º anos

¹ A pandemia da Covid-19 foi a disseminação global de um vírus da família do coronavírus a partir de 2020, conforme declaração oficial da Organização Mundial de Saúde (OMS). A doença é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus do tipo SARS-CoV-2. Essa infecção possui a transmissão facilitada, pois é transmitida por meio do contato com pessoas infectadas pelo referido vírus, principalmente pelas gotículas respiratórias. O mundo registrou milhões de mortes causadas pela doença, assim como profundas transformações econômicas, sociais e culturais. Estados Unidos, Índia, França, Alemanha e Brasil foram países que registraram alto número de casos da doença. Este assunto será melhor discutido no item 1.2.1 desta tese. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/pandemia-de-covid-19.htm>. Acesso em: 02 dez. 2024.

² Para esta pesquisa, dos 77 adolescentes atendidos no projeto de ensino, 45 foram selecionados como participantes, conforme veremos no capítulo metodológico.

do Curso Técnico em Informática. Para tanto, reunimos professores de várias áreas do conhecimento e duas profissionais da área da saúde, a saber: Língua Portuguesa, Filosofia, Sociologia, Biologia, Geografia, Enfermagem, Psicologia e Informática³. Todas essas áreas trabalharam juntas no projeto, que se pretendia transdisciplinar, tendo como fio condutor a necessidade do cuidado tridimensional (eu, tu e o nosso ambiente) durante a pandemia.

Como sabemos, a pandemia evidenciou ainda mais a importância do cuidado tridimensional, bem como tornou emergente a reflexão sobre o lugar das tecnologias (sobretudo digitais) nessa tríade e na vida social. Entre outras implicações, a pandemia demandou o ensino remoto, por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação⁴ (TDICs); dessa maneira, durante o projeto de ensino que é foco desta pesquisa, alunos e nós, professores, passamos a desenvolver nossas atividades por meio de recursos digitais. Dentre os instrumentos que utilizamos para a consolidação do projeto, estão ferramentas tais como aplicativos de mensagens e de reunião (*WhatsApp*⁵, *Zoom*⁶, *Google Meet*⁷), sites de jogos educacionais (*Quizizz*⁸, *Wordwall*⁹), sites de busca, plataformas de vídeos e

³ As áreas de Língua Portuguesa, Filosofia, Sociologia, Biologia, Geografia e Informática fazem parte do currículo do Curso Técnico em Informática. Já as áreas de Psicologia e Enfermagem fizeram parte do projeto, em especial, para nos dar um apoio/suporte com relação à saúde mental dos professores e estudantes.

⁴ “As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs se integram em bases tecnológicas que possibilitam a partir de equipamentos, programas e mídias, a associação de diversos ambientes e indivíduos numa rede, facilitando a comunicação entre seus integrantes, ampliando as ações e possibilidades já garantidas pelos meios tecnológicos” (Soares *et al.*, 2015, p. 1).

⁵ O *WhatsApp*[®] é um aplicativo de mensagens instantâneas capaz de compartilhar conteúdo multimidiático como mensagens de texto, imagens, vídeos, links e gravações de voz; além de possibilitar a ligação por chamadas de voz. A comunicação pode ocorrer diretamente entre dois usuários ou entre grupos de usuários agregados por meio da função de criação de grupos do aplicativo. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/interc/a/ndZzNKnPrc5D5gwthRPnLZd/>. Acesso em: 24 out. 2024.

⁶ O *Zoom*[®] *Meetings* ou *Zoom*[®] Reuniões em português é um aplicativo que permite realizar reuniões virtuais de maneira muito simples, tanto pelo celular quanto pelo computador. Disponível em: <https://edu.gcfglobal.org/pt/conhecendo-Zoom/0-que-e-e-para-que-serve-o-Zoom/1/>. Acesso em: 24 out. 2024.

⁷ *Google Meet* é um serviço de chamadas por vídeo oferecido pela empresa *Google*. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/10820>. Acesso em: 24 out. 2024.

⁸ É um jogo que envolve competição e no qual os aprendizes respondem a perguntas formuladas ou selecionadas pelos professores. Trata-se de uma ferramenta completamente gratuita (se o docente desejar, ele pode assinar um plano pago e ter acesso a mais ferramentas); é possível criar os próprios quizzes através do editor de testes ou usar perguntas de outros quizzes públicos (ou uma combinação dessas duas possibilidades); testes múltiplos podem ser executados simultaneamente. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ides/a/Lq5dPw7nVWLF5zgzfN8pdq/>. Acesso em: 24 out. 2024.

⁹ A *Wordwall* é uma plataforma de jogos interativos digitais, possuindo uma diversidade de minijogos de quizzes, competições, anagramas, dentre outros. Disponível em:

textos colaborativos (*Youtube*®¹⁰, *Moodle*®¹¹, *Padlet*®¹², *Comica*®¹³, *Mentimeter*®¹⁴, *Jamboard*®¹⁵).

O objetivo inicial do projeto foi criar espaços de fala, produção textual multimodal e escuta voltados ao cuidado tridimensional, almejando contribuir para que os adolescentes participantes pudessem entender a realidade pandêmica a partir das suas próprias realidades e das de seus colegas; ou seja, criamos um espaço para que, juntos e por meio da linguagem, refletíssemos sobre como as nossas ações podem impactar o eu, o outro e o meio ambiente, buscando alternativas/respostas adequadas para a situação vivenciada. Para isso, apostamos em uma ação colaborativa com alunos e professores, buscando “[...] superar os conhecimentos sem sujeito (sintaticamente) e sem sujeitos produtores – sabe-se, tem-se, pegue-se, toma-se. Esse discurso científico que se impõe como norma e como forma exclusiva de pensar sem sentir, se situar” (Oliveira; Geraldi, 2010, p.

<https://educacaoemfoco.ifsuldeminas.edu.br/index.php/anais/article/view/406>. Acesso em: 24 out. 2024.

¹⁰ O *Youtube*® é uma plataforma de compartilhamento de vídeos gratuita, criada em 2005, pela qual os mais diversos conteúdos podem ser postados, permitindo que os usuários compartilhem todos os tipos de conteúdo. O *Youtube* se tornou uma das maiores mídias sociais do mundo, com mais de dois bilhões de usuários conectados todos os meses e, diariamente, os usuários assistem a mais de um bilhão de horas de vídeos. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rounesp/a/wmCmkqNbikFfzt7vHZfyf7v/>. Acesso em: 24 out. 2024.

¹¹ A plataforma *Moodle*® (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) é um software livre, desenvolvido de forma colaborativa por designers e programadores. Este ambiente permite a interação, participação e cooperação dos alunos para a construção do conhecimento, a produção e o gerenciamento de atividades educacionais baseadas na internet e/ou em redes locais. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/qhnWx4FsmbRsjPVRrgBQNVm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2024.

¹² *Padlet* é utilizada como uma ferramenta de ensino-aprendizagem em um ambiente on-line, permitindo aos usuários a criação de murais digitais interativos e personalizados com uma variedade de recursos, incluindo textos, imagens, vídeos e links da web. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/rtr/article/viewFile/18567/10251>. Acesso em: 24 out. 2024.

¹³ *Comica*® é um aplicativo disponível gratuitamente para Android que permite transformar fotos em caricaturas do estilo "comic", semelhante a desenhos animados e histórias em quadrinhos. O app utiliza filtros prontos para realizar a mudança nas imagens e oferece diferentes tipos de caracterização. É possível usar o editor com arquivos da galeria ou com fotografias capturadas na hora, com a câmera do celular. O usuário ainda pode adicionar balões de texto e adesivos para deixar a arte ainda mais criativa. Disponível em: <https://www.techtodo.com.br/tudo-sobre/Comica/>. Acesso em: 24 out. 2024.

¹⁴ O aplicativo ou *site Mentimeter*® foi criado pelo sueco *Johnny Warström* em Estocolmo, Suécia, em 2004 para resolver reuniões improdutivas e cooperar com a educação on-line, permitindo que os alunos respondam perguntas anonimamente, resultando na expansão e participação em tempo real, no compartilhamento de conhecimento e *feedback*. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/ead/article/view/16058/8667>. Acesso em: 24 out. 2024.

¹⁵ O *Jamboard*® faz parte do pacote de ferramentas gratuitas do *Google Apps* e trata-se de um *smartboard* (quadro inteligente) interativo em que professores e alunos podem trabalhar em colaboração em um quadro branco virtual, o que lhes fornece o benefício de fomentar ideias de brainstorming e criar esboços. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/32679>. Acesso em: 24 out. 2024.

15).

Para tanto, nós, alunos e professores, começamos a desenvolver as atividades na dimensão eu-tu, visto que o projeto visava o acolhimento entre alunos e professores que se encontravam isolados fisicamente. Aos poucos, à medida que o projeto avançou, por força do grupo de alunos e do trabalho dos professores, o propósito inicial foi se ampliando e caminhando para a dimensão da coletividade, do “eu-tu” para o “nós”, momento em que foram emergindo questões relacionadas ao “nosso ambiente”, sobretudo, mas também algumas questões políticas, como pretendemos mostrar.

Essa ampliação de perspectiva do projeto ao longo de seu desenvolvimento de alguma forma dialoga e se conecta com uma das bases que o sustentou, que é a coletividade, as ações em grupo, tanto no contexto micro quanto macrossocial. Além disso, já sinaliza sua filiação a uma perspectiva de estudos atenta ao caráter social e político dos usos das linguagens, ancorada nos letramentos críticos (Monte Mór, 2019; Menezes de Souza, 2011; Duboc, 2018).

Queríamos refletir acerca da força da coletividade tanto para ações positivas quanto negativas na sociedade. Discutimos sobre como as ações humanas contribuíram para a situação pandêmica e que também essa mesma coletividade era/é a responsável por buscar possíveis soluções. Assim, no desenvolvimento do projeto, junto aos colegas professores e alunos, buscamos fomentar um pensamento crítico sustentado na proposta do cuidado tridimensional. Essa abordagem não foi apenas teórica, mas ancorada em atividades práticas e em reflexões coletivas que visaram incentivar os alunos a observar as interconexões entre suas ações, o impacto delas para o próximo e para o meio (ambiente) ao seu redor.

Como professora participante, atuei ativamente na divulgação dos princípios do projeto e no estabelecimento de um ambiente de confiança, acolhimento e escuta atenta, essencial para o engajamento dos adolescentes. Valorizando a voz dos estudantes, criamos um espaço de escuta e de diálogo aberto para que suas percepções e experiências fossem entrelaçadas com os conteúdos curriculares. Em vez de oferecer respostas prontas, incentivamos que cada aluno trouxesse suas próprias reflexões, compreendendo o contexto pandêmico a partir de perspectivas pessoais e coletivas.

Essa prática pedagógica, ao nosso ver, seria fundamental para criar

condições para o desenvolvimento da autonomia e a coautoria dos alunos e contribuir para o aprendizado deles no contexto do ensino remoto e do distanciamento social. A ideia do projeto era permitir que cada estudante desenvolvesse um olhar mais sensível, crítico e atento, acompanhando suas responsabilidades individuais e coletivas para com a sociedade e o meio ambiente. Ao integrar essas reflexões às atividades educativas, pretendíamos fomentar um senso de comunidade e cuidado, levando os adolescentes a questionar e entender o papel que desempenham no mundo, e a ampliar seu compromisso com ações que vão além da sala de aula.

A partir dessas vivências, surgiu a necessidade de refletir sobre como uma proposta de educação como esta poderia contribuir para o trabalho com a linguagem enquanto instrumento de reflexão e transformação social quando articulada às relações humanas e às questões ambientais, configurando-se como uma ação educacional linguístico-ambiental. Isso, pois, compreendemos a linguagem como espaço de construção de significados e de ação no mundo, bem como entendemos os processos de construção e atribuição de sentidos como “[...] processos coletivos, sociais, com os quais nos engajamos e aos quais imprimimos nossas identidades” (Jordão, 2018, p. 66).

Assim, o projeto de ensino configura-se como objeto de estudo e espaço de geração dos dados desta pesquisa de doutorado. Como pesquisadora, almejava responder a seguinte questão de pesquisa: de que maneira uma proposta de educação linguístico-ambiental que se pretende crítica, fundamentada no cuidado tridimensional (eu, outro e o meio ambiente), pode (ou não) contribuir para a (des) (re)construção de percepções, comportamentos e atitudes de alunos do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, durante a pandemia da Covid-19? Para isso, foi fundamental escutar alunos e colegas professores para, a partir dessa escuta e com eles, analisar pontos favoráveis ao fortalecimento de processos escolares emancipatórios e transformadores.

A fim de responder e/ou compreender melhor a questão de pesquisa, temos por objetivo geral analisar o processo de construção de uma proposta de educação linguístico-ambiental crítica baseada no cuidado tridimensional (eu, outro e o meio ambiente), desenvolvida durante a pandemia da Covid-19, no contexto do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, a partir de um projeto de ensino colaborativo e transdisciplinar. Como desdobramentos, temos os seguintes objetivos

específicos: 1) analisar e discutir as implicações da questão do cuidado tridimensional em sua relação com uma proposta de educação linguístico-ambiental crítica em contexto pandêmico; 2) investigar como as tecnologias digitais, os letramentos críticos e a transdisciplinaridade podem ser integrados na construção de práticas pedagógicas voltadas para a formação linguístico-ambiental crítica; 3) investigar como uma proposta de educação linguístico-ambiental crítica, baseada no conceito de cuidado tridimensional, pode contribuir para a (des) (re) construção de repertórios e o desenvolvimento do pensamento crítico de alunos do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, em um contexto de ensino remoto, durante a pandemia da Covid-19.

Situamos esta pesquisa no campo da Linguística Aplicada (doravante LA), a qual se desenvolve a partir de um estudo empírico, orientado pela metodologia da pesquisa-ação (Thiollent, 2011), de natureza interpretativista (Biondo, 2015; Moita Lopes, 2019). A escolha por este campo de estudo resulta da reflexão sobre possibilidades para pesquisas situadas em um contexto de mudanças e transformações, como as exigidas pela pandemia da Covid-19, na perspectiva de um mundo sempre em movimento, que requer respostas diferentes e adequadas a cada situação/contexto.

De acordo com Fabrício (2006, p. 46), “[...] existir seria existir sempre em movimento, em meio a oscilações entre continuidades e rupturas”, conforme se apresenta a realidade social contemporânea. Nesse contexto, a linguagem não pode ser vista de maneira separada das relações sociais, de modo que ao estudá-la “[...] estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva” (idem).

Para dialogar com a LA, trazemos a proposta da pesquisa-ação, pesquisa de base empírica que é realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo, em que os participantes estão envolvidos de modo participativo (Thiollent, 2011). No caso deste estudo, buscamos desenvolver atividades diversas e colaborativas acerca do cuidado tridimensional e, juntamente com o grupo participante, formular respostas sociais adequadas frente à situação pandêmica (problema real e coletivo), a partir de objetivos de ação (rodas de conversa, jogos, visita técnica, plantio de árvores, participação em eventos) e objetivos de aprendizagem, conforme a proposta/necessidade de cada área do conhecimento envolvida no projeto.

A perspectiva teórico-metodológica adotada é baseada nos estudos dos Letramentos como práticas socioculturais (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020). A metodologia de tratamento de dados e de construção de categorias analíticas é qualitativo-interpretativista (Yin, 2016; Moita Lopes, 2019). Para a construção dos dispositivos de análise, baseamo-nos na proposta dos Letramentos Críticos, focalizando a formação crítica dos sujeitos e considerando para isso a (des) (re)construção e ampliação de repertórios, agência e crítica dos adolescentes acerca do cuidado tridimensional na perspectiva dos Letramentos Críticos. Neste estudo, entendemos formação crítica como aquela capaz de (de)formar “[...] o processo de inculcação de saberes e valores construído na vida familiar, social, escolar, laborativa” (Jordão, 2018, p. 66).

A tese que defendo, neste estudo, é a de que projetos educacionais transdisciplinares, baseados em atividades multissemióticas e colaborativas e aliados a estratégias participativas de aprendizagem podem favorecer a produção/ampliação de repertórios de adolescentes acerca do cuidado tridimensional, potencializando a sua formação linguístico-ambiental crítica.

No capítulo I, trazemos o estado da arte e apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados para conduzir a pesquisa, detalhando o contexto, os participantes e as ferramentas que deram suporte ao estudo.

O capítulo II é teórico-analítico e fundamenta-se em autores como Freire (1987; 1996; 2008), Boff (2017), Morin (2000; 2001; 2003), Guattari (2012), Krenak (2019; 2020; 2024), dentre outros, para problematizar a lógica neoliberal e o consumismo exacerbado, que promovem a exploração ambiental e intensificam as desigualdades socioambientais, evidenciadas especialmente durante a pandemia da Covid-19.

O capítulo III está fundamentado na proposta dos letramentos críticos e integra tecnologias digitais, colaboração e transdisciplinaridade como pilares para uma educação linguístico-ambiental crítica. O capítulo está estruturado em três partes, que dialogam com as demandas contemporâneas da educação e enfatizam a relevância de práticas transdisciplinares e colaborativas. Fundamentado em autores como Moran (2015; 2018), Rojo (2012; 2013), Jenkins (2022), Pinheiro (2011), Lima (2016), Gee (2003) e Levy (1999; 2000), o capítulo explora o papel das TDICs como mediadoras na construção de conhecimento coletivo e na formação de sujeitos críticos.

O capítulo IV é destinado à análise da desconstrução, construção e reconstrução de repertórios dos participantes a propósito do cuidado tridimensional. Estruturado em três eixos — (i) a dimensão individual; (ii) a dimensão coletiva; e (iii) a dimensão ambiental —, o capítulo articula as discussões com base nos quatro processos de conhecimento propostos por Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020): experienciar, conceituar, analisar e aplicar. Essa abordagem possibilitou uma interpretação situada, conectando os saberes prévios dos estudantes, suas vivências locais e os deslocamentos de percepção gerados ao longo da experiência.

CAPÍTULO I - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: O CUIDADO EM AÇÃO

1.1 Contextualização da pesquisa

Em busca de trabalhos sobre educação linguística ambiental realizados nos últimos 5 anos, recorri à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bem como ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Em minha busca, selecionei trabalhos pautados na colaboração e na transdisciplinaridade, ancorados no conceito de cuidado tridimensional, letramentos críticos, educação linguístico-ambiental e sustentabilidade, sendo 289 estudos identificados e 3 selecionados, conforme podemos acompanhar na tabela 1:

Tabela 1. Estudos identificados nas bases de dados. Brasil 2025.

Base de pesquisa de dados		BDTD		Capes	
N	Termo	Resultado da busca	Estudos selecionados	Resultado da busca	Estudos selecionados
1	“Cuidado tridimensional”	19	0	2	1
2	“Ensino de língua” AND “Sustentabilidade”	4	0	1	0
3	“Ensino de língua” AND “Meio ambiente” AND “Sustentabilidade”	47	0	0	0
4	“Educação linguística” AND “Cuidado tridimensional” AND “Sustentabilidade”	0	0	0	0
5	“Educação linguística” AND “Cuidado tridimensional” AND “Meio ambiente”	0	0	0	0
6	“Ensino de línguas” AND “Cuidado tridimensional” AND “Sustentabilidade”	0	0	0	0
7	“Letramentos” AND “Sustentabilidade”	147	2	2	0

8	Educação sustentável” AND “Ensino de línguas”	48	0	19	0
Total:		265	2	24	1

Fonte: elaborado autora.

Com o intuito de justificar o ineditismo da minha tese, passo a considerar as pesquisas que atenderam aos critérios de busca (trabalhos sobre educação linguística ambiental realizados nos últimos 5 anos, pautados na colaboração e na transdisciplinaridade, ancorados no conceito de cuidado tridimensional, letramentos críticos, educação linguístico-ambiental e sustentabilidade).

O trabalho de doutoramento defendido em 2019, na área da saúde (Enfermagem), pela pesquisadora Crystiane Ribas Batista Ribeiro, intitulado “Cuidado tridimensional (eu, tu, nosso Ambiente) na educação básica: para um reencantamento do mundo” é de natureza qualitativa, com abordagem participativa, do tipo pesquisa-ação, realizado no contexto da educação básica (alunos de 6º ano) e aborda a relação entre ambiente e saúde na visão de estudantes do ensino fundamental de uma escola pública do entorno de uma comunidade pesqueira, sob a ótica do cuidado tridimensional, tendo como foco a Educação Ambiental (EA). Esse trabalho foi a minha fonte de inspiração para realizar o projeto de ensino que deu base a esta pesquisa. Eu o conheci em 2021, quando participava do IX Encontro de Rede de Pesquisa-Ação Participativa do Brasil, organizado pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ em parceria com outras instituições.

O estudo desenvolvido por Ribeiro (2019) também se baseia no cuidado tridimensional, fundamentado em Leonardo Boff, como eixo central para fomentar práticas transformadoras, e valoriza uma perspectiva crítica e transdisciplinar, com o objetivo de promover mudanças na relação entre homem e meio ambiente. A abordagem qualitativa e participativa, com o uso de círculos de cultura, por exemplo, também reflete a metodologia colaborativa adotada nesta tese. Contudo, enquanto a minha pesquisa está na área de linguagens, com foco na educação linguístico-ambiental, o trabalho de Ribeiro (2019) está inserido no campo da saúde, destacando o papel do enfermeiro no Programa Saúde na Escola (PSE). Além disso, o público-alvo é composto por estudantes do ensino fundamental de uma

comunidade pesqueira, cuja realidade socioeconômica e ambiental é afetada diretamente pelo declínio da pesca artesanal e pela má gestão ambiental. Quanto aos objetivos, Ribeiro (2019) busca desenvolver práticas educativas em saúde com esses estudantes a partir de suas concepções sobre ambiente e saúde, fundamentadas na teoria do cuidado tridimensional, enquanto a minha tese almeja analisar o processo de construção de uma proposta de educação linguístico-ambiental crítica baseada no cuidado tridimensional (eu, outro e o meio ambiente). Apesar das diferenças, ambos os trabalhos se articulam com a intenção de promover mudanças significativas na forma como as pessoas percebem e se relacionam com o meio ambiente e a sociedade.

A tese de doutorado desenvolvida por Priscila do Vale Silva (2021a), intitulada “Ecoletramento e desenvolvimento sustentável: o Movimento Escoteiro na Reserva Estadual Ponta do Tubarão”, por sua vez, também está situada na área de linguagens e destaca os letramentos como estratégias para uma formação crítico-emancipatória. O trabalho aborda o ecoletramento como uma dimensão do letramento ambiental crítico, dialogando com o conceito de cuidado tridimensional adotado neste estudo. Além disso, ambas as pesquisas adotam uma abordagem qualitativa e participativa, valorizando o envolvimento ativo dos sujeitos e o uso de estratégias como rodas de conversa e oficinas para fomentar a reflexão e a ação coletiva. Contudo, o estudo está inserido no contexto do Movimento Escoteiro, um espaço educativo não formal, enquanto a minha pesquisa situa-se no âmbito escolar formal, especificamente no contexto da educação profissional técnica de nível médio. O problema ambiental abordado no estudo de Silva (2021a) é o descarte inadequado de óleo de cozinha em uma reserva de desenvolvimento sustentável, enquanto na minha pesquisa aparecem variados problemas socioambientais, levantados pelos alunos participantes. Além disso, Silva enfatiza os estudos de Letramento, Ecoletramento e Sustentabilidade, enquanto a minha tese fundamenta-se nos Letramentos Críticos e na proposta do Cuidado Tridimensional. Quanto aos objetivos, o estudo de Silva (2021a) busca compreender como práticas de letramento fora do contexto escolar interagem com o letramento escolar, explorando múltiplos tipos de letramento, como o letramento científico, o digital, o escolar, o cívico, o familiar, o crítico e o ecoletramento. Minha tese, por outro lado, foca em analisar o processo de construção de uma proposta de educação linguístico-ambiental crítica baseada no cuidado tridimensional.

Outro estudo que dialoga com o meu é a tese de doutoramento intitulada “Letramento Ambiental e Educação Geográfica: Uma contribuição para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, defendida por Betânia de Oliveira Martins, em 2024. Trata-se também de uma pesquisa qualitativa e participativa que utiliza a perspectiva da EA como um eixo transversal para formar sujeitos críticos e conscientes, mas difere deste trabalho quanto ao contexto educacional, ao público-alvo, aos objetivos, à fundamentação teórica e à metodologia. Acerca do contexto educacional, Martins (2024) desenvolve a sua pesquisa nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano), enquanto que este estudo foi desenvolvido no contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (1º e 2º anos). O trabalho de Martins fundamenta-se nos estudos de alfabetização e letramento ambiental, com destaque para a integração de conhecimentos geográficos e ambientais, já a minha pesquisa está fundamentada nos Letramentos Críticos e na proposta do Cuidado Tridimensional. Quanto à metodologia, Martins (2024) faz pesquisa bibliográfica e aplica questionários a professores alfabetizadores que utilizam diferentes ferramentas didáticas, incluindo atividades complementares, para atender às demandas da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e integrar a EA à Geografia no processo de alfabetização. Já a minha pesquisa integra as áreas de Língua Portuguesa, Filosofia, Sociologia, Biologia, Geografia, Enfermagem e Psicologia em um projeto colaborativo e transdisciplinar, visando analisar as percepções dos estudantes quanto ao cuidado tridimensional. Essa diferença metodológica se reflete nos objetivos distintos dos estudos: enquanto o trabalho desenvolvido por Martins (2024) busca compreender a dinâmica da alfabetização sob a ótica da EA e da Geografia, o meu aprofunda-se na análise das percepções de adolescentes quanto ao cuidado tridimensional visando uma educação linguístico-ambiental crítica.

1.1.1 Pesquisa qualitativo-interpretativista, Pesquisa-ação e Linguística Aplicada

Eu sou o que me cerca. Se eu não preservar o que me cerca, eu não me preservo (Ortega y Gasset, 1966, p. 322, tradução nossa).

Esta pesquisa é de cunho qualitativo porque se propõe a “[...] estudar o

significado da vida das pessoas nas condições da vida real, representando as opiniões e perspectivas dos participantes, a partir de múltiplas fontes de evidências” (Yin, 2016, p. 6). Nesse tipo de pesquisa, as múltiplas fontes passam por variadas técnicas e instrumentos para que os participantes digam o que precisam dizer, do modo como queiram dizer, assim como neste estudo, em que utilizamos entrevista semiestruturada, fórum on-line, anotações de aulas, gravações de aulas, *Photovoice*, *Padlet*®, *Jamboard*®, *WhatsApp*®, *Quizizz*®, *Wordwall*®, *Moodle*®, *Padlet*®, *Comica*®, *Mentimeter*®, *Jamboard*® para ouvirmos os estudantes e professores participantes da pesquisa.

Como fonte de dados, utilizamos o que foi registrado via entrevista semiestruturada, interações em fóruns on-line e materiais produzidos pelos estudantes, como as Histórias em Quadrinhos (HQs) digitais colaborativas. Como destacou Moita Lopes (2019, p. 334),

[...] é a conjunção de vários tipos de instrumentos que possibilita a triangulação dos dados com base em pelo menos três interpretações sobre o que ocorreu na sala de aula. A intersubjetividade tenta dar conta dos significados possíveis sobre a sala de aula e é um critério para estabelecer a validade da interpretação por parte do pesquisador.

A triangulação refere-se ao uso de diferentes fontes de dados, instrumentos metodológicos e perspectivas analíticas para enriquecer a interpretação dos dados, que são analisados sob diversos ângulos, permitindo ao pesquisador articular diferentes visões sobre o que ocorreu em sala de aula, o que diminui a chance de uma interpretação limitada. A intersubjetividade citada por Moita Lopes (2019) refere-se ao fato de que os significados não são individuais ou fixos, mas sim negociados coletivamente no processo de interação social.

Na abordagem interpretativista, não se separa o pesquisador do contexto de pesquisa e da produção do conhecimento, considerando a (inter)subjetividade do sujeito social, seu ponto de vista, valores e posicionamentos imbricados em situações específicas (Biondo, 2015). Nessa perspectiva, propõe-se um percurso metodológico mais flexível, maleável, que se constitui à medida que o estudo vai sendo desenvolvido, e os sentidos vão sendo construídos a partir de práticas situadas sócio-historicamente.

A pesquisa qualitativo-interpretativista é uma abordagem que busca compreender as preocupações sociais a partir da perspectiva dos participantes,

valorizando a interpretação dos significados construídos nas interações humanas. De acordo com Moita Lopes (2019), essa abordagem considera que a realidade social é construída por meio da linguagem e das práticas sociais, sendo, portanto, essencial analisar os contextos e as subjetividades envolvidas, interessando “[...] os significados, que os homens ao interagirem uns com os outros, constroem, destroem e reconstroem” (Moita Lopes, 2019, p. 332).

Para Moita Lopes (2019), os significados não são dados ou fixos, mas sim produzidos, negociados e transformados por meio da linguagem e das práticas sociais, o que dialoga com a minha proposta de pesquisa, que busca evidenciar como a educação linguístico-ambiental crítica e o cuidado tridimensional (eu, outro e meio ambiente) se inserem em processos dinâmicos de significação e ressignificação.

Nesse sentido, os sujeitos não são apenas consumidores de discursos, mas também produtores de significados. No contexto da minha pesquisa, os adolescentes, ao participarem do projeto de ensino colaborativo e transdisciplinar, puderam (des) (re) construir seus repertórios sobre o cuidado tridimensional, permitindo que eles percebessem como os discursos moldam as percepções sobre si mesmos, sobre os outros e sobre o meio ambiente.

Ao afirmar que os significados são construídos, destruídos e reconstruídos, Moita Lopes (2019) remete ao conceito de aprendizagem como um processo contínuo e dialógico, o que dialoga com Freire (1987), pois para ele a educação deve ser problematizadora e emancipatória, permitindo que os sujeitos questionem e (re) interpretem os discursos que os cercam. Isso significa que não basta analisar apenas os conteúdos discursivos dos participantes, mas também entender como esses discursos são influenciados por suas vivências, pensamentos, emoções e relações sociais. Por isso, neste estudo, buscamos valorizar a escuta ativa dos sujeitos, suas vivências e experiências, analisando o processo, não apenas os produtos finais.

Dentre as diversas metodologias pertencentes ao campo das abordagens qualitativo-interpretativista está a pesquisa-ação, a qual compreende um processo dialógico entre pesquisador e participantes na elaboração de um problema/conhecimento coletivo (Thiollent, 2011). Desse modo, colaborativamente, os participantes desenvolvem ações significativas para a mudança da realidade em prol do bem-estar da coletividade. A pesquisa-ação “[...] facilita a interação de

saberes e a construção de um conhecimento coletivo voltado para a resolução de problemas e a formulação de estratégias e ações correspondentes” (Colette, 2021, p. 16).

A autora cita a pesquisa-ação como uma abordagem metodológica que promove a interação entre saberes e a construção coletiva do conhecimento, destacando a sua aplicabilidade na resolução de problemas reais e na formulação de estratégias de ação. Essa perspectiva se alinha com a proposta deste estudo, especialmente no que diz respeito à educação linguístico-ambiental crítica e ao cuidado tridimensional (eu, outro e meio ambiente), pois implica um processo de aprendizagem imbricado com pesquisa e pautado no diálogo e na participação, tendo em vista a transformação da realidade.

Para Thiollent (2011), na pesquisa-ação é possível identificar quatro fases principais: 1) fase exploratória: o pesquisador identifica o problema a ser investigado, contextualiza a realidade e estabelece um diálogo com os participantes. Esse diagnóstico preliminar é essencial para compreender a complexidade da situação e planejar as ações futuras; 2) fase de planejamento: ocorre o planejamento, de acordo com os objetivos alcançáveis, por meio de ações concretas; 3) fase de ação: dependendo do campo e da problemática existem vários tipos de ação que podem ser implementadas, a saber: educativa, comunicativa, técnica, política, cultural etc.; 4) fase de avaliação: consiste na observação, redirecionamento das ações e resgate do conhecimento adquirido durante o processo.

Seguindo as fases propostas por Thiollent (2011), diante da situação-problema, a pandemia da Covid-19 e o ensino remoto emergencial, surgiu a necessidade de planejar ações voltadas ao cuidado tridimensional (fase 1). Na segunda fase, elaboramos colaborativamente o projeto de ensino transdisciplinar “Eu, tu e o nosso ambiente: construindo uma consciência ecológica coletiva”, pensando atividades pedagógicas fundamentadas nos letramentos críticos, e integrando tecnologias digitais. Na terceira fase, ocorreu a implementação do projeto de ensino, momento em que desenvolvemos diversas ações/atividades educativas, como veremos ao longo desta tese, visando alcançar as três dimensões do cuidado: eu, tu e o meio ambiente. Por fim, na quarta fase, refletimos sobre e analisamos os dados, bem como os impactos do projeto para a formação linguístico-ambiental crítica dos participantes, almejando compreender se os

repertórios dos alunos foram transformados ao longo do processo, se ocorreram mudanças na percepção sobre o cuidado tridimensional.

É importante deixar claro que apesar de Thiollent falar em “fases” para a pesquisa-ação, os pesquisadores fazem um planejamento inicial, contudo “[...] eles sempre têm de infringir a ordem em função dos problemas imprevistos que aparecem em seguida” (Thiollent, 2011, p. 56). Para o autor, é preferível indicar um ponto inicial e um ponto de chegada, sendo o percurso “ajustável”, a depender dos acontecimentos e necessidades oriundas do devir. Os pesquisadores, juntamente com os participantes, por meio do diálogo e da colaboração, vão tomando as decisões conforme julgarem ser mais adequadas.

Para dialogar com uma proposta de pesquisa qualitativo-interpretativista, apoiada na abordagem da pesquisa-ação, situamos este estudo no campo da LA, o qual propõe que o conhecimento seja produzido a partir de práticas situadas de linguagem, contextualizadas, opondo-se ao universalismo defendido pela ciência positivista. Temos claro que, ao situar esta pesquisa no campo da LA, estamos assumindo uma responsabilidade política de transformação social, almejando uma educação emancipatória, que se concretiza por meio de ações coletivas; produzindo conhecimento “de borda”, indo para além das fronteiras disciplinares, trazendo para o diálogo diversos campos do saber para levantar, discutir e formular estratégias para as problemáticas sociais singulares, considerando as diferentes formas de conhecer, pensar e sentir.

Nessa perspectiva, o conhecimento é construído não apenas “nos centros”, mas nas “franjas”¹⁶, em “[...] espaços marginais, lócus de ocorrência do novo” (Fabrício, 2006, p. 52). No caso deste estudo, buscando atuar para além das bordas disciplinares e dos muros da escola, abrimos espaço para o trabalho por projeto transdisciplinar (no âmbito digital) desenvolvido com adolescentes, considerando diversas questões inerentes ao público atendido e à situação pandêmica vivenciada, numa tentativa de desestabilizar hábitos escolares, trazendo problemas do contexto social em prol da transformação social.

Neste estudo, entendemos que atuar nas franjas significa romper com uma visão restrita de currículo, num movimento de (des) (re) construção do trabalho em “espaços marginais” que também podem tornar-se centrais e possibilitar

¹⁶ O termo franja vem do francês, seu significado é comumente ligado a ornamento ao redor de algo.

experiências diversificadas e significativas, como entendemos que ocorreu na prática aqui relatada. Atuar nas “franjas” requer o entendimento de que os espaços, centrais ou marginais, não são isentos de ideologias dominantes ou de resistência, mas que também é um território complexo e fértil de possibilidades.

Para uma melhor compreensão de como surgiu a ideia para o desenho e realização do projeto de ensino a partir do qual foram gerados os dados para esta pesquisa, no próximo item, tratamos sobre o edital 077.

1.1.2 O “Edital 077/2021”

Em março de 2021, ainda no cenário pandêmico, o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul lançou, pela primeira vez, um edital de seleção de projetos de ensino com fomento (Edital nº 022/2021-PROEN-IFMS), de forma a conceder auxílios financeiros e bolsas aos estudantes. Aproveitando a oportunidade, submeti, com a colaboração de um grupo de professores, um projeto intitulado “Eu, tu e o nosso ambiente: construindo uma consciência ecológica coletiva”, cujo objetivo inicial era criar espaços de fala, trocas e compartilhamentos de experiências acerca do cuidado tridimensional (do eu, do outro e do meio ambiente).

Por meio de práticas colaborativas e transdisciplinares, em um processo dialógico, almejávamos contribuir para a construção de uma visão crítica e corresponsável dos participantes diante das questões socioambientais oriundas dos contextos em que estavam/estão inseridos. A proposta foi aprovada em primeira colocação e contemplada com recursos e três bolsas para três estudantes participantes.

O referido edital trazia os seguintes objetivos:

- I - Estimular práticas com foco na permanência e no êxito dos estudantes;
- II - Contribuir para o aprimoramento e qualidade dos cursos;
- III - Impulsionar o desenvolvimento de atividades de ensino articulados com a pesquisa e a extensão;
- IV - Estimular práticas que ampliem o universo de vivências dos estudantes para além daquelas já propostas no Projeto Pedagógico do Curso;
- V - Promover a integração de unidades curriculares nos cursos;
- VI - Promover a consolidação dos conhecimentos com a prática;
- VII - Proporcionar suporte às atividades de ensino desenvolvidas na instituição (Edital 022/2021-PROEN/IFMS, p. 1-2).

Dessa maneira, buscando ampliar as vivências dos estudantes para além do

que propunha o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), bem como promover a integração entre áreas do conhecimento, estruturamos o projeto de maneira transdisciplinar, envolvendo as áreas de Língua Portuguesa, Filosofia, Sociologia, Geografia, Biologia, Enfermagem, Psicologia e Informática (Análise de Sistemas)¹⁷ para trabalhar aspectos relacionados ao cuidado tridimensional: eu (autocuidado), tu (relações eu-outro) e o nosso ambiente (relações nós-meio ambiente). Dessa forma, foram envolvidos na ação professores do núcleo básico de ensino e da área técnica (informática), bem como servidores técnicos administrativos (um assistente de alunos, formado em geografia; uma técnica em assuntos educacionais, formada em Letras; e uma enfermeira), além de colaboradoras externas (duas psicólogas).

Para a área de Língua Portuguesa, o foco do projeto era oportunizar a (des) (re) construção de repertórios críticos por meio da leitura e produção de textos que abordavam questões socioambientais. No âmbito da Filosofia, visava-se estimular a investigação ética e reflexiva sobre os valores que sustentam as ações de cuidado. Na Sociologia, analisar as estruturas sociais, destacando as desigualdades que impactam as relações humanas e ambientais. Já na Geografia e na Biologia, o foco incidiu sobre a discussão dos impactos das ações humanas no espaço físico e ambiental, enquanto para a Enfermagem e a Psicologia interessava sobretudo trabalhar nas dimensões do autocuidado e do cuidado emocional, focalizando a saúde física, mental e coletiva.

Inicialmente, a motivação da equipe docente para a submissão do projeto de ensino era criar espaços de fala, trocas e compartilhamentos acerca do cuidado tridimensional, como dito acima, já que estávamos numa realidade de isolamento físico por imposição da situação pandêmica e os estudantes com seus professores estavam desenvolvendo suas atividades de maneira remota, por meio das TDICs. Todavia, à medida que o projeto foi avançando, as ações/atividades extrapolaram as questões individuais (dos alunos e dos professores), adentrando em questões do contexto social, conforme veremos ao longo da descrição dos passos metodológicos.

Na sequência, para que o leitor entenda melhor o contexto da pesquisa, tratamos da Educação Profissional e Tecnológica.

¹⁷ O professor de informática não coordenou nenhuma equipe, mas atuou nos planejamentos conjuntos das atividades e deu suporte tecnológico para os colegas professores durante o projeto.

1.1.3 A Educação Profissional e Tecnológica - EPT

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul (IFMS) é um dos 38 Institutos Federais (IFs) que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), a qual é composta também pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG), Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II (Brasil, 2008).

A lei de criação dos Institutos Federais, lei 11.892 de 2008, em seu artigo 2º, define os IFs como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, tendo os seguintes objetivos, conforme artigo 7º:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação

profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (Brasil, 2008).

No artigo 8º, a lei prega que, a cada exercício, os IFs devem ofertar 50% das vagas para cursos de educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, e o mínimo de 20% de suas vagas para atender cursos de licenciatura. Os cursos de Ensino Médio Integrado articulam a formação básica (disciplinas do núcleo básico) com a formação técnica (disciplinas técnicas, conforme a área), buscando superar o ensino dual que, historicamente, separou o conhecimento acadêmico/científico para os filhos de famílias mais favorecidas e a formação técnica/profissional para a classe mais pobre.

Os IFs têm por finalidade ofertar uma educação pública de qualidade, em todos os seus níveis e modalidades, pautada na participação, colaboração e democracia, objetivando a formação integral do ser humano, a partir de uma educação humanista e científico-tecnológica para o desenvolvimento econômico (local, regional e nacional) e cultural do Brasil, gerando soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais. Isso tudo, a partir de um ensino integrado e verticalizado da educação básica à educação profissional e educação superior, para a consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica, sustentando-se na tríade ensino-pesquisa-extensão (Brasil, 2008).

Dessa forma, a lei de criação dos IFs postula a estreita relação de uma proposta educacional conectada com a realidade local, regional e nacional, visando ao progresso social e econômico, frutos de uma formação integral, capaz de articular conhecimentos das disciplinas básicas com as áreas técnica e científica, não perdendo de vista que tais conhecimentos estão relacionados aos aspectos

políticos, econômicos, históricos, sociais, tecnológicos e culturais.

Isso permite que os jovens, independentemente da classe social, tenham acesso às bases do conhecimento mais avançado que a sociedade possa lhes oferecer, considerando a sociedade brasileira como sendo “[...] cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais” (Frigotto, 2007, p. 1131). Neste trabalho, a abordagem tridimensional de cuidado visa proporcionar a formação integral dos adolescentes, pois incentiva-os a refletirem sobre como seus comportamentos, atitudes, crenças e valores se relacionam com o contexto mais amplo.

É partindo da realidade social desigual do nosso país que a rede federal de educação profissional e tecnológica objetiva atender a todos, especialmente, os jovens oriundos de classes sociais menos favorecidas. A EPT configura-se como uma proposta de educação básica e superior contra-hegemônica, a qual se propõe a um projeto de escola pública que seja unitária, universal, gratuita, laica e politécnica, “[...] ou seja, aquela que oferece os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e das diferentes dimensões da vida humana” (Frigotto, 2007, p. 1139).

Isso reflete um compromisso com a justiça social, proporcionando uma educação inclusiva que visa reduzir as variadas formas de desigualdades. Neste trabalho, a abordagem do cuidado tridimensional também dialoga com essa perspectiva, ao incentivar os jovens a refletirem sobre como o cuidado consigo mesmos, com os outros e com o ambiente pode ser uma estratégia de resistência e transformação social.

Nessa linha, entendemos a EPT como uma forma de resistência a uma formação que é fragmentada, parcial, meramente técnica e dual, a qual é projeto do sistema capitalista que reproduz, por diferentes mecanismos, “[...] a escola dual e uma educação profissional e tecnológica restrita (que adentra as mãos e aguça os olhos) para formar o ‘cidadão produtivo’ submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado” (Frigotto, 2007, p. 1131). Para esse projeto societário não importa e não interessa a formação de sujeitos pensantes, autônomos, pois o foco é a força de trabalho da classe trabalhadora para aumentar a produtividade e a riqueza da classe dominante.

Nesse contexto, refletir sobre o cuidado tridimensional pode se configurar como uma prática de cidadania crítica, uma vez que permite aos estudantes

compreenderem seu papel dentro de uma sociedade desigual e, potencialmente, como agentes transformadores dessa realidade. Nessa perspectiva, buscamos, nesta tese, defender uma formação educacional que considera o ser humano como fruto do contexto social, histórico e cultural. Importa-nos considerar que a nossa origem, as nossas experiências, os desafios e as conquistas estão no plano de uma subjetividade que implica a historicidade de um tempo, dos sujeitos e das classes sociais que se constituem nesse tempo.

Nessa linha, é fundamental uma proposta educacional que prepare para a atuação na vida em sociedade, uma formação humana integral, “[...] buscando não somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver no mundo” (hooks, 2017, p. 27). É muito importante o que está nos livros e nos currículos, mas também precisamos contribuir para além do que está posto, oportunizando a (re)construção de novas maneiras de ser e estar no mundo, considerando as relações entre seres humanos e destes com a natureza em prol de uma melhor qualidade de vida para todos. Como corrobora Marise Ramos (2009), a formação integral

[...] não se dá abstratamente, mas em relações sociais concretas produzidas historicamente, cujo horizonte é a emancipação humana, implica a apreensão das determinações históricas da realidade em que se vive, ou seja, das relações que constroem e configuram o processo histórico de produção da existência, mediado pela própria ação humana, ao qual chamamos de trabalho (Ramos, 2009, p. 167).

O ponto focal de um projeto de emancipação humana não é a formação para o trabalho (sendo esta também importante), mas sim o próprio sujeito com toda a sua singularidade, suas necessidades e desejos, cujos projetos de vida vão se constituindo nas relações com os outros. Dessa forma, considera-se não o sujeito isolado, mas dentro de um cenário que é coletivo e histórico.

A formação integral, a superação do dualismo educacional e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão emergem como elementos centrais na EPT. Desse modo, este estudo articula uma experiência de ensino desenvolvida por meio de projeto, pautado na colaboração e na transdisciplinaridade visando o cuidado tridimensional como fundamento para uma formação linguístico-ambiental crítica. A EPT, ao apoiar a formação integral, possibilita o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade, o que requer uma formação comprometida com o bem-estar

individual e coletivo. Essa perspectiva está alinhada à proposta de cuidado tridimensional presente nesta pesquisa, onde o "eu" é estimulado a refletir sobre suas potencialidades, limitações e responsabilidades no mundo, pois a formação integral acontece nas relações sociais concretas (Ramos, 2009).

A relação eu-tu também é priorizada na proposta da EPT, que articula ensino-pesquisa-extensão, promove práticas colaborativas e cria espaços democráticos de aprendizagem. Frigotto (2007) destaca que uma educação unitária e universal deve superar a fragmentação e o isolamento, por isso, no projeto de ensino que deu base a este estudo, nós integramos diferentes áreas do conhecimento para oportunizar aos estudantes uma formação integral e humanista. No contexto da EPT, o diálogo com o(s) outro(s) é fundamental para o desenvolvimento pessoal, coletivo e ambiental.

Na dimensão ambiental, a EPT destaca a conexão entre a formação técnica e as demandas locais, regionais e nacionais, buscando preparar sujeitos conscientes de sua interdependência com o meio ambiente. Ao promover reflexões sobre o impacto das ações humanas no planeta, a formação nos IFs estimula uma visão sistêmica que integra as dimensões pessoais, sociais e ambientais, conforme propõe Boff (2017), que conecta o cuidado com o "eu" ao cuidado com o "outro" e com o "ambiente".

Frigotto (2007) e Ramos (2009) apontam que a educação não deve apenas formar mão de obra, mas sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e deveres na vida em sociedade. A proposta de uma educação contra-hegemônica e inclusiva reforça a importância do cuidado tridimensional como prática de cidadania crítica, permitindo que os estudantes compreendam seu papel em uma sociedade desigual e se tornem agentes de transformação. Nesse contexto, o cuidado tridimensional surge como um eixo articulador de uma educação inclusiva, ética e transformadora, que dialoga com as necessidades contemporâneas de justiça social e sustentabilidade.

1.1.4 O local da pesquisa

O *lócus* desta pesquisa foi uma unidade rural do IFMS (ver figura 1) onde eu (pesquisadora) atuei como técnica-administrativa por 5 anos e já atuo há 6 anos como docente de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. O *campus* está

localizado no interior do Mato Grosso do Sul, região Centro-Oeste do Brasil, num município que fica a 23 km da área urbana, com 48.563 habitantes, segundo Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022)¹⁸.

Figura 1. Campus do IFMS (Nova Andradina).



Fonte: IFMS¹⁹

O *campus* possui, atualmente, um corpo docente constituído por 60 professores e 938 alunos, conforme dados²⁰ da Central de Relacionamento do *campus*, e conta com 12 salas de aula, 25 laboratórios, além de blocos administrativo, pedagógico, almoxarifado, patrimônio e cooperativa, biblioteca, enfermagem, quadra poliesportiva e a Incubadora Tecnológica, voltada a estimular o empreendedorismo nos estudantes.

A unidade oferece os cursos de Ensino Médio integrados em Agropecuária e Informática, bem como os cursos superiores de Tecnologia em Produção de Grãos, de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, de Bacharelado em Agronomia; e os cursos técnicos subsequentes em Zootecnia e Administração. Além

¹⁸Disponível em:

<https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2023/06/28/populacao-de-nova-andradina-ms-e-60-e-48-563-pessoas-aponta-o-censo-do-ibge.ghtml>. Acesso em: 12 set. 2023.

¹⁹ IFMS. Campus Nova Andradina. 2024. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/imagens/imagens-noticias/aqui-tem-ciencia-e-tecnologia/nova-andradina/imagem-materia.jpg>. Acesso em: 01 set. 2024.

²⁰ Esses dados são de setembro de 2023.

disso, possui os cursos de Formação Inicial e Continuada - FIC - como: Espanhol básico I, Inglês básico I e II, Operador de computador e Vendedor. No nível de pós-graduação *lato sensu*, possui os cursos de especialização em Docência para a educação profissional, científica e tecnológica, em Educação para as relações étnico-raciais, em Educação sanitária e comunicação em defesa agropecuária e em Estratégias para conservação da natureza (IFMS, 2023).

Conhecer esses cursos, nesta pesquisa, é fundamental, pois, a partir deles, o IFMS de Nova Andradina-MS oferece uma base diversificada que favorece o desenvolvimento de uma educação linguístico-ambiental integrada e crítica. Eles permitem que os alunos se envolvam com temas de autocuidado, de cuidado com o outro e de cuidado com o ambiente. Essa diversidade de áreas cria um cenário propício para investigar como os adolescentes constroem suas percepções acerca do cuidado tridimensional.

A geração e o registro dos dados para esta pesquisa deram-se no Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado em Informática - Curso Técnico em Informática, o qual completou, em 2023, 13 anos de existência, mesmo tempo de funcionamento do *campus* onde este trabalho foi desenvolvido. O Curso integra o eixo “Comunicação e Informação” do PPC, cujo objetivo é “[...] formar integralmente o educando, egresso do ensino fundamental, para o exercício pleno da cidadania e para a atuação no mundo do trabalho” (IFMS, 2019, p. 11).

O curso técnico em informática é ofertado em modalidade presencial, com 3 anos de duração (6 semestres) e carga horária total de 4.507h/a. Essas horas estão distribuídas entre a formação geral de nível médio (unidades curriculares do núcleo básico), da formação técnica e da parte diversificada (disciplinas optativas, projetos de ensino, pesquisa e extensão, prática profissional integradora, práticas desportivas ou artístico-culturais), o estágio curricular supervisionado, além de “[...] componentes curriculares articuladores, tais como os conteúdos da área de gestão, visando à construção de conhecimentos que permitam a inserção do educando no mundo do trabalho de forma crítica e capaz de ação transformadora” (IFMS, 2019, p. 16-17).

A forma de ingresso nos cursos técnicos do IFMS ocorre por meio de um exame de seleção, conforme edital aprovado pelo IFMS, composto por uma prova com 50 questões de múltipla escolha, abordando conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática e Conhecimentos Gerais. O Curso Técnico em Informática oferta

anualmente 80 vagas para alunos que já concluíram o ensino fundamental, independentemente da idade, e a matrícula é efetuada semestralmente.

O curso desempenha um papel significativo no desenvolvimento social e econômico da região. Ao capacitar jovens para atuarem em áreas como desenvolvimento de software, manutenção de computadores e instalação de redes, o curso contribui para a formação de profissionais que atendem às demandas locais e regionais do mercado de trabalho. Além da formação técnica, promove a inclusão digital, essencial para a participação ativa na sociedade contemporânea. Ao fornecer acesso ao conhecimento tecnológico, o IFMS possibilita que estudantes de diferentes origens sociais adquiram habilidades valorizadas no mercado, ampliando suas oportunidades profissionais e contribuindo para a redução das desigualdades sociais. O impacto social do curso também se manifesta em projetos de extensão e pesquisa que envolvem a comunidade local.

1.1.5 Os participantes da pesquisa

No papel simultâneo de professora e pesquisadora, assumido no contexto desta pesquisa, apresento-me como uma de suas participantes. Sou professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira em uma Instituição da Rede Federal de Educação, no contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, onde atuei por 5 anos como técnica-administrativa (2014-2019) e atuo como professora desde 2019, momento em que assumi um concurso para o Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Graduei-me em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS (2009), e fiz Mestrado em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD (2013). Desde 2021, sou doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS.

Quanto aos estudantes participantes da pesquisa, foram 45 adolescentes, de 14 a 17 anos, sendo 27 meninas e 18 meninos, matriculados nos 1º e 2º anos do Curso Técnico em Informática, em 2021. No projeto de ensino, foram atendidos mais de 70 estudantes, contudo, para esta pesquisa, foram selecionados aqueles que obtiveram 75% de participação nas atividades propostas. A participação era registrada pelos professores numa planilha criada por mim (pesquisadora e coordenadora do projeto) e compartilhada com todos os docentes.

Com a finalidade de anonimato, os participantes foram identificados por códigos, da seguinte forma: “P” de participante, seguido pelo número arábico correspondente à ordem alfabética dos nomes dos membros de cada equipe, na sequência, separadas por traço, as letras iniciais do nome de cada área do conhecimento envolvidas no projeto: “LP” (Língua Portuguesa), “Fil” (Filosofia), “Geo” (Geografia), “Bio” (Biologia), “Enf” (Enfermagem), “Psi” (Psicologia), como, por exemplo, P1-LP, P1-Psi, P1-Bio, e assim sucessivamente.

A pesquisa considerou todos os preceitos éticos das Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, bem como as “Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual”²¹. O parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) foi registrado sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número 51732121.0.0000.0021 (ver anexo B).

1.2 Tecendo significados: a construção do *corpus* da pesquisa

A geração de registros para este estudo ocorreu por meio da escuta ativa e do diálogo entre pesquisadora, estudantes e professores, proporcionando um ambiente de troca e ressignificação de discursos e práticas de cuidado. Esse processo não se deu de maneira linear, mas emergiu da interação e do envolvimento dos participantes, que compartilharam suas experiências sobre autocuidado, relações interpessoais e consciência ambiental em um cenário de crise sanitária global imposta pela Covid-19, durante oito meses.

Dessa forma, o *corpus* desta pesquisa reflete as dinâmicas discursivas construídas nesse período, ressaltando como os estudantes (des) (re) construíram seus repertórios diante das adversidades impostas pela pandemia. Na sequência, situamos a pesquisa no contexto da pandemia da Covid-19 e descrevemos os procedimentos adotados para a coleta e sistematização dos dados, detalhando as estratégias utilizadas para a produção dos registros e sua relação com os objetivos desta investigação.

²¹ Ministério da Saúde (BR). Ofício Circular nº 2/2021. Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Brasília: Conep; 2021.

1.2.1 A pandemia da Covid-19 e o Ensino Remoto Emergencial

A Organização Mundial da Saúde (OMS) alertou, em 30 de janeiro de 2020, para a situação emergencial de saúde pública em decorrência da Covid-19 causada pelo vírus SARS-CoV-2, iniciada na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China. Pouco tempo depois, em 11 de março de 2020, a OMS caracteriza o surto da doença como uma pandemia.

A instauração da situação pandêmica pela Covid-19 gerou o consequente fechamento de escolas e universidades mundo afora, interrompendo abruptamente as atividades escolares presenciais, refletindo diretamente no cotidiano da comunidade escolar e em todas as esferas da sociedade. Naquele momento, precisamos ficar isolados fisicamente, como alertavam as autoridades em saúde, para evitar a transmissão do vírus - apesar de no início muitas pessoas acreditarem que “ficar em casa” seria uma estratégia temporariamente curta, outros até duvidaram da potência do vírus. Como escreveu a escritora mineira Conceição Lima (2020a, s/p)

Sabia-se que era perigoso andar por aí despreocupadamente. Todos já tinham sido avisados disso várias vezes. Diversas vezes haviam feito o alerta. A maioria mal conseguia acreditar que o perigo fosse tão real. Aliás, no começo todos haviam duvidado totalmente. Até que os mortos começaram a surgir...Mortes estranhas, muito suspeitas!... De repente, pessoas até poucas horas atrás aparentemente bem, ficavam sufocadas e morriam. Nem havia muito tempo para chorar os mortos, eles logo eram descartados para dar lugar a outros corpos.

Os corpos se amontoavam por toda parte, muitos foram enterrados em valas comuns, não era possível se despedir dos entes queridos, nem dar a eles um enterro digno. O protocolo era rigoroso, caixão lacrado, sem despedidas; muitas pessoas iam para o hospital e não voltavam mais. Não podíamos nos apoiar nos mais próximos para viver o luto, pois, definitivamente, era proibido qualquer tipo de contato físico. Que tempos difíceis! Sobrava medo, tristeza, dor, agonia, desespero; faltava ar, abraço, beijo, acolhimento. Em meio a tanta dor e sofrimento,

[...] os povos do reino compreenderam, então, que os tempos seriam muito outros! Nada de pensar mais no futuro: nas futuras festas, nas viagens futuras, no carro do futuro ou em futuras gastanças. Agora só lhes restavam o momento presente, as pessoas presentes em sua vida, os poucos recursos que tinham amealhado até então. Todos tiveram de aprender

novos jeitos de trabalhar, de orar, de estudar, de se divertir, de cuidar da vida e dos seus. O mundo, tal como haviam conhecido, acabara de acabar! (Lima, 2020b, s/p)

No cenário pandêmico, outros modos de vida foram demandados. A pandemia foi uma espécie de brecha/fenda que se abriu entre um passado (antes da pandemia) e um futuro (durante e pós-pandemia) totalmente nebuloso, pois “[...] o vírus pareceu ter não só contagiado o modo de vida ao qual estávamos acostumados, como também revelado as ‘comorbidades’ com que o ‘corpo social’ convivia” (Silva, 2020, p. 23). Segundo artigo publicado na revista *The Lancet*²², em 2021, no Brasil, a crise sanitária foi mais intensa em estados e municípios com alta vulnerabilidade socioeconômica.

O contexto educacional no cenário pandêmico “[...] se situa, pois, nessa ‘lacuna’ entre o ‘não mais’ e o ‘não ainda’” (Arendt, 2022, p. 5), ‘não mais’ porque uma vez instaurada a crise sanitária global já não cabiam as respostas que antes eram dadas diante das situações cotidianas; naquele momento, com a crise instaurada, eram urgentes respostas adequadas à nova realidade, pois havíamos perdido os critérios que até então orientavam as nossas tomadas de decisão e as nossas práticas pedagógicas. O “não ainda”, espaço de tempo que está por vir, trazia muito temor às experiências de pensar e agir em um tempo de crise. Para Arendt (2022, pp. 7-8),

[...] uma crise implica, pois, a destruição de uma parte do mundo comum, de um aspecto do legado que recebemos do passado e ao qual conferíamos autoridade para a compreensão do presente e para a ação que o renova, projetando-o, ainda que sob novas formas, no futuro.

A crise imposta pela pandemia da Covid-19 destruiu uma parte do nosso "comum" e fez com que os atores do contexto educacional agissem dentro de um cenário “não ainda” vivenciado; assim, tivemos que renovar as nossas práticas para atender às necessidades do momento, com pouquíssimo tempo para pensar, planejar, decidir ou escolher um caminho, pois a situação exigia rápidas respostas. Saímos da sala de aula física para a sala virtual abruptamente.

²² Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/langlo/article/PIIS2214-109X\(21\)00081-4/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/langlo/article/PIIS2214-109X(21)00081-4/fulltext). Acesso em: 21 maio de 2024.

Diante daquele cenário difícil e assolador, não bastasse o inimigo mortal invisível, o vírus, no contexto brasileiro ainda lutávamos contra um inimigo bem visível, ocupante naquele momento do posto de presidente da república. Um (des) governo que por meio dos algoritmos e com a ajuda de apoiadores propagou discursos antivacina, de ódio, de desconfiança da ciência, dentre tantas outras atrocidades, o que resultou em prejuízos irreparáveis para a população brasileira e para a vida humana, tendo em vista as 705.962²³ vidas que perdemos para a Covid-19 no Brasil.

Foi nesse cenário que muitas instituições de ensino tiveram que dar continuidade às suas atividades por meio das TDICs. No contexto brasileiro, a maioria das instituições educacionais de todos os níveis de ensino precisou reorganizar o calendário escolar, adotando, em muitos casos, o Ensino Remoto Emergencial (ERE)²⁴, para que conseguissem cumprir as suas atividades.

Em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC), em atendimento à solicitação da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), às orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e às recomendações da OMS, por meio da Portaria MEC nº 343 (Brasil, 2020), autorizou, em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais por aulas virtuais por meio das TDICs durante a situação pandêmica.

Nesse contexto, a instituição em que foi realizada esta pesquisa optou pela reorganização do cronograma de ações educacionais e manutenção do calendário letivo, deslocando as suas atividades, até então presenciais, para o Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA-Moodle), conforme instrução normativa publicada pela Reitoria do IFMS, em março de 2020.

A suspensão das aulas presenciais trouxe imensos desafios para a educação básica brasileira: criar e viabilizar formas de oferecer e acessar atividades levaram as redes de ensino, os educadores, as famílias e os próprios estudantes a estabelecerem, em brevíssimo tempo e sem as condições necessárias, um conjunto de estratégias para manter, de maneira não presencial, a oferta de conteúdos e a garantia mínima de

²³ Números atualizados em 30/09/2023. Disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/Covid-19_html/Covid-19_html.html. Acesso em: 05 out. 2023.

²⁴ “O ensino é considerado remoto porque professores e alunos [estavam] impedidos de frequentarem instituições educacionais, para evitar a disseminação do vírus, e é emergencial devido ao curto tempo que houve para ser planejado e implementado” (Mendes Netto *et al.*, p. 6, 2021).

relacionamentos e aprendizagens, procurando atender às diferentes dimensões que compõem o processo educacional (Lima, 2020c, p. 4).

Para implementar as atividades remotas e atender às novas necessidades, no IFMS nós professores passamos a desenvolver “Atividades Não Presenciais” (ANPs), em caráter de excepcionalidade, utilizando o *Moodle* como plataforma oficial, bem como o e-mail institucional para as atividades assíncronas, além de outras ferramentas de apoio, tais como: o *WhatsApp*®, os recursos do *GSuite* e o *Zoom*® *Cloud Meetings* para as atividades síncronas com os estudantes.

Buscando democratizar o acesso à educação e assegurar a permanência e êxito dos estudantes, considerando as fragilidades sociais e econômicas de muitos alunos ainda mais evidenciadas na pandemia, especialmente no contexto da educação pública, o IFMS realizou uma pesquisa interna ainda no primeiro semestre de 2020, para levantar dados sobre o acesso dos estudantes a recursos tecnológicos e internet. Na sequência, a instituição emprestou computadores para os alunos que declararam não os possuir e também pagou auxílio-internet para aqueles considerados de baixa renda, no período entre maio de 2020 e agosto de 2021, quando a instituição voltou com as aulas presenciais.

Sabemos que a realidade do IFMS não foi a mesma da maioria das escolas brasileiras, certamente, e acreditamos que as instituições escolares tentaram, da melhor forma possível e dentro de suas possibilidades, dar condições para que o acesso e o direito à educação fossem atendidos.

A passagem do presencial para o virtual na educação básica não se deu de modo tranquilo, muitos desafios foram enfrentados, conforme mostra o relatório “Retratos da educação no contexto da pandemia do coronavírus: um olhar sobre múltiplas desigualdades” (Lima, 2020c), da Fundação Carlos Chagas em parceria com outras instituições. Segundo o documento, alguns dos desafios do acesso à educação durante a pandemia foram: as dificuldades de adaptação dos alunos ao ensino não presencial; a sobrecarga e ansiedade dos profissionais da educação, dos estudantes e de seus familiares; os riscos de abandono escolar por um número significativo de estudantes.

O relatório também apontou algumas potencialidades no contexto do ERE tais como: o compromisso, a competência e a criatividade dos professores na reinvenção de práticas para o novo cenário, apesar do curto prazo e da sobrecarga

de trabalho; o acompanhamento mais próximo de familiares com relação às atividades desenvolvidas pelos alunos; a parceria e acordos de colaboração entre redes de ensino, empresas e organizações do terceiro setor.

Como professora-pesquisadora, registro aqui que, na transição do presencial para o virtual, assim como milhares de colegas professores de todo o Brasil, fiquei desorientada, sem saber como lidar com tantas questões ao mesmo tempo. No meu caso, o que ajudou foi a participação em cursos de formação on-line para explorar pedagogicamente as ferramentas digitais, alguns deles gratuitos e outros pagos com recursos próprios. Além disso, foi fundamental a parceria e trocas entre professores da minha instituição, o que me deu uma certa segurança para implementar as atividades não presenciais.

Como vimos, a crise sanitária da Covid-19 impôs muitas mudanças e desafios, mas também nos trouxe oportunidades ímpares para repensarmos os rumos da educação e da humanidade. Consideramos fundamental entender uma crise “[...] dentro de uma complexidade que nos abala, nos revolta e nos entristece, mas também nos fortalece e nos compele a repensar o futuro da coletividade” (Takaki *et al.*, 2019, p. 23). Certamente, nós, do contexto educacional, fomos abalados e impactados pela pandemia, mas tivemos a oportunidade de repensar e reconfigurar nossas teorias-práticas diante das perplexidades da situação pandêmica, e, por vezes, fizemos surgir novas experiências educacionais que romperam com a “ordem natural” da sala de aula.

No IFMS, há um incentivo para que alunos e professores trabalhem de maneira inter/transdisciplinar, envolvendo os núcleos básico e tecnológico (no caso do curso técnico em informática). Contudo, até o isolamento imposto pela pandemia, eu, como professora, ainda não havia tido a oportunidade de desenvolver/participar de projetos/atividades que envolvessem várias disciplinas para pensar/resolver/problematizar uma situação/questão/assunto. Parece-me que o distanciamento nos deu justamente a oportunidade e a coragem necessários para romper com o velho hábito de trabalhar cada um no seu “quadrado”, na sua área, e se envolver em práticas outras, conforme o relato da experiência que embasa este estudo.

Destaco aqui, também, considerando o meu contexto de sala de aula e de

pesquisa²⁵, o potencial das TDICs para o trabalho inter/transdisciplinar, pois os professores e alunos puderam estar juntos (mesmo estando fisicamente distanciados) para um diálogo simultâneo e um trabalho colaborativo. Na instituição em que esta pesquisa foi realizada, temos a falta de salas de aula físicas para a realização de projetos, por exemplo. No contexto do ERE, as salas virtuais ampliaram as possibilidades de trocas entre áreas do conhecimento, professores e alunos. É interessante notar que antes da situação pandêmica eu já utilizava recursos digitais para as minhas aulas, entretanto, foi durante a pandemia que ampliei e explorei com mais afinco tais recursos.

Com relação às tecnologias digitais, a pandemia nos mostrou dois aspectos: “[...] a inclusão digital ainda não ser uma realidade universal; professores não serem dispensáveis ou substituíveis por materiais, artefatos ou ferramentas” (Surdi, 2021, p. 49). As tecnologias por si só não são capazes de inovar a formação escolar, mas sim os professores e alunos que com conhecimentos, habilidades, dedicação, empenho e a devida formação continuada é que são capazes de fazer a diferença para uma educação significativa e de qualidade.

O ERE revelou, de maneira clara, que a inclusão digital ainda está longe de ser uma realidade universal, evidenciando profundas desigualdades no acesso a equipamentos, conexão à internet e infraestrutura básica, refletindo disparidades socioeconômicas e regionais. Além disso, vimos que a inclusão digital não pode ser atrelada apenas à disponibilização de equipamentos, mas também a políticas públicas efetivas, a investimentos em infraestrutura, à capacitação dos professores e ao suporte técnico, pois sem investimentos significativos e políticas de valorização dos professores, a expectativa de que as tecnologias digitais sejam verdadeiramente integradas às práticas pedagógicas ficam comprometidas.

No caso do IFMS, tínhamos a infraestrutura necessária, já que foram realizados empréstimos de computadores e disponibilizado auxílio-internet para os alunos que não possuíam. A instituição também ofertou cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD) para que os professores se capacitassem pedagógica e tecnicamente. Além disso, o apoio entre os professores foi fundamental, pois, no projeto de ensino citado neste estudo, por exemplo, houve bastante troca de

²⁵ Digo isso porque sabemos que em muitas realidades, durante a pandemia, professores e alunos não conseguiram desenvolver o trabalho por meio de recursos digitais, por motivos variados, como a falta de equipamentos e acesso à internet de qualidade por parte de professores e alunos.

conhecimento acerca do uso e das possibilidades das tecnologias digitais para as práticas pedagógicas. Aquele professor que possuía mais domínio de uma ferramenta específica gravava vídeos apresentando-a e dava dicas de uso para as atividades.

1.2.2 Fase 1 de geração dos registros: primeira etapa do projeto de ensino

O projeto de ensino “Eu, tu e o nosso ambiente: construindo uma consciência ecológica coletiva” foi iniciado em 14 de abril de 2021 e concluído em 22 de dezembro de 2021. Atendeu 77 alunos matriculados nos 1º e 2º anos do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica (Curso Técnico em Informática). Na primeira etapa (abril a julho), foram realizados 05 encontros on-line (01 em abril, 02 em maio e 02 em junho), via *Google Meet*® ou *Zoom*®, com duração de 90 minutos cada encontro.

No quadro 1, apresentamos o planejamento do projeto de ensino. Na segunda coluna, trazemos as temáticas que direcionavam as atividades a serem desenvolvidas dentro de cada área do conhecimento; na terceira, disponibilizo os objetivos para cada mês de realização do projeto; na quarta, elenco a quantidade de encontros e as atividades realizadas.

Quadro 1. Planejamento do projeto de ensino.

	Temática	Objetivo	Atividades desenvolvidas
Abril	Apresentação do projeto aos participantes e organização das equipes por área do conhecimento.	Apresentar o planejamento prévio do projeto.	01 encontro síncrono via <i>Zoom</i> ®, com duração de 90 minutos, envolvendo os 77 alunos e os 8 professores.
Maio	Eu, tu, nós: valorização do eu, respeito ao outro	Compartilhar e discutir situações reais ou fictícias de valorização do eu e de respeito ao outro.	02 encontros síncronos via <i>Google Meet</i> ®, com duração de 90 minutos cada um, realizado por equipe/área

Junho	Unidos venceremos: levantamento de questões socioambientais.	Levantar problemáticas socioambientais local, regional ou nacional; Compartilhar os conhecimentos entre as equipes participantes.	02 encontros síncronos via <i>Google Meet</i> ®, com duração de 90 minutos cada um, realizado por equipe/área.
Julho	Fechamento da primeira etapa.	Fechamento.	Elaboração de relatório.
Agosto	Reaquecimento das equipes (jogos on-line).	Reaquecer os grupos para a segunda etapa do projeto retomando o que foi trabalhado na primeira etapa.	01 encontro síncrono via <i>Google Meet</i> ®, com duração de 90 min, envolvendo os 77 alunos e os 8 professores.
Setembro	Quem determina o meu bem-estar?	Perceber a responsabilidade que temos quanto ao bem-estar do eu, da coletividade e do meio ambiente.	01 encontro síncrono via <i>Google Meet</i> ®, com duração de 90 minutos, realizado por equipe/área; 01 oficina sobre análise e produção de fotografias, com duração de 90 min, envolvendo os 77 estudantes, realizado via <i>Zoom</i> ®.
Outubro	Fazendo a diferença.	Levantar e discutir ações que fazem a diferença para o bem-estar do meio ambiente como um todo.	01 Roda de conversa realizada por 5 professores e 3 alunas participantes do projeto, durante a Semana de Ciência e Tecnologia -

			SCT ²⁶ , com duração de 60 minutos, com transmissão via <i>Youtube</i> ; 01 encontro síncrono via <i>Google Meet</i> ®, com duração de 90 minutos, realizado por equipe/área.
Novembro	Teia ecossistêmica	Perceber e discutir como tudo o que existe forma uma grande teia, de modo que a ação de um impacta a vida do(s) outro(s) e de toda a natureza.	01 visita técnica; 01 encontro síncrono via <i>Google Meet</i> ®, com duração de 90 minutos, realizado por equipe/área.
Dezembro	Fechamento da segunda etapa.	Compartilhar os conhecimentos entre as equipes participantes.	01 encontro síncrono via <i>Zoom</i> ®, com duração de 90 min, envolvendo os 77 alunos e os 8 professores.

Fonte: elaborado pela autora.

O primeiro encontro, realizado em abril de 2021, foi direcionado para a apresentação da proposta do projeto de ensino aos participantes e à organização deles em equipes com aproximadamente 10 integrantes. Para a formação das equipes de trabalho, disponibilizamos um formulário on-line no qual os alunos escolhiam uma das áreas do conhecimento envolvida no projeto a partir do critério de maior afinidade com a disciplina/área (Língua Portuguesa, Filosofia, Sociologia, Biologia, Geografia, Enfermagem e Psicologia).

Para a organização/desenho das atividades do projeto, a equipe de professores apoiou-se na proposta da Aprendizagem Baseada em Projetos

²⁶ O evento, realizado sempre em outubro, oferece uma série de atividades para a divulgação de ações desenvolvidas com estudantes e servidores do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul nas áreas do ensino, pesquisa e extensão. Em 2021, o tema foi "A transversalidade da ciência, tecnologia e inovação para o planeta", e a programação da SCT incluiu palestras, mesas-redondas, oficinas e minicursos. Disponível em:

<https://www.ifms.edu.br/noticias/2021/ifms-abre-inscricoes-para-semana-de-ciencia-e-tecnologia>. Acesso em: 22 jan. 2025.

(doravante ABP), na PP e na Pedagogia dos Multiletramentos, com foco no desenvolvimento da criticidade e tendo como ponto comum entre as abordagens teóricas a recomendação de se trabalhar com temas/assuntos oriundos da realidade social, conforme pontuou, no campo dos Multiletramentos, o Grupo de Nova Londres (1996)²⁷; neste caso, a realidade pandêmica, cujas necessidades relacionavam-se ao cuidado de si, do outro e do meio ambiente.

A proposta da ABP, por sua vez, permite-nos confrontar questões e problemas do mundo real, considerados significativos pelos estudantes, podendo eles mesmos determiná-los e abordá-los e, então, agir cooperativamente em busca de soluções (Bender, 2014). Segundo a definição do *Buck Institute for Education* (BIE, 2008), a ABP é um processo de criação conjunta que envolve investigação, diálogo e construção de habilidades, priorizando a autonomia, a criatividade e o trabalho colaborativo.

Nesse contexto, e apoiando-nos na abordagem da Pedagogia dos multiletramentos, os participantes do projeto pensaram e estruturaram atividades que articulavam uma multiplicidade de linguagens às tecnologias digitais para um trabalho a ser desenvolvido por várias mãos, pautado na colaboração e cujos temas a serem trabalhados e os resultados a serem alcançados fossem para além dos muros da escola, da sala de aula, conectados com a realidade social em que os participantes estavam/estão inseridos, conforme veremos nos próximos capítulos. De acordo com o Grupo de Nova Londres, a proposta dos multiletramentos busca superar

[...] as limitações das abordagens tradicionais ao enfatizar que saber lidar com múltiplas diferenças linguísticas e culturais em nossa sociedade é central para a vida privada, laboral e cidadã dos estudantes. Os autores sustentam que o uso de abordagens de multiletramentos na pedagogia permitirá aos estudantes alcançar o duplo objetivo da aprendizagem letrada: ter acesso às linguagens em permanente evolução do trabalho, do poder e da comunidade; e favorecer o engajamento crítico necessário à projeção de seus futuros sociais e à obtenção do sucesso por meio de empregos satisfatórios (Cazden *et al.*, 2021, p. 12).

²⁷ “O Grupo de Nova Londres é formado por dez pesquisadores de diferentes áreas relacionadas à educação linguística. São eles: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata. Os participantes do grupo se reuniram em 1994 para a elaboração de uma proposta pedagógica apropriada para o mundo contemporâneo, o que originou a pedagogia dos multiletramentos. Em 1996, foi publicado o manifesto do grupo, intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*”. Disponível em: <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/o-grupo-de-nova-londres/>. Acesso em: 24 set. 2023.

Dessa forma, de acordo com os autores, é importante pensar em alternativas que conectam práticas de letramento às realidades da vida cotidiana e do mercado de trabalho. Com isso, é possível que os estudantes desenvolvam habilidades para compreender e usar as múltiplas linguagens presentes nas diversas esferas de interação social, o que é essencial em um mundo onde as práticas de comunicação variam constantemente, impulsionadas por tecnologias digitais e por uma sociedade globalizada. A oferta de uma formação que supera o domínio de um único código linguístico ou cultural potencializa a preparação dos alunos para atuarem ativamente diante dos desafios e das necessidades da vida cotidiana.

Outro ponto importante da citação é a capacidade de engajamento crítico dos estudantes em ações que envolvem a coletividade, caracterizando uma proposta de educação voltada para a cidadania, o que amplia a possibilidade para que os estudantes questionem e projetem novos significados a partir de suas perspectivas culturais e sociais, fortalecendo a capacidade dos indivíduos de participarem criticamente na construção de seu futuro e de questionarem estruturas condicionantes e limitantes, que geram desigualdades e estereótipos culturais e linguísticos. O engajamento crítico atua como um mecanismo de emancipação, incentivando a autonomia e a construção de uma cidadania ativa.

A PP, que se soma à nossa proposta, “[...] parte do reconhecimento do valor educativo presente nos princípios e nos elementos constitutivos da Socionomia – conceitos, visão de mundo e visão de ser humano de Jacob Levy Moreno, e se utiliza da tríade instrumental grupo, jogo e teatro” (Dias, 2021, p. 89). Nessa direção, trazendo o que preconiza a PP, as atividades do projeto foram articuladas com a realidade individual e social dos estudantes, baseando-se em um conjunto complexo e diverso de recursos didáticos, focalizados em/para uma educação que pudesse desenvolver o senso crítico, a autonomia, a proatividade, a agência e o engajamento para a reflexão e a ação na solução de desafios sociais do contexto socioambiental.

Tais propostas foram pensadas com o intuito de ajudar os estudantes a identificar e compreender os problemas da vida real, para que a partir da tomada de consciência, pudessem intervir adequada e criativamente na realidade em que estavam/estão inseridos, melhorando a situação para si e para o outro (Romaña, 2019). Sendo o projeto de ensino estruturado conforme propõe a PP, ao longo de

oito meses de duração, as ações foram organizadas em quatro etapas, a saber: *aquecimentos (inespecífico e específico)*, *dramatização e compartilhamento*, com o intuito de criar redes mais significativas de compreensão.

Conforme define Dias (2021), os *aquecimentos* (específico e inespecífico) são o momento do preparo para a ação, promovendo o estado do aqui e agora, a concentração do sujeito ou do grupo para uma participação ativa, também é o momento em que surge o tema protagônico. A *dramatização* é o momento da ação propriamente dita (mão na massa). Nela, abre-se espaço para a expressão em atos e palavras do que está no campo mental – registrado a partir da realidade vivida. O *compartilhamento* é o momento em que os participantes expressam o que foi vivido na experiência, socializando o conhecimento.

Dessa forma, a primeira etapa do projeto de ensino foi reservada ao *aquecimento inespecífico (AI)*, durante os meses de abril (ver quadro 1) e maio. Em maio, foram realizados dois encontros síncronos on-line, por área do conhecimento, com duração de 90 minutos cada, via *Google Meet®* ou *Zoom®*²⁸, e atividades assíncronas (*Moodle®*: interação via fórum²⁹). As atividades foram organizadas a partir da temática: “valorização do eu, respeito ao outro”.

Na segunda etapa do projeto, foi realizado o *aquecimento específico (AE)*, durante o mês de junho de 2021, momento em que os professores trabalharam diversas atividades direcionados pela temática “unidos venceremos: levantamento de problemas socioambientais”, como veremos ao longo deste trabalho. Nessa fase, o propósito foi levantar questões socioambientais do contexto social que aos olhos dos participantes afetavam o eu, o outro e o meio ambiente. Para isso, foram realizadas atividades síncronas (02 encontros on-line, via *Google Meet®* ou *Zoom®*, com duração de 90 minutos cada) e assíncronas (*Moodle®*: interação via fórum), momento que os professores propuseram pesquisas em sites da internet e grupos de discussão entre os alunos, objetivando levantar situações-problema relacionadas ao contexto social/universal, preparando os estudantes para assumir o protagonismo dentro do processo na etapa seguinte (*dramatização*).

No final da primeira parte do projeto (*aquecimentos inespecífico e específico*), emergiram temáticas importantes a serem trabalhadas na etapa seguinte

²⁸ Alguns professores utilizavam a ferramenta *Zoom®* para os encontros síncronos, outros, o *Google Meet®*.

²⁹ O fórum de discussão foi criado pelos professores com o propósito de receber os feedbacks dos participantes do projeto a cada ação/atividade realizada.

(*dramatização*). “As práticas pedagógicas se constituem a partir de temas protagônicos, que emergem das vivências/atividades em grupo, conforme a configuração e as necessidades dos aprendizes no aqui e agora” (Bomfim *et al.*, 2024, p. 5). Assim, no término do *aquecimento*, como resultado, emergiram os seguintes temas protagônicos: a) ética e ecologia (Filosofia); b) conscientização ambiental (Biologia); c) consequências do desmatamento para indígenas, ribeirinhos e quilombolas (Sociologia); d) respeito e empatia (Língua Portuguesa); e) voçoroca (Geografia); f) saúde mental (Enfermagem); g) o “eu” como agente potencial para mudanças no mundo (Psicologia).

Dessa maneira, as etapas de *aquecimento* das equipes serviram para prepará-las para a *dramatização* (ação), terceira etapa do método proposto por Romaña (2019), pois, ao trabalharmos com atividades diversificadas, os alunos puderam refletir e discutir questões que impactam o eu, o outro e o meio ambiente, despertando a atenção para a importância do cuidado tridimensional para uma vida mais saudável e um meio ambiente mais equilibrado. Para sintetizar as ações realizadas durante a fase de *aquecimento* (*inespecífico e específico*), temos o seguinte:

Tabela 2. Atividades desenvolvidas no projeto de ensino em 2021/1.

PROJETO EU, TU E O NOSSO AMBIENTE	
Quantidade	Tipo de atividade
05	Encontros on-line síncronos organizados por área do conhecimento e realizados via plataforma Zoom® ou Google Meet®;
03	Encontros da equipe executora para planejamento (composta pelos oito professores/especialistas das áreas de Língua Portuguesa, Filosofia, Sociologia, Geografia, Biologia, Enfermagem, Psicologia e Informática mais três estudantes bolsistas do projeto ³⁰);
-	Plantio de aproximadamente 100 mudas de ipê de cores variadas,

³⁰ A equipe executora do projeto de ensino contou com a participação de 3 alunas participantes que contribuíram trazendo o olhar e as necessidades do grupo de alunos.

durante a Semana do Meio Ambiente - SMA³¹ pelos alunos e professores participantes;

- Criação de um aplicativo de georreferenciamento (denominado Eco Cerrado) para registro e acompanhamento das mudas plantadas, desenvolvido por um dos especialistas colaboradores do projeto (Informática);
- Participação dos alunos atendidos pelo projeto no concurso de redação organizado pelo IFMS dentro do evento institucional SMA, edição 2021 (temática: Restauração de Ecossistemas), sob orientação da professora de Língua Portuguesa.

Fonte: elaborado pela autora.

Ao término das etapas de *aquecimento* (no final do primeiro semestre de 2021), fizemos um encontro on-line síncrono envolvendo as sete equipes e seus professores para trocas e compartilhamento das experiências de aprendizagem.

1.2.3 Fase 2 de geração dos registros: segunda etapa do projeto de ensino

Após as etapas de *aquecimento*, entramos na fase da *dramatização*, a terceira etapa do método proposto pela PP, na qual tivemos o momento de ação dos estudantes que, de posse do conhecimento adquirido até então, começaram a levantar as problemáticas socioambientais locais. A parte de *aquecimento*, conforme descrito acima, serviu para preparar os participantes para o momento “mão na massa”, ou seja, a *dramatização*. Dessa maneira, no retorno das férias, início do segundo semestre de 2021, estando ainda em atividades remotas (on-line), para reaquecimento das equipes e entrada na segunda parte do projeto, fizemos duas atividades, a saber: 1^a) jogos on-line síncronos utilizando a ferramenta *Quizizz*, em que retomamos assuntos abordados e discutidos ao longo da primeira parte do projeto (aquecimento); 2^a) uma oficina virtual síncrona.

³¹ É um evento promovido anualmente pelo IFMS, desde 2011, em alusão ao Dia Mundial do Meio Ambiente, celebrado em 5 de junho. A realização é coordenada pela Pró-Reitoria de Extensão (Proex). Entre os objetivos da Semana estão contribuir para a formação da consciência em relação às causas ambientais, apoiar a realização de ações que divulguem o conhecimento produzido no IFMS e que permitam o diálogo com a sociedade. O evento também busca incentivar a circulação de informações sobre a preservação dos recursos naturais e promover atividades que auxiliem no aprendizado como meio de promoção do desenvolvimento social. A programação da Semana inclui diversas atividades gratuitas como oficinas, palestras, minicursos, visitas técnicas, gincanas ambientais, trilha ecológica, plantio e distribuição de mudas. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/noticias/2021/abertas-inscricoes-para-a-semana-do-meio-ambiente-2021>. Acesso em: 22 jan. 2025.

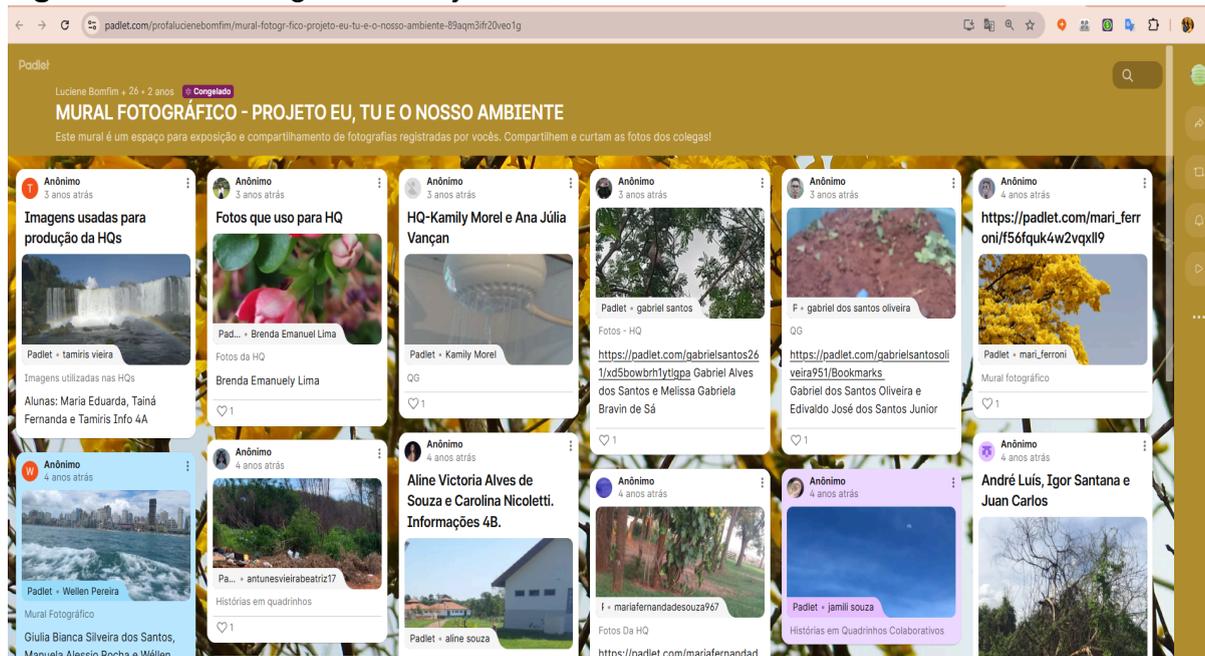
A oficina teve a duração de aproximadamente 2 horas, realizada via plataforma Zoom®, com todos os participantes. Na ocasião, o professor da área de informática e eu (professora de Língua Portuguesa e pesquisadora) trabalhamos com os alunos a leitura coletiva de fotografias, o direito de imagem, o direito autoral, dicas de registro de fotografias, o aplicativo *Comica*³² e as características da técnica *Photovoice*. Esses conhecimentos serviram de base, além do que foi trabalhado durante o primeiro semestre de 2021, para as produções multissemióticas desenvolvidas pelos alunos ao final do projeto (vídeos e HQs digitais colaborativas). Na oficina, foram utilizados os seguintes recursos didáticos: vídeos, fotografias, *smartphones*, computadores, aplicativo *Comica* e *Zoom® Meeting*.

A oficina teve por objetivo orientar os estudantes para que levantassem, por meio de fotografias, situações socioambientais inerentes às suas realidades cotidianas, no período de um mês, guiados pela seguinte pergunta: quais problemáticas socioambientais presentes em suas realidades afetam o eu, o outro e o meio ambiente? As fotografias produzidas pelos estudantes foram utilizadas para as produções textuais multissemióticas, como vídeos e HQs.

As fotografias registradas foram sendo armazenadas pelos alunos em um mural fotográfico (ver figura 2), criado pela equipe de professores por meio da ferramenta *Padlet*. O mural ficou disponível para a participação de todos os envolvidos no projeto, sendo estimulada a utilização de fotografias feitas pelos próprios colegas, com a devida menção aos autores das imagens, respeitando os direitos autorais. O ato de registrar fotograficamente as situações do cotidiano revelou-se uma estratégia pedagógica importante, pois contribuiu de maneira significativa para ampliar o olhar dos estudantes e sensibilizá-los quanto aos problemas e questões presentes em suas realidades locais.

³² *Comica* é um aplicativo disponível grátis para Android que permite transformar fotos em caricaturas do estilo "comic", semelhante a desenhos animados e histórias em quadrinhos. O app utiliza filtros prontos para realizar a mudança nas imagens, e oferece diferentes tipos de caracterização. É possível usar o editor com arquivos da galeria ou em fotografias capturadas na hora, com a câmera. O usuário ainda pode adicionar balões de texto e adesivos para deixar a arte ainda mais criativa. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/Comica/>. Acesso em 15 out. 2023.

Figura 2. Mural fotográfico: Projeto Eu, tu e o nosso ambiente.



Fonte: elaborado pela autora.

Na produção dos registros fotográficos, foi aplicada a metodologia *Photovoice*, desenvolvida por Wang e Burris (1997), que propõe o uso da fotografia como ferramenta para que os sujeitos possam identificar, levantar e registrar questões significativas em suas comunidades. Essa abordagem tem como objetivo estimular a reflexão crítica e a compreensão das próprias realidades, favorecendo processos de transformação social. As imagens captadas pelos participantes foram utilizadas para a construção de narrativas individuais e coletivas, combinando diferentes linguagens.

Paralelamente à atividade de registro fotográfico, os professores fizeram dois encontros virtuais síncronos com as suas equipes, com duração de 90 min, via *Google Meet*® ou *Zoom*®, sendo um deles realizado em setembro, direcionado pela temática “Quem determina o meu bem-estar”, e outro realizado em outubro, com a temática “Fazendo a diferença”. Esses encontros serviram para reflexão e discussão acerca dos problemas socioambientais que os alunos foram levantando, bem como para pensar, colaborativamente, algumas alternativas de melhoria para o bem-estar do “eu”, do “outro” e do “meio ambiente”.

Tendo registrado e discutido o material fotográfico com colegas e professores, os estudantes foram incentivados e orientados pela equipe de professores a produzir HQs digitais colaborativas, abordando as temáticas levantadas nas

fotografias. Para tanto, eles se organizaram em grupos com três participantes, podendo optar por fazer o trabalho entre membros de uma mesma equipe ou mesclando áreas do conhecimento. Na sequência, criaram o roteiro para a produção das HQs, instituindo o enredo, personagens, tempo, lugar e desfecho. Como resultado, foram produzidas vinte e duas narrativas (HQs), as quais abordaram os seguintes temas: 1) Reciclagem (3); 2) Descarte inadequado de lixo (5); 3) Ameaça à biodiversidade (1); 4) Solidão (1); 5) Desmatamento (2); 6) Animais em situação de rua (1); 7) Falta de acessibilidade (1); 8) Queimadas (2); 9) Voçorocas (1); 10) Preservação ambiental (1); 11) Desperdício de água (1); 12) Confiança nas relações interpessoais (1); 13) Chuva (1); 14) Exclusão social (1).

A título de exemplo, disponibilizamos, via *Google Drive*, algumas HQs³³ produzidas pelos participantes: a primeira, *Ida ao Supermercado*, aborda a dificuldade de uma pessoa cadeirante para ir ao supermercado, devido à falta de acessibilidade das ruas e calçadas de Nova Andradina-MS; a segunda, *Memórias Queimadas*, traz a problemática das queimadas que em 2021 foi bastante frequente em Nova Andradina e região, cuja fumaça e fuligem eram um complicador para pessoas com problemas respiratórios, principalmente, para as infectadas pela Covid-19; a terceira, *Socorro: preciso de ajuda*, aborda a questão do descarte inadequado de lixo; a quarta, *A história do ipê*, foca a questão da solidão, algo muito presente na vida das pessoas durante o isolamento físico imposto pela pandemia; a quinta, *Papos com o rio*, problematiza o desperdício de água; e a sexta, *O avanço das voçorocas*, aborda a questão do desmatamento ilegal e suas consequências.

Ainda na fase da *dramatização*, após o término da produção das HQs, nós professores solicitamos que os alunos gravassem vídeos³⁴ tendo por base as HQs por eles produzidas. Dessa maneira, atuando no “como se”, eles assumiram os personagens criados, adentraram o mundo da fantasia e vivenciaram o enredo por eles produzido. O material em vídeo foi divulgado à comunidade durante o Festival de Arte e Cultura do IFMS, edição 2021³⁵.

A fase de encerramento do projeto, realizada nos meses de novembro e

³³ Ver anexo A.

³⁴ Ver anexo A.

³⁵ O Festival de Arte e Cultura do IFMS é um evento de extensão realizado anualmente que busca estimular o desenvolvimento de atividades culturais e artísticas, além de manifestações populares e eruditas. É a oportunidade para que estudantes, servidores e a comunidade externa façam uso de linguagens como artes cênicas, audiovisual, música, literatura, artes visuais e dança. Disponível: <https://www.ifms.edu.br/assuntos/eventos/arte-e-cultura>. Acesso em: 10 mar. 2024.

dezembro, foi dedicada ao momento de *compartilhamento* dos aprendizados, tendo como eixo temático a “Teia Ecológica”. Nessa etapa, os estudantes tiveram a oportunidade de integrar os conhecimentos construídos ao longo do percurso e apresentá-los em espaços institucionais, como a Semana de Ciência e Tecnologia, por meio de uma roda de conversa entre professores e alunos, e o Festival de Arte e Cultura do IFMS, com a exibição de vídeos e histórias em quadrinhos (HQs) produzidos pelos participantes.

Como culminância do projeto, foi realizado um encontro síncrono on-line, com duração de 90 minutos, via plataforma Zoom®, marcado por momentos de interação afetiva e lúdica. Os estudantes selecionaram músicas cujas letras dialogavam com o conceito de cuidado tridimensional, organizaram uma “teia de agradecimentos”, promovendo uma atmosfera de reconhecimento mútuo, e participaram de dinâmicas em grupo que retomaram os principais temas discutidos durante o projeto. Destacamos, ainda, a apresentação de uma paródia da música “Será”³⁶, da banda Legião Urbana, elaborada pela equipe de Geografia, que, de forma crítica, abordou o problema das voçorocas que impactam o município de Nova Andradina e a região do Vale do Ivinhema, no Mato Grosso do Sul.

Para finalizar, apresento na sequência uma síntese das atividades realizadas em 2021/2:

Tabela 3. Atividades desenvolvidas no projeto de ensino em 2021/2.

PROJETO EU, TU E O NOSSO AMBIENTE	
Quantidade	Tipo de atividade
03	Reuniões com a equipe executora para planejamento e discussão das ações do projeto;
04	Encontros por equipe (área do conhecimento) on-line, via Zoom®/Google Meet®;
01	Roda de Conversa ³⁷ durante a Semana de Ciência e Tecnologia (programação do Campus Nova Andradina, composta por alunos e professores);
01	Oficina on-line para os alunos, via Zoom®, para dicas de fotografias, leitura de imagens e discussão a respeito do direito de imagem, ministrada pelos professores de Informática e Língua Portuguesa;
-	Criação de um mural fotográfico, pela equipe de professores, para compartilhamento das fotografias abordando questões socioambientais;

³⁶ Falaremos dessa atividade no capítulo IV.

³⁷ Disponível em: https://www.Youtube.com/watch?v=_V76ttQ-mcw. Acesso em: 17 out. 2023.

- Produção de Vídeos e HQs Digitais Colaborativas pelos alunos para o Festival de Arte e Cultura (Evento institucional - programação do Campus Nova Andradina);
- 01 Encontro geral final envolvendo alunos e professores para troca de aprendizagem entre as equipes do projeto, realizado no dia 09/12/2021, on-line, via Zoom®;
- 01 Apresentação do Relato de Experiência: Eu, tu, nós: refletindo sobre questões socioambientais numa perspectiva interdisciplinar, no dia 24/09/2021, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) - Seminário de Multiletramentos, Hiperídia e Ensino (trabalho apresentado pelos professores de Língua Portuguesa, Enfermagem e Informática);
- Plantio de 30 mudas de ipê em Batayporã-MS (Avenida Espinosa Mustafá), pelos alunos e professores;
- Plantio de 40 mudas de ipê ao lado das passarelas que dão acesso às moradias masculina e feminina do Campus do IFMS - Nova Andradina, pelos alunos e professores;
- 01 Visita ao Prefeito de Batayporã³⁸ para discutir a questão da voçoroca que afeta o município (um grupo de 08 participantes acompanhados pelos professores de Geografia, Informática e Língua Portuguesa);
- 01 Visita técnica a uma voçoroca localizada nas proximidades do Bairro Argemiro Ortega, em Nova Andradina-MS, no dia 18/11/2021 (20 alunos participaram da visita e foram acompanhados pelos professores de Língua Portuguesa, Geografia, Enfermagem e Informática);
- Participação/interação dos estudantes no Fórum, disponível na sala do projeto no Moodle (este fórum teve o propósito de registrar os feedbacks dos alunos após cada atividade síncrona do projeto);
- Participação de 50 estudantes no I Concurso de Frases Criativas, realizado pelo IFMS - Campus Nova Andradina, durante a SCT 2021 (a temática do evento foi "A transversalidade da ciência, tecnologia e inovação para o planeta", sendo assim, conseguimos aproveitar as experiências dos alunos com o projeto para a produção das frases).
- Entrevista semiestruturada realizada com os participantes após o término do projeto.

Fonte: elaborado pela autora.

1.2.4 Instrumentos e corpus da pesquisa

Os dados desta tese foram gerados por mim, enquanto professora de Língua Portuguesa, em parceria com 7 colegas professores e com 45 alunos do Curso Técnico em Informática, no contexto do projeto de ensino colaborativo e

³⁸ A prefeitura de Batayporã publicou uma matéria na ocasião da visita, a qual encontra-se disponível em:

<https://www.novanews.com.br/noticias/cidades/prefeito-recebe-estudantes-do-ifms-e-reforca-projetos-educacionais-e-ambientais-em-bataypora>. Acesso em: 17 out. 2023.

transdisciplinar apresentado, com atividades on-line síncronas e assíncronas. Conforme citei, o projeto foi desenvolvido durante os dois semestres de 2021, contudo, para esta pesquisa, considereei como dados os registros produzidos durante a segunda etapa, realizada entre agosto e dezembro de 2021. A primeira etapa serviu de aquecimento e preparação dos participantes para as atividades propostas na segunda etapa.

O material de análise foi constituído por feedbacks dos alunos participantes gerados a partir dos fóruns on-line (sala virtual do *Moodle*), por uma entrevista semiestruturada realizada após o término do projeto e por materiais produzidos pelos alunos durante o projeto, como as HQs digitais colaborativas e vídeos. As interações via fórum foram selecionadas por incentivar que os alunos elucidassem sua opinião. A entrevista foi realizada com o intuito de entender a motivação dos participantes para a escolha das temáticas desenvolvidas nas HQs, bem como para compreendermos melhor a opinião deles com relação à contribuição do projeto para eles no contexto da crise sanitária imposta pela Covid-19.

O próximo capítulo discute o conceito de cuidado tridimensional, problematizando a lógica neoliberal e o consumismo exacerbado, que promovem a exploração ambiental e intensificam as desigualdades socioambientais, evidenciadas especialmente durante a pandemia da Covid-19.

CAPÍTULO II - EU, TU E O NOSSO AMBIENTE: ENTRE TEORIAS E EXPERIÊNCIAS

2.1 Cuidado tridimensional: do “eu-outro” para o “nosso ambiente”

Qual é o mundo que vocês estão agora empacotando para deixar às gerações futuras?
(Krenak, 2019, p. 37)

O cuidado tridimensional aqui representado pela tríade pronominal "eu, tu, nosso", que orienta o projeto de ensino realizado, interconecta as dimensões pessoal, social e ambiental, articulando diferentes esferas de cuidado (autocuidado, cuidado com o outro, cuidado com o meio ambiente) no contexto da educação linguístico-ambiental crítica.

De acordo com Benveniste (1988), o “eu” só existe em relação ao “tu”, no ato da enunciação, pois “[...] a consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocução um *tu*” (p. 286, grifos do autor). Assim, o “eu” não se constitui de maneira isolada, mas sim na interação dialógica com o(s) outro(s).

Nesse sentido, o autocuidado, relacionado ao “eu” no texto, está intimamente ligado ao autoconhecimento que se dá não apenas no plano individual, mas também no relacional. Nessa direção, como lembrou Levinas (1980, p. 24), “[...] o eu não é um ser que se mantém sempre o mesmo, mas o ser cujo existir consiste em identificar-se, em reencontrar a sua identidade através de tudo o que lhe acontece” O pronome “eu” posiciona o sujeito como protagonista na construção de significados e na sua própria formação crítica. Trata-se de um ponto de partida para que o indivíduo desenvolva consciência crítica e compreenda a sua responsabilidade diante do outro e do meio ambiente - tornando-se apto a desenvolver uma agência crítica, como iremos comentar mais adiante neste estudo.

A aprendizagem, a reflexão e a capacidade de posicionamento crítico diante do mundo são constituídas a partir da interação entre o “eu” e o(s) “tu”, que trocam de papéis a todo momento, a depender das necessidades dentro do processo dialógico. “Essa condição de diálogo é que é constitutiva da pessoa, pois implica em reciprocidade - que eu me torne tu na alocução daquele que por sua vez se designa

por eu” (Benveniste, 1988, p. 286).

O pronome “tu”, no âmbito deste estudo, destaca a importância do cuidado nas relações interpessoais (eu-outro), implica uma interação dialógica e sugere que a necessidade de cuidado perpassa a dimensão individual e expande-se para as relações com o(s) outro(s) seres e o ambiente, pois “[...] *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a ‘mim’, torna-se o meu eco, ao qual digo *tu* e que me diz *tu*” (Benveniste, 1988, p. 286). No caso da experiência aqui descrita, ora o “tu” eram colegas e/ou professores, ora era a instituição ou uma questão socioambiental ou o ambiente em seu sentido mais amplo.

Desse modo, é da relação eu-tu que podem emergir a ética, o respeito, a solidariedade e o cuidado, o que contribui para que os sujeitos possam reconhecer as suas responsabilidades diante do(s) outro(s). Essa relação pode ser promovida por meio de práticas pedagógicas dialógicas, onde o “eu” do aluno se constitui e se fortalece na interação com o “tu” da instituição a que pertencem, dos colegas e professores ou da própria realidade em que vivem.

O pronome possessivo “nosso”, por sua vez, traz a ideia de pertencimento, coletividade e responsabilidade compartilhada. O pronome indica também que o ambiente não é uma coisa distante, mas faz parte da vida de todas as pessoas, o que demanda responsabilidade e ações coletivas para a sua melhoria e preservação. Morin (2000) destaca que a sustentabilidade só pode ser alcançada por meio de redes de interdependência, nas quais a coletividade assume o protagonismo. Boff (2017) complementa essa visão ao afirmar que cuidar do “nosso ambiente” é, ao mesmo tempo, cuidar de nós mesmos e de todos os seres com quem compartilhamos o planeta. Essa noção de pertencimento coletivo pode promover ações solidárias e colaborativas que são essenciais para uma convivência ética e sustentável.

A partir, então, das ideias de eu, tu e nosso apresentadas, nos aliamos aos estudos de Ribeiro (2019) para trabalhar com o conceito de “cuidado tridimensional” na elaboração do projeto de ensino objeto desta pesquisa. Conforme argumenta a autora,

[...] o cuidado tridimensional defendido aqui se refere ao cuidado existencial, que por ser essencialmente cuidado, não se pode delimitar na dimensão humana do eu, o que o tornaria egoísta, quando na verdade não o é. Tampouco poderia se estender apenas para a dimensão humana do tu, do outro da mesma espécie, do semelhante, pois o confinaria, limitando-o

às dimensões que impossibilitariam sua expansão. O cuidado só pode alcançar sua plenitude e sua razão existencial quando ultrapassa as dimensões do eu e do tu diluindo-se em tudo o que nos rodeia, nosso ambiente (Ribeiro, 2019, p. 23).

Dessa maneira, a tríade pronominal eu-tu-nosso evoca a contribuição e a responsabilidade singular e coletiva na promoção do cuidado, evidenciando que o cuidado tridimensional é algo essencial para a (re) construção de um ambiente sustentável e de relações interpessoais pautadas na ética, na justiça e na solidariedade. A tríade não apenas define o escopo do projeto de ensino que orienta este trabalho, mas também a própria pesquisa aqui em foco, a qual busca somar forças com outros estudos que têm por mote a proposição de uma educação linguística que seja crítica, colaborativa e comprometida com o bem-estar social e ambiental.

Para que o indivíduo tenha uma visão mais ampliada com relação ao seu entorno é necessário que haja o despertar para o cuidado de si e do(s) outro(s), pois, se estes estão negligenciados, não há como ter um olhar integral do ambiente como um todo. Dessa forma, neste estudo, entendemos o termo meio ambiente como a conexão entre a natureza, o ser humano e tudo o que existe numa relação de interdependência, num cenário coconstruído sócio-historicamente.

O livro “Ideias para adiar o fim do mundo”, de Ailton Krenak (2020), faz-nos refletir sobre como nós, seres humanos, temos olhado para nós mesmos, para as relações eu-outro e para o ambiente como um todo. Como nos provoca o autor, temos praticado ações em prol de um ambiente mais equilibrado? Como as nossas ações afetam a vida no/do planeta?

Nos últimos tempos, temos sido fortemente impactados pelas respostas que a natureza tem dado aos nossos atos para com ela, em forma de epidemias, pandemias, tufões, tornados, furacões, secas prolongadas, enchentes, terremotos, e tantas outras catástrofes, pois a “[...] natureza não é muda. Fala e evoca. Emite mensagens de grandeza, beleza, perplexidade e força” (Boff, 2017, p. 73). As respostas da natureza são “[...] como um anzol nos puxando para a consciência. Um tranco para olharmos para o que realmente importa” (Krenak, 2020, p. 8). Parece que ao longo da história da humanidade temos agido sempre depois que tragédias acontecem, sendo que poderíamos pensar e agir na prevenção das catástrofes que assolam a coletividade.

Tendo em vista as respostas da natureza frente às ações humanas, precisamos planejar e criar ambientes que sejam sustentáveis e que dialoguem de maneira harmônica com a dinâmica natural local e regional, pois “[...] os modos de vida humanos individuais e coletivos evoluem no sentido de uma progressiva deterioração” (Guattari, 2012, p. 7), resultando em fome, guerras, desemprego, pandemias, epidemias, desequilíbrio ambiental, marginalidade, violência contra crianças, mulheres, negros, pobres, indígenas, idosos; o que implica em uma sociedade frágil, solitária, depressiva, com grande número de dependentes químicos e altos índices de atentados suicidas, principalmente entre jovens.

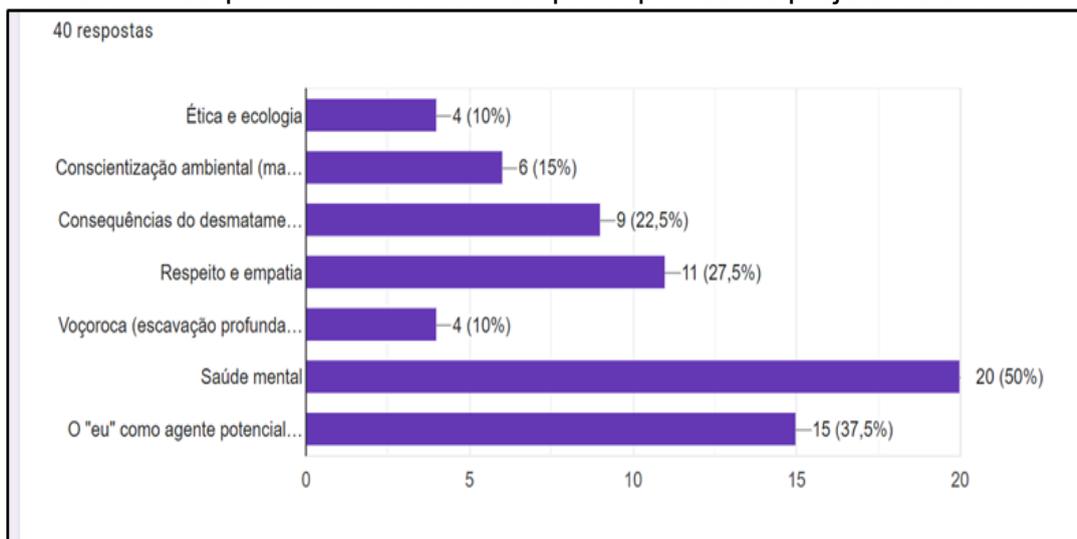
Uma das fragilidades evidenciadas na pandemia da Covid-19 foi a questão da saúde mental, conforme apontaram diversos estudos (Mangueira *et al.*, 2020; Oliveira *et al.*, 2020; Schmitz *et al.*, 2022; Santi *et al.*, 2022; Santi *et al.*, 2024). Em 2020, por exemplo, as buscas no Google sobre transtornos mentais³⁹ aumentaram 98% quando considerados os últimos dez anos, conforme dados fornecidos pelo Google ao jornal O Estado de S. Paulo. Os efeitos da pandemia e do isolamento social em crianças e adolescentes são manifestados de formas variadas, “[...] porque esses grupos estão em momentos diferentes da vida e da sua própria construção como indivíduo, sendo no grupo social, na convivência com os amigos, que o desenvolvimento da identidade acontece” (Jornal da USP, 2020)⁴⁰.

Em vários momentos, os jovens participantes do projeto de ensino expuseram que a situação de isolamento e de aulas remotas imposta pela pandemia estava afetando a sua saúde mental, conforme mostra o gráfico 1, resultado de uma pesquisa⁴¹ realizada pelos professores durante o projeto, em que 50% dos participantes respondentes escolheram a saúde mental como temática importante a ser trabalhada.

³⁹ Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/buscas-sobre-transtornos-mentais-no-google-apresentaram-alta-de-98/>. Acesso em: 01 jun. de 2024.

⁴⁰ Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/efeitos-da-pandemia-em-criancas-e-adolescentes-preocupam-especialistas/>. Acesso em: 01 jun. de 2024.

⁴¹ Esta pesquisa foi realizada via formulário eletrônico com os participantes do projeto de ensino em junho de 2021, quando estávamos finalizando a fase de aquecimento do projeto.

Gráfico 1. Pesquisa realizada com os participantes do projeto de ensino.

Fonte: elaborado pela autora

Segundo o Ministério da Saúde, saúde mental é “[...] um estado de bem-estar vivido pelo indivíduo, que possibilita o desenvolvimento de suas habilidades pessoais para responder aos desafios da vida e contribuir com a comunidade” (OMS, 2024). A saúde mental não é determinada apenas por questões psicológicas, mas também por questões sociais, ambientais e econômicas. A seguir, trazemos depoimentos dos participantes deste estudo que incidem sobre a importância do cuidado com a saúde mental, um dos focos do projeto de ensino objeto deste estudo:

Falamos um pouco de tudo: política, saúde, cuidado com a nossa mente, tivemos sessão terapêutica com a Isa, falamos sobre os nossos sentimentos e emoções. (P9-Psi)

O nosso foco foi a saúde mental, pois se não tivermos a nossa saúde mental estabilizada, nada do que formos fazer vai dar certo, precisamos sempre tirar um tempo para nós mesmos. Escolhemos este tema porque é algo que requer mais a nossa atenção nesse tempo de pandemia. (P10-Enf)

Precisamos cuidar não só do ambiente à nossa volta, mas também do estado mental que influencia muitas de nossas ações diárias. (P5-Fil)

Como dito anteriormente, um dos propósitos do projeto de ensino foi o acolhimento e a abertura de espaços de fala; assim, P9-Psi fala do espaço aberto

pela psicologia, no qual podiam trazer “sentimentos e emoções”, numa espécie de “sessão terapêutica”. Uma das participantes da Enfermagem também enfatiza a importância de um espaço para tratar aspectos relacionados à saúde mental, como algo que precisava de “mais atenção no tempo de pandemia”, pois “se não tivermos a nossa saúde mental estabilizada, nada do que formos fazer vai dar certo”. No espaço de psicologia (e também em outras áreas), os alunos traziam não só o desconforto com relação a tudo o que a pandemia impôs, mas também discutiam diversos assuntos, como a relação entre pais e filhos⁴², a homofobia, a dificuldade de impor limites ao(s) outro(s), dentre outros.

Nas discussões realizadas pelos colegas de Enfermagem, Psicologia e Filosofia foi abordada a questão do autocuidado enquanto estratégia importante para a saúde mental e física. As áreas trabalharam o cuidado do “eu” como algo que impacta não apenas o próprio indivíduo, mas também o ambiente em seu entorno, pois é preciso “[...] cuidar não só do ambiente à nossa volta, mas também do estado mental que influencia muitas de nossas ações diárias” (P5-Fil). As atividades desenvolvidas pelos professores e alunos durante todo o projeto sustentavam-se no cuidado tridimensional, pois ao cuidar de si, os indivíduos estão contribuindo para o cuidado do outro e do meio ambiente, considerando a conexão que existe entre as dimensões individual, social e ambiental, uma vez que as “[...] nossas ações e decisões cotidianas, muitas vezes, são reflexos de como estamos realmente nos sentindo na questão física e emocional” (P1-Fil).

Para refletir e discutir a questão da saúde mental e das situações de descuido e descaso com as pessoas que não se enquadram nos padrões sociais neoliberais, a professora de Psicologia trabalhou com um documentário⁴³ abordando o cotidiano de pacientes do hospital psiquiátrico de Barbacena e uma entrevista com a autora do livro “Holocausto Brasileiro”, que tratam sobre o Hospital Colônia, fundado em 12 de outubro de 1903, na cidade de Barbacena, Minas Gerais, onde eram depositados os espoliados da sociedade.

O propósito do hospital era fazer uma espécie de limpeza social, pois era um local onde as pessoas eram maltratadas e mortas com o aval do Estado e da

⁴² Com o isolamento físico, o tempo de convívio entre pais e filhos aumentou significativamente, e isso gerou em muitos lares o aumento da violência contra crianças e adolescentes, como podemos verificar em trabalhos como o de Marques *et al.* (2020).

⁴³ Disponível em: <https://www.Youtube.com/watch?v=dQMIUqj6tPw>. Acesso em: 30 maio de 2024.

sociedade. Esse genocídio brasileiro ocorrido no hospital Colônia não é muito (ou quase nada) conhecido pelos brasileiros. Eu conheci e fui ler sobre o caso após ver os depoimentos dos alunos da equipe de Psicologia no fórum do projeto de ensino, que como eu, ficaram chocados e tristes por saberem como foram tratados os mais de 60.000 brasileiros⁴⁴ e também por nunca terem ouvido falar sobre o assunto, conforme veremos nos depoimentos a seguir:

[...] foi bem triste ver todas aquelas cenas, pois eu não sabia deste acontecimento brasileiro. (P1-Psi)

[...] eu ainda não conhecia a história e fiquei chocada por nunca ter ouvido falar disso. Foi meio triste, mas com certeza foi de muito aprendizado. (P5-Psi)

[...] foi um encontro triste, mas necessário. (P3-Psi)

[...] foi um pouco impactante ver tudo o que aconteceu, um grande acontecimento que não é tão conhecido, refletimos os pontos que mais nos chamou atenção sobre isso e como foi difícil para aquelas pessoas ter passado por tudo aquilo injustamente. (P6-Psi)

A pandemia da Covid-19 também foi uma espécie de “limpeza social”, se considerarmos que a maioria dos contaminados e mortos foram pessoas menos favorecidas economicamente, aquelas que não podiam “ficar em casa” como recomendavam as autoridades em saúde, que em mais uma situação foram dolorosamente excluídas, “asfixiadas” e mortas.

Ainda focalizando o tema saúde mental, em um dos encontros síncronos realizados em outubro de 2021, a partir da temática “Fazendo a diferença”, a equipe de Língua Portuguesa conectou questões de saúde mental, linguagem e interações humanas no contexto das redes sociais digitais. A atividade foi estruturada em torno de reflexões individuais e coletivas, incentivando os participantes a pensarem sobre como suas ações e postagens nas redes sociais digitais podem impactar tanto o “eu” quanto o “outro”, o que se alinha com a perspectiva do cuidado tridimensional (eu, outro e meio ambiente) e com os fundamentos da educação linguístico-ambiental crítica.

Para tanto, a professora utilizou as músicas: 1 - Minha Felicidade (Roberta

44

Disponível

em:

<https://brasil.elpais.com/brasil/2021-09-05/barbacena-a-cidade-manicomio-que-sobreviveu-a-morte-at-roz-de-60000-brasileiros.html>. Acesso em: 30 maio de 2024.

Campos); 2 - A prova de Balas; 3 - *One Step Closer* - *Linkin Park*. Após ouvi-las juntamente com os alunos, a professora fez o seguinte questionamento: *Quais sensações vocês tiveram ao ouvir cada uma das músicas?*. Na sequência, foi proposto aos participantes que navegassem por 15 minutos pelas redes sociais e "printassem" situações/interações que poderiam gerar sensações boas ou ruins nos internautas. Em seguida, os participantes apresentaram as situações que mais chamaram a atenção durante a navegação pelas redes sociais e, logo após, foi passado uma reportagem exibida pelo Fantástico⁴⁵, programa da Rede Globo de Televisão: "Fantástico conversa com haters e quer saber: o que faz alguém perder tempo destilando ódio nas redes".

Para a maior parte dos participantes, a primeira música despertou paz, alívio, vontade de sair e viajar pelo mundo, conhecer a praia; a segunda, tristeza; e a terceira, insegurança, nervoso, irritação. Isso ajudou os participantes a identificarem as sensações que as canções despertaram. Esse momento promoveu uma introspecção que estimulou o autoconhecimento e o reconhecimento das próprias emoções, conectando-se à dimensão do autocuidado. Como Freire (1987) argumenta, a educação deve partir da experiência concreta dos sujeitos, ajudando-os a compreender a sua realidade. Nesse sentido, a reflexão sobre os sentimentos provocados pelas músicas criou um espaço para discutir não só questões relacionadas ao "eu", mas também questões coletivas, como a influência das interações digitais na saúde mental das pessoas em geral.

No momento da apresentação do resultado da busca que fizeram nas redes sociais, os participantes disseram que encontraram muito mais publicações com comentários maldosos do que com elogios. No fechamento do encontro, os participantes disseram ser importante tomar cuidado com as ações/publicações nas redes sociais, porque elas podem tanto prejudicar o "eu" quanto o "outro". Refletiram sobre o respeito ao próximo, vigilância com as postagens, consciência, empatia, visto que, segundo o grupo, qualquer "[...] fagulha pode causar um estrondo gigante".

Pontuaram, ainda, que questões como as tratadas no encontro não podem ser lembradas e discutidas apenas no mês de setembro (referindo-se às atividades realizadas todos os anos em alusão ao setembro amarelo). Juntamente com a

⁴⁵ Acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=lfVDtvzvxx0>.

professora, o grupo ainda refletiu sobre como nos expressamos, por meio da(s) linguagem(ens), nas diversas esferas de comunicação, principalmente nas redes sociais, onde, segundo o grupo, podemos ajudar a “construir” ou a “destruir” o outro. Vejamos abaixo um depoimento de uma participante:

Acho que o que mais tem é ódio, Prô. Na minha cabeça não faz sentido esse ódio gratuito, se eu não gosto de algo eu só ignoro a existência daquilo e bloqueio tudo sobre aquilo. Pra que perder seu tempo com algo/alguém que você odeia sendo que você poderia estar fazendo algo que você gosta? E o pior é que a maioria das pessoas só seguem o fluxo de ódio, virou modinha odiar alguém sem motivo. Mas isso é incontrollável [destilar ódio nas redes], é a mesma coisa que pedir para um ladrão parar de roubar só pq isso é ruim. Muitas pessoas se suicidam por causa dos comentários de pessoas sem coração e isso mexe muito com o psicológico da pessoa e fica perdida, as pessoas hj em dia não tem mais amor ao próximo como antigamente. Por isso que eu acho que pra você estar na Internet, você tem que ser MUITO forte. A Internet não é brincadeira, a Internet é uma terra sem lei. E na maioria das vezes são pessoas escondidas atrás de um perfil falso. (P4-LP)

Ao dramatizarem as situações observadas, os participantes identificaram que predominavam comentários maldosos, destacando como a linguagem é frequentemente usada como ferramenta de exclusão e violência simbólica no ambiente digital. Essa dinâmica remete à ética do cuidado proposta por Boff (2017), que enfatiza a importância do respeito e da empatia nas relações humanas. A crítica ao "fluxo de ódio" realizada pela participante reflete a necessidade de conscientização sobre o impacto das palavras nas redes sociais, reforçando o papel da linguagem como um instrumento que pode "construir" ou "destruir".

A participante descreveu a Internet como "uma terra sem lei", o que ilustra os desafios do ambiente digital, onde a ausência de princípios éticos permite que discursos de ódio se proliferem. Essa percepção conecta-se com a proposta desta pesquisa, que busca promover uma educação linguístico-ambiental crítica capaz de preparar os alunos para atuar de forma ética e consciente em diferentes esferas, incluindo a digital. A conexão entre a linguagem, a saúde mental e o meio ambiente virtual reflete a necessidade de práticas pedagógicas que capacitem os sujeitos a lidarem com as complexidades das interações digitais, adotando posturas responsáveis, éticas, solidárias e empáticas.

Ao articular as dimensões individual, interpessoal e coletiva, a atividade realizada demonstra como práticas pedagógicas podem promover a conscientização crítica dos participantes sobre suas ações e responsabilidades. O uso da linguagem

como foco central permite explorar tanto seu poder transformador quanto seus riscos quando usada sem responsabilidade.

2.2 Capitalismo/neoliberalismo e o Cuidado tridimensional

Nesse contexto, cabe-nos perguntar: por que continuamos a agir com descuido para com o próximo e a natureza? A resposta para essa pergunta é bastante complexa. Vivemos em um modelo de sociedade que valoriza o “ter” e não o “ser”; nessa perspectiva, o capitalismo, regido por ideais neoliberais e guiado por valores monetários, busca nos convencer a todo tempo de que precisamos ter sempre mais: casas grandes, carros caros, muitas roupas, não importando se desmatamos as florestas, se acabamos com os rios, se matamos os animais, se destruímos uns aos outros, pois há

[...] a urgência e a concepção de que os valores humanos consistem em vencer sempre, conquistar a qualquer preço, e que acumular bens revela sucesso, têm propiciado relações pouco consistentes, levando o homem a não prestar atenção em si e tampouco no outro (Ponzoni, 2020, p. 131).

Nosso estilo de vida tem trazido drásticas consequências, como o aumento da pobreza, da fome, de pessoas desabrigadas, endividadas, doentes e solitárias. O sistema capitalista “ajuda” as pessoas “[...] a se tornarem bons consumidores”. “Queremos consumir como o primeiro mundo, enquanto ainda não resolvemos nossos problemas mais básicos. Isso resulta na criação de condições brutais de vida [...]” (Bahiana, 2018)⁴⁶, frutos de um sistema cruel, perverso e excludente. A questão é o desenvolvimento econômico que prospera à medida que enfraquece o progresso social e político.

Na contemporaneidade, o capitalismo tem lançado mão de variadas estratégias para maltratar e explorar pessoas que estão em situação de vulnerabilidade social e/ou psíquica, visando a constituição e acumulação de riquezas por um número bem reduzido de indivíduos. Casos de exploração e maus tratos são recorrentes no contexto brasileiro, como a situação dos 207 trabalhadores

⁴⁶ <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46624102>. Acesso em: 29 out. 2023.

nordestinos que foram trabalhar nas vinícolas⁴⁷, em Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, os quais eram mantidos em condições degradantes e análogas à escravidão, agredidos com choques elétricos e spray de pimenta, além de serem espancados. Os trabalhadores foram resgatados pelos órgãos competentes no início de 2023.

Conforme a Organização Internacional do Trabalho (OIT), em setembro de 2022, havia mais de 27 milhões de trabalhadores ao redor do mundo vivendo em situação de escravidão. Em pleno século XXI, temos muitos seres humanos sendo escravizados pelos seus semelhantes, o que tem afetado drasticamente o ser humano nas dimensões física, psíquica e espiritual.

Segundo o sociólogo José de Souza Martins, Professor Emérito da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), da Universidade de São Paulo (USP), a escravidão é parte integrante do capitalismo, de tal forma que “[...] escravidão contemporânea e capitalismo se determinam reciprocamente”⁴⁸. O hospital de Barbacena foi fechado na década de 90 do século passado, contudo, vemos que ainda temos muitos “hospitais” espalhados mundo afora em que seres humanos fazem sofrer outros seres humanos.

Como lidar com um sistema econômico cruel, mas bastante sedutor e certeiro em nos oferecer o que queremos? Sistema que, nos tempos atuais, lança mão de altíssima tecnologia para mapear o nosso perfil consumista, antecipando as nossas preferências, nos apresentando variadas opções “daquilo de que necessitamos”. Caímos na tentação de uma vida personalizada. “A cada transação e atualização, a cada escolha e clique, a vida se aproxima de nós e o mundo se torna o nosso mundo” (Roberts, 2015, p. 3, tradução nossa), dessa maneira, ficamos cada vez mais imersos na nossa bolha.

Nesse ritmo, temos nos tornado mais individualistas e imediatistas, queremos tudo agora, sem pensar nas consequências e nos custos futuros. Não conseguimos nos envolver em relações humanas duradouras, pois a tolerância é pequena com pessoas ou ideias que não se relacionam diretamente conosco. Enfraquece a

⁴⁷ Disponível em: <https://www.ufsm.br/projetos/institucional/observatorio-crise/trabalhadores-em-situacao-analoga-a-escravidao-nas-vinicolas-aurora-garibaldi-e-salton>. Acesso em: 15 maio de 2024.

⁴⁸ Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/escravidao-e-uma-necessidade-do-capitalismo-afirma-jose-de-souza-martins/>. Acesso em 30 maio de 2024.

democracia. A ideia de coletividade está desgastada.

Para manter-se operante, o sistema “[...] depende cada vez mais da exaustão das florestas, dos rios, das montanhas, nos colocando num dilema em que parece que a única possibilidade para que as comunidades humanas continuem a existir é à custa da exaustão de todas as outras partes da vida” (Krenak, 2019, p. 25). Precisamos de um plano coletivo de mundo, do contrário, vamos todos sucumbir frente aos inúmeros eventos climáticos extremos que acontecem em todo o mundo, os quais têm ocorrido com mais frequência nos últimos anos. O autor afirma ainda que

[...] isso que as ciências política e econômica chamam de capitalismo teve metástase, ocupou o planeta inteiro e se infiltrou na vida de maneira incontrolável. Se quisermos, após essa pandemia, reconfigurar o mundo com essa mesma matriz, é claro que o que estamos vivendo é uma crise, no sentido de erro. Mas, se enxergarmos que estamos passando por uma transformação, precisaremos admitir que nosso sonho coletivo de mundo e a inserção da humanidade na biosfera terão que se dar de outra maneira (Krenak, 2020, p. 24).

Pensando no sonho coletivo de mundo diante de uma realidade social e ambiental caótica, movimentada pelo ideal neoliberal, e na expectativa de contribuir para uma nova reconfiguração do mundo e para uma vida mais digna e feliz, trazemos aqui o conceito de felicidade no bojo da sociedade do consumo.

Na obra “A sociedade do espetáculo”, Guy Debord reflete sobre o conceito de felicidade no contexto da sociedade capitalista e define o espetáculo como “[...] o capital em tal grau de acumulação que se torna imagem” (Debord, 2007, p. 24). Nesse sentido, a felicidade, enquanto construção simbólica e cultural, é conquistada e redefinida pelo sistema capitalista, tornando-se uma mercadoria desejada, vendida e consumida.

Na sociedade do espetáculo, o ideal de felicidade é profundamente entrelaçado com o consumo ilimitado. A lógica mercadológica transforma tudo em objeto de troca e consumo: saúde, educação, natureza, órgãos humanos, religião e até mesmo a felicidade. Sob essa perspectiva, a mídia desempenha um papel central, legitimando e perpetuando a ideia de que a realização pessoal está vinculada à aquisição de bens e serviços. Debord aponta que “[...] o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por

imagens” (2007, p. 25). Assim, o bombardeio constante de propagandas e anúncios atua como uma “fábrica de desejos”, criando um ciclo infinito de insatisfação: o desejo é estimulado, o objeto é adquirido, a felicidade é momentaneamente experimentada, mas logo dá lugar a um vazio que reacende o desejo por uma nova aquisição.

Nesse cenário, o modelo de vida feliz propagado pelo neoliberalismo reforça a conexão entre consumo e identidade. Campanhas publicitárias como “Lugar de gente feliz” (Pão de Açúcar), “Abra a felicidade” (Coca-Cola), “Feliz hoje” (Cacau Show) e “Vem ser feliz” (Magazine Luiza) exemplificam como a felicidade é alcançada pelas marcas e transformada em uma promessa de satisfação que raramente se concretiza. Essa lógica reforça o que Debord descreve como “[...] a alienação que o espectador experimenta ao contemplar a necessidade que lhe falta, representada pela imagem mágica da abundância, e que se faz mais notável quanto mais ele contempla” (Debord, 2007, p. 30).

Conforme o argumento do autor, o espetáculo opera como uma estratégia para mascarar as contradições do sistema capitalista, perpetuando a alienação e a desigualdade. Sob essa ótica, a felicidade consumida funciona como um instrumento de controle, desviando os indivíduos de questões sociais e ambientais urgentes. “O espetáculo não quer chegar a nada que não seja ele mesmo [...]” (Debord, 2007, p. 29), o que evidencia sua capacidade de autoalimentação e perpetuação.

Em meio à crise ambiental e social que vivemos, torna-se crucial questionar esse modelo e buscar uma reconfiguração coletiva que resgate um conceito de felicidade desvinculado do consumo, pautado na solidariedade, na sustentabilidade e na busca por uma vida mais digna e plena para todos. Nesse sentido, Frei Betto (2016) argumenta que

[...] paradoxalmente, essa ideia mercantilista de felicidade produz enorme infelicidade, na medida em que suscita em pessoas consumistas o medo da pobreza ou da perda de seus bens, o agudo senso competitivo, a ansiedade diante do futuro, gerando patologias físicas e mentais, como úlcera, depressão, síndrome do pânico etc. (Betto *et al*, 2016, p. 13).

A competitividade é o principal valor do sistema capitalista. Estimula-se o movimento de “se dar bem” em cima do fracasso do outro, da exploração da mão de obra alheia e da exaustão dos recursos naturais. Em contraponto, os participantes

da equipe de Sociologia discutiram não a felicidade a partir do consumo exagerado, mas sim a infelicidade decorrente disso, como podemos verificar nos depoimentos abaixo:

[...] eu achei muito interessante como o vídeo mostrou que a sociedade pode ser tão consumista a ponto de se destruir e também destruir o meio ambiente. (P3-Soc)

[...] relação dos animais com o mundo, "eles usam apenas o suficiente, nada em excesso, assim a terra pode prosperar". (P9-Soc)

[...] discutimos como as mesmas marcas que nos conscientizam a "consumir menos" e "preservar o meio ambiente" são as mesmas que nos induzem a consumir, em primeiro lugar, e mais prejudicam e extraem da natureza. (P7-Soc)

Acho um problema a "geração de resíduos", a nossa sociedade consumista do jeito que é produz cada vez mais lixo. (P5-Soc)

[...] o homem faz tudo por dinheiro, ele destrói florestas por causa do dinheiro. Eu penso que o próprio homem está se matando aos poucos. (P1-Soc)

Para os alunos, o consumismo exacerbado aparece não como sinônimo de felicidade, mas como algo que está destruindo tanto as pessoas quanto a natureza. Para eles, ao que parece, a felicidade fica comprometida onde existe a destruição. Nessa linha, P7-Soc também questiona a linguagem utilizada pelas “marcas” e como elas mascaram a exploração ecológica, o que evidencia uma proposta de educação linguístico-ambiental crítica.

Na contramão dessa macropolítica capitalista, temos pessoas praticando a agroecologia e a permacultura⁴⁹ (Holmgren, 2013), estando esta última assentada em três princípios éticos: cuidado com a terra, cuidado com as pessoas e cuidado com o futuro. Por essa lógica, as ações do presente têm impactos a curto e longo

⁴⁹ “Permacultura é uma expressão originada do inglês “Permanent Agriculture” e foi criada por Bill Mollison e David Holmgren na década de 70 do século passado. Ao longo dos anos ela passou a ser compreendida como “Cultura Permanente”, pois passou a abranger uma ampla gama de conhecimentos oriundos de diversas áreas científicas, indo muito além da agricultura. Nos dias atuais, a permacultura transpassa desde da compreensão da ecologia, da leitura da paisagem, do reconhecimento de padrões naturais, do uso de energias e do bem manejar os recursos naturais, com o intuito de planejar e criar ambientes humanos sustentáveis e produtivos em equilíbrio e harmonia com a natureza”. Disponível em: <https://permacultura.ufsc.br/o-que-e-permacultura/>. Acesso em: 19 abr. 2024.

prazo, afetando diretamente o futuro, as próximas gerações. Conforme pontua Edgar Morin (2001, p. 5),

[...] quando olhamos para o futuro, enfrentamos muitas incertezas sobre o mundo em que nossos filhos, netos e bisnetos viverão. Mas podemos ter certeza de pelo menos uma coisa: se queremos que este planeta supra as necessidades de seus habitantes, a sociedade humana deve passar por uma transformação. O mundo de amanhã deve ser fundamentalmente diferente do mundo que conhecemos ao entrarmos no século XXI e no novo milênio. Devemos nos esforçar para construir um 'futuro sustentável'. Democracia, equidade, justiça social, paz e harmonia com nosso ambiente natural devem ser as palavras de ordem neste mundo que está por vir. Devemos ter certeza de colocar a noção de 'durabilidade' na base de nosso modo de viver, de governar nossas nações e comunidades, de interagir em escala global.

Morin (2001) questiona as estruturas econômicas e políticas da atualidade acerca de sua capacidade para atender aos desafios das gerações futuras, visto que estes sistemas, baseados no constante crescimento econômico e na exploração de recursos naturais e de mão de obra humana, estão desalinhados com as exigências e necessidades de um mundo sustentável. O autor critica esse modelo capitalista dominante que, pautado pela ganância, torna-se responsável por promover e alavancar as desigualdades sociais e o esgotamento dos recursos naturais. Com isso, ele ressalta a necessidade urgente de uma transformação sistêmica. Essa transformação deve englobar novas formas de governança que priorizem o bem-estar a longo prazo, promovam uma economia regenerativa e integrem princípios de justiça social e ambiental.

Para essa proposta de micropolítica, pequenas ações como plantar hortas nos quintais, separar adequadamente lixos e resíduos, plantar árvores, abrir as calçadas para plantar flores, dentre outras ações, fazem efetivamente a diferença para a vida no/do planeta, pois, como afirmam os alunos participantes desta pesquisa:

Temos que fazer algo para salvar a natureza e o nosso planeta para garantir um bom futuro para os nossos descendentes. (P1-Fil)

Temos que conservar o planeta para as seguintes gerações, sem violência ou opressão e nesse contexto também não devemos ferir ninguém para conseguir o que queremos. (P2-LP)

[...] os problemas atuais podem prejudicar o nosso futuro e o do nosso planeta. (P4-Geo)

Como vimos, os participantes destacam a importância de uma ética que articula o respeito às pessoas, o cuidado com a natureza e as ações coletivas voltadas à sustentabilidade. Para Silva (2021c), a educação para a sustentabilidade deve propor ações locais e coletivas capazes de dialogar com questões globais. Essa responsabilidade intergeracional também é abordada por Capra (2002), que compreende a sustentabilidade como a manutenção da teia da vida. Pequenas ações, como plantar hortas e separar resíduos, exemplificam práticas locais que possuem implicações globais ao fomentar uma convivência harmônica entre os seres humanos e os sistemas naturais.

O depoimento de P2-LP, que aponta a necessidade de “[...] conservar o planeta para as próximas gerações, sem violência ou opressão”, ilustra como os discursos sobre sustentabilidade podem questionar relações de poder e práticas opressivas. Conforme pontuou Freire (1987), a capacidade de “ler o mundo” perpassa uma educação questionadora, que visa à justiça social

Para Capra (2002), a sustentabilidade deve ser vista como uma dinâmica de redes interconectadas, o que pode ser possível por meio de práticas de linguagem problematizadoras. O depoimento de P4-Geo, que alerta sobre os problemas atuais e suas implicações futuras, demonstra uma conscientização crítica sobre as relações entre as crises sociais e ambientais. Essa fala exemplifica como a linguagem possibilita a articulação de discursos que conectam ações individuais e coletivas, em vista de práticas justas e sustentáveis.

Assim, P1-Fil, P2-LP e P4-Geo refletem o poder de práticas educativas críticas e sustentáveis para a transformação socioambiental. Eles reafirmam que o cuidado ético com o outro e com o meio ambiente pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa. Pequenas ações cotidianas, como plantar flores no jardim de casa e separar os resíduos, tornam-se elementos essenciais para a sustentabilidade, integrando ética, educação e práticas sociais em uma dinâmica transformadora, com impactos intergeracionais.

Os três princípios da permacultura (cuidado com a terra, cuidado com as pessoas e cuidado com o futuro) orientam/guam o planejamento para as ações micropolíticas. Nesse sentido, é recomendável que usemos a criatividade para responder adequadamente às mudanças sociais e ambientais, valorizando a diversidade, os elementos marginais, as soluções pequenas e lentas, o consumo consciente, os recursos renováveis; a partir da observação da e interação com a

natureza para que juntos possamos buscar respostas coletivas e integrativas para uma melhor qualidade de vida no/do planeta.

Somos a todo tempo bombardeados por discursos que naturalizam o não cuidado de si, do(s) outro e do ambiente em nome do desenvolvimento da economia do país, motivados pela ganância e ambição. Em contraponto, “[...] o jeito é olhar para o nosso ser interior, e não ficar supervalorizando o trem que passa lá fora. Temos que parar de nos desenvolver e começar a nos envolver” (Krenak, 2020, p. 13), temos que desacelerar o trem que passa lá fora, pois “O maior trem do mundo/ Leva minha terra para a Alemanha/ Leva minha terra para o Canadá/ Leva minha terra para o Japão” (Andrade, 1940), leva os minérios extraídos ilegalmente de muitas áreas indígenas, como a situação de extração de minérios das terras dos Yanomami, em Roraima, região norte do Brasil, causando gravíssimos danos ambientais bem como para as comunidades locais.

Buscando “olhar para o interior”, como afirma Krenak (2020), apresentamos uma atividade desenvolvida pela equipe de Psicologia. A professora utilizou como aquecimento a música “Maior” de Milton Nascimento e Dani Black, com o intuito de oportunizar uma experiência introspectiva aos alunos que foram instigados a refletir sobre “quem sou eu”. A canção diz que: “Eu sou maior do que era antes; Estou melhor do que era ontem; Eu sou filho do mistério e do silêncio; Somente o tempo vai me revelar quem sou”; o que reflete a condição aberta e inacabada do ser humano, que vai se constituindo enquanto indivíduo a partir de suas vivências e experiências, dentro da cultura e da história. Vejamos o que disseram os alunos:

Esta aula foi muito divertida, iniciamos com a música do Dani Black e Milton Nascimento e depois falamos quais os sentimentos que a música nos causou. Comecei a pensar se realmente estou melhor do que eu era ontem, mas também discutimos que o erro faz parte da nossa vida e do nosso aprendizado. (P1-Psi)

Bom, iniciamos com uma música calma e relaxante para pensarmos sobre como vamos mudando ao longo do tempo. (P9-Psi)

A escolha da música como aquecimento para a aula indica uma sensibilidade pedagógica que integra a dimensão estética ao processo educativo. A música, descrita como "calma e relaxante" por P9-Psi, abre um espaço que favorece a reflexão e a abertura emocional, alcançando a subjetividade e o imaginário. Com a

atividade, os estudantes puderam refletir e discutir sobre o tempo, a mudança e o erro como pontos importantes na trajetória humana, permitindo que eles ampliassem as suas perspectivas e mostrando que podiam ressignificar as suas experiências.

Os depoimentos de P1-Psi e P9-Psi evidenciam como a música e as discussões reflexivas podem potencializar processos de autoconhecimento, diálogo e conexão interpessoal. Entender o erro como algo positivo durante a vida, conforme destacado por P1-Psi, reflete uma visão progressista do aprendizado, na qual o foco não está no resultado, mas sim no processo que é aberto e flexível.

No contexto do cuidado tridimensional, esses depoimentos mostram como atividades aparentemente simples, como ouvir uma música e refletir sobre ela, podem gerar impactos significativos na formação humana. A música, nesse caso, transcende seu papel artístico e torna-se um instrumento pedagógico capaz de conectar o “eu” consigo mesmo, com o “outro” e com o “ambiente”, contribuindo para uma educação mais humanista.

O cuidado tridimensional engloba “[...] o cuidado com as pessoas, com os penalizados pela natureza ou pela história, com os espoliados e excluídos, com as crianças, os velhos, os moribundos, as plantas, os animais, as paisagens queridas e especialmente cuidado com a nossa grande e generosa Mãe, a terra” (Boff, 2017, p. 10), ou seja, é o cuidado integral, que considera o eu se relacionando com os seus semelhantes e com toda a natureza a sua volta. Para o autor, “[...] cuidar é mais do que um ato, é uma atitude. Representa uma atitude de ocupação, de preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro” (Boff, 2017, p. 25).

O conceito de cuidado tridimensional discutido neste trabalho dialoga com o conceito de ecosofia, de Félix Guattari, presente no livro “As três ecologias”, o qual faz menção aos “[...] três registros ecológicos (o do meio ambiente, o das relações sociais e da subjetividade humana)” (Guattari, 2012, p. 8). Segundo o autor, é preciso desenvolver práticas específicas voltadas a modificar e a reinventar maneiras de ser e estar na vida cotidiana, buscando “[...] reconstruir o conjunto das modalidades do ser-em-grupo” (Guattari, 2012, p. 16), para mudanças nos níveis micro e macrossocial, pois “[...] sentindo-se soltos dentro do seu pequeno universo, como os indivíduos poderão reconhecer sua pertinência na natureza? Como poderão desenvolver amor e responsabilidade pelo seu entorno?” (Ponzoni, 2020, p. 129).

Alinhando-se a essa perspectiva teórica, as equipes de Língua Portuguesa, Psicologia e Geografia trabalharam a importância das ações coletivas para o enfrentamento das problemáticas socioambientais, como é possível acompanhar nos depoimentos a seguir:

Devemos nos juntar para acabar com a opressão e para acabar com a desigualdade. (P2-LP)

[...] aprendi que o que constrói o meu bem-estar e dos outros é a coletividade, que é algo importante para a preservação do meio ambiente. (P2-LP)

Aprendi com essa aula a trabalhar junto em união com outros colegas, e entendi que para deixarmos a natureza melhor e sem problemas, precisamos da ajuda de todos. E com isso deixarei uma frase que fala a respeito disso, onde diz: "Sozinhos nós vencemos às vezes, mas em grupo podemos ganhar constantemente". (P3-Psi)

Com companheirismo, estudo, respeito, cuidado com a natureza e com o próximo, em meio a tanto caos, podemos sim, salvar o meio ambiente. (P7-Geo)

A exemplo dos depoimentos acima, vários participantes destacaram a importância das ações coletivas para mudanças e transformações nos ambientes social e natural, contrariando a lógica capitalista do individualismo e da solidão. O sentimento de pertença a um grupo e a clareza do papel do “eu” dentro da coletividade é que vai oportunizar ações individuais eficazes em prol da comunidade. É na conexão com o(s) outro(s) que o indivíduo vai (re) construindo maneiras outras de ser e estar em grupo.

Vimos como é importante trabalharmos juntos, tendo união, ouvindo opiniões diferentes da nossa, onde também aprendemos a respeitá-las e compreendê-las, pois, às vezes, queremos impor a nossa opinião. (P1-LP)

Foi muito proveitoso o trabalho em grupo, e sempre respeitando a opinião um dos outros sem nenhuma confusão e, fazendo isso com empatia sobre o que cada um achava ser o melhor atalho para desvendar o enigma acabou tornando o ambiente mais gostoso possível e isso foi muito oportuno. (P6-LP)

A maior parte das atividades desenvolvidas para este estudo foi realizada em grupo, em que os participantes vivenciaram conflitos de ideias e opiniões e aprenderam a negociar uns com os outros, praticando a capacidade de compreensão e respeito mútuo, pois o “eu” se constitui na relação com os “outros”

(o homem/a mulher é um ser social, relacional), dentro do “ambiente”, numa lógica que é complexa, cheia de ruídos, de conflitos, como se caracteriza a própria vida.

Para Guattari (2012), somente o olhar integral, o cuidado e a sensibilidade para com o todo é que podem fazer a diferença e transformar para melhor a vida humana e de todos os seres do planeta. Pensar a educação conforme a proposta guattariana requer pensar práticas pedagógicas que levem em conta não somente os aspectos cognitivos, mas também todas as outras dimensões que constituem o sujeito e das quais este é parte constitutiva. No projeto de ensino citado neste estudo, desenvolvemos atividades problematizando o conceito de “bem-estar”, a partir da questão provocativa “Quem determina o meu bem-estar?”, como podemos acompanhar nos depoimentos a seguir:

Aprendi que a união é melhor que o vazio e não somente eu determino o meu bem-estar, mas todos à minha volta. (P7-LP)

[...] eu pude perceber que se trabalharmos sempre em conjunto podemos mudar toda a situação decadente em que se encontra o meio ambiente, e todo o ambiente ao nosso redor. (P10-Enf)

O nosso bem-estar está no equilíbrio entre corpo, mente e espiritualidade. Para mim, o bem-estar seria, além do equilíbrio, uma busca, pois todos nós somos pessoas diferentes, com personalidades e gostos diferentes, por isto temos que buscar o que nos faz sentir bem. (P1-Fil)

A partir dos depoimentos acima, vemos que os participantes relacionam o próprio bem-estar à ação coletiva. A colaboração é enfatizada em palavras como “coletividade, todos, conjunto, união e grupo”. Eles destacam a força do grupo para a “preservação do meio ambiente”, pois, é em conjunto que “[...] podemos mudar toda a situação decadente em que se encontra o meio ambiente”. Eles também conectam bem-estar ao cuidado com o corpo, a mente, a espiritualidade e o equilíbrio de “[...] todo o ambiente ao nosso redor”. Esse entendimento dos participantes vai ao encontro da ideia de cuidado integral (tridimensional) defendido neste estudo.

Destacamos aqui a importância de se trabalhar o cuidado integral e a colaboração durante a pandemia da Covid-19, momento em que lidávamos constantemente com a morte, no qual éramos orientados a ficar distantes uns dos outros. Além disso, politicamente, vivíamos uma situação de extrema polarização na sociedade brasileira, que em muitas situações, ao invés de união e solidariedade,

reinava o ódio. Assim, além do coronavírus, precisávamos também vencer o vírus do ódio.

Considerando a situação caótica pela qual passamos, em especial no cenário pandêmico, a humanidade precisa construir um novo estado de consciência, um novo *ethos*⁵⁰, a busca por novas alternativas, atitudes e respostas diferentes das que já demos até agora, pautadas na ética, na honestidade, na responsabilidade, na empatia, na solidariedade, no cuidado e na coletividade, o que “[...] implica escutar, sentir, cheirar, inspirar, expirar aquelas camadas do que ficou fora da gente como ‘natureza’, mas que por alguma razão ainda se confunde com ela” (Krenak, 2019, p. 38). O que sabemos é que não existe resposta pronta para a situação que vivenciamos, nem solução rápida e mágica. O que nos resta é criar experiências significativas que reflitam e problematizem a realidade a partir de práticas situadas e coletivas ao longo da história e dentro da cultura.

Quando falamos de *ethos* queremos expressar o conjunto de valores, princípios e inspirações que dão origem a atos e atitudes (as várias morais) que conformarão o habitat comum e a nova sociedade nascente. É urgente um novo *ethos* de cuidado, de sinergia, de re-ligação, de benevolência, de paz perene para com a Terra, para com a vida, para com a sociedade e para com o destino das pessoas, especialmente das grandes majorias empobrecidas e condenadas da Terra (Boff, 2017, p. 30).

O novo *ethos* vem se configurando, por exemplo, a partir de grupos que cultivam a ecologia, preocupam-se com o desequilíbrio ambiental, buscam um estilo de vida mais saudável e minimalista, mobilizam-se em defesa do direito dos menos favorecidos, dos grupos minoritários, dos animais. Ainda não temos a maioria das pessoas agindo por essa nova ótica, mas temos a certeza de que é preciso cuidar, e cuidar com amor e responsabilidade, de nós mesmos e do nosso planeta, para que tenhamos formas mais saudáveis de vida e de convivialidade, ou seja

[...] a capacidade de fazer conviver as dimensões de produção e de cuidado, de efetividade e de compaixão; a modelagem cuidadosa de tudo o que produzimos, usando a criatividade, a liberdade e a fantasia; a aptidão para manter o equilíbrio multidimensional entre a sociedade e a natureza, reforçando o sentido de mútua pertença (Boff, 2017, p. 96).

⁵⁰ “*Ethos* em seu sentido originário grego significa a toca do animal ou casa humana, vale dizer, aquela porção do mundo que reservamos para organizar, cuidar e fazer o nosso habitat” (Boff, 2017, p. 20).

É preciso imaginar e agir em prol de outro(s) mundo(s) possível(is), isto é “[...] no sentido de reordenamento das relações e dos espaços, de novos entendimentos sobre como podemos nos relacionar com aquilo que se admite ser a natureza” (Krenak, 2019, p. 36-37). É preciso (re) construir novos polos de valorização, diferentes destes fundamentados pelo capitalismo, a partir de uma perspectiva de elaboração processual e de resistência, não apenas de grupos sociais, mas também das pessoas em seu cotidiano poderem (re) construir o mundo e a sensibilidade por meio da poesia, da música, da dança, de uma relação amorosa, das artes, da literatura. Isso, para o autor, é uma escolha ética, a qual é definida em favor de uma riqueza de possibilidades, na heterogeneidade, na diversidade.

Para Guattari (2012, p. 44), essa (re) construção passa pela “[...] promoção de práticas inovadoras, pela disseminação de experiências alternativas, centradas no respeito à singularidade e no trabalho permanente de produção de subjetividade, que vai adquirindo autonomia e se articulando ao resto da sociedade”. As mudanças para uma vida digna de todos os seres da terra vêm, na perspectiva de Guattari (2012), de empreendimentos fragmentários, de iniciativas às vezes precárias, de experiências de tentativa e erro, de novos agenciamentos coletivos de enunciação, de outras formas de ver e fazer o mundo, de outras formas de ser e atualizar modalidades de ser - aspectos que julgamos pertinentes, em plena pandemia, na realização do projeto de ensino em perspectiva do cuidado tridimensional.

O projeto citado neste estudo oportunizou aos participantes trazer e pensar coletivamente formas alternativas de ser, ver, sentir e agir no mundo, como podemos verificar nos depoimentos abaixo:

[...] o vídeo também me fez lembrar uma manifestação importantíssima que está acontecendo atualmente na internet, se trata do vídeo “salve o Ralph” que é um coelho cobaia de testes de cosméticos, pois no vídeo aparecem os coelhos de laboratórios sofrendo com os testes. (P2-Bio)

Nós analisamos a situação do nosso bairro em relação com o mundo, isso serviu para vermos que os impactos ambientais não estão longe da gente, e também para que víssemos que diversos problemas retratados nos mapas eram coletivos no bairro de cada um. (P2-Bio)

Nós estudamos sobre a reciclagem e eu pude aprender como podemos transformar garrafas pet em camisas recicláveis que são muito parecidas com as camisas de tecido, não aparentando ter plástico em sua composição. (P3-Bio)

Temos que cuidar, preservar e amar o meio ambiente e os animais, pois eles não precisam da gente, mas nós precisamos deles. (P1-Fil)

Na equipe de Filosofia, pude aprender que cuidar de nosso meio ambiente é extremamente importante, porém não devemos esquecer ou deixar de lado nós mesmos, pois, nossas ações e decisões muitas vezes são reflexos de como estamos realmente nos sentindo na questão física e emocional. (P2-Fil)

O primeiro depoimento, do P2-Bio, e o depoimento de P1-Fil trazem à tona a importância de um novo modelo de relacionamento com todos os seres que nos rodeiam, ressaltando a interdependência entre humanos, animais e natureza e reconhecendo que a saúde do planeta e dos seres vivos é fundamental para a sobrevivência humana. Sugere a (re) construção de valores, crenças e práticas que moldam a maneira como interagimos com a natureza e com tudo o que nela habita.

O segundo depoimento, do P2-Bio, refere-se à atividade de mapeamento socioambiental, realizada pela equipe de Biologia, a qual, segundo ela, serviu para a conscientização sobre os problemas que afetam a comunidade local, destacando a importância da percepção coletiva em relação a questões que podem não ser visíveis à primeira vista. O foco na análise dos impactos ambientais e na relação entre o bairro e o mundo evidencia uma preocupação com a sustentabilidade e a preservação do meio ambiente. O exercício de identificar problemas ambientais locais reforça a noção de que esses problemas têm consequências diretas para a comunidade, o que pode reforçar ou despertar o interesse do grupo comunitário na busca por soluções.

O depoimento de P3-Bio, com foco na questão da reciclagem, faz eco à importância atribuída por P2-Fil às ações humanas no trato com o meio ambiente, indicando que as decisões e ações de uma pessoa refletem seu estado físico e emocional e impactam no coletivo.

A reflexão feita pela equipe de Filosofia sugere um contexto educacional em que o cuidado com o meio ambiente, o autocuidado e as decisões individuais são ensinados e planejados, inspirando outras maneiras de como as pessoas veem a relação entre si mesmas e o mundo, alinhando-se à perspectiva do cuidado tridimensional.

Para a busca de novas alternativas de ser, ver, sentir, estar e agir no mundo, Guattari (2012) nos convoca/provoca, homens e mulheres comuns, a nos envolver

em práticas para um “estado nascente”, algo que vai sendo construído no devir, no processo, por meio da nossa capacidade criacionista e criativa.

Nesse sentido, a educação linguístico-ambiental tem uma grande responsabilidade, a qual seria de não se preocupar apenas com a leitura e a escrita, mas sobretudo trazer e problematizar questões da vida cotidiana, no que tange às necessidades psíquicas, sociais e ambientais, apesar de termos consciência de que mudanças requerem “[...] desejo, trabalho, dedicação e atitudes conscientes. Dependem de um indivíduo, de um grupo, de uma sociedade maior, de políticas públicas ou de uma ordem mundial que possa coordenar ou corporificar as ações” (Ponzoni, 2020, p. 138).

CAPÍTULO III - TDICs, LETRAMENTOS CRÍTICOS E TRANSDISCIPLINARIDADE: FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICO-AMBIENTAL CRÍTICA

3.1 Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs): do leitor ao navegador, do usuário ao designer

A proposta do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e da internet como ferramentas de apoio no processo educacional não é nova. A popularização da internet nos anos de 1990 oportunizou novas maneiras de ensinar e aprender. Contudo, a implantação dos recursos tecnológicos digitais nas escolas nas últimas décadas tem sido um desafio para instituições de ensino, professores e demais profissionais da educação. Isso, pois, requer uma reflexão que envolve o acesso às máquinas, à internet de qualidade, o papel dos alunos e dos professores. Portanto, não basta inserir as TDICs no processo educacional, são precisas uma abertura e uma mudança de postura dos envolvidos no processo de construção do conhecimento.

Nesse cenário, em práticas pedagógicas apoiadas pelas tecnologias, os professores não são apenas transmissores de conhecimento, mas mediadores e facilitadores do processo de aprendizagem, os quais oportunizam que os alunos ocupem posição central, tal qual já preconizado em relação à educação em geral por Paulo Freire (1996). Nesse contexto, os professores propõem trilhas flexíveis e semiestruturadas como alternativas, criando oportunidades para ampliar o que foi inicialmente planejado e possibilitando aos alunos uma construção de conhecimento mais significativa.

A aprendizagem mais profunda requer ambientes ricos em oportunidades, os quais não se referem apenas à presença de recursos materiais ou tecnológicos, mas principalmente à criação de espaços que favoreçam interações significativas, reflexivas e desafiadoras (Moran, 2018, p. 3).

No processo de construção de conhecimento, os recursos digitais são ferramentas a serem exploradas de maneira consciente e crítica por alunos e professores num processo em que ocorre a curiosidade, a dúvida, o erro, o acerto, o compartilhamento, a aprendizagem mútua, o voltar atrás. Processo que acontece

não linearmente, mas em espiral, no qual é natural o questionamento, a criação, a experimentação com uma boa dose de reflexão.

Os recursos tecnológicos, no entanto, podem ampliar a participação do sujeito no processo de criação e compartilhamento de conteúdos. A partir da *web 2.0*⁵¹, o usuário deixa de ser apenas receptor ou consumidor de conteúdos e assume um novo papel: o de “lautor” (Rojo, 2013). Nas palavras de Bomfim *et al* (2024, p. 4) “[...] lautor é um navegador que salta de um ponto a outro da grande teia, sendo muito mais participativo, pois comenta, curte, remixa, compartilha, escreve junto, interage com outros leitores/autores”.

A segunda geração da *web* “[...] propiciou uma grande mudança: dos sites estáticos da rede, que apenas ofereciam informação, passou para o desenvolvimento de comunidades dinâmicas, inseridas numa interação entre o editor e a audiência” (Pinheiro, 2011, p. 63-64), em que esta última deixa para trás uma postura passiva e torna-se mais ativa na construção de narrativas/produções culturais, configurando-se como um importante marco na evolução da internet. A *web 2.0* não só transformou a comunicação e as relações sociais, mas também redesenhou os conceitos de autoria e participação, permitindo a formação de comunidades virtuais e promovendo novas formas de colaboração, aprendizagem e produção de conhecimento.

Dessa forma, a *web 2.0* instaura uma “nova terra do saber” (Lévy, 2000), onde todo e qualquer ser humano pode usufruir das informações ali expostas ou contribuir de alguma maneira para o aumento das informações armazenadas. Dessa forma, há uma ruptura com a visão tradicional de autoria, promovendo um entendimento mais plural e colaborativo, pois o sujeito digital, simultaneamente autor, espectador e consumidor, participa ativamente de processos colaborativos que envolvem a criação, o remix e o compartilhamento de conhecimento (Jenkins, 2022). “A comunicação passa a ser bidirecional, permitindo aos usuários discordar de conteúdos e propagar sua opinião sobre assuntos diversos” (Guimarães; Rocha, 2021, p. 4).

Outra questão importante, em especial para o contexto do ensino de línguas,

⁵¹ “O termo *Web 2.0*, usado para designar a segunda fase da rede mundial de computadores, foi cunhado por O’Reilly com o intuito de apontar uma série de ferramentas e motivos da internet para entender essas experiências colaborativas como um outro momento da internet” (Pinheiro, 2011, p.249-250).

é a noção de texto a partir da *web 2.0*, que passa a ser muito mais dinâmico, interativo e multissequencial. Nesse sentido, Lemke afirma que

hoje, qualquer um edita um áudio ou um vídeo em casa, produz animações de boa qualidade, constrói objetos e ambientes tridimensionais, combinadas com textos e imagens paradas, adiciona música e voz e produz trabalhos muito além do que qualquer editora ou estúdio de cinema poderia fazer há alguns anos atrás (Lemke, 2010, p. 472).

Como discute o autor, a produção textual na cultura digital não se limita à linguagem verbal, mas esta associa-se a outras linguagens para a produção e interpretação de sentidos. O texto característico do ambiente digital muda significativamente a maneira como a linguagem é utilizada, demandando novas estratégias daqueles que atuam no processo de leitura e produção de textos. Para a pedagogia dos multiletramentos, “[...] os textos são multissemióticos e proporcionam novas relações e experiências entre indivíduos, textos e culturas” (Cazden *et al.*, 2021, p. 110).

Essa nova configuração de textos permite que a produção e a interpretação de sentidos sejam mais dinâmicas e interativas, (re)configurando o processo de leitura e produção textual, o qual exige do leitor e produtor competências ampliadas. No contexto do projeto de ensino desenvolvido, o uso de materiais multimodais, como vídeos e fotografias, desempenhou um papel fundamental para engajar os participantes em reflexões éticas, sociais e ambientais. No caso do vídeo "Salve o Ralph"⁵², por exemplo, ao combinar elementos visuais, narrativos e auditivos foi possível mobilizar e conscientizar os estudantes sobre os testes laboratoriais em animais para a produção de cosméticos.

Assim, tendo por base as noções de leitor, autor, texto, foi que idealizamos o projeto de ensino objeto deste estudo. Durante a pandemia de Covid-19, como vimos, as aulas passaram a acontecer por meio das TDICs. Dessa forma, nós (professores envolvidos no projeto de ensino citado neste trabalho) passamos a utilizar ferramentas como *WhatsApp*®, *Zoom*®, *Google Meet*®, sites de jogos educacionais (*Quizizz*®, *Wordwall*®), sites de busca, plataformas de vídeos e textos colaborativos (*Youtube*®, *Moodle*®, *Padlet*®, *Comica*®, *Mentimeter*®, *Jamboard*®) para desenvolvermos as nossas atividades colaborativamente. Todas as

⁵² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AjdMtlF0Z6w>. Acesso em: 19 dez. 2023.

ferramentas utilizadas eram gratuitas.

O *WhatsApp*® foi uma ferramenta muito utilizada para atendimentos síncronos e assíncronos aos estudantes. O *Zoom*® e *Google Meet*® serviram para os encontros on-line síncronos, para dúvidas e atividades elaboradas em conjunto pelos professores. Através das ferramentas *Quizizz*® e o *Wordwall*® elaboramos jogos individuais e coletivos como estratégia para aprofundar os assuntos trabalhados nos encontros síncronos do projeto. O *Moodle*® funcionou como repositório para materiais e aulas gravadas, além do fórum de discussão, que serviu para a interação assíncrona dos participantes. Por meio do *Padlet*, criamos murais coletivos para o compartilhamento das fotografias e HQs produzidas pelos alunos. O *Comica*® foi a ferramenta sugerida pelos professores para a criação das HQs, mas também os alunos utilizaram outras ferramentas que já conheciam ou tinham mais familiaridade ou que ofereciam mais recursos para a produção textual. O *Mentimeter*® nos ajudou a entender o nível de satisfação dos participantes após algumas atividades propostas. O *Jamboard*® serviu para a criação colaborativa de desenhos.

Para ilustrar o uso do recurso jogos digitais, trazemos atividades desenvolvidas pela equipe de Língua Portuguesa que utilizou a plataforma *Wordwall*® durante o penúltimo encontro síncrono do projeto, guiada pela temática “Teia Ecosistêmica”, para discutir e refletir sobre as relações entre tudo o que existe no ambiente (ver figura 3), bem como os impactos das ações humanas para a vida do/no planeta.

Figura 3. Jogo 1 - Ligue os nomes às figuras (*Wordwall*®⁵³)



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 4. Jogo 2 - Roda Aleatória (*Wordwall*®⁵⁴)



Fonte: Elaborado pela autora.

O jogo ilustrado na figura 4 é uma espécie de “roda a roleta” e trouxe a oportunidade de “ligar os nós”, ou seja, refletir sobre tudo o que foi trabalhado no projeto até aquele momento e como tudo estava interligado, como em uma “teia”. Para tanto, cada aluno girava a roleta e a partir da palavra sorteada eram tecidas as

⁵³

Disponível

em:

<https://Wordwall.net/pt/resource/13955301/economia-solid%c3%a1ria-e-as-rela%c3%a7%c3%b5es-humanas>. Acesso em: 11 nov. 2021.

⁵⁴Disponível

em:

<https://Wordwall.net/pt/resource/13955301/economia-solid%c3%a1ria-e-as-rela%c3%a7%c3%b5es-humanas>. Acesso em: 11 nov. 2021.

considerações sobre a conexão entre a palavra e a experiência de cada um no projeto, como podemos verificar nos depoimentos a seguir:

Essa palavra [trabalho] envolve tudo o que estudamos: trabalho em equipe, em conjunto. (P7-LP)

Minha palavra foi coletividade e eu acho que em todas as ações que fizemos no projeto precisamos da coletividade, de todas as áreas do conhecimento. Eu acho que a coletividade se relaciona a ecossistema, porque precisamos da coletividade para conseguir recuperá-lo, como também para resolver a situação de pandemia. (P2-LP)

A minha foi economia: acho que esta palavra nos faz refletir sobre a economia de recursos naturais, como diminuir o desperdício de água. (P3-LP)

Eu acho que a minha [crescimento] está muito ligada à do Guilherme e do Luis Paulo, coletividade e economia, porque para que possamos crescer e evoluir enquanto humanidade precisamos da ajuda de todos, se a gente se ajudar, conversar com todo mundo sobre isso, se todo mundo ajudar, as coisas serão melhores. (P4-LP)

Nos depoimentos transcritos acima, vemos que aparece fortemente a questão da colaboração, do fazer junto, da força da coletividade. Durante todo o projeto discutimos como as ações coletivas são fundamentais para atingirmos metas grupais e os impactos das ações individuais para a vida em comunidade, como no enfrentamento da Covid-19 em que o cuidado do “eu” (ou o não cuidado) impactava na vida do(s) outro(s). Ressaltam a importância da colaboração transdisciplinar como fundamental para o enfrentamento de desafios tanto ambientais quanto sociais, o que requer um esforço coletivo que transcenda as fronteiras tradicionais do conhecimento, como o trabalho individualizado e a separação das áreas do conhecimento para a resolução de problemas. Essa visão dos participantes reflete uma mudança cultural em direção a uma maior valorização de ações colaborativas, que são cruciais em contextos de crise.

A natureza lúdica dos jogos no *Wordwall*® pode transformar o processo de aprendizagem em uma experiência mais engajada e significativa. Os jogos ilustrados nas figuras 3 e 4 eram muito simplórios, contudo, serviram de base para discutirmos colaborativamente como as ações humanas afetam o ambiente como um todo. Conforme argumenta Gee (2003), o uso de jogos em contextos educativos pode promover maior engajamento e participação ativa, facilitando a compreensão

dos conteúdos, o que dialoga com Moran (2015), que defende que os recursos digitais utilizados de maneira planejada, podem tornar a aprendizagem mais dinâmica e significativa. Entretanto, o uso da ferramenta sem um propósito pedagógico bem definido pode se tornar superficial, não contribuindo para o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos.

Apesar das potencialidades do *Wordwall*®, é necessário considerar as suas limitações, pois as atividades por ela possibilitadas podem restringir o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e a resolução de problemas mais complexos, essenciais para uma educação emancipadora, como defendido por Freire (1996). Além disso, a utilização desse recurso exige do professor não apenas conhecimentos técnicos, mas também (e principalmente) uma compreensão crítica sobre como integrar os recursos digitais às práticas pedagógicas, de maneira que eles sejam um meio para o desenvolvimento integral do aluno, e não um fim em si mesmos.

Podemos dizer, a partir da experiência com o projeto de ensino, que o *Wordwall*® oferece recursos valiosos para a educação linguístico-ambiental, desde que utilizado de maneira intencional, crítica e reflexiva. Outro recurso digital utilizado no projeto foi o *Jamboard*®. No encontro síncrono de setembro de 2021, guiadas pela temática “Quem determina o meu bem-estar?”, as equipes de Língua Portuguesa e Enfermagem produziram um desenho colaborativo ilustrando a natureza, por ocasião do dia da árvore (21/09). Os alunos estavam conectados simultaneamente e foram orientados a produzir conjuntamente, de modo que cada um desenhava uma parte de algo que para ele/a compunha a natureza e os demais colegas iam completando o desenho.

A ferramenta *Jamboard*® possui interface intuitiva e forte potencial para trabalhos colaborativos, além de oferecer um conjunto de recursos que podem ser explorados no contexto de uma educação linguístico-ambiental, com destaque especial para a possibilidade de integrar simultaneamente múltiplas linguagens no mesmo espaço, o que caracteriza o seu aspecto multimodal. O recurso salva automaticamente o progresso dos trabalhos realizados e possibilita a interatividade e a colaboração em tempo real, o que pode promover a coconstrução de conhecimentos e valorizar a singularidade das expressões individuais e coletivas.

As características elencadas acima fazem da ferramenta uma forte aliada para uma proposta de educação linguístico-ambiental, pois a partir de um trabalho

coletivo que integra imagens, textos, links, desenhos, diagramas, dentre outros, é possível desenvolver variadas atividades voltadas ao pensamento crítico e reflexivo, em especial, questões relacionadas ao cuidado tridimensional, como é o caso deste estudo, em que a ferramenta permitiu um maior engajamento dos estudantes. Nesse cenário, o professor ajuda, orienta, motiva para que os alunos possam avançar, pois “[...] quando o professor fala menos, orienta mais e o aluno participa de forma ativa, a aprendizagem é mais significativa” (Moran, 2018, p. 4).

Quanto às limitações da ferramenta, podemos citar a dependência de conexão estável à internet, o que pode limitar o acesso de estudantes em contextos de vulnerabilidade social e digital. Isso requer que o professor tenha um planejamento estratégico para garantir a inclusão quanto ao uso da ferramenta, seja com atividades complementares ou por meio de recursos híbridos. Embora sejam muitas as possibilidades dessa tecnologia, é essencial que os professores tenham formação adequada para conectar as potencialidades tecnológicas aos objetivos pedagógicos. Além disso, o *Jamboard*® pode ser utilizado como uma ferramenta complementar, e não substitutiva, das experiências práticas e das vivências concretas dos estudantes em seus contextos socioambientais.

A seguir disponibilizamos as produções colaborativas dos alunos para conhecimento:

Figura 5. Desenho colaborativo dia da árvore - Equipe Língua Portuguesa.



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 6. Desenho colaborativo dia da árvore - Equipe Enfermagem.



Fonte: Elaborado pela autora.

As atividades do projeto desenvolvidas por meio dos recursos digitais tinham por base o “fazer junto”, assim, as ferramentas foram selecionadas a partir do critério de “colaboração” para propiciar espaços de cocriação para que todos pudessem evoluir, aprender com os colegas e descobrir seus potenciais. Conforme Moran (2015) a combinação de recursos digitais,

[...] de ambientes e possibilidade de troca, colaboração, coprodução e compartilhamento entre pessoas com habilidades diferentes e objetivos comuns traz inúmeras oportunidades de ampliar nossos horizontes, desenhar processos, projetos e descobertas, construir soluções e produtos e mudar valores, atitudes e mentalidades (Moran, 2015, p. 8).

A citação de Moran ressalta o potencial dos recursos digitais quando combinados com práticas que favorecem a troca e a colaboração entre pessoas, o que dialoga com o conceito de inteligência coletiva de Pierre Lévy (2000), que destaca como as capacidades individuais são ampliadas em contextos de interação colaborativa. Os avanços das tecnologias digitais desempenham um papel central ao possibilitar a construção conjunta de conhecimento, reconfigurando as práticas pedagógicas e rompendo com modelos mais tradicionais pautados na unidirecionalidade ao possibilitar atividades mais dinâmicas e participativas.

Os recursos digitais podem criar oportunidades para que os alunos com diferentes experiências, habilidades e perspectivas contribuam de maneira mais

significativa para a solução de problemas coletivos. As práticas colaborativas possuem alto potencial para transformar crenças, valores, atitudes e comportamentos. Nesse sentido, os recursos digitais oferecem um espaço dinâmico para a prática de uma educação emancipadora (Freire, 1987), na qual os participantes são agentes de mudança. No contexto da educação linguístico-ambiental, isso se manifesta na transformação das percepções e comportamentos em relação ao cuidado consigo mesmo, com o(s) outro(s) e com o meio ambiente, favorecendo uma formação integral.

No contexto da pandemia, 2020 e 2021 principalmente, foram as TDICs que possibilitaram a continuidade das aulas, mas não necessariamente propiciaram atividades inovadoras em algumas realidades brasileiras. Em muitos casos, o estilo mais tradicional só mudou de ambiente, saiu do presencial e migrou para o virtual. Como dito, as tecnologias digitais “[...] ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação e multiplicação de espaços e tempos” (Moran, 2015, p. 12), mas requerem algumas condições como a formação dos professores para o manuseio e orientação aos alunos quanto ao uso e potencialidades de cada ferramenta, o acesso a computadores, tablets, celulares e internet de qualidade.

Embora se possa supor que os jovens da atualidade tenham facilidade para lidar com as tecnologias digitais, muitas vezes, como aconteceu no projeto aqui citado, eles não conheciam as ferramentas indicadas pelos professores ou não sabiam para que serviam cada uma delas. Isso corrobora a crítica ao mito do “nativo digital”, já discutido por autores como Coscarelli e Ribeiro (2011) e Buzato (2006), para os quais a familiaridade com dispositivos digitais não implica, necessariamente, apropriação crítica e significativa de seus usos.

Nessa perspectiva, o letramento digital é compreendido como um processo que vai além da dimensão instrumental e técnica, configurando-se como um processo socialmente situado, que envolve o uso de “informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente” (Freitas, 2010, p. 339-340).

Dessa forma, no contexto deste estudo, a mediação docente não se restringiu à explicação do funcionamento das ferramentas digitais, mas orientou os estudantes a refletir criticamente sobre os discursos que circulam nesses espaços, sobre os

modos de interação que possibilitam e sobre as formas de engajamento que propiciam. Assim, o letramento digital no contexto de uma proposta linguístico-ambiental crítica buscou capacitar os estudantes a utilizar recursos digitais como ferramentas de produção colaborativa de conhecimento, de intervenção cidadã e de fortalecimento do cuidado tridimensional, visando ampliar suas possibilidades de participação crítica e criativa no mundo contemporâneo.

É importante ressaltar que não foi fácil a transição do presencial para o virtual no contexto do ERE, contudo, o conhecimento prévio das TDICs me ajudou a ter confiança no início do processo (fase mais difícil) e possibilitou criar atividades diversificadas. A atuação em colaboração entre os professores foi uma estratégia pertinente no contexto deste estudo.

Além da questão do conhecimento das ferramentas, ainda lidamos com a não abertura das câmeras para a participação nas aulas por parte de alguns alunos. Com elas fechadas, ficou difícil para os professores acompanharem a participação efetiva de cada estudante. Por isso, neste estudo, lançamos mão dos fóruns de discussão (*Moodle*) e do caderno digital (*Padlet*) para que os participantes registrassem sínteses após cada atividade realizada. Os alunos disseram que tinham vergonha de mostrar os ambientes de seus lares porque não possuíam um espaço próprio para estudo ou diziam que tinha muita gente dentro de casa (em virtude do isolamento imposto pela pandemia), por isso não se sentiam confortáveis para abrir a câmera.

3.2 Letramentos e Letramentos Críticos

Conforme afirma Monte Mór (2015, p. 9), os letramentos críticos partem “[...] da premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes”. A linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas também um instrumento de manutenção e perpetuação de relações de poder, podendo reforçar (o que ocorre em muitos contextos) as desigualdades sociais.

A autora afirma ainda que “[...] ler e escrever são atividades sociais, que não há textos neutros e que toda linguagem refrata o mundo” (idem). Nesse sentido, as práticas linguísticas não são atividades isoladas, sendo constituídas em contextos sociais, históricos, políticos e culturais. Desse modo, ao ler e escrever estamos participando de práticas sociais que envolvem normas, valores e crenças

compartilhadas por uma comunidade.

A afirmativa de que não existem textos neutros reforça a ideia de que todo texto carrega consigo o posicionamento daquele que o escreve. Por mais objetivo que um texto pareça ser, como artigos científicos, por exemplo, sofrem influências dos contextos socio-histórico, político e cultural. O fato de a linguagem refratar o mundo, como propõe Monte Mór (2015), significa que ela o distorce, filtra e molda de acordo com a visão de quem a está usando. A linguagem altera a maneira como representamos e compreendemos a realidade.

A partir do que propõem os Letramentos Críticos, é possível pensar alternativas para uma educação linguístico-ambiental que possa ser capaz de transformar vidas, possibilitando que os discentes tenham condições de interpretar as suas realidades de maneira consciente, ética e responsável, respeitando a si, ao(s) outro(s) e ao meio ambiente, (re) construindo significados.

O “eu” relaciona-se ao fato de que cada indivíduo pode desenvolver uma autoconsciência crítica, respeitando a si mesmo e compreendendo o seu papel dentro do contexto socioambiental, tornando-se um ponto de partida para uma transformação pessoal e para a construção de uma visão crítica sobre o mundo. Nesse sentido, uma proposta de educação linguístico-ambiental crítica incentiva a construção de significados em um espaço dialógico (Freire, 1987), onde o “eu” está em constante interação com o “tu” (Benveniste, 1988), o que implica que os indivíduos aprendam a se posicionarem de maneira ética, empática, respeitosa e consciente em relação aos outros e ao “ambiente”, que é entendido, nesse contexto, como algo que é compartilhado e de responsabilidade coletiva.

Como argumenta Ferreira (2018, p. 36), “[...] 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”. As nossas vivências cotidianas oferecem matéria-prima para que possamos compreender as estruturas sociais e as relações de poder que permeiam as nossas interações sociais. Refletir sobre as práticas do dia a dia nos ajuda a perceber padrões/situações de opressão, descuido e descaso que, muitas vezes, são naturalizados e passam despercebidos, como podemos notar nos depoimentos a seguir:

A ideia surgiu através da minha experiência de descarte indevido de lixo,

pois eu morava em zona rural e na zona rural o descarte indevido é "normal". (P7-Geo)

Acho que aprendemos a observar mais em nossa volta, reparar mais no lixo descartado nessas áreas, quando fiz o trabalho eu passei a notar mais isso aqui no bairro. Vejo que o descarte correto do lixo e a reciclagem seria bom. (P5-Bio)

Eu passava todo dia em frente de uma bela matinha, tinha vários pássaros e até macacos. Um dia eu passei por lá e estava toda queimada e não se via mais macacos, daí veio a ideia de abordar o tema queimadas na nossa HQ [História em Quadrinhos]. (P2-Geo)

O depoimento de P7-Geo traz à tona práticas culturais e comportamentais que operam em desacordo com a sustentabilidade, sugerindo uma falta de conscientização por parte de algumas comunidades que vivem no campo. A fala também permite uma reflexão crítica sobre como aspectos culturais podem influenciar as nossas percepções sobre a responsabilidade ambiental e como isso pode ser trabalhado pelo viés dos letramentos críticos, os quais permitem uma ressignificação de comportamentos.

Considerando o que nos fala P5-Bio, vemos que a atividade de produzir uma HQ possibilitou que ele desenvolvesse uma nova perspectiva acerca do local onde vive, ampliando a sua capacidade de ler e compreender melhor o que afeta o seu entorno. Dessa maneira, vemos como as nossas vivências cotidianas, articuladas a um processo educativo, podem servir como matéria-prima para descortinar práticas sociais e culturais arraigadas, como a falta de políticas públicas para a gestão de resíduos em bairros ou comunidades menos privilegiadas, o que evidencia as relações de poder, as desigualdades socioeconômicas e como os aspectos de infraestrutura são negligenciados em certos contextos sociais.

O participante P2-Geo, juntamente com outros colegas da equipe de Geografia, a partir de um acontecimento (queimada) que muda o cenário de seu cotidiano ("bela matinha com pássaros e até macacos"), refletem criticamente sobre práticas sociais que resultam em degradação ambiental. Nesse contexto, por meio da linguagem, o grupo produz uma HQ, processo que contribuiu para que eles (e outras pessoas de fora) pudessem se sensibilizar, refletir e mudar as suas percepções acerca do assunto abordado, pois práticas críticas e de empoderamento, como afirma Ferreira (2018, p. 36), podem ser "[...] construídas e reconstruídas por meio da linguagem".

A capacidade de transformar uma experiência pessoal em uma produção com alcance social reflete a construção de uma prática de empoderamento e mostra como observar o cotidiano pode servir de ponto inicial para reflexões críticas, que, ao serem (re) construídas por meio da linguagem, podem empoderar e engajar os envolvidos, favorecendo uma postura ativa diante da necessidade de transformação nos âmbitos social e ambiental.

Nesse contexto, temos que a ação social concretiza-se por meio da linguagem, sendo esta entendida aqui enquanto “prática social” (Rajagopalan, 2003, p. 127), a partir da qual nos constituímos enquanto sujeitos, interagimos nas mais diversas esferas de comunicação e criamos o mundo social. Compreendendo a realidade social como dinâmica e complexa, a qual se constitui por meio da linguagem, neste trabalho, utilizamos a palavra “letramentos” e não “letramento”, pois “[...] o ensino de leitura e escrita precisa ir além da comunicação alfabética, incorporando, assim, a essas habilidades tradicionais as comunicações multimodais” (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020, p. 20).

A maioria dos textos em circulação hoje estão impregnados de múltiplas semioses e, frequentemente, misturam letras, palavras, imagens, diagramas, músicas e gráficos, por exemplo, expressando sentido conjuntamente. “É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiótica dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos” (Rojó, 2012, p. 19). Ao agregar diversas linguagens, os textos contemporâneos exigem múltiplas habilidades para compreendê-los, entrando em cena novos modos de ação para a (re) construção de sentidos.

Nesse cenário, Moita Lopes (2012, p. 211) reitera que letrar na contemporaneidade requer um novo *ethos*, isto é, novas maneiras de agir no interior das diversas práticas sociais para a construção de sentidos na interação entre os sujeitos. O autor afirma que o *ethos* em tempos de cibercultura⁵⁵ é colaborativo, constituído a partir da contribuição/ação de várias mãos e cérebros que agem, contestam, afirmam, negam num processo de negociação de sentido.

Para Monte Mor (2019), os letramentos estão associados

[...] a maneiras de estar no mundo e não apenas àquilo que se transmite a

⁵⁵ Conforme Lévy (2000, p. 17), cibercultura “é o conjunto das técnicas (materiais e intelectuais), as práticas, as atitudes, as maneiras de pensar e os valores que se desenvolvem conjuntamente com o crescimento do ciberespaço”. Trata-se, pois, de uma cultura mais universalizada, diferente das outras culturas que a antecederam.

alguém em processo de escolarização, como já se considerou muitos dos saberes escolares e das práticas de alfabetização, pautadas por vezes em uma concepção de linguagem simplificada e reducionista (Monte Mór, 2019, p. 11).

A autora rompe com concepções tradicionais de ensino de língua, as quais priorizam a transmissão mecânica de conteúdos e ainda direcionam parte significativa das práticas escolares. Monte Mór dialoga com a crítica feita por autores como Brian Street (2014), que distingue o modelo autônomo do modelo ideológico de letramento, e Freire (1987) com a concepção bancária da educação, conforme veremos mais adiante.

Nesse contexto, o ensino de língua engloba as dimensões sociohistórica e cultural, preocupando-se com crenças, valores e visões de mundo dos envolvidos, o que implica um entendimento de letramento que engloba os diferentes contextos de uso da linguagem e os múltiplos sentidos que esta pode assumir nas variadas esferas de comunicação. Assim, existem diferentes práticas de letramento, pois “[...] letramentos são legiões. Cada um deles consiste em um conjunto de práticas sociais interdependentes que interligam pessoas, objetos midiáticos e estratégias de construção de significado” (Lemke, 2010, p. 455).

Nesse contexto, os letramentos críticos devem desenvolver, nos estudantes, a habilidade de questionar e interpretar criticamente os significados culturais e sociais veiculados pela linguagem. A educação linguística não objetiva apenas desenvolver a capacidade de ler e produzir textos, mas também estimula os alunos a compreenderem como as relações de poder e as posições ideológicas estão presentes nas práticas de linguagem e como os sujeitos podem ser agentes críticos em suas relações com as pessoas e com o mundo. Dessa maneira, letrar está para além da mera transmissão de conhecimentos. Como afirma Freire (2007),

[...] a educação para a domesticação é um ato de transferência de conhecimento, enquanto a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade. Desta forma, o processo de alfabetização, visto de um ponto de vista libertador é um ato de conhecimento: um ato criador em que os alfabetizados exercem o papel de sujeitos cognoscentes, tanto quanto os educadores. Obviamente, então, os alfabetizados não são vistos como “vasilhas vazias”, meros recipientes das palavras do educador, ou seja: a educação bancária (Freire, 2007, p. 105).

Para Freire (2007), numa proposta de educação que almeja a formação

crítica, educadores e educandos atuam com liberdade e criatividade, utilizando suas experiências para, colaborativamente, levantar situações de suas realidades cotidianas e buscar alternativas para transformá-las. Os conceitos de educação para a domesticação e educação para a libertação de Freire (2007) dialogam com o que Brian Street (2014) chama de modelo autônomo e modelo ideológico de letramento.

Para Street (2014), uma proposta de educação que se baseia no modelo autônomo é conteudista, o ensino da leitura e da escrita se dá de maneira descontextualizada, valoriza-se a modalidade padrão da língua. Não se considera aspectos sociais, históricos, culturais, políticos, econômicos no processo de educação linguística, tampouco se preocupa com o uso efetivo do conhecimento adquirido em situações reais da vida cotidiana.

Certamente, é muito importante que as crianças e adolescentes saibam ler e escrever, mas também é essencial que eles possam utilizar com destreza as habilidades de leitura e escrita em variadas situações de seu cotidiano, pois são agentes no/com o mundo. Portanto, interagir nas diferentes esferas sociais de maneira assertiva e crítica vai além do letramento da letra, perpassando muitas e variadas formas de letramentos, o que dialoga com o modelo ideológico de letramento de Street (2014). Como nos lembra Paulo Freire (2008),

[...] a leitura mais crítica da realidade dá-se num processo de alfabetização ou não associada, sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, e pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamou de ação contra hegemônica. Por isso que ler implica esforços no sentido de uma correta compreensão do que é a palavra escrita, a linguagem, as suas relações com o contexto de quem fala e de quem lê e escreve, compreensão, portanto da relação entre leitura do mundo e leitura da palavra (Freire, 2008, p. 21).

Nesse sentido, a leitura e a escrita têm implicações sociais, culturais e políticas, portanto, é um processo político, tal como as compreendemos neste estudo. Assim, ao propor um projeto que pudesse se configurar como exemplo de educação linguístico-ambiental, buscamos desenvolver atividades que favorecessem a tomada de consciência por parte dos alunos acerca de seu papel no mundo, bem como das suas relações com o outro e com o meio ambiente. Quando eles compreendem que suas ações individuais, suas interações sociais e suas práticas ambientais são moldadas por discursos e ideologias, eles podem

passar a contestá-los, podem reconhecer injustiças e opressões nas relações sociais e perceber como as relações de poder e os interesses dominantes impactam as relações socioambientais, podendo posicionar-se de maneira crítica e consciente diante da realidade que os cercam.

Nesse sentido, a professora de Sociologia propôs a “Dinâmica da ilha”, em que os participantes (no “como se”) estavam numa ilha em virtude de uma situação de naufrágio e necessitavam buscar estratégias para sobrevivência. A partir da situação proposta, o grupo se organizou, escolheu um líder e dividiu as tarefas, contudo descobriram que a água e os peixes do local estavam contaminados e, portanto, não conseguiram utilizá-los na alimentação. Na sequência, o grupo passou a discutir sobre a importância dos recursos naturais para a vida no planeta, trazendo à baila, em especial, a situação dos indígenas, ribeirinhos e quilombolas e como a degradação ambiental e exploração dos recursos naturais impactam o eu, o outro e o meio ambiente.

A atividade desenvolvida pela equipe de Sociologia é uma estratégia pedagógica que estimula a reflexão dos estudantes sobre organização social, sustentabilidade e interdependência com o meio ambiente. O cenário de naufrágio cria uma experiência imersiva em que os alunos, situados numa condição de sobrevivência simulada, são levados a pensar sobre a importância da colaboração, da liderança e da gestão de recursos naturais.

Ao abordar o impacto da exploração dos recursos naturais para as comunidades indígenas, ribeirinhas e quilombolas, a atividade evidencia a sua dimensão social. Ao discutir as condições vivenciadas por esses grupos, os estudantes ampliam sua compreensão sobre o conceito de “cuidado tridimensional”, percebendo que a preservação ambiental é fundamental para garantir a dignidade e a sobrevivência não só deles próprios, mas de outras comunidades que dependem diretamente da natureza, o que possibilita o desenvolvimento de relações empáticas e favorece novas atitudes e comportamentos dentro do ambiente em que vivemos.

Desse modo, partindo do modelo ideológico de letramento (Street, 2014), o ensino de leitura e escrita não se dá apenas no âmbito do código, mas para além dele, ou seja, deve conectar-se com a realidade dos sujeitos para que estes, a partir da tomada de consciência acerca do seu entorno, possam ter condições de agir em prol da transformação da realidade para si e para os outros seres. Nos termos de Freire (2008) importa que aprendamos a ler a letra e o mundo, destacando que a

leitura do mundo precede a da palavra, afirmando que

[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de 'escrevê-lo' ou de 'reescrevê-lo', quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (Freire, 2008, p. 13).

Ao ler e (re) escrever a palavra e o mundo, os sujeitos podem (re) construir suas percepções acerca de si mesmo, dos outros e do meio ambiente a partir de práticas conscientes e responsáveis. Nesse contexto, uma proposta de educação linguístico-ambiental pode contribuir para uma formação cidadã crítica. Aqui, o termo “crítica” é entendido como a “[...] capacidade de percepção crítica que cidadãos têm sobre a sociedade em que vivem, capacidade esta que não se atrela necessariamente aos altos níveis de escolarização” (Monte Mór, 2015, p. 3), mas sim, como diz Freire (2008), à capacidade de ler a palavra e o mundo, assim, “[...] os sentidos são construídos socialmente e as interpretações pré-existentes podem ser desconstruídas e reconstruídas” (Monte Mor, 2015, p. 9) a todo momento. Para a autora, “[...] a habilidade crítica se revela um elemento fundamental nas propostas educacionais que levam em conta as teorias e práticas de letramentos” (idem).

Como pontua Monte Mór (2015), para desenvolver a criticidade é fundamental um trabalho que focalize a alfabetização, mas também que desenvolva a habilidade de desconfiar de e questionar o que está posto na realidade, o que inclui a capacidade de identificar situações de descuido, opressão, injustiça e desigualdade presentes na sociedade. Ainda segundo a autora, “[...] o desenvolvimento dessa habilidade se dá num processo expansivo e de mão-dupla, voltado para a sociedade de agora” (Monte Mór, 2015, p. 11), o que sugere a ligação entre educação e vida, pois, dessa forma, o processo se amplia para além dos muros escolares, conectando-se às diversas vivências e experiências sociais. Isso favorece múltiplas práticas de construção de conhecimento, além das socioculturalmente aceitas.

Dessa forma, as atividades desenvolvidas no projeto de ensino em análise

buscaram criar espaço para desenvolver o questionamento, a autoafirmação e a capacidade crítica dos participantes, de modo que eles, dentro de cada área do conhecimento, pudessem desenvolver estratégias, por meio da linguagem, para lidar de maneira mais reflexiva, crítica e efetiva diante das demandas/situações presentes em suas realidades, pois, de acordo com Celani (2002, p.27) “[...] o processo reflexivo [e crítico] não acontece sozinho. É, na verdade, um trabalho ativo, consciente, que pressupõe esforço, vontade e que tem lugar quando condições são criadas para isso”, portanto, faz-se necessário usar a criatividade para gerar ambientes propícios e instigantes voltados ao desenvolvimento da capacidade crítica e à mudança de atitudes e comportamentos.

Visando “criar condições” para desenvolvermos o pensamento crítico e buscando “transgredir” as práticas educacionais tradicionais e legitimadas socioculturalmente, no projeto de ensino, realizamos atividades voltadas à percepção de situações com implicações sociais e ambientais, pois, conforme afirma Duboc (2018, p. 13), “[...] o exercício crítico precisa, primeiramente, ser vivenciado por meus alunos e por mim mesma”, o que reflete uma proposta educacional que seja colaborativa e dialógica, pautada na horizontalidade e no compromisso com o(s) outro(s). Essa proposta também se ancora na perspectiva de Rajagopalan (2003), para quem cabe à educação linguística crítica fomentar uma postura de constante questionamento das certezas cristalizadas, promovendo o enfrentamento de discursos que naturalizam desigualdades e práticas insustentáveis.

Foi nesse espírito de reflexão situada e engajada que realizamos uma visita técnica a uma voçoroca (estágio avançado de um processo erosivo, normalmente, causado pelo desmatamento) no município de Nova Andradina-MS, atividade que envolveu estudantes de todas as áreas do projeto. A iniciativa partiu de uma inquietação apresentada pela equipe de Geografia e teve como objetivo proporcionar aos alunos uma experiência direta com uma problemática ambiental concreta que afeta a comunidade local, ampliando, assim, sua compreensão crítica e sensível das interações entre sociedade e natureza.

Figura 7. Voçoroca: problema socioambiental levantado pela equipe de Geografia



Fonte: Elaborado pela autora.

Durante a visita, o professor de Geografia explicou sobre as causas de uma voçoroca, as suas consequências (sociais e ambientais) e citou algumas maneiras para resolver o problema, como usar paliças de bambu e o reflorestamento ao redor. A seguir, compartilhamos alguns depoimentos dos participantes relatando como se sentiram durante a atividade:

Me senti um pouco incomodada, entristecida e impactada. Foram vários motivos que me causaram essas sensações como o fato de pessoas terem que viver perto de um problema daqueles e como a voçoroca pode afetar suas vidas e suas saúdes, além de que aquela voçoroca é um problema meio que recente e pensar na proporção que ele tomou em tão pouco tempo é realmente assustador (P1-Fil).

Foi um pouco estranho, principalmente pensar em como as pessoas que moram perto daquele lugar devem viver, aquilo é extremamente perigoso e só tende a aumentar. Mas realmente foi muito diferente conhecer pessoalmente e apresentar dados sobre a voçoroca, pelo celular e encontros on-line não parecia ser tão problemático (P2-Bio).

Fiquei bem pensativa durante essa visita, porque o problema ali é bem maior do que o que eu imaginava, pois por fotos e vídeos a gente não consegue perceber o tamanho do buraco, e é bem na beiradinha da cidade, com várias casas perto, e quase ninguém percebe o estrago que aquela voçoroca pode causar se ninguém fizer nada pra impedir que ela aumente (P5-Psi).

Fiquei preocupado e percebi que as deformidades geológicas que têm acontecido ao redor da cidade é por conta da urbanização descontrolada, que basicamente criou uma pressão (por causa do asfalto e construções)

sobre a terra abaixo de Nova Andradina, que causou diversas voçorocas nos cantos da cidade, como a que fica no fim do bairro Argemiro Ortega (P3-Geo).

Os depoimentos mostram que os participantes não conheciam a voçoroca de perto, o que causou “incômodo”, “tristeza” e “preocupação”, principalmente por perceberem os impactos sociais daquele problema ambiental, pois para eles a voçoroca é vista como algo “perigoso”, capaz de afetar “a vida e a saúde” da população que vive próxima a ela. Dessa maneira, os estudantes percebem a relação de causa e consequência entre as dimensões ambiental e social, e “[...] desenvolvem percepção crítica da interpretação de fatos/eventos em relação ao mundo/sociedade em que vivem” (Monte Mór, 2015, p. 11). Nesse sentido, há uma relação estreita entre educação e vida, uma vez que “[...] a linha divisória entre o ‘dentro’ e o ‘fora’ é tênue e precária” (idem), de modo que aquilo que se faz dentro reverbera na vida lá fora, nas situações corriqueiras, e estas, por sua vez, servem (ou deveriam servir) de base para as práticas escolares.

Pelo exposto, o pensamento crítico não é algo que nasce com o indivíduo, mas pode ser construído a partir das relações com o(s) outro(s), das suas vivências e experiências. Ou seja, não é algo construído rapidamente, mas faz parte de um processo que vai sendo (re)construído durante a experiência de vida do sujeito.

Desse modo, não é tarefa fácil para a escola implantar uma educação crítica, tendo em vista que ainda persiste, na esfera escolar, uma tendência ao não questionamento, do professor que fala e do aluno que escuta, daquele que dita e daquele que obedece, expressando uma cultura educacional que é unidirecional (transmissor-receptor). Por isso, a educação linguística crítica é ainda mais premente no tempo em que vivemos, na era da desinformação, das *fake news* e das catástrofes ambientais, momento em que precisamos, mais do que nunca, ajudar nossos alunos a entenderem a realidade em que vivem e dar condições a eles para que possam tomar decisões, agindo de maneira consciente diante de suas realidades. Uma proposta pedagógica comprometida com a atuação social crítica e responsável abre espaço para a agentividade reflexiva e crítica de alunos e professores.

3.3 Formação crítica e transdisciplinaridade

Como já expressado neste estudo, entendemos que a aprendizagem está para além da educação bancária, nos termos de Freire (2007), na qual ocorre a mera transmissão de conhecimentos, em que o professor é o detentor do saber e os alunos receptores daquilo que seus educadores julgam ser importante.

Nas palavras de Biesta (2021, p. 47), “[...] uma resposta ao que é outro e diferente, ao que nos desafia, irrita e até perturba, em vez de como a aquisição de algo que desejamos possuir”. No contexto da educação linguístico-ambiental crítica, conforme discutido neste estudo, o foco não é transmitir conhecimentos, mas sim confrontar diferentes narrativas sobre o meio ambiente e como nos relacionamos com ele, envolvendo as socioculturalmente privilegiadas e as marginalizadas, oportunizando que os participantes possam refletir sobre e (re)construir narrativas outras. O autor acrescenta que

[...] em vez de compreender a aprendizagem como uma tentativa de adquirir, dominar, internalizar e qualquer outra metáfora possessiva que nos ocorrer, poderíamos ver a aprendizagem como uma reação a um distúrbio, como uma tentativa de reorganização e reintegração em resposta a uma desintegração (Biesta, 2021, p. 46-47).

Nesse sentido, “desintegrar” e “reorganizar” as narrativas (im)postas socioculturalmente é um processo que não se dá de maneira harmoniosa, tranquila, sem ruídos ou conflitos, mas que pode gerar tensão, frustração, desestabilização, angústia, perturbação, tristeza e preocupação, conforme pudemos verificar, por exemplo, nos depoimentos das atividades “mapeamento socioambiental” e “visita técnica a uma voçoroca no município de Nova Andradina-MS”, descritas no item anterior.

Nessa perspectiva, cabe aos educadores e às instituições educacionais abrirem espaços para que os alunos possam criar/produzir respostas únicas e das suas maneiras, sendo que responder “[...] consiste tanto em atividade, em dizer e fazer, quanto em passividade: escutar, esperar, ficar atento, criar espaço” (Biesta, 2021, p. 46-47). Dessa forma, o autor nos provoca a pensar/oferecer uma educação que preconiza o equilíbrio entre ação e reflexão, fazer e ouvir, intervir e observar. Assim, é essencial a criação de espaços de acolhimento de outras perspectivas, permitindo uma relação empática e respeitosa entre os envolvidos no processo. Nesses espaços, os participantes poderão refletir sobre o momento e a atitude/decisão mais adequada para quando estiverem diante de situações

específicas de suas realidades. Para Ponzoni (2020, p. 138),

[...] a criação de espaços reflexivos dentro da educação é um potente caminho para despertar no homem a consciência de ser um componente do seu ecossistema, de que sua atitude faz a diferença e de que a sua existência afeta e é afetada por tudo o que há no universo, próximo ou distante dele. Para alcançar a dimensão do que significa ser a natureza, o homem precisa respeitar-se, confiar no outro e se sensibilizar para a conexão entre todas as coisas.

Nesse contexto, o projeto desenvolvido para esta pesquisa apostou na colaboração⁵⁶ e na transdisciplinaridade, por meio das tecnologias digitais, almejando oportunizar a agência de alunos e professores diante da situação de crise sanitária global, incentivando o protagonismo estudantil por meio de atividades colaborativas, espontâneas e criativas que contribuíssem para o cuidado tridimensional: do eu, do outro e do meio ambiente, com o propósito de desenvolver práticas pedagógicas voltadas para “[...] a apropriação crítica dos conteúdos escolares em sua relação com seu uso na sociedade e pela mudança da linguagem do dizer para o criar, do individualismo para organizações colaborativas, da narrativa pelo professor à ação colaborativa de alunos e professores” (Magalhães, 2018, p. 18).

É sabido, a partir de variadas pesquisas na área da educação (Romaña, 2019; Tassoni; Santos, 2013), que os alunos aprendem de maneira mais significativa a partir de experiências diversificadas, da troca, da interação com o(s) outros(s), da afetividade e dos vínculos saudáveis (entendidos estes últimos como aqueles em que o sujeito respeita a si e ao outro) e mediante assuntos que despertem seus interesses.

Almejando uma educação que considera o agir, o pensar e o sentir dos educandos, a transdisciplinaridade e a colaboração aparecem como estratégias que podem potencializar a agência (ação) dentro das práticas sociais. Nesse contexto, a pesquisa orientada pela transdisciplinaridade é um “[...] modo de investigação que envolve uma forma de produção de conhecimento que corta várias disciplinas”

⁵⁶ “O aprendizado colaborativo encoraja os participantes a articularem de forma mais adequada o que pensam, a justificarem as ideias, a refletirem sobre suas explicações, a resolverem as diferenças por meio de um diálogo construtivo e a construir conhecimentos e novos significados de maneira compartilhada”.

Disponível

em:

<https://jornal.usp.br/universidade/inteligencia-artificial-pode-trazer-beneficios-na-area-da-educacao/>.

Acesso em: 22 maio de 2024.

(Moita Lopes, 1998, p. 122), mas não se reduz a nenhuma delas.

As áreas do conhecimento envolvidas numa investigação transdisciplinar interagem conforme a necessidade do problema específico a ser investigado e de forma temporária. A produção do conhecimento se dá a partir do contexto de ação, ou seja, o conhecimento emerge dentro da situação em foco, considerando o problema a ser resolvido, os sujeitos envolvidos e seus interesses, os quais constituem e são constituídos em um contexto social, histórico, econômico, tecnológico e cultural.

Para Celani (1998), uma visão transdisciplinar tenta destacar a interação e a colaboração entre campos do saber a partir de um fio condutor; dessa forma, a transdisciplinaridade envolve a coexistência em um estado de interação dinâmica e esferas de coabitação. Há, aqui, a bricolagem e o hibridismo teórico-metodológico (Scheifer, 2013) que vão sendo desenhados conforme a proposta investigativa. O fio condutor de que fala Celani (1998) pode ser, por exemplo, a concepção de linguagem, de sujeito e de mundo que sejam convergentes entre as áreas envolvidas. Caso contrário, haverá a integração de campos do saber que entrarão em choque em função de elementos que não são convergentes; é preciso ter ideias compatíveis. O fio condutor do projeto de ensino citado neste estudo foi a necessidade de cuidado tridimensional no cenário pandêmico.

Para Duboc (2020, p. 153),

[...] no que diz respeito à transdisciplinaridade, essa implica transgredir e reinventar os binarismos do pensamento ocidental de modo a trazer para dentro da academia [escola], o “lado negro” de cada par, porque, afinal de contas, o movimento transdisciplinar opera na ideia de trânsito e não de substituição.

No âmbito da educação linguístico-ambiental, a transgressão desses binarismos é essencial. Um exemplo pode ser visto na maneira como a educação linguístico-ambiental transgredir o binarismo humano vs. natureza. Nessa perspectiva, nós seres humanos (como todas as outras formas de vida) integramos a natureza, bem como as nossas práticas linguísticas moldam o mundo natural. Trazer à tona “o lado negro” de cada binarismo implica reconhecer e acolher as vozes e culturas outras, aquelas marginalizadas pelo pensamento ocidental e negligenciadas em nossos processos de produção de conhecimento.

Nesse contexto, Moita Lopes (1998) discute cinco pontos importantes para o desenvolvimento de um trabalho transdisciplinar, a saber:

Quadro 2. Pontos importantes para um trabalho transdisciplinar.

Pesquisa Transdisciplinar	Caracterização
1) Tipo de conhecimento e contexto de produção	O conhecimento é produzido a partir da identificação e resolução de um problema em um contexto específico, com os participantes sociais atuando em colaboração, orientado pela prática social.
2) Modo de produção do conhecimento	A transdisciplinaridade surge se a pesquisa é baseada na concepção teórica comum (fio condutor) e deve ser acompanhada de uma interpenetração mútua de epistemologias disciplinares.
3) Organização do conhecimento	Organização diversificada e heterogênea no que se refere aos tipos de habilidades e experiências que os participantes possuem. Os participantes da investigação vão ser incluídos nas dependências da necessidade que se apresente na resolução de problemas específicos, ou seja, trata-se de uma pesquisa “com” as pessoas e não “sobre” elas. Envolve uma co-construção de saberes.
4) Responsabilidade social e reflexão	Compreender a questão sendo estudada possibilita o retorno mais imediato da pesquisa para a prática social. Essa característica aumenta a possibilidade de distribuição social do conhecimento, ou seja, implica uma responsabilidade de circulação social.
5) Mecanismos de controle de qualidade	Critérios determinados pelo contexto que trazem interesses sociais, históricos, políticos, econômicos e culturais. Tais critérios são também determinados pelo contexto de realização da pesquisa, os quais podem potencializar ou impossibilitar/desarticular a pesquisa. Aqui os mecanismos advêm tanto do contexto imediato da pesquisa quanto reverbera mecanismos de controle do contexto macrossocial.

Fonte: Adaptado de Moita Lopes (1998).

Considerando os cinco pontos discutidos por Moita Lopes (1998) referentes à

transdisciplinaridade, a saber: tipo de conhecimento e contexto de produção; modo de produção do conhecimento; produção do conhecimento; responsabilidade social e reflexão; mecanismos de controle de qualidade, passamos a analisar o projeto a partir do qual foram gerados os dados para esta pesquisa.

Com relação ao *tipo de conhecimento e contexto de produção*, temos que um dos problemas enfrentados pela humanidade, em 2021, era a crise sanitária da Covid-19, o que demandava por parte das pessoas em todo o mundo ações e atitudes de cuidado. Naquele contexto, alunos e professores participantes do projeto planejaram ações voltadas ao cuidado tridimensional, almejando criar experiências voltadas ao autocuidado, às relações eu-outro, bem como às relações nós-meio ambiente. Para tanto, as áreas envolvidas (Língua Portuguesa, Filosofia, Sociologia, Geografia, Biologia, Enfermagem e Psicologia) entendiam a linguagem enquanto prática social e os sujeitos enquanto seres sociais, os quais se constituem historicamente nas relações com os seus semelhantes mediados pela linguagem, portanto, os participantes atuaram em colaboração, orientados pela prática social.

Quanto ao *modo de produção do conhecimento*, destacamos a postura transdisciplinar do projeto, pois participaram dele professores de áreas diversas do conhecimento que poderiam/puderam contribuir para a problematização e discussão quanto à necessidade de cuidado tridimensional no cenário pandêmico (fio condutor), visto que “[...] o contexto de aplicação cria pressões que requerem o uso de fontes de conhecimento variadas e que as configuram de acordo com o problema em foco” (Moita Lopes, 1998, p. 119), pois é importante considerar os contextos sociais, culturais e ambientais no processo de produção de conhecimento, o que reflete uma abordagem que conecta teoria e prática com base nas demandas reais dos estudantes e do contexto em que estão inseridos. Como afirma Morin (2001),

[...] um dos maiores problemas que enfrentamos é como ajustar nossa maneira de pensar para enfrentar o desafio de um mundo cada vez mais complexo, em rápida mudança e imprevisível. Devemos repensar nossa forma de organizar o conhecimento. Isso significa quebrar as barreiras tradicionais entre as disciplinas e conceber novas maneiras de reconectar o que foi dilacerado. Temos que redesenhar nossas políticas e programas educacionais. E, à medida que colocamos essas reformas em prática, temos que manter nossos olhos no longo prazo e honrar nossa tremenda responsabilidade para com as gerações futuras (Morin, 2001, p. 5-6, tradução nossa).

Morin (2001) propõe uma reconexão de conhecimentos fragmentados. A

proposta de "quebrar as barreiras tradicionais entre as disciplinas" e "conceber novas maneiras de reconectar o que foi dilacerado" reflete a transdisciplinaridade que busca superar a especialização fragmentada e construir um pensamento sistêmico e integrador. Essa reconexão é essencial para desenvolver uma compreensão que abranja não apenas o conteúdo, mas também as relações entre as áreas do saber e suas implicações práticas e éticas em um mundo cada vez mais acelerado e complexo.

Nesse sentido, baseados nos princípios da transdisciplinaridade, as equipes de alunos e professores foram trabalhando no sentido de compreender o impacto das nossas ações para nós mesmos, para os outros e para o ambiente como um todo. Para ilustrar o tema, selecionamos o assunto "voçoroca" (grandes erosões do solo), problema socioambiental levantado e discutido pela área de Geografia.

Nesse contexto, os estudantes da equipe de Geografia fizeram o estudo de uma área afetada por voçorocas e produziram fotografias, em um bairro da periferia do município de Nova Andradina-MS. Na sequência, eles levaram os dados para discussão com o professor que trabalhou, a partir dos dados trazidos, os tipos de solo da região, as características e causas de voçorocas e sobre o processo de urbanização.

Após entender melhor sobre o processo de erosão do solo, a equipe de Geografia propôs uma visita *in loco* para que todos os participantes do projeto pudessem conhecer de perto o problema em questão. Foi uma grande oportunidade para que juntos pudéssemos conhecer e entender um problema ambiental que afeta centenas de pessoas em Nova Andradina-MS.

Tendo o assunto voçoroca como fio condutor, nós professores das áreas de Filosofia, Psicologia e Língua Portuguesa⁵⁷ problematizamos a temática propondo discuti-la no contexto das relações sociais, sendo assim, a questão que direcionou as atividades foi: "o que pode provocar 'voçorocas' nas relações entre as pessoas?" O elemento motivador dessa questão foi o uso metafórico do termo "voçoroca" voltado à problematização de atitudes e comportamentos que podem provocar "erosões" ou rupturas nas relações humanas, além disso, a voçoroca também é um problema ambiental com diversos impactos sociais⁵⁸ para a comunidade local (bairro

⁵⁷ Citamos aqui estas três áreas porque elas trabalharam metaforicamente o assunto voçoroca.

⁵⁸ Conforme divulgado pela mídia local, a voçoroca vem adentrando o bairro Argemiro Ortega, com riscos de engolir casas e praça, além de ser um local perigoso especialmente para crianças e adolescentes. O vídeo disponível no link a seguir foi gravado em dezembro de 2020, contudo até a

Argemiro Ortega, em Nova Andradina-MS).

Pensando na transdisciplinaridade, a professora e a equipe da área de Enfermagem trabalharam o tema voçoroca na dimensão metafórica, para, colaborativamente, refletir sobre o que pode causar “voçorocas” na saúde, tanto física quanto mental, conforme depoimento do participante 3:

Na equipe de Enfermagem, tive várias percepções sobre os meus hábitos diários que podem trazer benefícios para a minha saúde ou “abrir voçorocas”, trazendo malefícios. Assim, quando terminamos o nosso encontro de enfermagem, percebi as coisas que estavam me prejudicando, e precisava imediatamente de um reajuste na minha vida, como por exemplo, o ato de regular o sono, não usar com muita frequência o celular, tomar mais sol (vitamina D), entre outros. Essas atitudes, podem estar sendo feitas por mim e pelo próximo, e como já sabemos, uma boa noite de sono deixa as pessoas (na maioria das vezes) mais bem humoradas, isso pode ajudar com que essas pessoas não prejudiquem o ambiente que é de todos. (P3-Enf)

O depoimento de P3-Enf reflete uma compreensão crítica sobre o autocuidado e os impactos das atitudes individuais no ambiente coletivo. A expressão “abrir voçorocas” ajuda a refletir sobre como os hábitos individuais podem abrir fissuras/rachaduras na própria saúde como também na “saúde” coletiva. Ao considerar a necessidade de mudanças como regular o sono, limitar o uso do celular e tomar mais sol, o participante aponta para uma visão tridimensional do cuidado: o autocuidado (ajustar os próprios hábitos), o cuidado com os outros (relações interpessoais mais bem humoradas) e o cuidado com o meio ambiente (ambiente que é de todos). Esses elementos são fundamentais para a formação de uma consciência crítica e para a construção de práticas de cuidado que consideram o indivíduo e impactam o coletivo.

Vimos que o cuidado com o “eu” envolve uma abordagem integrada, na qual o autocuidado, o autoconhecimento e a atenção à saúde física e mental se interligam para promover o bem-estar pessoal e comunitário. Além disso,

[...] o eu do Domínio Pessoal e, que, está expressivamente inter-relacionado a sistemas maiores, como: pensar a mudança em mim

presente data (janeiro de 2025) o problema ainda não foi totalmente resolvido. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a1YUKTlbwfo&t=51s>. Acesso em: 15 mar. 2021.

mesmo pode ser a alavancagem da mudança de uma realidade complexa, pois este eu é parte criativa e interdependente no sistema; se eu não crescer, o todo é afetado negativamente (Svaldi; Zamberlan; Siqueira, 2013, p. 545).

Os autores partem da perspectiva de que a transformação pessoal pode funcionar como uma alavanca para mudanças em questões de interesse coletivo, na qual o crescimento ou estagnação de um indivíduo afeta diretamente a comunidade. Dessa forma, as ações individuais são fundamentais para o desenvolvimento de sistemas coletivos. Isso sugere que o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva por parte de um indivíduo pode ter um impacto significativo não apenas em sua trajetória, mas também nas esferas social e ambiental em que vive. Para Peter Senge (2018)

Desde cedo aprendemos a separar e dividir os problemas para facilitar a execução de tarefas e o tratamento de assuntos complexos. Com isso, frequentemente deixamos de ver as consequências de nossos atos e perdemos, também, o sentido de conexão com o todo maior. Precisamos resgatar a nossa capacidade de ver o mundo como um sistema de forças entrelaçadas e relacionadas entre si (Senge, 2018, p. 4).

No contexto de uma educação linguístico-ambiental crítica, essa abordagem sistêmica é muito relevante, uma vez que entende os indivíduos enquanto potenciais agentes de transformação, capazes de questionar e (re)interpretar as suas realidades para provocar mudanças significativas para a coletividade. Sob essa perspectiva, o "eu" torna-se um ponto de partida para transformar não apenas a própria vida, mas também o ambiente social e natural. A noção de que o indivíduo não cresce apenas para si, mas também para o bem-estar coletivo conecta-se à uma proposta educacional que visa formar sujeitos conscientes de seu papel nas relações com o "tu" e com o "nosso ambiente".

Quanto à *produção do conhecimento*, destaca-se o trabalho colaborativo enquanto estratégia para a construção do saber, de modo que as áreas envolvidas contribuem umas com as outras. Nesse caso, a interação/troca ocorre não apenas entre as disciplinas, mas também entre pesquisador/professor e participantes, numa relação que é dialógica, na qual todos podem ensinar e aprender mutuamente. Dessa maneira, os conhecimentos não institucionalizados também são bastante relevantes, os quais advêm das práticas e experiências sociais dos participantes,

portanto, a pesquisa acontece “com as pessoas”, e não sobre elas.

Vale ressaltar que a colaboração acontece, como dito na seção anterior, por meio de um fio condutor, numa relação dinâmica, que se configura a partir do problema/tema em foco, dessa maneira, “[...] os grupos se formam ou se dissolvem na dependência de problemas novos” (Moita Lopes, 1998, p. 120), ou seja, a sua formação é temporária e específica. A ideia de que “os grupos se formam ou se dissolvem na dependência de problemas novos” ressalta a flexibilidade das relações colaborativas, que são estruturadas a partir do problema em foco.

O trabalho em colaboração não só incentiva a resolução de problemas de maneira coletiva, mas também permite a criação de espaços fluidos de interação, nos quais as trocas são mais horizontais, possibilitando que os participantes atuem ativamente na (re)construção de significados, em um processo contínuo de negociação de saberes e perspectivas, o que favorece a conscientização e a reflexão crítica. Nesta pesquisa, entendemos a colaboração enquanto processo de

[...] coconstrução de sentidos, o que implica a possibilidade da criação de espaços de ensino e aprendizagem plurais e de relações mais igualitárias e, portanto, menos hierarquizadas em que o poder de tomada de decisões sobre os temas, as atividades e os rumos da aula é redistribuído e reconfigurado em cada prática (Silva, 2021b, p. 208).

Abaixo, trazemos alguns depoimentos dos participantes enfatizando a importância da colaboração entre os integrantes dos grupos, bem como entre as disciplinas:

Uma outra coisa que eu aprendi é que dependendo da área do conhecimento o tema do meio ambiente se complementa de muitas formas diferentes e interessantes. (P3-LP)

Eu aprendi bastante na hora em que ouvimos o que cada um tinha feito e descoberto em suas áreas de conhecimento e também notei que as áreas se completam de uma forma bem legal, tudo parece se encaixar. (P5-Psi)

Pude aprender um pouco mais sobre o que as outras pessoas trabalharam em suas áreas, e pude perceber a variedade de conhecimento proporcionado por esse projeto, as diferentes visões sobre o meio ambiente em cada área. [Percebi] o quão importante é expressarmos nossas opiniões e ideias e ouvir as opiniões e ideias dos outros, isso pode agregar ainda mais conhecimento para todos nós. (P1-LP)

O reconhecimento de P3-LP de que as áreas de conhecimento se "complementam de muitas formas diferentes e interessantes" quando tratam do tema meio ambiente reforça a importância da colaboração e da transdisciplinaridade. Ações educativas que envolvem diversas áreas do saber podem potencializar a percepção dos estudantes, levando-os a se tornarem cidadãos críticos, capazes de entender a complexidade dos desafios cotidianos e de propor soluções inovadoras e eficazes, por oferecer uma educação que não só informa, mas também transforma a maneira como os alunos interagem com e compreendem o mundo ao seu redor.

Os depoimentos de P5-Psi e P1-LP destacam o conhecimento adquirido a partir da troca/diálogo e da colaboração entre os colegas e as áreas de conhecimento, sugerindo que o conhecimento pode ser coconstruído e enriquecido por meio da interação entre diferentes campos do saber, permitindo um entendimento mais abrangente e integrado de assuntos/temas específicos, o que possibilita a expansão de perspectivas e a consolidação do aprendizado. O trecho "as áreas se completam de uma forma bem legal" sugere um reconhecimento do caráter complementar das disciplinas. Em uma abordagem transdisciplinar, as diferentes áreas não funcionam isoladamente, mas interagem para formar uma visão ampliada de um determinado tema, o que potencializa a capacidade dos envolvidos de resolver problemas complexos.

A ideia de que "tudo parece se encaixar" ressalta a eficácia de abordagens transdisciplinares, nas quais as barreiras entre disciplinas se tornam menos rígidas e as contribuições de diferentes áreas são vistas como partes de um todo integrado. Essa perspectiva é fundamental na contemporaneidade, visto que os desafios enfrentados pela sociedade, como mudanças climáticas, exigem uma abordagem que seja capaz de romper as fronteiras tradicionais e disciplinares do conhecimento. O "encaixe" percebido pelo participante indica que as diferentes contribuições são interligadas de maneira que criam novas percepções. Essa experiência de ver como as áreas se complementam pode aumentar a motivação e o engajamento dos participantes, pois reforça a ideia de que o conhecimento não é fragmentado, mas sim partes de um todo, favorecendo uma compreensão mais ampliada e significativa.

Com relação ao item *responsabilidade social e reflexão*, temos que, desde o

início do projeto, o propósito foi o de que as atividades desenvolvidas pudessem reverberar nas práticas sociais, nas dimensões individual e coletiva, considerando o que demandava a situação pandêmica. Para tanto, todas as áreas envolvidas trabalharam o impacto das ações humanas para todos os seres e para o planeta, com o intuito de refletir sobre as atitudes na vida cotidiana, assim como as ações que podem fazer a diferença em prol do bem-estar da coletividade. Dessa forma, todas as disciplinas contribuíram para a compreensão da necessidade do cuidado tridimensional, o que favorece, ao nosso ver, um retorno mais rápido para o social, conforme podemos verificar nos depoimentos, a seguir:

Discutimos sobre descarte inadequado de lixos (garrafas plásticas, vidros, sacolas etc.), e que muitas vezes não damos a devida atenção, como também lixões à céu aberto que fazem um mal enorme para as pessoas ao redor e aos animais e como isso prejudica a vida da coletividade, pois tudo está interligado. (P8-LP)

Aprendi a pensar mais nas coisas que estou fazendo, na minha saúde, o que estou fazendo de bom ou ruim. Uma atitude simples seria tirar um tempo do dia para pensarmos no que estamos fazendo de bem para o nosso corpo e arrumar um tempinho para nós, fazer um exercício, uma meditação, uma alimentação saudável, um skincare (cuidados com o rosto) entre outros. (P11-Enf)

Aprendi que devemos nos preocupar não apenas com o ambiente que nos cerca, mas também com o nosso ambiente interno. Cheguei à conclusão de que quando algum deles está "mal" o outro ambiente fica prejudicado e em crises. [Atitudes] Devemos saber como equilibrar essa balança para a vida ser um pouco mais leve e alegre. (P6-Fil)

Cuidar de nosso meio ambiente é extremamente importante, porém não devemos esquecer ou deixar de lado nós mesmos, pois, nossas ações e decisões muitas vezes são reflexos de como estamos realmente nos sentindo na questão física e emocional. (P1-Fil)

O depoimento de P8-LP revela uma lacuna significativa na conscientização e na responsabilidade individual e coletiva, o que vai ao encontro da necessidade de práticas educativas que incentivem uma leitura crítica do mundo, conforme defendido por Menezes de Souza (2001). Quando P8-LP afirma que "tudo está interligado", adota uma visão sistêmica que se alinha aos princípios dos letramentos críticos, destacando a interdependência entre indivíduo, sociedade e meio ambiente.

Essa perspectiva reforça o conceito de cuidado tridimensional (eu-outro-meio ambiente) e dialoga com Monte Mór (2019), que aponta para a urgência de práticas educativas que questionem estruturas opressivas e promovam um olhar crítico sobre as interações entre os humanos e o ambiente. A menção aos lixões a céu aberto, que prejudicam "as pessoas ao redor e aos animais", reflete uma compreensão crítica das implicações sociais e ambientais das práticas humanas.

Os depoimentos de P1-Fil, P6-Fil e P11-Enf, embora focados no autocuidado, destacam como essas práticas reverberam na coletividade. Menezes de Souza (2001) ressalta que os letramentos críticos envolvem a análise das práticas sociais e seus impactos no mundo, reconhecendo que o autocuidado pode transcender o indivíduo para se tornar uma prática politicamente significativa. Práticas como "alimentação saudável, exercício físico e meditação" exemplificam um cuidado holístico que integra a saúde física, mental e emocional, criando uma rede de bem-estar que beneficia as relações interpessoais e a comunidade em geral.

A reflexão de P11-Enf aponta para uma resistência à lógica neoliberal, que valoriza a produtividade incessante em detrimento do bem-estar. Dedicar tempo a atividades como "meditação, exercícios físicos e cuidados com a pele" é um ato de ruptura com a visão do tempo como capital, enfatizando o cuidado integral como resistência à desumanização imposta pelo sistema capitalista. Menezes de Souza (2001) sugere que os letramentos críticos devem confrontar as forças estruturais que condicionam os indivíduos à lógica do consumo, ampliando a compreensão sobre os impactos de suas práticas na sociedade e no meio ambiente. A sugestão de "arrumar um tempinho" feita por P11-Enf ressignifica o ócio como um espaço de reunião de significados, um momento de autorreflexão crítica e emancipação. Assim, o ócio emerge como uma estratégia de resistência e transformação social, promovendo uma convivência mais sustentável e colaborativa.

A ideia de que as decisões cotidianas são "reflexos do estado emocional" (P1-Fil) do indivíduo introduz uma dimensão psicológica importante para a responsabilidade social e ambiental. Em outras palavras, o estado emocional afeta a forma como percebemos e interagimos com o ambiente, pois "[...] nossas ações e decisões, muitas vezes, são reflexos de como estamos realmente nos sentindo na questão física e emocional" (P1-Fil). Quando uma pessoa está fisicamente bem e emocionalmente equilibrada, é mais provável que tenha uma postura consciente e respeitosa em relação ao meio ambiente, optando por decisões voltadas ao bem

comum.

Portanto, o autocuidado, fundamentado em uma autorreflexão crítica, aparece aqui como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento de uma responsabilidade social ampliada e conectada aos princípios de cuidado tridimensional, no qual o autocuidado, o cuidado com o(s) outro(s) e o cuidado com o ambiente se entrelaçam e se influenciam mutuamente, incentivando a sociedade a valorizar o bem-estar individual e coletivo de forma integrada e sustentável.

Por fim, quanto aos *mecanismos de controle de qualidade*, temos que os critérios são determinados para além do contexto científico, os quais possuem “[...] natureza multidimensional, ou seja, é exercido através de um processo social mais amplo, que está além da comunidade científica” (Moita Lopes, 1998, p. 122), os quais estão imbuídos de interesses políticos, sociais, históricos, econômicos e culturais. Tais critérios podem tanto potencializar quanto impossibilitar/desarticular a pesquisa.

Nesse sentido, durante a realização do projeto de ensino, uma das problemáticas levantadas, como já relatado anteriormente, foi a questão da voçoroca que afeta o município de Nova Andradina–MS e boa parte do Vale do Ivinhema. Assim, um grupo de alunos participantes do projeto produziram uma paródia da música “Será”⁵⁹, do grupo Legião Urbana e gravaram um vídeo focalizando os problemas da erosão na região, o que incomodou o poder público municipal. Após a divulgação da produção dos alunos nas redes sociais, um representante da prefeitura, à época, fez contato com um gestor (aqui identificado como Pedro) da instituição onde esta pesquisa foi desenvolvida para questionar o porquê de não termos procurado a prefeitura para esclarecimentos quanto às erosões da região, como podemos verificar na transcrição⁶⁰ abaixo:

[...] eu preciso entender melhor como é que foi construído esse vídeo lá dos meninos do seu projeto porque a prefeitura veio com tudo pra cima de mim, [...] é um projeto de ensino de estudantes e eu tô formando cidadãos e eu não posso impedir os estudantes de manifestar o que eles pensam sobre a situação. Aí, o que ele argumenta é que a prefeitura não foi procurada para explicar o porquê da erosão, sabe? E que poderia ter sido procurada e não sei que... e eu falei olha, essa é uma ação que eu não vou mandar tirar, não vou censurar, nada disso, né, mas é uma ação para talvez convidar os alunos pra ir lá, mostrar números, mostrar dados, entendeu? [...]Eles têm

⁵⁹ Disponível em: <https://youtu.be/aOGIYJ--jnw>. Acesso em: 30 maio de 2024.

⁶⁰ O contato com a professora-pesquisadora foi feito via WhatsApp®.

que ter essa consciência. A [reitora] concorda comigo, falou que de jeito nenhum vai tirar vídeo, porque não é esse o nosso papel. E é bem isso mesmo, é um projeto que tem várias vertentes. [...] O que eu vou sugerir pra ele é convidar vocês para uma conversa para eles se explicarem e não pra vocês se explicarem porque daí eu não concordo, chamar lá pra dar satisfação. É convidar para uma reunião para que eles apresentem números, mostrem quais providências estão sendo tomadas. [...] vocês estão certos em mostrar o problema, as providências que o poder público tá tomando são essas, o problema é antigo, é histórico, a voçoroca não surge da noite pro dia, então, vem de outras gestões também, é um processo histórico aí de degradação, e agora, as providências são essas, tamos fazendo isso, tamo fazendo aquilo, esse é o melhor caminho pra eles, porque outro tipo de ação não vou fazer, né? [...] É o medo do político, né?

Os trechos de depoimento transcritos acima trazem um ponto central que dialoga com a proposta dos letramentos críticos: a formação cidadã. Diante da pressão externa, o gestor da instituição procurado pela prefeitura do município manifestou-se favorável à atividade desenvolvida pelos alunos, afirmando que estava "[...] formando cidadãos e é uma incoerência cercear a opinião deles, esse é um dos pilares do instituto, a formação cidadã". Como pretendido no projeto de ensino, buscamos desempenhar o papel de “[...] pavimentar o caminho para que nossos alunos sejam capazes de desenvolver um pensamento crítico sobre a realidade que os cerca” (Siqueira, 2018, p.175). O que inclui, vale dizer, lidar com conflitos políticos e com as relações de poder identificáveis nessa situação.

Nesse sentido, uma formação crítica visa capacitar os indivíduos a questionar, analisar e interpretar criticamente situações de suas realidades e perceber as relações de poder presentes nela. Como afirma Rajagopalan (2003, p. 125), “[...] trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta”, o que envolve escolhas, silenciamentos e disputas que podem gerar situações de tensão e conflito.

Pelo depoimento, percebemos que há tensão e conflito entre os interesses do poder público (cercear o vídeo produzido pelos estudantes) e os princípios institucionais (fornecer uma formação cidadã e zelar pela liberdade de expressão dos estudantes). Diante disso, visando resolver a situação, o gestor do IFMS propõe o diálogo, o que favorece a construção coletiva de uma possível solução para o problema em questão e incentiva a agência e o engajamento estudantil, contribuindo para a transformação da realidade. O professor crítico precisa se

perceber como “[...] uma ameaça para os poderes constituídos” (Rajagopalan, 2003, p. 111).

O depoimento mostra ainda que as ações do projeto não se limitaram ao conteúdo curricular, mas conectaram os estudantes a problemas reais e complexos da sociedade, como a degradação ambiental e a reação do poder público municipal visando seus próprios interesses. Diante da situação ocorrida, nós, alunos e professores, pudemos discutir e refletir sobre as implicações sociais, políticas e ambientais das ações desenvolvidas no projeto, com vistas a ampliar a capacidade de leitura do mundo dos envolvidos no processo.

CAPÍTULO IV - CUIDAR PARA TRANSFORMAR

4.1 As três dimensões do cuidado

O projeto de ensino “Eu, tu e o nosso ambiente”, como vimos, foi concebido no contexto do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, durante a pandemia da Covid-19, período que evidenciou ainda mais as fragilidades sociais, emocionais e ambientais, conforme podemos verificar no quadro a seguir.

Quadro 3. Fragilidades emocionais, sociais e ambientais evidenciadas no cenário da pandemia da Covid-19, conforme apontam estudos.

Dimensão	Fragilidades evidenciadas	Fontes
Emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento de ansiedade e depressão; • Dificuldade de concentração e insônia; • Preocupação, nervosismo ou mau humor; • Aumento no consumo de doces e congelados; • Aumento no sedentarismo; • Aumento no uso de telas. 	ConVid Adolescentes ⁶¹ – Pesquisa de Comportamentos, realizada com jovens do Brasil todo, de junho a setembro de 2020. Foi coordenado pelo Instituto de Comunicação e Informação em Saúde da Fundação Oswaldo Cruz (Icict/Fiocruz), em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), e realizado de forma online: 9.470 adolescentes responderam a um questionário virtual, entre os dias 27 de junho e 17 de setembro.
Social	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto sobre o sistema de saúde; • Exposição de 	FIOCRUZ ⁶² IBGE ⁶³

⁶¹ Disponível em: <https://agencia.fiocruz.br/pesquisa-aponta-impactos-da-pandemia-na-rotina-dos-adolescentes>. Acesso em: 31 maio 2025.

⁶² Disponível em: https://fiocruz.br/impactos-sociais-economicos-culturais-e-politicos-da-pandemia?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 31 maio 2025.

⁶³ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38542-um-e-m-cada-cinco-brasileiros-com-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupado-em-2022>. Acesso em: 31 maio 2025.

	<p>populações e grupos vulneráveis;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade de acesso a bens essenciais como alimentação, medicamentos e transporte; • Aumento da evasão escolar; • Dificuldade de acesso à educação. 	
Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento na produção de resíduos sólidos. 	CNN Brasil ⁶⁴

Fonte: Elaborado pela autora.

Almejando fomentar uma educação linguístico-ambiental crítica, considerando as fragilidades emocionais, sociais e ambientais do momento, o projeto de ensino propôs atividades transdisciplinares e colaborativas que conectassem os estudantes a reflexões sobre o cuidado tridimensional, buscando desenvolver uma formação integral, a partir da articulação entre conteúdos curriculares e questões éticas e socioambientais.

Como vimos neste estudo, o conceito de cuidado tridimensional, fundamento desta pesquisa, articula três dimensões essenciais: o cuidado do eu, do(s) outro(s) e do meio ambiente. Nesse contexto, consideramos o indivíduo como parte de um sistema interdependente que conecta subjetividades, relações interpessoais e a sustentabilidade do planeta. Este capítulo explora o processo de construção de conhecimentos dos participantes por meio das atividades propostas no projeto de ensino, revelando as interações entre os aspectos individuais e coletivos de suas reflexões.

Os depoimentos foram selecionados segundo o critério de representatividade em relação ao objetivo de investigar como uma proposta de educação linguístico-ambiental crítica, baseada no conceito de cuidado tridimensional, pode contribuir para a (des) (re) construção de repertórios e o desenvolvimento do pensamento crítico dos participantes. É importante destacar que todas as equipes

⁶⁴ Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2020/03/24/coronavirus-lixo-domiciliar-vai-crescer-ate-25-durante-a-quarentena/>. Acesso em 31 maio 2025.

envolvidas no projeto trabalharam as três dimensões do cuidado; no entanto, algumas disciplinas/equipes focaram mais no cuidado do “eu” (Psicologia, Enfermagem e Filosofia), outras nas relações interpessoais (Sociologia, Filosofia e Língua Portuguesa), e outras no cuidado com o meio ambiente (Geografia e Biologia). Isso não foi algo planejado pela equipe de professores, mas foi perceptível a partir da análise dos depoimentos e produções dos alunos.

Embora muitas vezes os elementos da tríade se apresentem de forma interdependente, para efeito de análise organizamos os dados deste capítulo a partir de três categorias: i) Cuidado do eu: uma parte do todo; ii) Cuidado do “outro” (tu): diálogos colaborativos e transdisciplinares; iii) Cuidado do nosso ambiente: práticas para a sustentabilidade. Como categorias de análise, utilizamos a proposta da Pedagogia dos Letramentos (Cope, Kalantzis e Pinheiro, 2020) no que tange aos quatro processos de conhecimento, a saber: experienciar (o conhecido e o novo); conceitualizar (por nomeação e com teoria); analisar (funcionalmente e criticamente); e aplicar (apropriadamente e criativamente).

Esses processos permitem compreender como os sujeitos mobilizam repertórios prévios, constroem novos saberes e atuam criticamente em contextos diversos. Para os autores, “[...] os processos de conhecimento captam a variedade de diferentes tipos de atividades que os alunos podem realizar como parte de seu processo de aprendizagem” (Cope, Kalantzis e Pinheiro, 2020, p. 74). Com base nessa premissa, discutimos os dados a seguir.

4.2 Cuidado do “eu”: uma parte do todo

Conforme Leonardo Boff (2013), no documentário “Eu maior”⁶⁵, “[...] um dos maiores desafios do ser humano é conhecer-se a si mesmo” tendo em vista que:

[...] o ser humano é um projeto infinito. Ele é um nó de relações voltado em todas as direções: para dentro de si, para o outro, para a natureza, para o universo, para Deus. E ele se realiza na medida em que ativa essas relações. Por isso, quanto mais ele se relaciona, mais ele se enriquece e mais descobre possibilidades dentro dele. Então, ele não é um sistema fechado, é um sistema aberto (Boff, 2013, s/p).

O autor traz uma visão aberta e relacional do ser humano, considerado por

⁶⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V0gquwUQ-b0>. Acesso em: 13 jan. 2025.

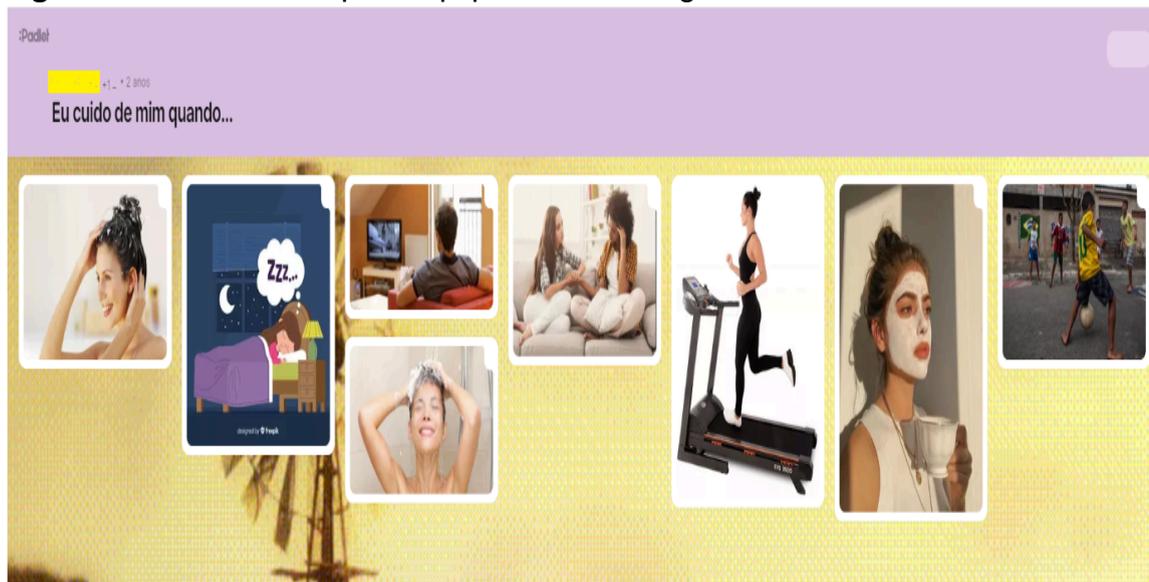
ele como um “projeto infinito”, o que reflete a incompletude humana. Para ele, o indivíduo ocupa o centro de uma teia interativa complexa que se expande para dentro de si mesmo (autoconhecimento e autocuidado), para o(s) outro(s) (relações interpessoais), para a natureza (cuidado ambiental), para o universo (reflexões existenciais) e para Deus (dimensão espiritual ou transcendente). Concordando com o autor, no projeto desenvolvido para este estudo, buscamos valorizar o “eu” em suas múltiplas relações, a partir de atividades pautadas no diálogo, na flexibilidade e na criatividade.

O cuidado do “eu” foi uma dimensão amplamente discutida pela equipe de Enfermagem⁶⁶, que destacou a importância da saúde mental e física e da preservação do bem-estar individual como base para relações saudáveis e para uma convivência mais harmoniosa com o outro e com o planeta. Com base na temática “valorização do eu, respeito ao outro”, a professora propôs, durante o primeiro encontro síncrono do projeto, realizado em maio de 2021, uma atividade interativa utilizando a plataforma *Padlet*® (ver figura 8). Para isso, ela criou previamente um mural virtual com a orientação “Eu cuido de mim quando...”, solicitando que cada aluno inserisse uma imagem que representasse sua percepção sobre o autocuidado. A proposta tinha como objetivo estimular a reflexão e o diálogo sobre as formas de cuidado do “eu”.

Com base nas imagens compartilhadas pelos estudantes, a professora mediadora conduziu o diálogo lançando algumas perguntas provocativas ao grupo, tais como: “Alguém aqui costuma adotar essa prática no dia a dia?”, “De que maneira essas ações se conectam com outras pessoas e com o meio ambiente?” e “Ao realizarmos essas práticas, será que podemos gerar algum impacto no outro ou no ambiente ao nosso redor?”. Vejamos a seguir as imagens compartilhadas pelos alunos no *Padlet*®:

⁶⁶ Uma parte dos dados analisados no item (4.2) foram publicados no artigo intitulado “Promoção da saúde do adolescente: modelo de Nola Pender por meio de oficinas virtuais participativas” (Santi, Baldissera, 2023). Acesso em: 06 jun. 2025.

Figura 8. Padlet criado pela equipe de enfermagem.



Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio dessa atividade, os estudantes tiveram a oportunidade de revisitar e expressar suas próprias concepções sobre o cuidado de si e do outro, “experienciando o conhecido”. Ao mesmo tempo, ampliaram suas perspectivas ao ouvir os depoimentos dos colegas e as reflexões propostas pela professora, que trouxe novos olhares sobre os conceitos de saúde e cuidado, momento em que “experienciaram o novo”. Por meio das perguntas da professora e das trocas entre os pares, os participantes começaram a construir uma compreensão conceitual de saúde, bem-estar e cuidado na perspectiva da Enfermagem, nomeando e reconhecendo práticas ligadas ao equilíbrio físico, mental e social, “conceitualizando por nomeação e com teoria”. Vejamos a seguir alguns depoimentos dos participantes:

Eu fiquei sedentário nessa quarentena, fiquei cheio de dor (P8-Enf).

Às vezes, a gente está tão, é, com a cabeça focada em tantas outras coisas, que a gente nem lembra que tem um corpo pra cuidar, e também só vai fazendo o que a rotina manda e esquece do próprio corpo, sabe?! (P3-Enf).

Antes da pandemia, meu sono era muito regulado. Atualmente, durmo muito tarde e acordo muito tarde (P4-Enf).

No início, passei algumas noites sem dormir por estar muito preocupada, com medo. Demorei um pouco até me acostumar com toda a situação e algumas vezes ainda tenho dificuldade para ter sono, mesmo cansada (P11-Enf).

“Experienciando o conhecido”, os estudantes compartilharam vivências pessoais durante a pandemia, citando sedentarismo, desregulação do sono, falta de cuidado com o corpo, medo e preocupação. Ao compartilhar suas experiências, vemos que os participantes abrem espaço para novas compreensões (“experienciar o novo”) quanto ao cuidado de si, momento em que a professora fez considerações sobre a importância do sono noturno e como ele contribui para o bom funcionamento do ciclo circadiano⁶⁷. Assim, os participantes foram “conceitualizando por nomeação” e construindo significados sobre saúde e bem-estar. “Analisando funcionalmente”, os alunos foram reconhecendo causas e efeitos dos comportamentos durante a pandemia, como o impacto do sedentarismo sobre a saúde do corpo (P8-Enf); a relação entre rotina exaustiva, ansiedade, preocupação e insônia (P3-Enf; P11-Enf).

Dando continuidade à atividade, no segundo encontro síncrono, realizado em maio de 2021, a professora trabalhou a leitura e a discussão da música “Não me acabo”⁶⁸, de Arnaldo Antunes e Frejat. O propósito foi problematizar a questão da escolha consciente de estilos de vida, visto que desenvolvemos padrões de comportamento, durante a vida, que se tornam automáticos e invisíveis para nós. Tomar consciência e reconhecer o impacto disso para a saúde e bem-estar é o primeiro passo para a mudança. Sobre a atividade, vejamos, a seguir, o que diz uma participante:

A enfermeira passou uma música para melhor compreensão dos nossos pensamentos referentes ao autocuidado, a música se chama "Não me acabo", vale destacar um trecho que mais chamou a minha atenção: "Porque eu cuido da minha saúde/Eu sempre tive virtudes/Eu não vou me destruir/Mas também não deixo de me divertir". Esse trecho nos trouxe a percepção de que, entre o bem e o mal, nós sabemos quais são as melhores escolhas, mas, muitas das vezes, nos deixamos ir por "influências", por fim, a reflexão que a música deixa é que, não precisamos seguir as influências das pessoas, pois para se divertir a gente não precisa

⁶⁷ Segundo Esthela Oliveira, médica do esporte e membro titular da Sociedade Brasileira de Medicina do Exercício e do Esporte, o ciclo circadiano é um mecanismo próprio do nosso corpo, que se regula no período de 24 horas entre o dia e a noite. “É um ritmo biológico e natural do organismo. A partir dele, nossos processos fisiológicos são comandados para que nosso corpo consiga acordar, sentir fome, estar ativo, ficar com sono, e assim por diante”. Disponível em: https://boaforma.abril.com.br/equilibrio/ciclo-circadiano-o-que-e?utm_source=google&utm_medium=pc&utm_campaign=eda_boaforma_audiencia_institucional&qad_source=1&qad_campaignid=18667680711&gbraid=0AAAAApAfmIVAsBY7YbzXLdC_Y0BX8oae&qclid=CjwKCAjwo4rCBhAbEiwAxxhJICWkZYISp2Sxr0maK5nYjVsm7F4byQT5d_mAfXKqUBV0mn2J5QkaXoRoC7E0QAvD_BwE. Acesso em: 06 jun. 2025.

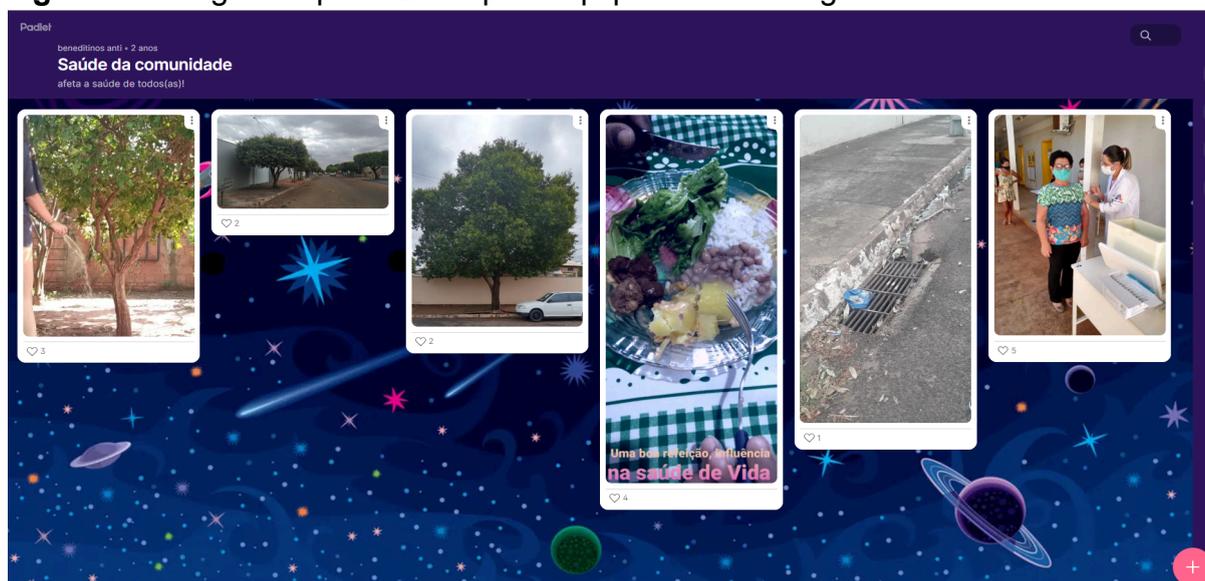
⁶⁸ Disponível em: <https://www.Youtube.com/watch?v=kFlu1DLaZag>. Acesso em: 23 out. 2024.

se destruir (P2-Enf).

“Analisando criticamente”, P2-Enf afirma que, embora as pessoas saibam quais são as melhores escolhas, muitas vezes, são influenciadas por pressões externas, o que evidencia que estas (normas, valores, crenças e expectativas sociais) moldam os nossos comportamentos, revelando uma postura crítica da participante com relação às normas sociais que muitas vezes associam prazer a consumo (exagerado) de bebidas ou alimentos, por exemplo. Na visão dela, é possível coexistir prazer e diversão, pois “para se divertir a gente não precisa se destruir”.

Para o terceiro encontro síncrono on-line da equipe, realizado em junho de 2021 (orientado pela temática: “Unidos venceremos”), a professora solicitou que eles produzissem fotografias de situações que afetavam a saúde da comunidade (eu-outro). A professora iniciou com a leitura coletiva do texto “Cuide bem da natureza”⁶⁹, de Gleidson Melo e, na sequência, analisaram as fotografias produzidas pelos alunos, reproduzidas a seguir:

Figura 9. Fotografias produzidas pela equipe de enfermagem.



Fonte: Elaborado pela autora.

Das seis fotografias produzidas pelos alunos, três trazem árvores como algo que impacta a saúde comunitária, expressando uma visão que integra o ser humano

⁶⁹ Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/NjE3Nzk/>. Acesso em: 06 jun. 2025.

à natureza, bem como a relação de interdependência entre eles. Isso demonstra uma análise crítica da interdependência entre os elementos que compõem o cuidado tridimensional, com foco para a relação entre o ser-humano e a natureza. Além disso, ao “analisar criticamente” o material produzido, a fotografia mais curtida pelos alunos foi a da vacina contra a Covid-19, analisada por eles no âmbito de como o cuidado (ou o não cuidado) do “eu” afeta a coletividade, conforme depoimentos a seguir:

Olha! eu acho que a vacinação é algo muito importante, né? A gente é vacinado desde criança e, agora, com essa pandemia, eu vejo várias pessoas que não querem tomar vacina, porque não funciona, porque ela foi criada em pouco tempo. Mas, hoje, a gente tem uma tecnologia boa para criar vacinas e salvar vidas e isso ajuda a comunidade. Algumas doenças foram erradicadas por causa da vacina, então, a vacina é algo que ajuda bastante a comunidade e é essencial (P11-Enf).

Se você não tomar [a vacina], você vai continuar transmitindo e só vai parar de ter gente doente, gente morrendo, quando todo mundo tomar a vacina (P5-Enf).

Para finalizar o encontro, a professora apresentou uma tirinha da Mafalda⁷⁰, a partir da qual eles refletiram sobre “o mundo estar doente”. “Analisando criticamente”, os alunos disseram que o desmatamento, o consumo desenfreado, a exploração do meio ambiente e o uso de combustíveis fósseis têm contribuído para “o adoecimento do mundo”.

Aqui, é importante destacar que a professora-enfermeira alinha-se às “[...] condições contemporâneas de construção de significado - incluindo a multimodalidade e as diversas formas de comunicação que encontramos em uma ampla gama de contextos sociais e culturais em nossas vidas cotidianas” (Cope, Kalantzis e Pinheiro, 2020, p. 73). A professora combina diferentes modos semióticos (músicas, fotografias, tirinhas, gestos, falas, murais virtuais, textos escritos, dentre outros) para a produção coletiva de sentidos, interconectando, juntamente com os alunos, as três dimensões do cuidado.

Guattari (2012) reforça que a articulação entre as três dimensões do cuidado, entendidas pelo autor como sendo os três registros ecológicos, conforme discutido no capítulo 2, pode ser vista como uma prática de resistência ao modelo capitalista

⁷⁰ Disponível em: <https://epoca.globo.com/vida/noticia/2015/01/o-mundo-visto-bpor-mafaldab.html>. Acesso em: 03 jun. 2025.

hegemônico, o qual dissocia o sujeito da coletividade e da natureza. As análises demonstram, portanto, o impacto do projeto de ensino na construção de repertórios dos participantes sobre a interdependência entre a subjetividade humana, as relações sociais e o meio ambiente. Dessa forma, a pesquisa se aproxima da proposta de Guattari (2012) ao demonstrar que a transformação do pensamento crítico exige uma abordagem integrada dos três registros ecológicos.

Esse processo, portanto, não pode ser impulsionado apenas por reformas estruturais, mas deve ocorrer na forma como os indivíduos percebem e narram suas experiências, desenvolvendo novas formas de ser e estar no mundo. A partir dessa perspectiva, o cuidado tridimensional se apresenta como uma prática ecológica e política, capaz de romper com a lógica fragmentada do sistema capitalista e promover um pensamento crítico que integra subjetividade, coletividade e sustentabilidade.

No encontro síncrono on-line realizado em setembro de 2021 (no dia da árvore), a equipe de enfermagem, guiada pela temática “Quem determina o meu bem-estar”, começou refletindo sobre a importância das árvores para a saúde humana. Para tanto, a professora pediu que os alunos pensassem na estrutura de uma árvore: raízes, caules, folhas, frutos, flores e a dependência do solo. Na sequência, ela propôs que os alunos, “aplicando criativamente”, desenhassem colaborativamente uma árvore, de modo que cada um contribuísse desenhando a parte da árvore de que mais gostavam. Vejamos a seguir o resultado da prática colaborativa, realizada por meio da ferramenta *Jamboard*®.⁷¹

⁷¹ Discutimos as potencialidades e limitações dessa ferramenta no capítulo 3.

Figura 10. Desenho colaborativo produzido pela equipe da enfermagem.



Fonte: Elaborado pela autora.

A atividade do desenho coletivo oportunizou a reflexão dos estudantes acerca da importância da união e da colaboração para o alcance de objetivos comuns, em prol de relações mais saudáveis e respeitadas e um meio ambiente mais equilibrado:

Aprendi com essa aula a trabalhar junto, em união com outros colegas, e entendi que para deixarmos a natureza melhor e sem problemas precisamos da ajuda de todos (P3-Enf).

Foi muito proveitoso trabalhar em grupo em que as experiências e conhecimentos diferentes de cada pessoa ajudam a alcançar uma mesma meta (P9-Enf).

A partir do momento que desenhamos aquela árvore no encontro, eu pude perceber que se trabalharmos sempre em conjunto podemos mudar toda a situação decadente em que se encontra o meio ambiente, e todo o ambiente ao nosso redor (P10-Enf).

“Analisando criticamente”, os alunos destacaram a importância da ação coletiva para o enfrentamento de problemas complexos, como a degradação ambiental, como notamos no depoimento de P10-Enf, por exemplo (“[...] se trabalharmos sempre em conjunto podemos mudar toda a situação decadente em que se encontra o meio ambiente”). Isso sugere uma consciência social sobre a importância da participação ativa e colaborativa em questões que afetam a

comunidade e o mundo ao redor. Ao propor uma educação linguística voltada para a criticidade, Mattos (2018, p. 26) afirma que “[...] envolver os alunos em textos e diálogos que melhoram sua consciência crítica pode torná-los não apenas mais informados criticamente, mas também eticamente comprometidos com a transformação do seu contexto social como agentes críticos”.

Ainda com foco maior no cuidado do “eu”, no encontro síncrono on-line realizado em outubro de 2021, a professora-enfermeira trouxe o tema “voçoroca” (assunto discutido no capítulo 3 desta tese) para refletir sobre como as nossas atitudes e escolhas podem causar “erosões” na saúde individual e comunitária. “Conceitualizando por nomeação”, a professora apresentou os conceitos de “sulco”, “ravina” e “voçoroca”, que são as fases do processo erosivo, sendo a ravina o estágio inicial e a voçoroca, o avançado.

A atividade se alinha aos propósitos dos letramentos críticos, que destacam a importância de “[...] ajudar os alunos a conectar, relacionar, articular os saberes que ali construímos com saberes outros, advindos do chamado ‘conhecimento pessoal’, ou das outras dimensões” (Duboc, 2018, p. 10). Em perspectiva interdisciplinar, a profissional de enfermagem se apropriou de termos oriundos da área da geografia para trabalhar simbolicamente questões de saúde e bem-estar, aproveitando também o “conhecimento pessoal” dos participantes. Uma experiência que se mostrou relevante na ampliação dos repertórios dos participantes.

A fim de que os alunos pudessem acompanhar os hábitos saudáveis e não saudáveis nas suas rotinas, a professora-enfermeira disponibilizou o “Calendário dos hábitos”, para que eles fossem anotando, durante 21 dias, o que faziam diariamente, almejando contribuir para o autoconhecimento e organização da rotina, conforme figura 11:

Figura 11. Calendário dos hábitos de preenchimento individual no Google sheets®.

		Meu acompanhamento de hábitos 21 dias																				
		Setembro							Outubro													
Freq.		Seg 27	Ter 28	Qua 29	Qui 30	Sex 01	Sáb 02	Dom 03	Seg 04	Ter 05	Qua 06	Qui 07	Sex 08	Sáb 09	Dom 10	Seg 11	Ter 12	Qua 13	Qui 14	Sex 15	Sáb 16	Dom 17
Hábitos saudáveis																						
Estudar	4h/dia	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x			x			x			
Atividade física	3x semana										x					x						x
Skincare	2x semana									x			x					x				x
Sol	15min/dia										x											
Empatia	1x dia	x			x	x						x	x			x	x					x
Filme e séries	1x semana					x	x	x	x			x	x	x	x					x	x	x
Leitura	x dia								x										x			
Meditação	1x dia								x		x											x
Regar planta	1x dia	x								x												x
Estimular prevenção Covid	1xdia	x	x			x	x	x				x		x		x	x					
Hábitos prejudiciais																						
Sono <6h ou > 8h			x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Estresse		x	x				x			x						x				x	x	
Excesso de redes sociais								x														
Alimentos ultraprocessados									x	x					x							
Álcool								x									x					x
Sintomas/dias																						
Perda paladar																						
Perda olfato																						
Coriza																						
Tosse																						
Febre																						
Diarréia																						
Constipação																						
Menstruação							x	x	x	x	x	x	x									
Acne		x									x	x				x				x	x	

Fonte: Santi (2022).

Na sequência, disponibilizamos os depoimentos dos alunos a respeito da atividade realizada:

Eu imprimi porque no celular eu não consigo mexer, então eu imprimi e coleei no meu guarda-roupa que é mais fácil de lembrar pra eu anotar. Eu achei que não faço quase nada. Exercício físico, eu não faço nada. E agora, eu entrei num grupo de vôlei e agora estou começando a melhorar. Mas, quando eu anotei primeiramente na planilha, eu percebi que não faço nada (P13-Enf).

Eu percebi que não faço praticamente nada, em relação à atividade física, muito, muito, muito pouco. Às vezes, eu caminhava um pouco, já marquei, porque pra mim aquilo era uma atividade física. Então, algumas coisas eu até tirei, porque realmente eram coisas que eu não fazia e foi legal ver as coisas que eu fazia na semana e nem percebia que estava fazendo e às vezes poderia trazer benefícios ou malefícios pra mim. Então, foi bem legal (P5-Enf).

Uma coisa que percebi é que não durmo direito. Talvez, seja por isso que às vezes estou mais estressada ultimamente, ansiosa, é porque eu não durmo. [...] Então, essa tabela é boa, porque faz a gente pensar nos nossos hábitos. No que estamos fazendo e prejudica a nossa saúde, eu gostei bastante (P6-Enf).

Olha! A prática do sol até que sim, porque agora estou tendo que pegar o ponto, então eu pego um pouco de sol. Mas, já aumentou muito, porque eu só ficava dentro do quarto. E também quando vou pro campus, pego um sol 'danado'. Então, já considero o sol da semana (P3-Enf).

Antes eu dormia com o celular do lado e agora, eu coloco o celular no banheiro, carregando. E aí, não fico perto do celular, porque se eu ficar

perto do celular dá vontade de mexer no celular à noite. Então, estou tentando dormir mais (P10-Enf).

Apesar de a atividade “Calendário dos hábitos” ter sido formulada e aplicada com um propósito formativo bastante importante, ao nosso ver, ela acaba reproduzindo, ainda que involuntariamente, os mecanismos de controle e padronização do comportamento dos estudantes, em um momento de muita pressão (especialmente psicológica). Ao propor o monitoramento dos seus hábitos, a atividade assume contornos de uma pedagogia da vigilância, ainda que travestida de “autocuidado”, reforçando o padrão normativo do corpo saudável e funcional. A atividade acabou por exigir o “ter que fazer” em um momento que, talvez, o mais sensato fosse o descanso não produtivo ou, por vezes, o simples “não fazer”.

Nesse sentido, Han (2015, p. 6-7) afirma que “[...] a sociedade atual é uma sociedade de desempenho, marcada pelo excesso de positividade e habitada por sujeitos de desempenho e produção, empresários de si mesmos”. Assim, ao serem convidados a monitorar os seus próprios hábitos, os estudantes podem ter internalizado a lógica de “não-ter-o-direito” de não fazer, por exemplo, pois nessa lógica não há espaço para a escuta das necessidades mais íntimas, do cansaço, da pausa ou do vazio. O cuidado tridimensional, proposto nesta pesquisa como prática de resistência à desumanização, exige o reconhecimento de que, às vezes, o “não fazer” também é uma maneira potente de cuidado.

Como afirma Krenak (2020, p. 60) “[...] nós somos o tempo inteiro cobrados a fazer coisas úteis”. Para o autor, essa cobrança exagerada tem contribuído inclusive para o suicídio de muitos jovens que não suportam a pressão do “ter que fazer” a todo tempo, pois “[...] o pensamento vazio dos brancos não consegue conviver com a ideia de viver à toa no mundo” (Krenak, 2020, p. 62), o que contribui, ao nosso ver, para o aumento de desânimo, da angústia, da ansiedade e até da depressão dos sujeitos.

Pelos depoimentos, percebemos que o “Calendário dos hábitos” suscitou reflexões muito saudáveis sobre rotinas pessoais, como sono, atividade física e uso de telas. Entretanto, é possível identificar marcas do discurso neoliberal de autocuidado, que reduz o cuidado do “eu” a uma performance individual regulada, quantificada e comparável. Ao invés de promover uma escuta sensível dos próprios limites e contextos, os depoimentos se organizam sob a lógica do julgamento de si,

da autovigilância e da adequação a padrões normativos de saúde e produtividade.

Nesse cenário, P13-Enf afirma que, após a atividade, “[...] percebi que não faço quase nada”, compreendendo como um problema a falta de exercício físico, e P5-Enf diz “Eu percebi que não faço praticamente nada, em relação à atividade física, muito, muito, muito pouco”. Isso pode levar os jovens a “[...] uma autoacusação destrutiva e a uma autoagressão” (Han, 2015, p. 8), por não conseguirem se adequar àquilo que é estabelecido como uma rotina saudável.

No depoimento de P6-Enf, a associação entre estresse, ansiedade e falta de sono também está vinculada a uma ideia de que há um problema a ser corrigido pelo próprio sujeito, reforçando a lógica de responsabilização individual. Embora a estudante reconheça que “não dorme direito”, não há menção às causas estruturais ou sociais dessa privação (como carga de trabalho, afazeres domésticos, estudo, cuidados com familiares, insegurança, pandemia etc.), havendo um silenciamento dos determinantes sociais da saúde individual e coletiva. “Enquanto se sentirem assim, pensarem assim e agirem assim, reforçam o poder do sistema. Se tornam coniventes da ordem desumanizante” (Freire, 1996, p. 83). A lógica neoliberal trabalha para que os indivíduos não percebam as causas estruturais de seus fracassos. Nesse sentido, como lembram Dardot e Laval (2017)

[...] o momento neoliberal caracteriza-se por uma homogeneização do discurso do homem em torno da figura da empresa. Essa nova figura do sujeito opera uma unificação sem precedentes das formas plurais da subjetividade que a democracia liberal permitiu que se conservassem e das quais sabia aproveitar-se para perpetuar sua existência (Dardot; Laval, 2017, p. 419).

Conforme apontam os autores, pela lógica neoliberal os sujeitos são vistos “em torno da figura da empresa”, sendo os responsáveis por gerenciar suas fragilidades, desejos, limites e formas de vida para maximizar os resultados pessoais, guiados por um ideal normativo de eficiência, autocontrole e autossuperação.

Dessa forma, ao analisar os depoimentos dos estudantes, observamos que os discursos acerca do cuidado de si estão atravessados pela lógica neoliberal. A saúde passa a ser concebida como um bem a ser gerenciado e otimizado, conforme afirma P13-Enf: “Agora, eu entrei num grupo de vôlei e agora estou começando a melhorar”, em que o cuidado é tratado como um investimento individual para a

própria melhora de desempenho físico.

Os comportamentos são frequentemente descritos como escolhas racionais, o que reforça a lógica de responsabilização pessoal: “Esse trecho nos trouxe a percepção de que, entre o bem e o mal, nós sabemos quais são as melhores escolhas” (P2-Enf). Além disso, os afetos são tratados como variáveis a serem controladas, reduzidos à dimensão da gestão emocional individual, como expressa P6-Enf ao afirmar: “Talvez, seja por isso que às vezes estou mais estressada ultimamente, ansiosa, é porque eu não durmo”.

Nesse contexto, ainda que o projeto de ensino tenha buscado promover uma educação crítica e afetiva, os rastros da lógica neoliberal emergem como tensões a serem enfrentadas na construção de uma pedagogia realmente emancipadora e libertadora. Como bem lembra Freire (1996),

[...] é importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação. Daí a culpa que sentem eles, em determinado momento de suas relações com o seu contexto e com as classes dominantes por se acharem nesta ou naquela situação desvantajosa (Freire, 1996, p. 83).

A dimensão do cuidado do “eu” revela um campo de tensões entre, de um lado, movimentos de conscientização e ampliação de repertórios acerca do autocuidado, e, de outro, a presença da lógica neoliberal que individualiza responsabilidades e normatiza comportamentos. Frente a essa realidade, faz-se necessário que haja uma espécie de psicanálise histórico-político-social para extrojetar a culpa indevida (Freire, 1996). Os depoimentos dos estudantes revelam que, embora tenham ampliado suas percepções sobre o autocuidado e reconhecido sua interdependência com o outro e com o ambiente, muitos ainda interpretam o cuidado de si sob uma ótica performativa, voltada à gestão eficiente de si mesmos, em conformidade com o ideal do sujeito-empresa (Dardot; Laval, 2017).

As práticas pedagógicas desenvolvidas mostraram-se potentes ao abrir espaços de diálogo, de escuta e de construção coletiva de sentidos sobre o cuidar, no entanto, para que o cuidado do “eu” se configure efetivamente como uma prática emancipadora e libertadora (Freire, 1996), é necessário avançar na problematização das condições estruturais que produzem o adoecimento e fortalecer, no cotidiano escolar, práticas que acolham a pluralidade dos modos de viver e de cuidar.

4.3 Cuidado do “outro” (tu): diálogos colaborativos e transdisciplinares

Atualmente, há muitas discussões sobre as ações humanas para as transformações sociais e ambientais em âmbito local com ressonância global. Dessa maneira, vemos que práticas colaborativas têm muito a contribuir, uma vez que o ser humano não vive sozinho, mas integra uma coletividade. Nessa linha, entendemos que a colaboração “[...] envolve uma atividade comum significativa e as relações sociais que decorrem da construção conjunta de metas” (Borelli, 2005, p. 58). Nesse sentido, a colaboração não se limita a um trabalho conjunto, mas implica um engajamento ativo dos sujeitos em uma atividade comum, em que os participantes co-constroem conhecimentos e desenvolvem relações sociais fundamentadas no respeito mútuo e na interdependência.

Essa noção de interdependência é ampliada quando consideramos que o mundo, em sua complexidade, funciona como uma rede de relações, como pontuam Svaldi, Zamberlan e Siqueira (2013, p. 546): “[...] o universo material é concebido como uma rede ou teia dinâmica de eventos inter-relacionados. Todas as propriedades da rede são essenciais, e a consistência total de suas inter-relações determina a estrutura da rede”. Compreender o universo material como uma rede inter-relacionada, conforme propõem os autores, relaciona-se aos objetivos almejados pelo projeto de ensino focado no cuidado tridimensional que direciona este estudo.

Essa visão sistêmica e integrada conecta-se ao pensamento complexo de Morin (2000), que aponta para a necessidade de uma reforma paradigmática do pensamento ao afirmar que

[...] para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática, e não programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento. A esse problema universal confronta-se a educação do futuro, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro lado, as realidades ou os problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários (Morin, 2000, p. 33).

Para o autor, não basta à educação reorganizar os seus programas escolares, mas é necessário investir principalmente em novas formas de pensar e

de enxergar a realidade universal que é interdependente e complexa, o que requer maneiras outras de articular e produzir conhecimento. O pensamento complexo de Morin (2000) está no cerne deste estudo, pois a experiência analisada nesta pesquisa visou romper com a lógica das fronteiras disciplinares, propondo uma articulação de diferentes saberes em torno de um eixo comum: o cuidado tridimensional.

Sobre essa tentativa do projeto de integrar diferentes áreas do conhecimento, os depoimentos dos participantes revelam percepções significativas acerca da experiência transdisciplinar vivenciada. As falas demonstram que eles conseguiram perceber a articulação entre saberes distintos, reconhecendo como cada área contribuiu para a construção de um olhar mais amplo e integrado acerca das três dimensões do cuidado. A seguir, apresentamos alguns depoimentos que mostram como o projeto favoreceu o rompimento com a fragmentação do conhecimento e incentivou uma compreensão mais contextualizada das temáticas abordadas.

Eu aprendi bastante na hora em que ouvimos o que cada um tinha feito e descoberto em suas áreas de conhecimento e também notei que as áreas se completam de uma forma bem legal, tudo parece se encaixar (P5-Psi).

O que mais me chamou atenção foi como o tema Meio Ambiente conseguiu ser trabalhado em tantas áreas do conhecimento, eu como só estive em Biologia não fazia ideia como esse tema era tratado em outras áreas, gostei muito da Filosofia também, onde até de erosões e voçorocas conseguiram tirar algum aprendizado, ou a harmonia que o meio ambiente faz com a Medicina. Foi muito bom acompanhar esse projeto com mais amplitude (P8-Bio).

O que me chamou atenção foi como estas diferentes áreas do conhecimento puderam unir os seus diferentes saberes e encaixá-los de uma forma que um complementasse o outro e pudéssemos ter uma melhor visão do meio ambiente (P5-Bio).

Sempre me pego pensando na tão falada interdisciplinaridade desse projeto e, se me restavam alguma dúvida de que cada área do conhecimento se completa de forma harmônica, agora não há mais. Ouvir, mesmo que pouco, sobre cada coisa que foi tratada em outros grupos fez minha mente abrir sobre o eu, tu e nosso ambiente. Filosoficamente, psicologicamente, tecnologicamente, o ambiente é o principal (P8-Fil).

Foi legal ver como cada área do conhecimento se encaixa no que foi proposto desde o início do Projeto. E o quanto todas essas temáticas se conectam com o assunto meio ambiente e, ver também como as outras áreas estão lidando com esse tema, pois quando vimos só o que escolhemos (como eu por exemplo, que escolhi a área de Língua Portuguesa) não vemos o quanto tantos outros assuntos como Geografia, Enfermagem, Filosofia também se juntam nesse ampliamiento de ideias e perspectivas sobre o nosso meio ambiente e como trabalhar tudo isso em conjunto. (P8-LP)

Ao analisar palavras e expressões como “encaixar”, “amplitude”, “complementasse”, “ter uma melhor visão”, “fez minha mente abrir”, “ampliação de ideias”, vemos que, segundo os participantes, a transdisciplinaridade e a colaboração ampliam o entendimento deles sobre as questões socioambientais.

Ao “analisar criticamente”, os alunos percebem que quando olhamos um aspecto da realidade por uma única lente disciplinar, ficamos limitados, “[...] pois quando vimos só o que escolhemos (como eu que escolhi a área de LP) não vemos o quanto as outras disciplinas como Geografia, Enfermagem, Filosofia também se juntam nesse ampliação de ideias e perspectivas sobre o nosso meio ambiente e como trabalhar tudo isso em conjunto” (P8-LP). Os participantes não apenas valorizam a transdisciplinaridade, mas também reconhecem a importância de práticas colaborativas no processo educativo, nas quais os sujeitos, ao escutarem uns aos outros, co-constroem sentidos.

Os depoimentos mostram que o trabalho pedagógico desenvolvido buscou romper com a visão fragmentada do conhecimento, o que dialoga com Morin (2003, p. 14) ao afirmar que “[...] o retalhamento das disciplinas torna impossível ‘apreender o que é tecido junto’, isto é, o complexo”. Para o autor, é inadequado separar os saberes quando a realidade se mostra cada vez mais “multidimensional”. Concordando com Morin (2003), Moita Lopes (1998, p. 119), afirma que “[...] a complexidade dos problemas não permite os limites disciplinares”. O reconhecimento da complementaridade entre as áreas reforça a importância de uma abordagem transdisciplinar que valoriza a coexistência de diferentes campos do saber como meio de produzir mudanças socioambientais efetivas.

A transdisciplinaridade, nesse caso, não se configurou apenas como uma questão metodológica, mas como uma experiência capaz de ajudar os alunos a (des) (re)construírem visões e crenças relacionadas ao cuidado tridimensional, oportunizando o desenvolvimento do pensamento crítico, pois, segundo Moita Lopes, (1998, p. 117), a coexistência “[...] de ideias de campos diferentes é uma forma de pensamento crítico”, porque ao combinar ideias variadas, práticas transdisciplinares vão desmistificando e ampliando os saberes dos sujeitos, permitindo novas formas de pensar, sentir e agir no mundo, pois

[...] uma atitude transdisciplinar exige disposição natural para ensaiar perspectivas múltiplas, escutar vozes múltiplas. Exige coragem, imaginação, criatividade e iniciativa para uma reestruturação de atitudes em um estado de incessante interpelação. Mas exige, também, uma reestruturação de organização: novos parceiros, novas concepções, novas abordagens, novas compreensões e novos sistemas. O que necessariamente exclui os esquemas preestabelecidos [...] exige, acima de tudo, a disposição para a troca, a ajuda, a cooperação (Celani, 1998, p. 141).

Para a autora, práticas transdisciplinares exigem disposição para escutar múltiplas vozes, o respeito mútuo diante da diversidade de saberes. Além disso, tais práticas possibilitam o desenvolvimento da capacidade de negociação entre os envolvidos no processo de construção de sentidos, o que possibilita o reconhecimento do outro como sujeito de conhecimento e parceiro na produção colaborativa de saberes.

Buscando desenvolver o pensamento crítico no contexto das relações sociais (cuidado do outro), a equipe de Filosofia, no encontro síncrono on-line, realizado em maio de 2021, guiados pela temática “Valorização do eu, respeito ao outro”, trabalhou a leitura e a discussão do texto “A águia que quase virou galinha”⁷², de Rubem Alves, incentivando o grupo a pensar a partir das seguintes questões provocativas: “Quem é o dono do galinheiro na nossa sociedade?”; “Quem são as galinhas?”; “Quem é o alpinista (aquele que nos faz enxergar que somos águias e não galinhas)?”; “Por que a águia resistiu tanto a dar o primeiro voo de águia? O que impede a gente de reconhecer a nossa força e as nossas potencialidades?”; “Quais são os sonhos e projetos de vida que demonstram que você tem um coração de águia?”.

“Analisando criticamente”, a partir da questão “Quem é o dono do galinheiro na nossa sociedade?”, os alunos reconheceram as estruturas de poder e controle estabelecidos socialmente, momento em que eles citaram figuras como representantes políticos (P6-Fil), pais (P2-Fil), escola (P5-Fil) e falsos amigos (P8-Fil). Esses agentes são vistos por eles como potencialmente limitadores,

⁷² Rubem Alves conta a história de uma águia que, capturada ainda filhote, foi criada junto com galinhas, aprendendo seus hábitos e acreditando ser uma delas. Apesar de possuir a natureza de uma águia, ela vivia limitada ao espaço do galinheiro, ciscava o chão e não voava. Certo dia, um alpinista visitou o lugar e, ao ver a águia, afirmou que ela não era uma galinha, mas uma criatura destinada a voar alto. Decidiu, então, resgatar a sua verdadeira identidade. Após algumas tentativas, levou a águia a um lugar elevado, longe das limitações do galinheiro, incentivando-a a voar. Inicialmente hesitante, a águia finalmente abriu as asas e alçou voo, redescobrando a sua essência.

funcionando, de certa forma, como um “galinheiro” que impõe restrições ao desenvolvimento individual e à autonomia.

Ao abordar a figura do “alpinista”, as reflexões revelam uma percepção de figuras de apoio e inspiração como essenciais para a formação de um sujeito crítico e independente. Professores (P8-Fil), psicólogos (P5-Fil), pais (P2-Fil), amigos (P7-Fil), pessoas públicas (P1-Fil) e ativistas (P6-Fil) são vistos pelos alunos como aqueles que podem incentivar a busca pelo autoconhecimento e pelo desenvolvimento pessoal, configurando-se como influências capazes de ajudar a despertar a “águia” em cada um, o que demonstra uma compreensão sobre a importância de uma rede de apoio, aspecto fundamental numa proposta educacional baseada no cuidado tridimensional.

A resistência da águia ao primeiro voo foi associada ao medo e à insegurança (P1-Fil, P5-Fil, P8-Fil), o que revela uma dimensão humana profundamente enraizada nos processos socioculturais. Eles destacam barreiras internas que dificultam a autonomia, como a desaprovação do outro, reforçando a necessidade de trabalhar o autocuidado e a autoconfiança como essenciais para a formação do indivíduo crítico.

Quanto à conexão entre sonhos e projetos de vida, os alunos citaram um mundo mais empático e solidário (P1-Fil) e a criação de Organizações não Governamentais (ONGs) (P6-Fil) para o cuidado aos animais. Além disso, refletiram sobre como um arquiteto (P1-Fil), um advogado (P6-Fil), um médico (P4-Fil) e um policial (P3-Fil) podem ser um “alpinista” e ajudar o próximo a dar voos mais profundos, propondo uma postura proativa e criativa em relação aos desafios impostos pela sociedade.

O exercício realizado pela equipe de Filosofia configura-se como uma prática pedagógica alinhada com uma educação linguístico-ambiental crítica, pois instiga os estudantes à análise crítica de seu ambiente sociocultural. Ao desafiar os alunos a refletirem e a libertarem suas próprias “águias”, o professor não apenas instiga a reflexão sobre o autocuidado e o potencial individual, mas também desperta neles o entendimento de que o cuidado com o(s) outro(s) e com o ambiente são componentes essenciais para o desenvolvimento humano integral, contrapondo-se, dessa maneira, “[...] com um mundo que busca educá-los somente para a conformidade e a obediência” (hooks, 2020, p. 25). Com essa prática, os alunos puderam “experienciar o conhecido” (suas próprias visões sobre cada pergunta

provocativa) e o “novo” (quando ouviram os pontos de vista dos colegas e as considerações feitas pelo professor).

No encontro síncrono on-line, realizado na segunda quinzena de maio de 2021, a equipe de filosofia, ainda guiada pela temática “Valorização do eu, respeito ao outro”, “conceitualizando por nomeação e com teoria”, trabalhou os quatro princípios da ética filosófica: cuidado, respeito, responsabilidade e solidariedade. A partir do vídeo “Ética e ecologia: os desafios para o século XXI⁷³”, de Leonardo Boff, os alunos puderam “analisar criticamente” como a ética está presente nas relações entre os seres humanos e destes com o meio ambiente.

Continuando a reflexão sobre ética e ecologia, o grupo leu a fábula “O mito do cuidado⁷⁴”, de Leonardo Boff, partilhando a importância do cuidar e ser cuidado, considerando a tríade eu-tu-nosso ambiente, provocados a partir das seguintes perguntas: “Quem/o que representa o cuidado para você” e “O que/de quem você mais cuida”. Além da fábula, o grupo também assistiu a um segundo vídeo⁷⁵, do filósofo e teólogo Leonardo Boff, sobre as quatro virtudes humanas para vencer os desafios do século XXI: hospitalidade, convivência necessária, tolerância e comensalidade (partilha), o que os ajudou a “conceitualizar por nomeação e com teoria”.

“Aplicando apropriadamente e criativamente” os conhecimentos construídos ao longo do projeto, a equipe de filosofia utilizou recursos imagéticos para elaborar a chamada “árvore filosófica” (ver figura 12), uma representação carregada de significados que expressa conceitos ligados ao cuidado tridimensional. Inspirados pelos princípios da ética filosófica e pelas quatro virtudes humanas, os estudantes atribuíram a cada fruto da árvore um valor para a vida em comunidade. O primeiro fruto simboliza o planeta Terra e todas as formas de vida que nele habitam, evidenciando a necessidade de ações como união (2), colaboração (3, 7 e 8), sabedoria (4), respeito (5), hospitalidade e convivência (6), acolhimento e solidariedade (9), além do cuidado (frutos 11 e 12). Como contraponto, “analisando criticamente”, os alunos representaram no fruto 13 a ausência de cuidado com o planeta, denunciando o consumo excessivo e a produção desenfreada de lixo como um dos grandes problemas socioambientais contemporâneos. A árvore filosófica está

⁷³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-TU9BmDbcZw>. Acesso em: 25 maio 2024.

⁷⁴ Disponível em: <https://www.revistaeea.org/pf.php?idartigo=214>. Acesso em: 25 maio 2024.

⁷⁵ Ética e ecologia - desafios do século XXI: as 4 virtudes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fi1IIIQIYys>. Acesso em: 24 maio 2024.

representada a seguir:

Figura 12. A árvore filosofal produzida pela equipe de Filosofia.



Fonte: Elaborado pela autora.

No nosso contexto sociocultural e ambiental, as árvores contribuem para o equilíbrio do planeta ao realizarem a fotossíntese, regularem o clima, preservarem o solo e sustentarem a biodiversidade, sendo, portanto, agentes naturais de cuidado com a Terra. Simbolicamente, representam a interdependência entre os seres e os ciclos da vida, conectando passado (raízes), presente (tronco) e futuro (frutos). Assim, quando os estudantes representaram o cuidado tridimensional por meio da “árvore filosofal”, demonstraram não apenas criatividade, mas também uma compreensão crítica da existência como uma rede de relações, alinhando-se ao pensamento da complexidade de Morin (2000).

A nomeação dos frutos traz uma compreensão crítica e integradora dos três níveis do cuidado: o cuidado com o eu (sabedoria), com o outro (acolhimento, respeito, convivência, hospitalidade, solidariedade) e com o ambiente (colaboração, cuidado, consumo consciente), o que reflete uma leitura de mundo situada e crítica. A produção é atravessada por valores que desafiam o individualismo contemporâneo, como observa Guattari (2012) ao propor a articulação entre ecologia social, ambiental e mental. O fruto 13 como contraponto expressa o “não cuidado” com o ambiente, reforçando a consciência crítica dos participantes em

relação às contradições do sistema capitalista e à urgência de mudança nas práticas humanas.

Outra atividade desenvolvida pela equipe de Filosofia em outubro de 2021, guiada pela temática: “Fazendo a diferença”, foi a participação na roda de conversa⁷⁶ on-line, realizada dentro da SCT, edição 2021, do IFMS, cuja temática do evento era: “A transversalidade da ciência, tecnologia e inovação para o planeta. O professor de Filosofia, acompanhado por uma aluna de sua equipe, participou da atividade fazendo uma síntese do que havia sido trabalhado com o grupo até aquele momento. Ele contribuiu trazendo “abordagens filosóficas em aproximação com processos erosivos do ambiente natural: as voçorocas sociais”. Retomando os conceitos de sulco, ravina e voçoroca (ver figura 13), compartilhados e discutidos pela equipe de geografia, a equipe de filosofia, “analisando criticamente”, refletiu sobre as atitudes humanas que podem causar “erosões” nas relações com o(s) outro(s) (ver figura 14). Nessa perspectiva, Mattos (2018, p. 30) afirma que “[...] é nesse local fronteiro, onde variadas formas de conhecimento podem entrar em contato e influenciar umas às outras, que nossas visões de mundo podem se (re)tornar críticas”.

Figura 13. Conceitos de sulco, ravina e voçoroca (material preparado pela equipe de Filosofia).



Fonte: Elaborado pela autora.

⁷⁶ A atividade reuniu professores das áreas de Língua Portuguesa, Enfermagem, Filosofia, Biologia e Tecnologia.

Figura 14. Síntese sobre os “processos erosivos” nas relações sociais desenvolvida pela equipe de Filosofia.

Os processos erosivos nos ambientes pessoais e sociais (eu, tu, nós)

→ **“Sulcos”**: processos erosivos evidenciados nas relações pessoais e sociais (fofoca, inveja, bullying, discriminação, preguiça, má vontade, ignorância etc.), que podem ser sanados com a problematização reflexiva, a desconstrução de preconceitos, o fortalecimento de atitudes éticas. **Exigem vontade, esforço e empenho pessoal e coletivo, mediados por processos educativos contra hegemônicos e emancipatórios.**

→ **“Ravinas”**: processos erosivos mais profundos nas relações pessoais e sociais, com históricos culturais e estruturais (discriminação racial e étnica, preconceito de gênero, exclusão social, violência, desemprego, fome, pouco acesso a escolaridade, falta de moradia etc.). **Exigem vontade, esforço e empenho pessoal e coletivo, mediados por processos educativos contra hegemônicos e emancipatórios, também ação das políticas públicas.**

→ **“Voçorocas”**: processos muito graves que interferem profundamente nas relações pessoais, coletivas e sociais (sistema capitalista concentrador e excludente em sua fase neoliberal financeiro, exploração e destruição da natureza com foco no lucro, aviltamento e exploração da mão-de-obra etc.). **Exigem vontade, esforço e empenho pessoal e coletivo, mediados por processos educativos contra hegemônicos e emancipatórios, ação das políticas públicas, mas só serão superados com a mudança do sistema capitalista e suas categorias (estado mínimo, propriedade privada, mais valia, lucro etc.).**

Fonte: Elaborado pela autora.

A escolha do assunto "voçoroca" contribuiu para que, colaborativamente, os alunos “analisassem criticamente” e refletissem sobre como comportamentos e ações podem causar danos profundos nos vínculos interpessoais e sociais. A partir das características naturais da voçoroca, foi pensada a complexidade do ambiente social, o que os instigou a refletirem sobre os “agentes erosivos” das relações, a partir de suas próprias vivências e experiências. Nesse sentido, “[...] envolver os alunos em textos e diálogos que melhoram sua consciência crítica pode torná-los não apenas mais informados criticamente, mas também eticamente comprometidos com a transformação do seu contexto social como agentes críticos” (Mattos, 2018, p. 26).

O envolvimento dos alunos nas atividades do projeto favoreceu e estimulou o pensamento crítico e a conscientização sobre como evitar processos "erosivos" nos vínculos, incentivando o autocuidado e o cuidado com o(s) outro(s), o que pode implicar em melhorias nas relações interpessoais. A esse respeito, vejamos os comentários dos alunos participantes:

Os Sulcos seriam como um processo erosivo nas relações sociais e

peçoais, ou seja, as fofocas, o bullying, a má vontade e etc. As Ravinas seriam processos erosivos mais profundos nas relações pessoais e sociais, estando assim relacionado com a discriminação ética e racial, exclusão social, falta de moradia e etc. Já as Voçorocas seriam processos que afetam muito nas relações sociais e pessoais, como a exploração da natureza para gerar lucro e a exploração da mão-de-obra (P3-LP).

Todos nós relacionamos as questões de voçoroca, ravina e sulco com problemas da sociedade, para mim a voçoroca são os grandes problemas ambientais que vem acontecendo e as doenças, principalmente mentais, a ravina seria o preconceito, e os sulcos seriam pequenas brigas ou intrigas que podem ser resolvidas com uma conversa (P1- Fil).

No encontro olhamos para nós mesmos, para nossas voçorocas internas, para observar como elas nos afetam e falamos como podemos lidar com elas, os colegas deram sugestões de como podemos enfrentar essa voçoroca para lidarmos com ela da melhor forma (P10-Psi).

O que mais me chamou atenção neste evento foi sobre o que o professor de Filosofia estava trabalhando com o seu grupo. A partir de algumas definições sobre os processos erosivos, o professor trabalhou essas definições, mas colocando no contexto da sociedade. Ele diz que a partir dos encontros com o seu grupo de Filosofia acharam uma definição para os Sulcos, Ravinas e Voçorocas. Os Sulcos seriam como um processo erosivo nas relações sociais e pessoais, ou seja, as fofocas, o bullying, má vontade e etc. As Ravinas seriam processos erosivos mais profundos nas relações pessoais e sociais, estando assim relacionado com a discriminação ética e racial, exclusão social, falta de moradia e etc. Já as Voçorocas, seriam processos que afetam muito nas relações sociais e pessoais, como a exploração da natureza para gerar lucro e a exploração da mão-de-obra. Achei muito interessante o que eles estão trabalhando e o que conseguiram relacionar no contexto da sociedade (P3-LP).

Pelos depoimentos, é possível observar que os alunos destacam o sentido metafórico das palavras "sulcos", "ravinas" e "voçorocas" que, para eles, representam diferentes graus de danos nas relações sociais, fazendo uma leitura crítica das relações humanas. Nesse contexto, faz-se importante destacar que

[...] a construção de uma metáfora pressupõe um grau avançado de percepção e de abstração, uma vez que ela resulta de uma comparação entre coisas diferentes. Só na medida em que são diferentes é que pode surgir, delas, uma metáfora. Aquele que cria a metáfora deve perceber tanto as diferenças quanto as similitudes (Almeida, 1996, p. 38).

A metáfora utilizada pelos participantes exigiu um nível avançado de

percepção e abstração porque envolveu mapear características de um domínio (a fonte: voçoroca enquanto processo de erosão do solo) para outro (o alvo: voçoroca enquanto processo erosivo das relações sociais), identificando semelhanças e diferenças. E é nesse processo de diferenciação que os indivíduos vão (des) (re) construindo significados outros. Compreendemos que a metáfora se configura como uma estratégia linguística que potencializa a expansão de perspectivas (Monte Mór, 2019), favorecendo o pensamento crítico, pois entendemos que elas “[...] são uma forma de compreender e de dizer sobre o mundo” (Siman, 2018, s/p). Nesse sentido, a educação linguística crítica articula-se ao entendimento de leitura e escrita enquanto práticas sociais relacionadas à visão de mundo e à construção social de sentidos. Desse modo,

[...] a educação linguística crítica pressupõe um posicionamento, por parte de educadoras e educadores, como formadores não apenas de pessoas capazes de fazer uso da língua para se comunicar de maneira proficiente, mas também, e principalmente, de sujeitos que se situam em um contexto sociopolítico, cultural e econômico, no qual devem atuar como agentes de transformação e mudança social. Ou seja, não basta saber se comunicar, é preciso ser capaz de se posicionar e expressar sua visão de mundo e de sociedade, assumindo posições e defendendo-as com argumentos plausíveis e ações efetivas (Pereira, 2018, p. 45).

Nesse sentido, a educação linguístico-ambiental crítica, ancorada nos estudos de Freire (1987), Monte Mór (2019) e Menezes de Souza (2011), defende a necessidade de práticas educativas que possibilitem a leitura crítica do mundo, permitindo aos sujeitos compreenderem sua agência e seu papel nas transformações sociais e ambientais. Uma educação linguística crítica, pois, permite compreender que as ações individuais reverberam no coletivo, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que incentivem o diálogo, a colaboração e a reflexão sobre o impacto das escolhas humanas no mundo, pois “[...] a emancipação humana acontece quando a vida individual se torna vida genérica, com o olhar do indivíduo singular se tornando um olhar coletivo, com vistas ao bem comum” (Tílio; Rocha, 2024, p. 6), rompendo, dessa forma, com o pensamento hegemônico que defende o individualismo exacerbado.

Pelo termo “comum”, referimo-nos, em primeiro lugar, à riqueza comum do mundo material - o ar, a água, os frutos da terra e todas as dádivas da natureza -, o que nos textos políticos europeus clássicos em geral é

considerado herança da humanidade como um todo, a ser compartilhada por todos. Mais ainda, também consideramos fazerem parte do comum os resultados da produção social que são necessários para a interação social e para mais produção, como os conhecimentos, as imagens, os códigos, a informação, os afetos e assim por diante. Esse conceito do comum não coloca a humanidade separada da natureza, seja como sua exploradora ou sua guardiã; centra-se, antes, nas práticas de interação, cuidado e coabitação num mundo comum, promovendo as formas benéficas do comum e limitando as prejudiciais. Na era da globalização, tornam-se cada vez mais centrais as questões da manutenção, produção e distribuição do comum, nesses dois sentidos - de promoção e limitação - e tanto no contexto ecológico quanto socioeconômico (Hardt; Negri, 2016, p. 8).

O entendimento de comum, conforme propõem Hardt e Negri (2016), refere-se tanto aos bens naturais (o ar, a água, os frutos da terra) quanto aos bens imateriais resultantes da produção social (os afetos, os saberes, os códigos) que sustentam a vida em coletividade, rompendo com a lógica dicotômica que separa ser humano e natureza, conforme o ideal capitalista, propondo, em seu lugar, práticas de coabitação, cuidado e responsabilidade compartilhada no mundo comum.

Nesse sentido, uma proposta de educação linguístico-ambiental crítica deve partir do reconhecimento de que os processos formativos são, essencialmente, redes de relações. O cuidado tridimensional, nesse contexto, emerge não como uma perspectiva isolada, mas como uma prática de educação que busca fortalecer a consciência de interdependência entre sujeitos e destes com o meio ambiente, promovendo uma formação integral e emancipatória, pois é “[...] a educação [no geral, e a educação linguística, em particular] que pode restabelecer aos indivíduos sua vida genérica, sua emancipação humana e contribuir, assim, para a transformação social rumo ao bem-estar comum” (Tílio; Rocha, 2024, p. 7).

Almejando desenvolver práticas pedagógicas voltadas ao bem-estar comum, o professor de filosofia, no encontro síncrono on-line realizado na segunda quinzena de outubro de 2021, guiado pela temática “Fazendo a diferença”, iniciou com a música “Trem bala”, de Ana Vilela, instigando cada aluno a escolher um trecho que mais chamou a sua atenção e a “analisar criticamente” sobre a brevidade da vida e a importância de se priorizar o que é fundamental nas relações com o(s) outro(s): presença, escuta e cuidado.

Na segunda parte do encontro, após uma pesquisa solicitada previamente pelo professor, os alunos, “experimentando o novo”, trouxeram alguns nomes de pessoas que “fizeram a diferença” para a vida em comunidade, citando a

importância de: Gandhi para a Índia (P1-Fil); Mandela para a África do Sul (P1-Fil); Martin Luther King para os negros dos EUA (P2-Fil); Ailton Krenak para os povos indígenas do Brasil (P3-Fil); Zumbi dos Palmares para os negros escravos do Brasil (P5-Fil); Marçal de Souza para os indígenas de Mato Grosso do Sul (P5-Fil); Madre Tereza de Calcutá para os excluídos (P7-Fil); Cora Coralina para o povo brasileiro (P8-Fil); Chiquinha Gonzaga para artistas que sofrem resistências, especialmente mulheres (P8-Fil); Chica da Silva para os escravos alforriados (P9-Fil); Zilda Arns para as crianças subnutridas do Brasil (P9-Fil); Chico Mendes para salvar a Amazônia (P10-Fil).

Essa parte do encontro permitiu que os alunos ampliassem seu repertório sociocultural, conectando o cuidado com o outro às esferas política, ambiental, religiosa, étnico-racial e comunitária, possibilitando um exercício de “conceituar por nomeação” ao reconhecerem que pessoas como as citadas por eles atuaram de maneira engajada em contextos marcados por desigualdades, exclusão e violência. Depois dessa reflexão mais global, na terceira parte do encontro, o professor instigou os alunos a refletirem sobre pessoas inspiradoras que fazem a diferença para a vida comunitária local, a partir da pergunta: “Na sua família e na sua comunidade quais pessoas fazem a diferença?”. Os alunos citaram pais, tios, professores, profissionais da saúde e líderes religiosos como pessoas que faziam a diferença na vida cotidiana. Na sequência, foi pedido que os alunos pensassem sobre o que cada um poderia fazer para contribuir para relações sociais mais saudáveis e fraternas, almejando uma “[...] formação de sujeitos autônomos e atuantes nos contextos em que vivem” (Pereira, 2018, p. 49). Finalizaram o encontro com a música “Tocando em frente”, de Almir Sater, e destacaram que, diante da situação de pandemia, fazia-se necessário “tocar em frente” com ações de atenção e de cuidado para si, para os outros e para o meio ambiente.

Analisando as atividades desenvolvidas pela equipe de Filosofia, é possível reconhecer contribuições significativas para o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência ética e socioambiental, oportunizando aos estudantes experiências de leitura de mundo que dialogam com a perspectiva dos letramentos críticos, favorecendo a construção de uma visão mais ampla acerca do cuidado tridimensional.

Entretanto, é preciso reconhecer a presença de traços da lógica neoliberal que, de modo sutil, emergem em alguns dos depoimentos dos estudantes. A

valorização excessiva da agência individual e o foco em soluções pessoais para problemas coletivos são marcas que trazem embutidas o discurso do sujeito-empresa (Dardot; Laval, 2017). Corroborando o que trazem os autores, Han (2015, p. 15) afirma que “[...] o cansaço da sociedade do desempenho é um cansaço solitário, que atua individualizando e isolando os sujeitos. Constitui violência por destruir qualquer comunidade, qualquer elemento comum, qualquer proximidade”. Por esse viés, o cuidado do eu, do outro e do ambiente é responsabilidade dos indivíduos, como podemos verificar nos depoimentos a seguir.

Eu aprendi que com nossas pequenas atitudes podemos fazer uma enorme diferença na sociedade e a nós mesmos. É preciso cuidar de mim mesmo e ter respeito e cuidado com o meio ambiente (P10-Fil).

E se cada um fizer a sua parte e cuidar do meio ambiente, podemos preservar a natureza (P3-Fil).

Eu aprendi que através de nossas ações podemos fazer a diferença ajudando nós mesmos e também a sociedade. Algumas atitudes como ajudar o meio ambiente e as pessoas que convivem nele através de ações como não jogar lixo nas ruas, aproveitar água da chuva e utilizar menos plástico possível. Todas essas atitudes ajudam tanto nós mesmos como as pessoas que moram mais perto da natureza (P4-Fil).

Pelos depoimentos acima, é possível perceber a presença de um discurso que responsabiliza o indivíduo pela mudança e melhoria dos problemas socioambientais. Expressões como “se cada um fizer a sua parte” (P3-Fil) e “através de nossas ações podemos fazer a diferença” (P4-Fil) demonstram uma internalização da lógica neoliberal de responsabilização do sujeito, conforme problematizado por Han (2015). Isso pode intensificar a autocobrança dos sujeitos e relegar a um segundo plano a necessidade de ações coletivas, de políticas públicas e de mudanças estruturais mais profundas.

Nesse contexto, uma proposta de educação linguístico-ambiental crítica precisa ir além da promoção de boas práticas individuais e investir na formação de sujeitos capazes de reconhecer e enfrentar as causas sistêmicas dos problemas que afetam a coletividade e o meio ambiente.

4.4 Cuidado do nosso ambiente: práticas para a sustentabilidade

Os modos de percepção humana acerca do meio ou do(s) ambiente(s) a que

pertencem relaciona-se à ligação do(s) nosso(s) corpo(s) com o mundo, envolvendo a história de vida, os desejos, as necessidades, as afetividades, os valores, as crenças de cada indivíduo num determinado espaço e tempo. Nessa perspectiva, percebemos o mundo em que vivemos a partir de experiências localizadas num contexto que é social, histórico e cultural.

Compreender as maneiras pelas quais percebemos o mundo é fundamental porque são elas que orientam as nossas ações. Assim sendo, agimos sobre o ambiente guiados pela forma como o percebemos. Para Krzysczak (2016, p. 2), “[...] a percepção define-se como o processo de organizar e interpretar dados sensoriais recebidos (sensações) para desenvolvermos a consciência do ambiente que nos cerca e de nós mesmos”. Como afirma o autor, a percepção se dá por meio de um processo inacabado, variável, flexível, pois esta pode sofrer influência de fatores diversos como espaço social, momento histórico, gênero, faixa etária, escolaridade, experiências de vida, dentre outros.

Nesse contexto, a educação linguístico-ambiental crítica possui a função de ajudar os jovens a desenvolver uma consciência não somente linguística, mas social, política e cultural para que possam perceber os problemas socioambientais, a partir de um diálogo horizontal com professores e cientistas para co-construírem alternativas de enfrentamento da emergência climática no âmbito local, com ressonância global, pois

[...] a educação deve permitir que as novas gerações se posicionem diante das novas situações, sejam capazes de inovar e de construir, mas também que não cedam às falsas verdades, às ilusões fáceis e a tudo o que for eticamente inaceitável (Pena-Vega, 2023, p. 17).

Para o autor, a educação possui uma grande responsabilidade de orientar os jovens sobre os problemas socioambientais, bem como sobre os seus deveres e direitos como cidadãos para responderem aos desafios climáticos. Pena-Vega (2023) dá ênfase ao perigo das “falsas verdades” e das “ilusões fáceis” concretizadas em discursos negacionistas voltados à desinformação, propondo que “[...] a educação deve se dedicar à desconstrução e à detecção das fontes de erros, dúvidas, ilusões e negações” (Pena-Vega, 2023, p. 50). Para isso, faz-se necessário uma educação linguística que saliente “[...] um olhar com uma pitada de desconfiança em relação ao que se vê” (Rajagopalan, 2022, p. 15).

Nesse cenário, é importante preparar a juventude para enfrentar os desafios e se posicionar diante das demandas socioambientais, o que requer uma educação que possa desenvolver a capacidade dos jovens de questionar, de resolver problemas e de rejeitar aquilo que seja “eticamente inaceitável”. Diante dessa necessidade, retomamos o questionamento feito por Fogaça, Silva e Halu (2022, p. 21): “como propor uma reflexão crítica sem impor uma agenda específica?”.

Nesse sentido, no projeto de ensino em análise, o interesse da equipe de professores não se limitou a “sensibilizar” os adolescentes para as problemáticas socioambientais, suas causas e suas consequências a partir de suas próprias percepções, mas, sobretudo, “[...] levá-los a uma conscientização por meio da realização de ações em nível de sua vida cotidiana” (Pena-Vega, 2023, p. 41). Para isso, propusemos que os adolescentes fotografassem situações da vida cotidiana para que, a partir delas, pudessem refletir colaborativamente sobre as possíveis ações, numa tentativa de romper com um paradigma educacional que, ao invés de ajudar a libertar, aprisiona e exclui, pois como afirma Krenak (2020, p. 57):

[...] acho gravíssimo as escolas continuarem ensinando a reproduzir esse sistema desigual e injusto. O que chamam de educação é, na verdade, uma ofensa à liberdade de pensamento, é tomar um ser humano que acabou de chegar aqui, chapá-lo de ideias e soltá-lo para destruir o mundo. Para mim isso não é educação, mas uma fábrica de loucura que as pessoas insistem em manter.

Com este estudo, buscamos romper com o paradigma escolar tradicional, chamado por Krenak (2020) de “fábrica de loucura” que naturaliza a reprodução de um sistema desigual e ambientalmente destrutivo. O processo de produção das fotografias, nesse contexto, configurou-se como um exercício de leitura crítica do mundo, uma oportunidade de os estudantes elaborarem compreensões mais profundas sobre as problemáticas socioambientais presentes em suas realidades. O olhar crítico do ambientalista denuncia que a escola, muitas vezes, atua como uma reprodutora das lógicas de exploração e alienação que sustentam o sistema capitalista.

Compreender e transformar essa lógica exige ampliar o conceito de meio ambiente para além de uma perspectiva natural. Nesse sentido, este estudo propõe uma visão plural de meio ambiente, pois partimos do pressuposto de que existe o meio ambiente natural (fauna, flora, atmosfera, rios, lagos e mares), o artificial

(produzido por homens e mulheres que se relacionam entre si) e o individual (que envolve o corpo e a mente). Isso permite-nos entender que os impactos ambientais não se restringem à degradação da natureza, mas atravessam as estruturas sociais e subjetivas.

Para Krenak (2020, p. 25), “[...] alguns povos têm um entendimento de que nossos corpos estão relacionados com tudo o que é vida, que os ciclos da Terra são também os ciclos dos nossos corpos”, destacando a conexão entre tudo o que existe. Nesse contexto, a crise ambiental contemporânea está para além de uma questão puramente ecológica, englobando também a forma como os sujeitos se relacionam consigo mesmos, com os outros e com o planeta.

Nessa direção, a Lei nº 9795/1999, em seu artigo 5º, inciso I, compreende o meio ambiente não como sinônimo de natureza, mas “[...] em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos”. O entendimento de meio ambiente de forma ampliada e plural dialoga com o conceito de cuidado tridimensional defendido neste estudo. Nesse sentido, o cuidado ambiental não deve ser dissociado do cuidado “[...] de nosso corpo, de nossa linguagem e de nossa história social, dessa maneira, o estudo do meio ambiente deve tratar do todo envolvido pelo homem, do todo ao redor” (Machado, 2008, p. 2), o que exige que o estudo do meio ambiente integre o sujeito e sua realidade.

Desse modo, cuidar do “nosso ambiente” significa compreender a terra como um sistema vivo que abriga vidas humanas e não humanas, as quais interagem entre si de forma profunda e contínua. Nesse cenário, vemos que a ação humana tem desequilibrado o meio ambiente a partir de uma lógica produtivista e exploratória, típica do capitalismo que visa o lucro a qualquer custo. Para Fuente (2022),

[...] enfrentamos uma emergência planetária, cujos problemas mais óbvios são a degradação dos ecossistemas, a perda de biodiversidade, o esgotamento e a destruição de recursos essenciais, a poluição de todos os tipos e a pobreza extrema de bilhões de seres humanos (Fuente, 2022, p. 1).

Elencando os impactos ambientais mais visíveis, Fuente (2022) nos convoca à conscientização ética, política e educacional. Citando a pobreza extrema de

bilhões de seres humanos na mesma dimensão dos problemas ambientais, a autora articula o social e o ambiental como dimensões interdependentes e não isoladas, enfatizando, assim, que os problemas ambientais da contemporaneidade são multidimensionais, o que dialoga com a teoria da complexidade de Morin (2000) e com a noção de cuidado tridimensional (Ribeiro, 2019) que sustenta este estudo.

Nesse cenário, a educação linguístico-ambiental crítica ganha um papel central, pois no contexto de uma emergência planetária, a escola e, especialmente, o ensino de línguas não pode permanecer neutro. Como argumenta López-Aguilera (2021, p. 1), “[...] o ensino de línguas tem a responsabilidade de preservar o meio ambiente” (tradução nossa), pois a linguagem não apenas representa, mas constrói o mundo e pode mobilizar sujeitos para a ação. Assim, ao ensinar línguas é preciso incentivar a reflexão crítica sobre aspectos como os discursos ambientais, as desigualdades, os modos de consumo, o descarte inadequado de resíduos, as relações interpessoais e o autocuidado para formar sujeitos capazes de refletir e agir de maneira consciente e crítica diante da realidade.

Nessa perspectiva, o ensino de línguas pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da expressão escrita e oral, ajudando a ampliar o conhecimento intercultural. Frente à necessidade global do meio ambiente, é fundamental que as escolas/universidades reorganizem o currículo tradicional, muitas vezes centrado na tríade língua-cultura-literatura, para incorporar temáticas relacionadas à sustentabilidade, diversificando os conteúdos e favorecendo o diálogo com outras áreas do conhecimento. Dessa forma, a aprendizagem de línguas passa a ser compreendida como um instrumento não apenas comunicativo, mas também formativo, capaz de ampliar o acesso dos estudantes a saberes adicionais e transdisciplinares.

Nesse sentido, Fuente (2022, p. 80) destaca que a escola pode e deve “[...] proporcionar aos alunos conhecimento, competências e ferramentas para viver de forma sustentável e encontrar soluções para os desafios de sustentabilidade que enfrentamos”. Todavia, esse redirecionamento curricular impõe novos desafios aos professores de línguas, que passam a ter a responsabilidade de articular conteúdos socioambientais às práticas de leitura e escrita, o que implica um esforço contínuo de formação e atualização.

Essa constatação reflete diretamente minha vivência como professora de Língua Portuguesa na condução da experiência transdisciplinar que deu base a este

estudo. Para coordenar o projeto, precisei estudar (e continuo estudando) temas relacionados às questões ambientais e de sustentabilidade. Destaco que o diálogo com docentes de outras áreas ampliou significativamente o meu repertório e impactou positivamente minha prática pedagógica. A partir dessa experiência, conteúdos como preservação ambiental, consumo consciente e práticas sustentáveis passaram a integrar de forma mais consistente o planejamento e o desenvolvimento das minhas aulas.

Esse movimento de expansão temática e metodológica se refletiu também nas ações dos estudantes, que, mobilizados pelos debates e atividades do projeto, identificaram problemáticas socioambientais locais e buscaram intervir de forma concreta. Como exemplo, apresentamos a ação de mapeamento socioambiental desenvolvida pela equipe de Biologia, cujo propósito foi organizar as atividades nocivas ao ambiente, contribuindo para o planejamento e execução de ações para a melhoria socioambiental. Os alunos, “experienciando o novo” e “aplicando criativamente” o que estavam discutindo com o grupo, produziram um mapa da quadra onde moravam, identificando aspectos positivos e negativos da localidade, conforme podemos verificar na figura 15:

Figura 15. Mapa ambiental da quadra onde mora, elaborado por um participante da Biologia.



Fonte: Elaborado pela autora.

A atividade de mapear o bairro ou a quadra onde os alunos moravam, além de proporcionar uma percepção mais aguçada da realidade, contribuiu para o levantamento e reflexão de questões socioambientais presentes no cotidiano, podendo ser vista como um exercício de conscientização e expansão de perspectivas (Monte Mór, 2019), pois, ao desenharem e compartilharem as suas percepções com os colegas, os estudantes tiveram um papel ativo na construção de conhecimento, no qual a troca de informações fomentou um ambiente de aprendizado colaborativo, em que cada aluno contribuiu para ampliar o repertório de conhecimento do grupo, conforme podemos verificar no depoimento de uma das participantes:

Os alunos que fizeram o mapa, apresentaram o desenho e a legenda dos mapas para que o restante do grupo entendesse bem os problemas da quadra ou bairro que o aluno desenhou. Após isso, a professora fez um questionamento sobre como tinha sido a experiência de fazer esse mapa do bairro, sobre como foi a sensação de destacar problemas que nós muitas vezes não percebemos ou até que não sabíamos da existência. Após a apresentação dos mapas, nós passamos por um momento de reflexão ambiental. Nesse momento, nós analisamos a situação do nosso bairro em relação com o mundo, isso serviu para vermos que os impactos ambientais não estão longe da gente, e também para que víssemos que diversos problemas retratados nos mapas eram coletivos no bairro de cada um (P2-Bio).

“Analisando criticamente”, os alunos avaliaram a potência da atividade para a identificação e conhecimento de problemas socioambientais locais que não eram percebidos no cotidiano, como cita P2-Bio. A atividade contribuiu para que os participantes pudessem expressar sentido por meio de um desenho/mapa que focalizava problemas de sua realidade. Reiteramos, aqui, a importância de uma atividade desse tipo, pois as interações sociais se dão por meio não só da linguagem verbal, mas também (e principalmente) por intermédio das expressões espacial, visual, corporal, sonora, entre outras, especialmente na contemporaneidade, em que cotidianamente mixamos múltiplas linguagens para a produção de sentido.

O papel da professora (citada no depoimento acima) em questionar os alunos sobre a experiência de mapear problemas socioambientais locais é outra questão importante no contexto dos letramentos críticos, pois ao questioná-los, ela oportuniza que eles reflitam de maneira crítica e colaborativa sobre situações

presentes em suas realidades.

Na ocasião, os alunos discutiram sobre a invisibilidade de vários problemas que não são conhecidos ou percebidos no dia a dia (“destacar problemas que nós muitas vezes não percebemos ou até que não sabíamos da existência” - P2-Bio), como por exemplo, entulhos ou materiais para construção que são depositados em ruas ou calçadas, dificultando, especialmente, a mobilidade de pessoas cadeirantes e cegas, fomentando uma leitura crítica da realidade, pois o despertar da percepção social

[...] é uma atitude crítica das pessoas em sua história. A possibilidade de reconstruir sentidos dados ou construir novos sentidos contribuiria para a prática e ampliação de leitura de mundo e, eventualmente, para transformações que se percebam necessárias (Monte Mór, 2015, p. 11).

Como afirma a autora, a prática de olhar e questionar a própria realidade possibilita que os envolvidos tenham a chance de (des) (re)construir sentidos que muitas vezes estão (im)postos socialmente. Dessa forma, o exercício de analisar a situação do bairro em relação com o mundo ampliou o cenário de análise, permitindo que os alunos observassem que os problemas ambientais não são restritos à sua comunidade (segundo relata P2-Bio), mas fazem parte de uma teia mais ampla de causas e consequências. Ainda que os dados desta atividade apontem principalmente para um movimento de conscientização e leitura crítica da realidade local, entendemos que tais práticas podem funcionar como um primeiro passo na construção de uma postura mais engajada e transformadora, favorecendo o desenvolvimento de uma consciência socioambiental mais ampliada.

Outra ação significativa no que diz respeito à percepção da realidade local foi a problematização das voçorocas, questão ambiental que afeta o Vale do Ivinhema, no Mato Grosso do Sul (conforme discutido no capítulo 3). “Experenciando o conhecido”, os alunos partiram de suas vivências e percepções locais sobre o problema das voçorocas e, “aplicando apropriadamente e criativamente” os conhecimentos adquiridos durante o projeto, organizaram uma visita ao poder público municipal de Batayporã-MS (ver figura 16), um dos municípios da região afetado por processos erosivos.

Além disso, com o apoio dos professores, realizaram o plantio de cerca de 30 mudas de ipês (ver figura 17), reconhecendo o desmatamento como uma das principais causas das erosões, conforme emergiu nas discussões em sala. A

intenção dessa iniciativa foi estimular nos jovens uma compreensão ampliada de que o enfrentamento das questões socioambientais “[...] não é da competência apenas dos cientistas, dos especialistas ou dos responsáveis políticos” (Pena-Vega, 2023, p. 56), mas de toda a sociedade.

Figura 16. Visita⁷⁷ à prefeitura de Batayporã-MS para tratar da questão das voçorocas no município.



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 17. Plantio de ipês no município de Batayporã-MS.



Fonte: Elaborado pela autora.

O diálogo com o poder público municipal oportunizou que os alunos,

⁷⁷ A visita foi feita por um grupo de 8 alunos participantes do projeto de ensino, que foram acompanhados por 3 professores.

“aplicando apropriadamente”, expressassem suas percepções sobre o ambiente onde vivem e experienciassem, de forma situada, algumas possibilidades e desafios relacionados à participação cidadã na resolução de problemas socioambientais. Essa experiência parece ter favorecido movimentos de autoconfiança para levantar, discutir e reportar questões que afetam a coletividade e o meio ambiente, estimulando um senso inicial de responsabilidade socioambiental e de posicionamento frente aos problemas identificados. Além disso, os estudantes começaram a perceber que os impactos ambientais estão profundamente relacionados a interesses econômicos, decisões políticas e responsabilidades sociais, reconhecendo que o “[...] meio ambiente não existe como uma esfera desvinculada das ações, ambições e necessidades humanas” (Barbieri, 2020, p. 42).

Ainda que seja necessário reconhecer os limites de um projeto como o analisado neste estudo, observamos que essa ação contribuiu para fomentar o desenvolvimento de capacidades discursivas e argumentativas entre os participantes, bem como para a ampliação de uma consciência política. Isso dialoga com a perspectiva de Pena-Vega (2023, p. 58), ao defender que práticas educativas contextualizadas podem favorecer que “[...] jovens cidadãos se tornem mais esclarecidos em suas escolhas de vida, assim como em seus engajamentos cívicos e políticos”.

Contudo, é preciso situar tais avanços dentro das tensões próprias da formação de subjetividades em contextos marcados pelo silenciamento da juventude pela lógica neoliberal. Nesse sentido, Guattari (2012, p. 14) observa que, apesar de “[...] esmagada nas relações econômicas dominantes [...]” e “[...] mentalmente manipulada pela produção de subjetividade coletiva da mídia [...]”, a juventude ainda produz “[...] distâncias de singularização [...]” frente à subjetividade normalizada.

As ações desenvolvidas no projeto podem se configurar como tentativas de abertura para essas distâncias, criando espaços de resistência e ressignificação. Nesse sentido, Pena-Vega (2023, p. 61) destaca que “[...] os jovens estão cada vez mais conscientes de que sua geração será a mais impactada pelas mudanças climáticas, assumindo, gradualmente, uma postura mais proativa e situada no tempo presente”. Nesse cenário, iniciativas como a descrita podem ser vistas como contribuições para a “[...] reconstrução de modalidades do ser-em-grupo [...]”

(Guattari, 2012, p. 16), ainda que de forma processual, localizada e atravessada pelas contradições do próprio sistema que as condiciona.

As ações desenvolvidas no projeto demonstram que, mesmo em um contexto atravessado por forças de captura e homogeneização de subjetividades, os estudantes encontraram maneiras de expressar sua agência e construir coletivamente novas formas de pertencimento e engajamento. Um exemplo concreto dessa postura mais ativa e situada foi a ação desenvolvida pela equipe de Geografia, que, ao levantar a problemática da voçoroca, realizou registros fotográficos e, com o apoio de colegas de outras áreas, “aplicando criativamente”, produziu um vídeo parodiando a música “Será”, do grupo Legião Urbana (ver figura 18). O resultado do trabalho dos alunos foi compartilhado nas redes sociais, ampliando o alcance da mensagem e potencializando o diálogo com a comunidade.

Figura 18. Vídeo: paródia da música “Será”, do Legião Urbana.



Fonte: *Youtube*⁷⁸.

A seguir, disponibilizamos a letra da paródia produzida pelos alunos:

Por que fazes tanto assim?
 Eu pertencço a vocês
 Não é me destruindo assim
 Que vocês vão me proteger
 Não estou sozinho
 Dependo muito de vocês
 Vocês podem até duvidar
 Mas isso não é amor

⁷⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aOGIYJ--jnw>. Acesso em 30 maio 2024.

Veja que decepção
Será que nada vai acontecer?
Veja estão perdendo o chão
Será que a voçoroca vai vencer?
Uoh-oh-oh-oh-oh-oh
Parecem terríveis monstros
Com a vossa destruição
Lixo fora da lixeira
Será por falta de educação?
Parecem estar atormentados
Esperando alguma solução
Cadê o vosso altruísmo
Acabem logo com a erosão
Esperar pra quê?
Se já se vê o que é que vai acontecer
Vocês terão que reconhecer
Que natureza somos
Eu e você!

Os alunos “aplicando apropriadamente” e “criativamente” transformaram a música original em um manifesto ambiental, denunciando a degradação do meio ambiente e chamando a atenção das pessoas para a responsabilidade social e coletiva. O grupo faz isso de maneira bastante assertiva, especialmente ao personificar a natureza, dando voz a ela, que se percebe como um ser consciente e dependente das ações humanas, questionando e provocando os ouvintes/leitores para a mudança de atitudes.

Nos versos iniciais, a natureza personificada busca reintegrar os humanos a ela visando superar a perda da conexão entre as partes, para que seja possível a (re) construção de “[...] um novo ethos que permita uma nova convivência entre os humanos com os demais seres da comunidade biótica, planetária e cósmica; que propicie um novo encantamento face à majestade do universo” (Boff, 2017, p. 21). Essa nova convivência de que fala o autor requer práticas de cuidado para todas as formas de vida do planeta.

A paródia também expressa o poder da linguagem como ferramenta de mudança social e de “[...] novos processos de relação com o conhecimento, de posicionamento semiótico crítico colaborativo, ético-ideológico de transformação/justiça social” (Tanzi Neto *et al.*, 2021, p. 27). Dessa forma, uma atividade como essa, configura-se como uma ação de educação linguística de resistência, voltada à agência dos alunos para criar maneiras alternativas de

transformação de realidades e de ressignificação de saberes. Acreditamos que “[...] a criticidade surja em momentos de interação entre professores, estudantes, os contextos em que atuam [vivem] e seus desafios”, o que permite a expansão de perspectivas dos alunos, conforme pontua Monte Mór (2019).

Entretanto, é importante reconhecer que, mesmo levando os alunos a desenvolver o pensamento crítico, a paródia também reproduz, em parte, uma lógica de responsabilização individual típica das narrativas neoliberais sobre meio ambiente, que tendem a invisibilizar os fatores sociopolíticos e econômicos da crise ambiental. Versos como “Lixo fora da lixeira / Será por falta de educação?” e “Cadê o vosso altruísmo / Acabem logo com a erosão” mostram uma responsabilização individual dos sujeitos, deslocando a atenção das causas estruturais da crise ambiental, como os interesses políticos e econômicos que favorecem o desmatamento e a má gestão do espaço urbano. A ênfase no altruísmo individual e nas soluções locais, ainda que relevantes, pode reforçar a ideia de que as mudanças dependem exclusivamente de ações individuais. Conforme alerta Foladori (2001),

[...] a análise da crise ambiental contemporânea deve partir das próprias contradições no interior da sociedade humana, contradições que não são biológicas, mas sociais, que não se baseiam na evolução genética, mas na história econômica, que não têm raízes nas contradições ecológicas em geral, mas naquelas que se estabelecem entre classes e setores sociais em particular (Foladori, 2001, p. 45).

Dessa forma, concordando com o que traz o autor, ao mesmo tempo em que reconheço o valor formativo das atividades desenvolvidas no projeto (como o mapeamento dos problemas ambientais locais, a produção de paródia e a interação com o poder público), também nos cabe o exercício de tensionar os limites dessas ações. É necessário que a educação linguístico-ambiental crítica, tal como proposta nesta pesquisa, avance na direção de ajudar os estudantes a compreenderem que a crise ambiental é, antes de tudo, um fenômeno socialmente produzido, cuja superação exige a articulação de ações individuais, coletivas e, sobretudo, transformações estruturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados deste estudo, foi possível apreender que os estudantes, quando inseridos em práticas pedagógicas sensíveis às suas realidades, são capazes de ressignificar suas percepções sobre si, sobre o(s) outro(s) e sobre o mundo em que vivem, gerando deslocamentos significativos nos modos de pensar, sentir e agir. Isso pôde ser observado mediante o objetivo de analisar o processo de construção da proposta de educação linguístico-ambiental crítica baseada no cuidado tridimensional (eu, outro e o meio ambiente) aqui investigada, em contexto de pandemia da Covid-19 e do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Como mostraram as análises, as atividades desenvolvidas nesse processo evidenciaram movimentos de consciência crítica e de autorreflexão acerca das três dimensões do cuidado - eu, tu e o meio ambiente.

Entendemos que a prática pedagógica analisada criou um espaço de enunciação onde o "eu" e o "tu" foram cocriadores de novas formas de ver e agir no mundo, particularmente no momento em que viviam, no qual uma pandemia assolava o mundo e exigia novas formas de educar, de agir e de colaborar. Nesse processo, foi possível identificar a criação de oportunidades educacionais para que os alunos pudessem tomar consciência de sua capacidade enquanto agentes de mudanças, o que contribuiu, de certa forma, para o desenvolvimento do pensamento crítico, na esteira do que fora já bastante defendido por Freire (1987).

Ao analisar como o projeto contribuiu para cada uma das três dimensões do cuidado, foi possível perceber que os estudantes apresentaram maior criticidade e capacidade reflexiva nas ações voltadas ao cuidado do "nosso ambiente". As atividades que os mobilizaram a refletir sobre as problemáticas ambientais provocaram tensionamentos mais evidentes com as estruturas políticas e econômicas locais, favorecendo o desenvolvimento de um olhar mais crítico e socialmente situado.

Já nas atividades centradas no cuidado do "eu", os discursos dos participantes, em alguns momentos, revelaram marcas da lógica neoliberal, expressando uma responsabilização individualizada pela saúde e pelo bem-estar. Conforme discutido no quarto capítulo, emergiram narrativas de autovigilância e de adequação a padrões de desempenho, sintonizando-se com o ideal de sujeito-empresa problematizado por Dardot e Laval (2017) e Han (2015). Isso

evidencia a força do neoliberalismo na produção de subjetividades e sinaliza um desafio urgente para a educação linguístico-ambiental crítica: a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas capazes de tensionar e romper com as lógicas individualizantes, promovendo uma formação de sujeitos críticos nas dimensões individual, coletiva e ambiental. As atividades realizadas no projeto evidenciaram que, mesmo em um cenário marcado por pressões de padronização e tentativas de controle das subjetividades, os estudantes conseguiram afirmar sua autonomia e criar, de forma coletiva, novas possibilidades de pertencimento e de participação ativa.

Nesse sentido, cabe destacar a contribuição das tecnologias digitais, exigidas sobretudo pelo contexto em análise, de reconfiguração de práticas educacionais exigida pelo distanciamento social, as quais foram essenciais para viabilizar o desenvolvimento das atividades do projeto, favorecendo a produção colaborativa (HQs, paródias, vídeos) e o compartilhamento de experiências. Nessa mesma linha, a transdisciplinaridade, por sua vez, possibilitou uma ruptura com a fragmentação disciplinar, oportunizando a produção de conhecimentos de forma situada e mais complexa. O referencial dos letramentos críticos deu base para que os alunos pudessem compreender que a linguagem está implicada no cuidado de si, do outro e do ambiente, podendo ser mobilizada como instrumento de resistência e de transformação social.

Esta pesquisa não pretendeu oferecer respostas prontas para os desafios de uma educação linguístico-ambiental crítica, mas indicar caminhos possíveis, capazes de romper com algumas das certezas (im)postas tradicionalmente acerca da educação linguística e demonstrar que é possível construir maneiras de ensinar e aprender que reconheçam os sujeitos como parte de um todo interdependente e em constante transformação.

Ao nosso ver, este estudo contribui para preencher lacunas no conhecimento sobre práticas de letramento linguístico-ambiental crítico e sugere um processo educacional que pode servir como uma inspiração, como uma espécie de “caminho” adaptável e aplicável a diversos contextos educacionais, incentivando a formação de estudantes mais críticos, engajados e comprometidos com uma ética do cuidado integral.

Acreditamos que o cuidado tridimensional, articulado a uma perspectiva crítica dos letramentos, constitui uma alternativa em potencial para a formação de

jovens para o compromisso com o bem-estar do eu, do(s) outro(s) e do nosso ambiente. Sugerimos, com esta pesquisa, caminhos que podem ser (des) (re) construídos, de maneira participativa, para que no próprio trilhar não se perca a oportunidade singular de se experienciar a educação linguístico-ambiental crítica.

Pelo exposto, as produções dos estudantes refletem os desafios de construir uma educação linguístico-ambiental verdadeiramente crítica e emancipadora, capaz de questionar não apenas comportamentos individuais, mas também os modelos socioeconômicos e políticos que sustentam as crises socioambientais, tendo em vista que, conforme propõem Loureiro e Layrargues (2013, p. 67) não basta trabalhar por uma nova relação entre humano e natureza; mas sim “[...] lutar ao mesmo tempo por uma nova sociedade, por reformas setoriais, por uma renovação multidimensional capaz de transformar o conhecimento, as instituições, as relações sociais e políticas, e os valores culturais e éticos”.

LIMITAÇÕES DO PROJETO DE ENSINO E DO ESTUDO

Conforme concebe Freire (1987), o pensamento crítico se constrói na dialogicidade, por meio de relações horizontais e colaborativas entre os sujeitos. No entanto, na prática, o trabalho colaborativo impõe desafios significativos, como destaca McKaughan (2019, p. 8): “[...] é difícil se unir para realizar a mudança. Talvez este seja um dos maiores desafios que enfrentamos nos nossos países e mundialmente – encontrar maneiras de superar nossas diferenças e unir forças visando ao bem comum”.

Isso foi constatado na realidade da instituição onde esta pesquisa foi realizada. Embora a Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão estimule constantemente os docentes a desenvolverem propostas inter e transdisciplinares – inclusive apresentando, no Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2019), sugestões de articulação entre áreas –, o trabalho integrado ainda se mostra incipiente. Como docente da instituição, percebo que a resistência ao trabalho coletivo não está, em sua maioria, vinculada à falta de vontade, mas à ausência de formação específica e de experiências colaborativas anteriores. Muitos professores foram formados em contextos que privilegiavam a competitividade, a fragmentação do saber e a atuação individualizada, o que dificulta a transição para práticas educativas mais dialógicas e solidárias.

A própria formação da equipe para o projeto que embasa esta tese exemplifica essas limitações. Dos oito colegas inicialmente convidados, apenas dois – professores substitutos das áreas de Filosofia e Biologia – aceitaram participar. Os professores de Sociologia⁷⁹ e Geografia foram convidados de outras instituições. A enfermeira participante fazia parte do quadro permanente de servidores da instituição e a Psicóloga era colaboradora externa. Quando o projeto já estava em andamento, um docente da área de Informática, envolvido em pesquisa sobre EA, integrou-se espontaneamente à equipe.

Em alguns casos, o trabalho por projeto ainda é visto como “acréscimo de tarefa” e não como possibilidade de compartilhamento e alívio da carga docente – uma percepção especialmente agravada durante o período do ERE, quando as exigências pedagógicas aumentaram significativamente. O IFMS tem buscado

⁷⁹ A professora de Sociologia do IFMS/NA aceitou o convite para participar do projeto, mas desistiu logo no início, alegando sobrecarga de trabalho.

enfrentar esse desafio promovendo, em suas semanas pedagógicas, a socialização de experiências exitosas entre docentes como forma de inspirar novas práticas.

A situação de ERE impossibilitou a interação presencial entre docentes e discentes. Por estarmos diante de uma situação de comunicação mediada por telas, em plataformas virtuais, tivemos dificuldades para trocas mais diretas, espontâneas e afetivas, tendo em vista que muitos estudantes optaram por não abrir suas câmeras durante os encontros síncronos, seja por timidez, questões de conectividade ou mesmo por se sentirem expostos em seus contextos domiciliares. Alguns deles relataram que não tinham um ambiente próprio para estudo em seus lares.

Esse cenário provocou certo distanciamento entre os participantes, tornando mais difícil a construção de vínculos, o acompanhamento das reações em tempo real e a identificação de nuances importantes na comunicação não verbal, tão relevantes no processo de ensino e aprendizagem. Embora estratégias tenham sido pensadas para amenizar tais desafios, como o uso de ferramentas colaborativas, atividades assíncronas e espaços de escuta em pequenos grupos (duplas ou trios), reconhecemos que a ausência da presença física limitou o alcance de uma escuta mais sensível e a promoção de interações mais horizontais e acolhedoras, que estavam entre os objetivos do projeto.

Outra limitação importante relaciona-se ao critério de seleção dos participantes - participação mínima de 75% nas atividades propostas no projeto. Reconhecemos que a pouca participação nas atividades podem estar relacionadas à evasão, à descontinuidade no processo de aprendizagem, às dificuldades de acesso às tecnologias digitais, à falta de acesso à internet de qualidade, à fragilidade emocional, dentre outros fatores, tão recorrentes no contexto pandêmico. Ao priorizar os participantes mais assíduos, este estudo pode ter privilegiado uma parcela de estudantes com maior disponibilidade, conectividade e condições materiais e emocionais para acompanhar as atividades propostas. Ainda que essa escolha metodológica tenha se mostrado necessária para garantir a consistência analítica dos dados, reconhecemos que tal delimitação restringiu a diversidade das experiências analisadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Guido de. **O professor que não ensina**. São Paulo: Summus, 1996.

ANDRADE, Carlos Drummond de. O maior trem do mundo. 1940. Disponível em: <https://vidadmaquinista.blogspot.com/2014/10/a-ferrovia-e-uma-poesia.html>. Acesso em: 31 out. 2023.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro** (Debates). Portuguese Edition. Editora Perspectiva S/A. 2022. Edição do Kindle.

BAHIANA, Ana Maria. **Transformamos pobres em consumidores e não em cidadãos, diz Mujica**. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46624102>. Acesso em: 29 out. 2023.

BARBIERI, José Carlos. **Desenvolvimento sustentável: das origens à agenda 2030**. Editora Vozes. Edição do Kindle. 2020.

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Trad. Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2014.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luiza Neri. Revisão do Prof. Isaac Nicolau Salum. 2 ed. Campinas - SP: Editora Pontes (Editora da Universidade Estadual de Campinas), 1988.

BETTO, Frei. et al. **Felicidade foi-se embora?** Rio de Janeiro: Editora Vozes. Edição do Kindle. 2016.

BIE – Buck Institute for Education. **Aprendizagem baseada em projetos: guia para professores de ensino fundamental e médio**. Tradução Daniel Bueno. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Tradução de Rosaura Echenberg. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BIONDO, Fabiana Poças. **O fórum online como prática colaborativa de construção de conhecimentos sobre morfologia da língua**. 2015. Tese de doutoramento. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/2394>. Acesso em: 25 nov. 2023.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: Ética do humano - compaixão pela terra** (Portuguese Edition). Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2017. Edição do Kindle.

BOMFIM, Luciene; BIONDO, Fabiana; MAIA, Iasmin. **Photovoice, pedagogia psicodramática e multiletramentos para a formação crítica de adolescentes no contexto pandêmico**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tl/a/vQLd5C5fR6BsJVL43YGwGLq/>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. **Reflexão colaborativa sobre teoria e prática**: uma experiência de formação com quatro professoras de inglês. 2005. 155f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 137, n. 79, p. 1, 28 abr. 1999.

BRASIL. **Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [L11892 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em 12 set de 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466 de 2012**. Dispõe de normas técnicas para pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510 de 2016**. Dispõe das especificidades éticas das pesquisas nas ciências humanas e sociais e outras que utilizam metodologias próprias dessas áreas. Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais [...]. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p.39, 18 mar. 2020.

BUZATO, Marcelo. **Letramento e Inclusão na Era da Linguagem Digital**. IEL/UNICAMP, 2006.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas**: ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix, 2002.

CARVALHO, Djota. **A educação está no gibi**. 1ª edição. [S. l.]: Papirus, mar. 2007. ISBN 9788530808228.

CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

CELANI, Maria Antonieta Alba. A transdisciplinaridade na linguística no Brasil. *In*: Signorini, I.; Cavalcanti, M. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, p. 115-126, 1998.

CELANI, Maria Antonieta Alba; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo.

Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: Uma proposta de reconstrução. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da; BASTOS, Liliana Cabral. (Orgs.). **Identidades - Recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

COLETTE, Maria Madalena. **Pesquisa-ação participativa e compromisso social da Universidade**. Curitiba: CRV, 2021.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Tradução: Petrilson Pinheiro. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2020.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Boitempo Editorial, 2017. Edição do Kindle.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

DIAS, Alcione Ribeiro. **Adoecimento docente no ensino superior na perspectiva da psicologia histórico-cultural**. 2021. Dissertação de mestrado. Disponível em: <https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/8885>. Acesso em: 10 nov. de 2023.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. *In*: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Atitude decolonial na universidade e na escola: por uma educação outra. *In*: MASTRELA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa. **(De)colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas**. São Paulo: Pontes Editora, p.151-177, 2020.

EISENSTEIN, Charles. **Sacred economics: money, gift, and society in the age of transition**. Berkeley: Evolver Editions, 2011.

EU MAIOR. Direção: Fernando Schultz; Paulo Schultz. Produção: Fernando Schultz. Brasil: Academia de Filmes, 2013. Filme (via YouTube). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Zq5oQ_O3Jzo. Acesso em: 15 jan. 2025.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: descrições em curso: *In*: Moita Lopes, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 45-65, 2006.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação linguística crítica e identidades sociais de raça. *In*: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:**

trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

FOGAÇA, Francisco; SILVA, Kléber Aparecido; HALU, Regina. Desafios atuais para a educação em línguas: criticidade e (re)existência nas trajetórias de formadores de professores. *In*: FOGAÇA, Francisco; SILVA, Kléber Aparecido; HALU, Regina.

Criticidade e educação linguística: experiências e práticas em contextos (super)diversos. 1 ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2022.

FOLADORI, Guillermo. **Limites do desenvolvimento sustentável.** Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

FREIRE, Maximina Maria; LESSA, Ângela Brambilla Cavenaghi Themudo. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. *In*: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (orgs.) 2003. **Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas.** Campinas, SP: Mercado de Letras. Coleção As Faces da Lingüística Aplicada, 367 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler.** Em três artigos que se completam. São Paulo: Moderna, 2008.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Maria Teresa. **Letramento digital e formação de professores.** 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tM3t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjJW7nWBsnDKhMb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido.** Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FUENTE, María J. de la. *Education for Sustainable Development in Foreign Language Learning* (Routledge Research in Language Education). Routledge/Taylor and Francis. 2022. Disponível em: <https://library.oapen.org/bitstream/id/9f631283-d971-4522-a3b2-ab0123386126/9781000480177.pdf>. Acesso em: 10 maio 2025.

GEE, James Paul. **O que os videogames têm a nos ensinar sobre aprendizagem e alfabetização**. Nova York: Palgrave Macmillan, 2003.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução: Maria Cristina F. Bittencourt. 21 ed. Campinas-SP: Papyrus, 2012.

GUIMARÃES, Leila Jane Brum Lage Sena; ROCHA, Eliane Cristina de Freitas. **Práticas informacionais e design thinking**: abordando usuários 3.0 na Ciência da Informação. RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Campinas, SP, v. 19, n. 00, 2021. DOI: 10.20396/rdbci.v19i00.8666871. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/8666871>. Acesso em: 19 dez. 2024.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço** (resumo). Editora Vozes, 2015. Edição do Kindle.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Bem-estar comum**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2016.

HOLMGREN, David. **Permacultura**: princípios e caminhos além da sustentabilidade. Tradução de Luzia Araújo. Porto Alegre: Via Sapiens, 2013.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

hooks, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2021.

IFMS. Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. **História do Campus Nova Andradina**. [Internet]. Campo Grande: IFMS, 2023. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/campi/campus-nova-andradina/sobre/historia>. Acesso em: 12 set. 2023.

IFMS. Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. **Projeto Pedagógico de Curso: Informática**. 2019. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/projetos-pedagogicos>. Acesso em: 15 out. 2023.

IFMS. Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. **Editais nº 022/2021 - IFMS/PROEN - Projetos de Ensino com fomento**. 2021. Disponível em: <https://selecao.ifms.edu.br/perfil/outras/editais-no-022-2021-ifms-proen-projetos-de-ensino-com-fomento>. Acesso em: 15 jun. 2023.

JENKINS, Henry. **Cultura de convergência**. Tradução de: Suzana de Alexandria. São Paulo: Aleph, 2022.

JORDÃO, Clarissa. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

JORDÃO, Clarissa; MARTINEZ, Juliana Zeggio; MONTE MÓR, Walkyria. (Orgs.). **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. 2 ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2ª edição. Companhia das Letras, 2019. Edição do Kindle.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. Companhia das Letras, 2020. Edição do Kindle.

KRZYSCZAK, Fábio Roberto. **As diferentes concepções de meio ambiente e suas visões**. 2016. Disponível em: https://www.bage.ideau.com.br/wpcontent/files_mf/9c9c1925f63120720408c5260bb0080d355_1.pdf. Acesso em: 05 jun. de 2024.

LEMKE, Jay. **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/pBy7nwSdz6nNy98ZMT9Ddfs/?lang=pt#ModalTutors>. Acesso em: 21 out. 2024.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa-PT: Edições 70, 1980.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

LIMA, Conceição. **Hipertexto: produção textual na internet**. Ribeirão Preto-SP: Edição do autor, 2016.

LIMA, Conceição. **Tempos estranhos**. 2020a. Disponível em: <https://www.facebook.com/profile/1437908734/search/?q=tempos%20estranhos>. Acesso em: 10 abr. 2024.

LIMA, Conceição. **Admirável mundo louco**. 2020b. Disponível em: <https://www.facebook.com/profile/1437908734/search/?q=reizinho>. Acesso em: 10 abr. 2024.

LIMA, Ana Lúcia D'Império. **Retratos da educação no contexto da pandemia do coronavírus: um olhar sobre múltiplas desigualdades**. Fundação Carlos Chagas, 2020c. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2021/02/Retratos-da-Educacao-na-Pandemia-digital-outubro20.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

LÓPEZ-AGUILERA, Ana Maria. Resenha do livro *Foreign Language Teaching and the Environment: Theory, Curricula, Institutional Structures*, de Charlotte Ann Melin. MLA, 2021. 322 pp. Disponível em: <https://ecozona.eu/article/view/3802>. Acesso em:

19 maio 2025.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica**: perspectivas de aliança contra-hegemônica. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/8VPJg4SGvJLhcK3xcrnHRF>. Acesso em: 16 jun. 2025.

MACHADO, Carlos Alberto. **Filmes de ficção científica como mediadores de conceitos relativos ao meio ambiente**. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/ygGjXMFV9JHVgkGkKMRfZHp/>. Acesso em: 15 fev. 2025.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. **Formação contínua de professores**: a organização crítico-colaborativa para transformação. Catalão-GO, vol. 22, n. 2, p. 17-35, 2018.

MCKAUGHAN, Sean. **ColaborAcción:Una guía práctica para promover la sustentabilidad**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Temas Grupo Editorial, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.avina.net/biblioteca/colaboracion-una-guia-practica-para-promover-la-sustentabilidad/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

MANGUEIRA, Liane Franco Barros.; NEGREIROS, Ricardo André Medeiros; DINIZ, Margareth de Fátima Formiga Melo; SOUZA, José Kenio de. **Saúde mental das crianças e adolescentes em tempos de pandemia**: uma revisão narrativa. Revista Eletrônica Acervo Saúde, v. 12, n. 11, p. 4919, 27 nov. 2020. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/4919>. Acesso em: 09 jan. 2025.

MARQUES, Emanuele Souza; MORAES, Cláudia Leite de; HASSELMANN, Maria Helena; DESLANDES, Sueli Ferreira; REICHENHEIM, Michael Eduardo. **A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela Covid-19**: panorama, motivações e formas de enfrentamento. Cad Saúde Pública 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/SCYZFVKpRGpqq6sxJsX6Sftx/>. Acesso em: 18 abr. 2020.

MARTINS, Betânia de Oliveira. **Letramento Ambiental e Educação Geográfica**: Uma contribuição para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2024. 129 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/43232>. Acesso em: 30 jan. 2025.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. O rinoceronte e o mundo: uma perspectiva sobre a educação linguística crítica. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

MENDES NETTO, Cristiane; TEIXEIRA, Karine Keily Rangel; SOUZA, Maria Celeste

Reis Fernandes de; CAMPOS, Renata Bernardes Faria. **Cenários da educação brasileira no contexto da pandemia da Covid-19: revisão sistemática de literatura.** Teoria e Prática da Educação, v. 24, n. 3, p. 03-25, 17 dez. 2021.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. *In*: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis. **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas.** (Orgs.). Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. *In*: Signorini, Inês. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MILIAUSKAS, Claudia Reis; FAUS, Daniela Porto. **Saúde mental de adolescentes em tempos de Covid-19: desafios e possibilidades de enfrentamento.** 2020.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/physis/a/W578M6SCTxdZQxCCtFJSbrH/?format=pdf&lang=pt>

. Acesso em: 01 jun. 2025.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? *In*: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas.** Campinas: Mercado de Letras, p. 101-113, 1998.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. O novo ethos dos letramentos digitais. *In*: SIGNORINI, I. & FIAD, R. S. **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, pp. 204-229.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução.** DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, 2019. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>. Acesso em: 27 de fev. 2024.

MONTE MÓR, Walkyria. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. *In*: ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas.** Campinas: Ed Pontes, p 31-50, 2ª Edição, Edição Expandida, pp 31-50, 2015. Disponível em:

https://letramentos.fflch.usp.br/sites/letramentos.fflch.usp.br/files/inline-files/Cri%CC%81tica%20e%20Letramentos%20Cri%CC%81ticos%20Reflexo%CC%83es%20Preliminares_WMM.pdf. Acesso em: 21 nov de 2023.

MONTE MÓR, Walkyria. Letramentos Críticos e expansão de perspectivas: diálogos sobre práticas. *In*: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; MONTE MÓR, Walkyria (Orgs.). **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês.** Campinas - SP: Pontes Editores, 2019.

MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas.** 2015. Disponível em:

https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 24 set. 2024.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **Sete lições complexas de educação para o futuro**. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2001.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Trad. por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 291p.

NASCIMENTO, Milton. **Eu caçador de mim**. Disponível em: <https://www.Youtube.com/watch?v=PmHCFConF14>. Acesso em: 05 jan. de 2024.

NÚCLEO DE ESTUDOS EM PERMACULTURA DA UFSC. **O que é permacultura?**. Disponível em: <<https://permacultura.ufsc.br/o-que-e-permacultura/>>. Acesso em: 19 abr. 2024.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GERALDI, João Wanderley. Narrativas, outros conhecimentos, outras formas de expressão. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Narrativas**: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis: DP et Alii, 2010, p. 13-28.

OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de et al. **A saúde do adolescente em tempos da COVID-19**: scoping review. 2020. Disponível em: <https://www.scielosp.org/article/csp/2020.v36n8/e00150020>. Acesso em: 10 set. 2021.

ORTEGA Y GASSET, José. Meditaciones del Quijote. *In*: **Obras completas de José Ortega y Gasset** (7a ed., Vol. 1, pp. 310-400). Madrid: Revista de Occidente, 1966 (Trabalho original publicado em 1914).

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Saúde mental**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-mental>. Acesso em: 15 maio 2024.

PENA-VEGA, Alfredo. **Os sete saberes necessários à educação sobre as mudanças climáticas**. (Portuguese Edition). Cortez Editora. Edição do Kindle. 2023.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes. **Construção de criticidade em espaços de atuação**

religiosa, política e acadêmica. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:** trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

Pessoa, Rosane Rocha; Silvestre, Viviane Pires Viana; Mór, Walkyria Monte. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:** trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês (Portuguese Edition). 2018. Edição do Kindle.

PINHEIRO, Petrilson Alan. **Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da internet:** resignificando a produção textual na escola. 2011 (Tese). Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP.

PONZONI, Vivien Bonafer. Por uma ecologia das relações. In: ROMANO, Cristiane Tavares; CHLEBA, Elisabeth Lorenzetti. **O encontro com a sustentabilidade: contribuições do psicodrama.** 1 ed. São Paulo: Polo Books, 2020.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica:** linguagem, identidade e a questão ética (Portuguese Edition). Parábola Editorial, 2003. Edição do Kindle.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Letramento e pensamento crítico. In: JORDÃO, Clarissa; MARTINEZ, Juliana Zeggio; MONTE MÓR, Walkyria. (Orgs.). **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês.** 2 ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2019.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Prefácio do livro Criticidade e educação linguística. In: FOGAÇA, Francisco; SILVA, Kléber Aparecido; HALU, Regina. **Criticidade e educação linguística:** experiências e práticas em contextos (super)diversos. 1 ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2022.

RAMOS, Marise. **Concepções e práticas pedagógicas nas escolas técnicas do sistema único de saúde:** fundamentos e contradições. Rio de Janeiro, pp. 153-173, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/7zC5Qp5SVbdj8ZQY9j34nHr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 nov. de 2023.

RIBEIRO, Crystiane Ribas Batista. **Cuidado tridimensional (eu, tu, nosso ambiente) na educação básica:** para um reencantamento do mundo. Tese de doutorado. 2019. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/16767>. Acesso em: 10 nov. 2023.

ROBERTS, Paul. **The impulse society.** Editora: Bloomsbury. Edição do Kindle. 2015.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R; MOURA, E. (orgs). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola editorial, 2012, pp. 11-31.

ROJO, Roxane. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROMAÑA, Maria Alicia. **Pedagogia Psicodramática e Educação Consciente: mapa de um acionar educativo**. Tradução: Alcione Ribeiro Dias. Campo Grande: Entre Nós, 2019.

RUSSELL, Bertrand. **O Elogio ao Ócio**. Tradução: Pedro Jorgensen Júnior. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

SABOTA, Barbra. Do meu encontro com a educação linguística crítica ou de como eu tenho revisitado meu fazer docente. *In*: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

SANTI, Daniela Bulcão. **Estratégias participativas para promoção da saúde do adolescente: o modelo de nola pender**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Maringá, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13334873. Acesso em: 06 jun. 2025.

SANTI, Daniela Bulcão; Baldissera, Vanessa Denardi Antoniassi. **Promoção da saúde do adolescente: modelo de Nola Pender por meio de oficinas virtuais participativas**. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/84147>. Acesso em: 06 jun. 2025.

SANTI, Daniela Bulcão *et al.* **Saúde do adolescente na pandemia de Covid-19: uma construção através do modelo de Nola Pender**. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/gVkJkDDcYVbvxDXzsKgZD9n/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2024

SANTI, Daniela Bulcão *et al.* **Promoção da saúde mental com adolescentes na pandemia de covid-19: Pedagogia Psicodramática**. 2024. Disponível em: <http://www.seer.ufsj.edu.br/recom/article/view/5117>. Acesso em: 09 jan. 2025.

SANTOS, Claudia Cristina de Sousa Rangel. **Letramento com texto multimodal: uma experiência com as tiras de Mafalda**. Revista Philologus, v. 51, n. 17, 2011. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/51supl/28.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SCHEIFER, Camila Lawson. **Transdisciplinaridade na linguística aplicada: um processo de desreterritorialização - um movimento do terceiro espaço**, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/VVwjWM95B9T65ZLGwPj9ZXq/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 02 fev. de 2024.

SCHMITZ, Ana Paula *et al.* **Pandemia de covid-19: impacto na saúde mental das**

crianças e adolescentes. Anais de Psicologia, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 109 - 118, june 2022. Disponível em: <https://uceff.edu.br/anais/index.php/psico/article/view/385>. Acesso em: 09 jan. 2025.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio. **bell hooks está transgredindo a presença:** preocupações mobilizadas no trânsito da pandemia. 2023. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/7178/717876091010/html/>. Acesso em: 01 jun. 2025.

SENGE, Peter. **A quinta disciplina:** a arte e prática da organização que aprende. Rio de Janeiro: Best Seller, 2018.

SILVA, Luiz Felipe Andrade. O novo (ou o) normal. *In:* BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira; SILVA, Luiz Felipe Andrade. (Orgs). **Discursos da pandemia:** entre dores e incertezas. 1 ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2020.

SILVA, Priscila do Vale. **Ecoletramento e desenvolvimento sustentável:** o Movimento Escoteiro na Reserva Estadual Ponta do Tubarão. 2021a. 180f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021a. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/97ba8281-e3b8-43da-b1ed-237e781b60a6>. Acesso em: 30 jan. 2025.

SILVA, Jhuliane Evelyn da. **Colaboração e formação continuada de professoras:** a pedagogia do encontro. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021b.

SILVA, Simone Batista. **Implicated Literacies: Life Begetting Life in Linguistic Education.** Rev. Bras. Linguíst. Apl., v. 21, n. 2, p. 605-626. 2021c. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202117950>.

SIMAN, Josie Helen. **Sob o encanto das metáforas:** as metáforas influenciam o pensamento? Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/linguistica/2018/08/09/sob-o-encanto-das-metaforas-a-s-metaforas-influenciam-o-pensamento/>. Acesso em: 06 nov. 2024.

SIQUEIRA, Sávio. Por uma Educação Linguística Crítica. *In:* PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:** trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

SOARES, Simária de Jesus; BUENO, Flaviane de Fátima Lima; CALEGARI, Laura Maria; LACERDA, Marcelo de Miranda; DIAS, Renata Flávia Nobre Canela. **O uso das TDICs no processo de ensino aprendizagem.** Montes Claros, 2015. 10 p. Disponível em: https://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_145.pdf. Acesso em: 22 maio de 2024.

STREET, Brian. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SURDI, Márcia Ione; LUZ, Mary Neiva Surdi da; SURDI, Mary Stela. Representações sobre o sujeito-professor no contexto de pandemia: o que os memes têm a nos dizer. *In*: PETRI, Verli. et al. **Ditos e não-ditos**: discursos da, na e sobre a pandemia. Campinas, SP: Pontes, 2021.

SVALDI, Jacqueline Sallete Dei; ZAMBERLAN, Claudia; SIQUEIRA, Hedi Crecencia Heckler de. **Abordagem ecossistêmica**: uma possibilidade para construir conhecimento sustentável em enfermagem/saúde. Escola Anna Nery, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/8WhHzGC57FgyTS3HzzrTj8d/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

TAKAKI, Nara Hiroko; FERRAZ, Daniel de Mello; MIZAN, Souza. **Repensando a educação linguística com contribuições de Ricoeur e Monte Mór**. Pensares em Revista, São Gonçalo-RJ, n. 15, pág. 22-46, 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/40821369/REPENSANDO_A_EDUCA%C3%87%C3%83O_LINGU%C3%8DSTICA_COM_CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES_DE. Acesso em: 15 set. 2024.

TANZI NETO, Adolfo *et al.* Linguística Aplicada de Resistência: agência radical, transgressões e política para transformação social escolar. *In*: **Linguística Aplicada de Resistência**: transgressões, discursos e política. 1 ed. Campinas - SP: Pontes Editores, 2021.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; SANTOS, Angélica Niero Mendes dos. **Afetividade, ensino e aprendizagem**: um estudo no GT20 da ANPED. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/5fZmhDQPScHxgPDPwCTtqyg/?lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2024.

TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf. **Educação linguística crítica para a transformação social radical**: discussões sobre letramentos, criticidade e afeto em tempos de barbárie. 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/delta/a/rfvBLCZq9cBptFvBXtRBczm/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 02 maio 2025.

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

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. *In*: MARCUSCHI, L. A; XAVIER, A. C. (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, pp. 170-180.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno. Revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016.

WANG, Caroline; BURRIS, Mary Ann. A. **Photovoice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment**. Health Educ Behav. 1997 Jun; 24(3):369-87. doi: 10.1177/109019819702400309. PMID: 9158980.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar seu(sua) filho(a) ou o(a) menor pelo(a) qual você é responsável a participar da pesquisa intitulada “FOTOVOZ E LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: COLABORAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE”, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL/UFMS), desenvolvida pela pesquisadora Luciene da Silva Santos Bomfim.

Consentir a participação dele(a) é 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(a) terão prejuízo algum caso decida(m) não consentir 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 identificá-lo 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 ao pesquisador informações sobre a participação de seu(sua) filho(a) ou o(a) menor pelo(a) qual você é responsável e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

O objetivo da pesquisa é: investigar o processo de produção multissemiótica e a conscientização a respeito de questões socioambientais desenvolvido por professores e alunos no contexto do ensino básico, técnico e tecnológico da rede federal de educação.

Assim, a participação do seu filho(a) é muito importante, e ela se dará por meio de:

- Questionário, que será enviado pelo *WhatsApp*® ou endereço eletrônico (*E-mail*) do estudante;
- Encontros virtuais com os participantes da pesquisa, pelo *Google Meet*® ou Plataforma *Zoom*®;
- Interação via fórum on-line disposto no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (*AVEA- Moodle*);
- Produções de Histórias em Quadrinhos Digitais Colaborativas abordando questões socioambientais, utilizando os registros fotográficos feitos pelos estudantes-participantes por meio do aplicativo *Comica*.

Nos encontros síncronos (on-line) serão discutidos temas relacionados às questões socioambientais. O tempo de duração de cada encontro virtual é de aproximadamente 90 (noventa) minutos, e do questionário, aproximadamente 20min. As gravações dos encontros síncronos serão transcritas e armazenadas em arquivos digitais, mas somente a pesquisadora terá acesso.

Ao final da pesquisa, todo o material será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade da pesquisadora responsável, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS no 466/2012.

Os riscos para esta pesquisa são considerados mínimos, como algum eventual desconforto durante as respostas ao questionário ou em relação ao consentimento para uso de algumas imagens fotográficas. Para evitar ou amenizar tais riscos será realizada uma oficina para orientação quanto aos registros fotográficos (os participantes serão orientados a fotografar somente ambientes e objetos), e para discussão quanto ao direito de imagem. Além disso, será

resguardado aos participantes o direito de recusar ou declinar da participação em qualquer fase da pesquisa, bastando informar à pesquisadora. Além disso, todos os nomes serão omitidos e/ou substituídos, mantendo sigilo sobre a identidade dos participantes. Caso haja, no decorrer da pesquisa, algum constrangimento/prejuízo para o participante, este poderá ser indenizado.

Os benefícios esperados são: levantamento e resolução de problemas coletivamente; conscientização quanto às problemáticas socioambientais locais; mobilização de práticas educativas nas perspectivas individual e coletiva; interação e fortalecimento de vínculos entre os pares; articulação de diferentes áreas do conhecimento; exploração de tecnologias digitais.

É garantido o direito de recusar ou desistir da participação e retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, bastando informar à pesquisadora, sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou de seu filho(a), já que a participação é totalmente **voluntária**.

Os resultados da pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os participantes, artigos científicos e no formato de dissertação/tese, sempre mantendo o devido sigilo sobre a identidade dos participantes.

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma do participante da pesquisa e outra da pesquisadora.

Em caso de dúvidas quanto à participação de seu(sua) filho(a) ou o(a) menor pelo(a) qual você é responsável, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável através do email: luciene.bomfim@ifms.edu.br, do telefone (67) 9.9653-2567.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS (CEP/UFMS), localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias 'Hércules Maymone' – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS; e-mail: cepconep.propp@ufms.br; telefone: 67-3345- 7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Você autoriza a gravação das atividades síncronas (encontros on-line) que serão realizadas via *Google Meet* ou Plataforma *Zoom*? Marque a opção desejada:

- () Sim
() Não

Nome e assinatura da pesquisadora

_____, _____ de _____ de

Local e data

Nome e assinatura do responsável pelo participante da pesquisa

_____, _____ de _____ de

Local e data

APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “FOTOVOZ E LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: COLABORAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE”, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL/UFMS), desenvolvida pela pesquisadora Luciene da Silva Santos Bomfim.

A sua participação é um ato voluntário, isto é, não obrigatório, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar a sua anuência a qualquer momento. Você não terá nenhum prejuízo por não participar ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações que você irá prestar como participante. Qualquer dado que possa identificá-lo(a) 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 ao pesquisador informações sobre a sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Não há gastos decorrentes de sua participação na pesquisa e, em caso de eventuais danos decorrentes de sua participação, você será indenizado pela pesquisadora responsável, que utilizará recursos próprios.

O objetivo da pesquisa é: investigar o processo de produção multissemiótica e conscientização a respeito de questões socioambientais desenvolvido por professores e alunos no contexto do ensino básico, técnico e tecnológico da rede federal de educação.

Assim, a sua participação ocorrerá por meio de:

- Questionário, que será enviado pelo *WhatsApp*® ou endereço eletrônico (*E-mail*) do estudante;
- Encontros virtuais com os participantes da pesquisa, pelo *Google Meet*® ou Plataforma *Zoom*®;
- Interação via fórum on-line disposto no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (*AVEA- Moodle*);
- Produções de Histórias em Quadrinhos Digitais Colaborativas abordando questões socioambientais, utilizando os registros fotográficos feitos pelos estudantes-participantes por meio do aplicativo *Comica*.

Nos encontros síncronos (on-line) serão discutidos temas relacionados às questões socioambientais. O tempo de duração de cada encontro virtual é de aproximadamente 90 (noventa) minutos, e do questionário, aproximadamente 20min. As gravações dos encontros síncronos serão transcritas e armazenadas em arquivos digitais, mas somente as pesquisadoras terão acesso. Ao final da pesquisa, todo o material será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade da pesquisadora responsável, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS no 466/2012.

Para esta pesquisa, os riscos são considerados mínimos, como algum eventual desconforto de sua parte durante as respostas ao questionário ou em relação ao seu consentimento para uso de algumas imagens fotográficas. Para evitar ou amenizar tais riscos será realizada uma oficina para orientá-lo(a) quanto aos registros fotográficos (todos(as) os(as) participantes serão orientados(as) a fotografar somente ambientes e objetos), e para discussão quanto ao direito de imagem. Além disso, será resguardado a você, participante, o direito de recusar ou

declinar da sua participação em qualquer fase da pesquisa, bastando informar à pesquisadora. Além disso, todos os nomes serão omitidos e/ou substituídos, mantendo sigilo sobre a sua identidade e a dos demais participantes. Caso haja, no decorrer da pesquisa, algum constrangimento/prejuízo, você poderá ser indenizado.

Os benefícios esperados são: levantamento e resolução de problemas coletivamente; conscientização quanto às problemáticas socioambientais locais; mobilização de práticas educativas nas perspectivas individual e coletiva; interação e fortalecimento de vínculos entre os pares; articulação de diferentes áreas do conhecimento; exploração de tecnologias digitais.

É garantido o seu direito de se recusar ou desistir da participação em qualquer fase da pesquisa, bastando informar a pesquisadora, sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa, já que a participação é totalmente **voluntária**.

Os resultados da pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais, artigos científicos e no formato de dissertação/tese, sempre mantendo o devido sigilo sobre sua identidade.

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma sua, participante da pesquisa, e outra da pesquisadora.

Em caso de dúvidas quanto à sua participação, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável através do email: luciene.bomfim@ifms.edu.br, do telefone (67) 9.9653-2567.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS (CEP/UFMS), localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias 'Hércules Maymone' – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS; e-mail: cepconep.propp@ufms.br; telefone: 67-3345- 7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Você autoriza a gravação das atividades síncronas (encontros on-line) que serão realizadas via *Google Meet* ou Plataforma *Zoom*? Marque a opção desejada:

- () Sim
() Não

Nome e assinatura da pesquisadora

_____, _____ de _____ de

Local e data

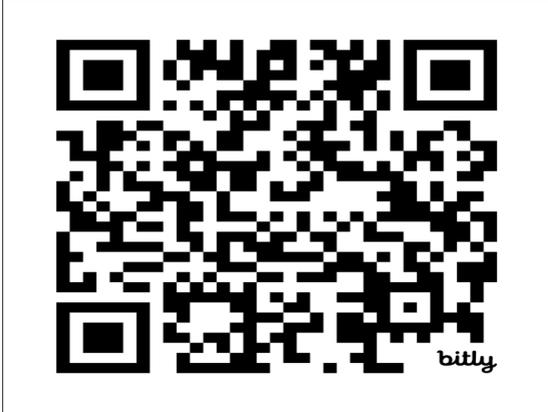
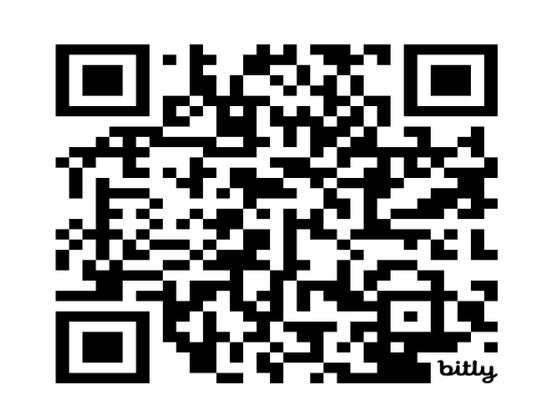
Nome e assinatura do participante da pesquisa

_____, _____ de _____ de

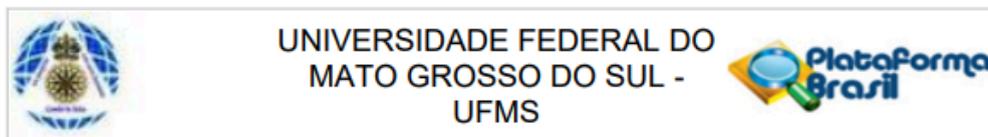
Local e data

ANEXOS

ANEXO A - HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DIGITAIS COLABORATIVAS E VÍDEOS (QRCODE)

<p>HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DIGITAIS COLABORATIVAS</p>	 <p>bitly</p>
<p>VÍDEOS SOBRE AS HQs</p>	 <p>bitly</p>
<p>PARÓDIA: MÚSICA SERÁ</p>	 <p>bitly</p>

ANEXO B - PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FOTOVOZ E LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: COLABORAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE

Pesquisador: Luciene Bomfim

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 51732121.0.0000.0021

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

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.102.530

Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa propoe-se a investigar o processo de producao multissemiotica e conscientizacao a respeito de questoes socioambientais desenvolvido por professores e alunos em um contexto de ensino basico, tecnico e tecnologico da rede federal de educacao. Trata-se de uma pesquisa do tipo participativa, com abordagem da pesquisa-acao que utiliza o metodo fotovoz, norteada pelo referencial teorico da Pedagogia Psicodramatica e da Aprendizagem Baseada em Projetos. Os participantes serao adolescentes, de ambos os sexos, na faixa etaria entre 14 e 17 anos, estudantes do ensino medio integrado ao curso tecnico em informatica. A coleta de dados ocorrera por meio de questionario on-line, de um forum on-line, bem como de producoes textuais digitais colaborativas e multissemioticas - Historias em Quadrinhos (HQs). Como resultado, busca-se contribuir para a construcao de uma visao ecologica coletiva, critica e corresponsavel dos participantes diante das questoes socioambientais oriundas dos contextos em que estao inseridos, a partir de praticas de letramentos colaborativas e interdisciplinares. Bem como colaborar na ampliacao de pesquisas sobre fotovoz, praticas de letramentos e transdisciplinaridade no campo de linguagens.

(TEXTO DO PESQUISADOR)

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ı Prédio das Pró-Reitorias ıHércules Maymoneı ı 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