

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIOECONÔMICAS  
E HUMANAS – NELSON DE ABREU JÚNIOR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,  
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPG-IELT

**LAYSLA RIBEIRO DA SILVA FERNANDES**

**LETRAMENTO CRÍTICO EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO  
MÉDIO: (IM)POSSIBILIDADES E DESAFIOS NAS VIVÊNCIAS DE UMA  
PROFESSORA**

Anápolis-GO

2023

**LAYSLA RIBEIRO DA SILVA FERNANDES**

**LETRAMENTO CRÍTICO EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO  
MÉDIO: (IM)POSSIBILIDADES E DESAFIOS NAS VIVÊNCIAS DE UMA  
PROFESSORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito para obtenção do título de mestre.

**Área de concentração:** Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

**Linha de Pesquisa:** Linguagem e Práticas Sociais.

**Orientador:** Prof. Dr. Hέλvio Frank de Oliveira

ANÁPOLIS – GO

2023



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA  
BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA n.1087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

**Dados do autor (a)**

Nome Completo: Laysla Ribeiro da Silva Fernandes

E-mail: layslars@hotmail.com

**Dados do trabalho**

Título: Letramento Crítico em Aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio:  
(Im)possibilidades e Desafios nas Vivências de uma Professora

Dissertação

Curso/Programa: Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e  
Tecnologias (PPG-IELT)

Concorda com a liberação documento?

SIM

NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa

Anápolis, 09/02/ 2023

Local Data

Laysla Ribeiro da Silva Fernandes  
Assinatura do autor / autora

Helvio Frank de Oliveira  
Assinatura do orientador / orientadora

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FL649      Fernandes, Laysla Ribeiro da Silva

1            Letramento Crítico em aulas de língua portuguesa no ensino médio: (Im)possibilidades e desafios nas vivências de uma professora / Laysla Ribeiro da Silva Fernandes; orientador HÉLVIO FRANK DE OLIVEIRA. -- ANAPOLIS, 2023.

141 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação, Linguagem e Tecnologias) -- Unidade de Anápolis - CSEH - NELSON DE ABREU JÚNIOR, Universidade Estadual de Goiás, 2023.

1. Letramento Crítico. 2. Educação Linguística Crítica. 3. Aula de Língua Portuguesa. I. Oliveira, HÉLVIO FRANK DE, orient. II. Título.

**LETRAMENTO CRÍTICO EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO  
MÉDIO: (IM)POSSIBILIDADES E DESAFIOS NAS VIVÊNCIAS DE UMA  
PROFESSORA**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 09 de fevereiro de 2023.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Hélivio Frank de Oliveira (Universidade Estadual de Goiás – UEG)

Orientador/Presidente

---

Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira (Universidade Estadual de Goiás – UEG)

Membro interno

---

Prof. Dr. Wesley Luis Carvalhaes (Universidade Estadual de Goiás -UEG)

Membro externo

Anápolis-GO, 09 de fevereiro de 2023.

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, que me permitiu concluir mais essa etapa da minha vida, me sustentando em momentos nos quais me achava tão incapaz.

À minha família que sempre me apoiou. Meus pais, **Rosana e Eliziário**, que são meu porto seguro. Minhas irmãs, **Dayane e Layane**, por sempre acreditarem em mim. Ao meu esposo, **Anderson**, pelo companherismo e incentivo.

Ao meu orientador, **Hélvio Frank de Oliveira**, pela paciência e orientação tão cuidadosa. Quantas vezes eu me sentia perdida e bastava uma conversa para acalmar meu coração. Minha gratidão e admiração.

Aos professores **Ariovaldo Lopes Pereira e Wesley Luis Carvalhaes**, pelas valiosas contribuições na construção dessa pesquisa. Ao professor **Sóstenes César de Lima**, pela cordialidade em aceitar compor a banca como suplente.

Às/aos **minhas/meus professoras/es do PPG-IELT**; foram tantas aulas maravilhosas, tantas reflexões e ensinamentos.

Aos **meus colegas de curso**, por compartilharem momentos de experiência, alegria, frustrações e preocupações ao longo dessa jornada.

Às minhas amigas *best friends*, **Kellita, Ludimilla e Marlana**; a amizade de vocês tornou a caminhada mais leve, foram tantos momentos de alegria, preocupação e surtos. Obrigada por sempre me ouvirem.

À **Simone de Faria**, uma amiga muito especial, que me ajudou desde o pré-projeto e continuou me auxiliando e incentivando.

À **escola-participante, as/os colaboradoras/es**, por aceitarem e contribuírem para a construção dessa pesquisa.

À **SEDUCE**, pela concessão da Licença para Aprimoramento Profissional.

A todas/os que contribuíram, de forma direta ou indireta, com a construção deste trabalho, meus agradecimentos.

*Aos meus pais, Rosana e Eliziário, que, mesmo com pouca escolaridade, investiram na minha educação e sempre apoiaram minhas escolhas.*

*A todas/os que acreditam e contribuem para uma educação mais crítica e emancipadora.*

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

BBB	<i>Big Brother</i> Brasil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética
CEPI	Centro de Ensino em Tempo Integral
DC-GOEM	Documento Curricular de Goiás – fase Ensino Médio
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GO	Goiás
LC	Letramento Crítico
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SECOM	Secretaria de Comunicação Social
SEDUCE	Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás
PNE	Plano Nacional de Educação
PPG-IELT	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias
PROTEGE	Fundo de Proteção Social do Estado de Goiás
PT	Produção Textual
SIAP	Sistema Administrativo e Pedagógico
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UEG	Universidade Estadual de Goiás



FERNANDES, Laysla Ribeiro da Silva. **Letramento crítico em aulas de língua portuguesa no ensino médio**: (im)possibilidades e desafios nas vivências de uma professora. 2023. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagens e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2023.

## RESUMO

A proposta deste estudo é aprofundar sobre a relevância do letramento crítico, de modo a analisá-lo no contexto de aulas de língua portuguesa do ensino médio público de Goiás, considerando a crítica como essencial para um ensino/aprendizado mais significativo e emancipador. Tendo como suporte teórico conceitos de educação linguística crítica (BORELLI, 2018; FORTES, 2019; RAJAGOPALAN, 2003) e letramento crítico (DUBOC, 2012; MONTE MÓR, 2015; SARDINHA, 2018), utiliza-se teóricos que argumentam que a língua não está pronta e acabada, mas se (re)constrói nas práticas de linguagem (BAGNO, 2003; GERALDI, 1997; MOITA LOPES, 1996). O material empírico foi gerado em aulas de língua portuguesa presenciais da 1ª série do ensino médio, as quais ocorreram entre os meses de abril e maio no ano de 2022, em um Centro de Ensino em Tempo Integral localizado em Anápolis/Goiás. Essas aulas seguiram as habilidades-conteúdos do Documento Curricular de Goiás – fase Ensino Médio. A pesquisa foi realizada por meio da pesquisa-ação, que foi dividida em quatro fases: fase exploratória, fase principal, fase de ação e fase de avaliação. Na análise do material empírico, discorre-se sobre a questão da educação linguística, da linguagem, das rupturas, dos entraves e das novas possibilidades de um outro ensino. As análises evidenciam que são muitos os desafios para ministrar aulas cujo foco seja o letramento crítico, porém é necessário repensar práticas que proporcionem às/aos alunas/os momentos de reflexões críticas por meio de leituras, análises e diálogos, de forma que amplie o modo como elas/es veem o mundo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento Crítico. Educação Linguística Crítica. Aula de Língua Portuguesa.

FERNANDES, Laysla Ribeiro da Silva. **Critical literacy in Portuguese language classes in high school: (im)possibilities and challenges in the experiences of a teacher.** 2023. 141 p. Master Thesis (Master Program in Education, Languages, and Technologies) - Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2023.

### **ABSTRACT**

The purpose of this study is to deepen the relevance of critical literacy, and to analyze it in the context of Portuguese language classes in public high schools in Goiás, considering a critical posture as essential for more meaningful and emancipating teaching/learning. Grounded on concepts of critical linguistic education (BORELLI, 2018; FORTES, 2019; RAJAGOPALAN, 2003) and critical literacy (DUBOC, 2012; MONTE MÓR, 2015; SARDINHA, 2018), it was considered authors who interpret language as not ready and finished, but as (re)constructed in language practices (BAGNO, 2003; GERALDI, 1997; MOITA LOPES, 1996). The empirical material was generated in face-to-face Portuguese language classes of the 1st grade of high school, which happened between the months of April and May 2022, in a Full Time Teaching Center located in Anápolis/Goiás. These classes followed the skills contents of the Goiás Curriculum Document – High School phase. The research was carried out through action research, which was divided into four phases, namely: exploratory, main, action, and evaluation. In the analysis of the empirical material, it was discussed the issue of language education, language, ruptures, obstacles, and new possibilities of another teaching. The analyzes indicate that there are many challenges to teaching classes whose focus is critical literacy, but it is necessary to rethink practices that provide students with moments of critical reflection through readings, analyses, and dialogues, in a way that expands how they see the world.

**KEYWORDS:** Critical Literacy. Critical Linguistic Education. Portuguese language class.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Perfil das/os colaboradoras/es .....	24
<b>Quadro 2</b> – Cronograma (planejamento de aulas) .....	34
<b>Quadro 3</b> – Fases da pesquisa-ação .....	42
<b>Quadro 4</b> – Primeiras impressões discentes sobre a escola .....	51
<b>Quadro 5</b> – Primeiras impressões discentes sobre as aulas de língua portuguesa .....	53
<b>Quadro 6</b> – Impressões discentes sobre leitura .....	54
<b>Quadro 7</b> – Impressões discentes sobre produção textual (PT) .....	57
<b>Quadro 8</b> – Temas/ Leituras para próximas aulas .....	60

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Charge sobre o aborto .....	83
---	----

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1: CONSTRUINDO A PESQUISA.....</b>	<b>22</b>
1.1 A ESCOLA PARTICIPANTE.....	22
1.2 AS/OS COLABORADORAS/ES.....	24
1.3 O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	28
1.4 ESTRATÉGIA DE PESQUISA.....	30
1.4.1 Primeira: Fase Exploratória.....	32
1.4.2 Segunda: Fase principal.....	34
1.4.2.1 Avaliação das aulas.....	41
1.4.3 Terceira: Fase de Ação.....	42
1.4.4 Quarta: Fase de Avaliação.....	43
<b>CAPÍTULO 2: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA.....</b>	<b>45</b>
2.1 PRIMEIRAS CONVERSAS.....	51
2.2 PRIMEIRAS AÇÕES.....	62
2.3 AÇÕES NO CONTEXTO DA PESQUISA.....	67
<b>CAPÍTULO 3: POSSÍVEIS REFLEXÕES.....</b>	<b>74</b>
3.1 A RECEPTIVIDADE DAS/OS ALUNAS/OS.....	74
3.2 UMA ANÁLISE GERAL.....	76
3.3 REFLETIR PARA TRANSFORMAR.....	84
3.3.1 A questão da educação linguística.....	91
3.3.2 A questão da linguagem.....	97
3.3.3 Percepção das modalidades e das semioses.....	101
3.4 RUPTURAS .....	104
3.5 OS ENTRAVES.....	108
3.6 AS POSSIBILIDADES: O ESPERANÇAR DE UM ENSINO OUTRO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	111
<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>126</b>
<b>Apêndice A:</b> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE .....	127
<b>Apêndice B:</b> Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE .....	129
<b>ANEXOS .....</b>	<b>130</b>
<b>Anexo 1:</b> Letras das músicas trabalhadas em sala.....	131
<b>Anexo 2:</b> Carta Capital: O que é o empoderamento feminino? .....	132
<b>Anexo 3:</b> Tradução da parte 2 da Poesia - Queimar papéis em vez de crianças .....	133
<b>Anexo 4:</b> A educação como prática de liberdade.....	134
<b>Anexo 5:</b> O que é gaslighting: você não está ficando maluca, nem é coisa da sua cabeça ..	135
<b>Anexo 6:</b> Trecho do livro “Quarto de despejo: diário de uma favelada”.....	136
<b>Anexo 7:</b> Fila para conseguir doação de ossos é flagrante.....	137
<b>Anexo 8:</b> Saiba em quais casos o aborto é um direito garantido no Brasil .....	138
<b>Anexo 9:</b> Educação financeira nas escolas impacta alunos, professores e famílias .....	139
<b>Anexo 10:</b> Música “Epitáfio Titãs”.....	140

<b>Anexo 11: Democratização do acesso do cinema no Brasil” .....</b>	<b>141</b>
--	------------

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O desejo de discutir acerca do ensino de língua portuguesa sob o viés crítico não surgiu somente após exercer a docência ou adentrar em um programa de pós-graduação, desde o ensino fundamental, sempre amei a matéria de língua portuguesa, era a minha favorita. Lembro-me de que, quando recebia os livros didáticos, passava horas olhando as imagens e lendo as tirinhas e todos os textos trazidos no material. Normalmente, em menos de uma semana, já havia lido toda a obra cedida pelo colégio.

Sempre estudei em escola pública e gostava muito de ler. No entanto, devido à falta de recursos, livros não eram prioridades em minha casa. A escola, na qual eu estudava, tinha biblioteca, porém devido à falta de funcionários, não era permitido empréstimos. Recordo-me de um senhor que ficava somente às segundas-feiras por um curto período de tempo, porque ele fazia ali um trabalho voluntário que naquela época era nomeado de “Amigo da escola”. Tratava-se de um projeto social brasileiro, fundado em agosto de 1999, pela Rede Globo, por meio do qual se pretendia fortalecer a rede pública de ensino básico. Então, desde cedo, fiz minha carterinha da biblioteca municipal e todo sábado era dia de pegar vários livros. Caminhava uma longa distância para locar as mais belas obras literárias.

Ler, desde cedo, fez-me questionar valores e crenças que me eram colocadas. Após cada leitura, gostava de refletir sobre o assunto, de forma que, queria vivenciar cada história lida. Lynn Mário Menezes de Souza<sup>1</sup> (2011a) retrata acerca da importância do processo da leitura, ressaltando a respeito do ato de ler criticamente. Tal ação envolve aprender a escutar não apenas o texto e as palavras que a/o leitora/or estiver lendo, mas também aprender a escutar as próprias leituras de textos e palavras, configurando-se, assim, o ato de “ler se lendo” (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 296). É importante ler os textos do mundo à sua volta, pois são essas leituras que oportunizam (re)construir conhecimentos e formar cidadãos/ãos críticos/os diante das questões do mundo, afinal, “nossos significados e valores têm origem nas coletividades/comunidades às quais pertencemos” (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 130). Assim sendo, de modo ainda tímido e talvez até ingênuo, as leituras me faziam ampliar e questionar minha visão de mundo.

---

<sup>1</sup> Ao referenciar a/o autora/or pela primeira vez, optamos por citar o primeiro nome seguido do sobrenome, pois acreditamos que essa é uma forma de reconhecer seu trabalho, principalmente as pesquisas feitas por mulheres, já que na nossa sociedade patriarcal, o último nome faz referência ao pai ou ao marido.

Cresci amando as aulas de língua portuguesa, porém cheia de inquietações e dúvidas, como, por exemplo, por que eu tinha que decorar tantos nomes de orações subordinadas ou saber identificar um adjunto adnominal, que, muitas vezes, eu confundia com um predicativo do sujeito? À época, o ensino era muito focado em aprender regras e nomenclaturas gramaticais. Não me recordo de escrever muitas redações. Normalmente era uma ou outra ao longo do ano. Também não me recordo de realizar muitas leituras de livros paradidáticos (i.e, literários), que normalmente são exigidos pela escola, porém lembro-me de estudar muitos conteúdos gramaticais. Segundo Clarissa Jordão (2016, p. 52), “a escola deve abordar conteúdos aos quais os alunos sejam capazes de atribuir sentidos que tenham significação para suas vidas dentro e fora da escola”, porém, naquela época, tudo que aprendia não fazia tanto sentido em minha vivência.

Concluí o ensino médio e ingressei no curso de Letras (português/inglês) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) da minha cidade. Eu era a primeira da minha família a fazer um curso superior em faculdade pública, eu me sentia tão feliz e orgulhosa; a universidade era minha segunda casa. Eu não tinha computador em minha residência. Então, passava um bom tempo no laboratório de informática, ficava até mais tarde fazendo os trabalhos pedidos pelas/os professoras/es da faculdade. No segundo ano do curso, comecei a participar de um projeto dentro da universidade para ministrar aula para adolescentes. Embora houvesse muitos desafios, queria mudar o mundo por meio das minhas aulas e só depois fui compreender que “educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas transformam o mundo.” (PAULO FREIRE, 1979, p. 84)

Concluído o curso de Letras em 2010, fiz uma especialização em Assessoria Linguística e Revisão Textual também pela UEG. No mesmo ano, fui aprovada no concurso do estado de Goiás como docente de língua portuguesa, iria voltar para escola em que havia estudado. Minha alegria era enorme em regressar para o “meu colégio”, no qual cursei o ensino fundamental e médio, agora com uma nova função: docente.

Logo quando cheguei, fiquei muito feliz em ser colega de trabalho daquelas/es que me ensinaram tantas coisas. Entretanto, ouvi alguns comentários negativos como “aproveita que você está nova e tenta outro curso”, “coitada, tão novinha e vai sofrer tanto na educação”, “era tão inteligente, podia ter feito outra coisa”. Saí dali tão chateada, afinal, queria ser professora, tinha tantas expectativas e ouvi muitas palavras pessimistas. Contudo, tais declarações não me desanimaram, e, mesmo sendo uma luta contra o sistema todos os dias, sentia-me realizada sendo educadora ali. Lá permaneci como docente por dois anos e devido a alguns contratemplos, tive que trocar de escola.



Como docente, sempre busquei desenvolver aulas que fossem além do ensino tradicional da gramática normativa, procurando desenvolvê-las de modo reflexivo e contextualizado. Segundo Irandé Antunes (2014, p. 46-47), “gramática contextualizada é a gramática a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer”. Assim sendo, entendo a sala de aula como um lugar heterogêneo, no qual as relações interpessoais acontecem entre diferentes grupos de pessoas, e onde é permitido compartilhar vivências e diversos saberes. A aula de língua portuguesa é um espaço que possibilita esse compartilhamento.

O ensino de línguas é tema de discussões acadêmicas há anos e o avanço é notório tanto em teorias como em possibilidades de práticas em sala de aula. As pesquisas voltadas para o letramento crítico (LC) têm ganhado cada vez mais destaque. São inúmeros estudos que trazem essa temática<sup>2</sup>, tanto com enfoque no trabalho realizado com as/os alunas/os em sala de aula quanto na formação de professoras/es. No entanto, há uma maior quantidade de estudos de LC voltados para ensino de língua inglesa.

Ana Paula Duboc (2012), por exemplo, busca ressignificar a prática pedagógica de disciplinas do currículo universitário de professoras/es de língua inglesa por meio do LC como póstula filosófica pautada em uma crítica problematizadora de forma a contemplar um propósito educacional crítico. Lucilene Fonseca (2021), por sua vez, traz um estudo que investiga as representações do ensino de língua inglesa a partir de uma perspectiva crítica, com foco em seus efeitos na constituição identitária das/os aprendizes.

Com relação aos trabalhos que trazem o LC voltado ao ensino de língua portuguesa, temos Tatiane Arriel (2017) que traz uma pesquisa com o foco em uma proposta para o ensino de língua portuguesa para o ensino médio orientada pelos letramentos, pautada nas concepções de letramentos relacionadas às perspectivas críticas do ensino de línguas. Ademais, Antônio Branco (2009) aborda em sua pesquisa questões relacionadas ao ensino de língua materna, mais especificamente à sua função para a formação cidadã, com aulas desenvolvidas por meio do LC, reafirmando a necessidade de manter viva a linguagem em sala de aula, com a participação ativa das/os discentes, seja nas atividades de leitura e de escrita, seja nas análises linguísticas e literárias. Igor Bueno (2020) traz ainda um estudo que observa e analisa como ocorre a prática de leitura dentro de sala de aula, na disciplina de

---

<sup>2</sup> Realizei buscas junto ao Portal da CAPES por trabalhos que envolvessem a temática letramento crítico.

língua portuguesa, buscando entender se essa atividade contempla a análise crítica dos textos abordados em turmas de ensino médio.

Há também muitos trabalhos voltados para LC no ensino de língua portuguesa ressaltando um gênero e tipo textual específico, como meme (DAIANE SANTOS, 2017); propaganda (CLEBIANE SILVA, 2015); letras de *rap*<sup>3</sup> (JANIELE SILVA, 2020); *posts* no *Instagram* (CAROLINE MELO, 2021); textos informativos (GISLAINE ANDRADE, 2020); telenovela (JOSIANE KEIRAS, 2015). Dentre tantos outros.

Com base nesses pressupostos, meu estudo tem como propósito ministrar aulas em uma turma de 1º série do ensino médio de uma escola pública, focando no LC, de modo a desenvolver um ensino significativo e emancipador. Por meio da fala e das percepções das/os alunas/os, observar as contribuições de tal criticidade.

Nesse sentido, optei por fazer a minha pesquisa em uma unidade escolar da minha cidade, Anápolis, Goiás, local onde cursei o ensino fundamental e médio, e ministrei aulas durante meus primeiros anos como concursada. Escolhi o ensino médio devido à faixa etária das/os alunas/os, de modo a oportunizar discussões mais amplas, objetivando o desenvolvimento da criticidade.

No princípio da pesquisa, a série escolhida era a 2º série do ensino médio. No entanto, após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética (CEP)<sup>4</sup> e uma visita à escola para iniciar o estudo, decidi pela 1º série, pois a escola apresentava um *déficit*<sup>5</sup> de professoras/es de várias disciplinas, entre elas, língua portuguesa na 1º série. A turma da pesquisa já estava há algumas semanas sem aula de língua portuguesa. Desse modo, ao gerar o material empírico, estaria ajudando o colégio.

Dessa maneira, fui a professora regente da turma ao longo de toda geração do material empírico. No entanto, a escola recebeu uma professora para as aulas de língua portuguesa ao longo do estudo. Felizmente, ela foi muito solícita e me permitiu terminar a pesquisa com a

---

<sup>3</sup> Gênero de música popular, essencialmente urbana, semelhante a um monólogo ritmado, declamado sobre uma base musical, com alturas aproximadas, geralmente contendo críticas à sociedade. (Fonte: Dicionário Michaelis)

<sup>4</sup> Segundo Maria Liz Cunha de Oliveira (1999, p. 190), “a avaliação de um projeto por um Comitê de Ética em Pesquisa visa à preservação dos sujeitos da pesquisa, assegurando à sociedade que a pesquisa vem sendo desenvolvida de forma correta, dentro de princípios éticos minimamente consensuais”. Dessa forma, o trabalho foi submetido ao CEP e aprovado após as primeiras orientações, com o número do parecer: 5.235.154 e CAAE: 53390121.5.0000.8113.

<sup>5</sup> Infelizmente, hoje, o estado de Goiás conta com um *déficit* de cerca de 10 mil professoras/es, segundo Observatório do Estado Social Brasileiro. Essa falta de professora/or foi agravada devido a vários fatores, entre eles: a falta de concurso público para determinadas áreas, o acúmulo de aposentadorias e falecimentos, a remuneração reduzida oferecida à/ao professora/or em contrato temporário. Consequentemente, muitas escolas iniciaram o ano letivo 2022 com *déficit* de docentes.

turma sem interferir no planejamento que já havia sido feito e aprovado pela escola. Ela cedeu as aulas durante o tempo necessário para o desenvolvimento da proposta. Nesse período, ela se dedicou à organização de outras tarefas pedagógicas, deixando a turma sob minha responsabilidade.

Ter a oportunidade de ministrar aulas na escola em que passei longos anos da minha infância, adolescência e até mesmo início de profissão foi algo maravilhoso. No entanto, admito que senti uma diferença enorme da época de estudante. Infelizmente, diante do sistema educacional e das diretrizes curriculares, cada vez mais as/os docentes têm enfrentado dificuldades tanto relacionadas a um sistema burocrático quanto à realidade de sala de aula, tais como: comportamento das/aos alunas/os, falta de interesse pelo conteúdo e desrespeito pelas/os professoras/es. Tudo isso agrava a qualidade da educação pública brasileira e, infelizmente, sem educação pública de qualidade, não há como combater a injustiça social, a pobreza e a desigualdade. Não obstante, conforme afirma o ex-presidente da África do Sul, que lutou por uma educação de qualidade, Nelson Mandela (2003, [n.p.]),<sup>6</sup> “a educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”. Desse modo, entendo que a educação é uma forma de empoderar e libertar as pessoas.

Por meio de uma prática embasada no LC, almejo que as/os estudantes desenvolvam sua capacidade questionadora e não apenas reproduzam posicionamentos prontos e enraizados, pois as aulas têm por objetivo promover reflexão, transformação e ação. Segundo Patrícia Sardinha (2018, p.1), o LC “é a habilidade de ler um texto de maneira ativa e reflexiva com o intuito de compreender as relações de poder, de desigualdade e de injustiça na sociedade”. Busco que as/os discentes assumam posicionamentos/opiniões e valores diante das temáticas e conteúdos abordados nas aulas.

Para desenvolver a pesquisa, realizei, por meio da pesquisa-ação, uma proposta de aulas, cujo foco é o desenvolvimento da consciência crítica mediante a diálogos, questionamentos e problematizações, configurada sob múltiplas modalidades e semioses, em uma turma de 1º série do ensino médio de uma escola pública em Anápolis. Almejei promover (re)construções e (res)significações dos conteúdos ministrados, de forma que a/o aluna/o pudesse, mediante a interações/diálogos e compartilhamento de saberes, posicionar-se e agir no contexto social em que está inserida/o.

---

<sup>6</sup> Nelson Mandela (1918-2013) foi um grande líder africano que sempre teve uma preocupação positiva sobre a educação. A frase de Mandela visa chamar atenção ao mundo para que a educação seja prioritária nas políticas públicas se realmente pretendemos fazer diferença no mundo.

Diante do exposto, neste estudo, tenho por objetivo geral aprofundar sobre a relevância do letramento crítico, no contexto de aulas de língua portuguesa do ensino médio público de Goiás, numa perspectiva de educação linguística crítica e emancipadora.

Os objetivos específicos são:

- ✓ Problematizar (im)possibilidades do letramento crítico no ensino de língua portuguesa em uma turma da 1<sup>o</sup> série do ensino médio público.
- ✓ Promover reflexões acerca da proposta de educação linguística implementada, buscando desenvolver a consciência crítica mediante a diálogos, questionamentos e problematizações.

Com o intuito de refletir sobre esses objetivos de pesquisa, analiso o material empírico gerado em aulas de língua portuguesa presenciais da 1<sup>a</sup> série do ensino médio, as quais ocorreram entre os meses de abril e maio no ano de 2022, em um Centro de Ensino em Tempo Integral (CEPI)<sup>7</sup> localizado em Anápolis/Goiás. Essas aulas seguiram as habilidades-conteúdos do Documento Curricular de Goiás – fase Ensino Médio (DC-GOEM)<sup>8</sup>.

Para a organização desta dissertação, com a intenção de estabelecer fundamentos para o debate proposto, escrevi três capítulos.

Primeiramente, apresento o local onde foram gerados os materiais empíricos, as/os colaboradoras/es, os documentos que regulamentam o ensino médio em Goiás e direcionam a construção do Currículo Referência de Língua Portuguesa da educação básica nível médio e a metodologia adotada. Intento, com isso, contextualizar os principais dados que irão compor o material empírico desta pesquisa.

No segundo capítulo, apresento e discuto a definição e os conceitos de LC que direcionam a presente pesquisa, o diagnóstico feito mediante as primeiras conversas com

---

<sup>7</sup> A Secretaria de Estado da Educação de Goiás vem, desde 2006, através da implantação de escolas de tempo integral, repensando a concepção da escola e redesenhando o papel que essa instituição deve ter para a vida e para o desenvolvimento da/o jovem do século XXI. Isso implica mudanças tanto na abordagem pedagógica, no conteúdo do currículo e na carga horária do ensino oferecido, quanto no formato da carreira da/o professora/or e na sua relação com a unidade escolar. ([https://site.educacao.go.gov.br/files/CEPI\\_Programa-Educacao-Plena-e-Integral\\_1a-Edicao.pdf](https://site.educacao.go.gov.br/files/CEPI_Programa-Educacao-Plena-e-Integral_1a-Edicao.pdf))

<sup>8</sup> O Documento Curricular de Goiás – fase Ensino Médio (DC-GOEM) aprovado e homologado pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás no dia 08 de outubro de 2021 entrou em vigor de forma gradativa em 2022. O Novo Referencial Curricular apresenta um conjunto de possibilidades para a formação de estudantes para que sejam capazes de construir uma sociedade mais ética, justa, inclusiva, sustentável e solidária. Os eixos orientadores da estruturação, concepção e organização de todos os Objetivos de Aprendizagem foram construídos a partir das competências e habilidades específicas que compõem a área de Linguagens e suas Tecnologias na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referentes à Etapa do Ensino Médio. ([novoensinomediogoiano.educacao.go.gov.br/dcgoem/](https://novoensinomediogoiano.educacao.go.gov.br/dcgoem/)). Dessa forma, entende-se que ao trabalhar o DC-GOEM, a BNCC também estará contemplada.

as/os colaboradoras/es, as primeiras percepções no local da geração do material empírico, o plano de intervenção elaborado após o diagnóstico e alguns procedimentos no contexto da pesquisa.

No terceiro capítulo, apresento as análises produzidas a partir das falas das/os colaboradoras/es, pensando em várias questões que direcionaram a pesquisa, tais como: educação linguística, linguagem, percepção das modalidades e semioses. Serão analisadas também a receptividade das/os alunas/os, as rupturas, os entraves que ocorreram durante a pesquisa e as novas possibilidades de ensino, o esperar.

## CAPÍTULO 1: CONSTRUINDO A PESQUISA

### 1.1 A ESCOLA PARTICIPANTE

A instituição escolar participante da construção da presente pesquisa está localizada na cidade de Anápolis, Goiás. A escola é uma das mais antigas da cidade, foi fundada em 1958, sendo considerada uma das melhores do município por várias décadas. Ela está localizada na parte central do município, de forma que atende a vários bairros próximos. Possui uma ótima estrutura, contando com biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de informática, sala de atendimento especial, área verde, três quadras, sendo uma coberta, refeitório e armário para as/os discentes. Escolhi essa escola, porque foi onde cursei todo o ensino fundamental 2 e médio e lecionei assim que fui aprovada no concurso do estado. Senti-me muito feliz em retornar àquele local para realizar a pesquisa, pois vivi muitas aventuras ali, momentos inesquecíveis.

O colégio sempre foi conhecido na cidade por proporcionar um ensino de qualidade. Ofereceu, durante muitas décadas, o ensino fundamental 2 e o médio. Contudo, a partir do ano de 2020, aderiu à educação integral, sendo transformado em CEPI<sup>9</sup>. À vista disso, passou a ofertar apenas 8º e 9º anos do ensino fundamental e o ensino médio (1ª, 2ª e 3ª séries), todos em modalidade integral.

Em 2006, a educação em tempo integral começou a ser implementada na rede pública estadual de ensino de Goiás, a princípio, nas escolas de ensino fundamental. Somente em 2013, com a adesão de 15 unidades que se adequaram ao “Programa Novo Futuro”, a educação em tempo integral foi ampliada para o ensino médio, aumentando o tempo de permanência na escola. O CEPI, atualmente, possui uma jornada diária de 7 ou 9 horas e que contempla um currículo diferenciado, sendo mais dinâmico e flexível. Muito mais do que as/os alunas/os passarem o dia todo na escola, o objetivo é o desenvolvimento integral das/os estudantes, em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural.

---

<sup>9</sup> Hoje, há cerca de 269 escolas de tempo integral na rede pública estadual de Goiás, chamadas de Centro de Ensino em Período Integral (CEPI). O Plano Nacional de Educação e o Plano Estadual de Educação estabelecem a meta de, até 2024, oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas e atender, pelo menos, 25% das/os alunas/os da Educação Básica. (Fonte: <https://site.educacao.go.gov.br/escolas-de-tempo-integral>)

Sobre a educação em tempo integral e sua implementação no estado de Goiás, Flávia Silva (2011) afirma que ela ocorreu de forma apressada, com pouco diálogo com as/os envolvidas/os, apenas amparada por Portaria da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás e com a ausência de um projeto acerca desta proposta. Silva (2011) ressalta ainda que a Escola de Tempo Integral foi motivada pelos “Projeto Aprender” e “Projeto de Atividades Educacionais”. Isso surge no âmbito das políticas públicas que a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (SEDUCE) executava e que envolviam o retorno das/os alunas/os para a escola após o período comum das aulas, além da reorganização da rede escolar que disponibilizou prédios de escolas desativadas, cujas instalações estavam sem utilidade.

CEPI desde 2020, a instituição escolar participante da construção da presente pesquisa funciona das 07h30 às 17h00 e as/os estudantes recebem três refeições (café da manhã, almoço e lanche). A escola tem, atualmente, 11 turmas, sendo 2 oitavos anos, 2 nonos anos, 3 primeiras séries, 2 segundas séries e 2 terceiras séries. Cada turma tem de 23 a 30 alunos/as. As/os discentes têm nove aulas por dia e dois intervalos: manhã e tarde (25 minutos cada) e horário do almoço (1 hora e 15 minutos).

Cada disciplina tem uma sala ou ambiente específico, e após cada aula, as/os discentes que fazem a troca de sala. As Diretrizes Pedagógicas para o Programa de Educação Plena e Integral veiculam a ideia de Ambientes de Aprendizagem, de forma que a organização deles “se torna uma metodologia importante na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem para os CEPis, pois cada sala de aula passa a contar com os materiais necessários, por componente curricular e/ou área do conhecimento, o que auxiliará no enriquecimento das aulas” (GOIÁS, 2021, p. 63). Considero isso extremamente positivo, pois as/os estudantes trocam de local, movimentam-se; isso parece renovar o ânimo deles/as e as salas de aulas podem ser personalizadas de acordo com a disciplina ministrada ali. Os livros didáticos ficam em um armário, isso facilitava muito na hora de utilizá-los.

Acredito que a escola precisa proporcionar momentos de reflexão e análise crítica, de modo a permitir que as/os discentes consigam estabelecer uma relação entre os conteúdos ensinados e sua realidade local e social, de forma a diminuir a distância entre a teoria e a prática. Por muitos anos, vivenciamos um ensino descontextualizado e autoritário direcionado somente à teoria, que era aplicada pela/o professora/or, e à/ao aluna/o cabia uma postura passiva, sem ser ouvida/o, sem troca de conhecimento e vivências. No entanto, ao longo do tempo, e mediante a novos estudos, o ensino foi se tornando contextualizado e prático, assim a/o estudante passou a assumir uma postura crítica, entendendo que o conhecimento não está

pronto e acabado, mas em constante (re)construção que será realizado tanto por docentes quanto discentes. Segundo Carmen Rodrigues e Marisse Amaral (1996), contextualizar o ensino significa trazê-lo à própria realidade das/os alunas/os, não apenas como ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem, mas como o próprio contexto de ensino.

A disciplina de língua portuguesa é considerada componente curricular obrigatório, sendo composta de seis aulas semanais. Na escola participante da pesquisa, não há divisão da disciplina nas frentes gramática, literatura e redação. Tais aulas são ministradas pela/o mesma/o professora/or. Segundo o DC-GOEM (2020), o ensino deve ser contextualizado, de modo que faça sentido pela articulação das teorias e informações com as condições de produção textual próprias de cada sociedade e de cada época. No próximo tópico, será apresentado o perfil das/os colaboradoras/es que participaram dessa pesquisa.

## 1.2 AS/OS COLABORADORAS/ES

Iniciei o estudo com uma turma de 29 alunas/os, sendo 14 meninos e 15 meninas. Ao longo do processo, duas alunas e um aluno trocaram de escola e uma aluna veio transferida de outro CEPI. A pesquisa foi feita com todas/os as/os estudantes, pois ocorreu ao longo das aulas de língua portuguesa. Contudo, apenas 17 alunas/os aceitaram ter os materiais empíricos divulgados no estudo. Algumas/ns, em razão da pouca frequência às aulas, às vezes, passavam semanas sem aparecer, o que me fez questionar a eficácia do programa Bolsa Estudo<sup>10</sup>, implementado pelo governo do estado de Goiás em 2022. Nele, alunas/os da rede pública estadual de educação, matriculadas/os no ensino médio recebem um cartão, com o crédito de R\$100 mensais. Para serem contempladas/os com esse valor, elas/es precisam ter uma frequência mínima mensal de 75% e aprovação bimestral em todas as disciplinas, com média igual ou superior a seis. Essa é uma tentativa do governo de combater a evasão escolar e incentivar a permanência das/os estudantes na escola.

Segundo dados do site da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, em 2022, foram beneficiadas/os 251 mil estudantes, com investimento anual de R\$ 251 milhões. Já em 2023, a previsão orçamentária é de R\$ 298 milhões. Todos os recursos são provenientes do Fundo de

---

<sup>10</sup> O programa foi criado pela nº Lei 21.162 e consiste em uma política pública de caráter educacional e assistencial, que busca incentivar a aprendizagem, combater a evasão escolar e atenuar os efeitos econômicos da pandemia da Covid-19. A Bolsa Estudo também está vinculada ao Programa Busca Ativa: Acolher para Permanecer, lançado pela Secretaria de Estado de Educação (Seduc) em outubro de 2021. (<https://bit.ly/3Vnnkba>).



Proteção Social do Estado de Goiás (Protege). O objetivo do programa Bolsa Estudo é combater a evasão escolar, porém esse incentivo valoriza apenas a presença da/o aluna/o na sala de aula e aquisição de nota, como se fosse uma recompensa por frequentar a escola. Muitas vezes, as/os estudantes não se sentem motivadas/os a participarem das aulas e se envolverem nas atividades propostas. Durante o momento em que estive na escola, fiquei impressionada com a enorme quantidade de atestados que eram enviados no grupo de *WhatsApp* do colégio pela coordenação pedagógica, para que as/os professoras/es justificassem as faltas e não prejudicassem as/os discentes em relação a receber tal valor, fato que torna o serviço da/o docente ainda mais cansativo.

Esse suporte financeiro (que é quase irrisório) não deveria ser aplicado como forma de “comprar” a presença da/o aluna/o, mas pensando na estrutura social na qual ela/e já se encontra. Acredito que se a ideia é realmente incentivar as/os discentes a irem à escola, então deveria ser feito um estudo socioeconômico e ver a real necessidade de cada família, inclusive para mantê-las/os na escola de tempo integral, já que, nessa idade, algumas/ns alunas/os já trabalham.

Mediante a aprovação do CEP, os princípios éticos foram seguidos para preservar a identidade das/os colaboradoras/es<sup>11</sup> e lhes dar segurança quanto à participação na pesquisa. Foram utilizados pseudônimos escolhidos pelas/os próprias/os estudantes. As/os alunas/os, que aceitaram participar da pesquisa, assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Devido ao fato de serem menores de idade, também houve a necessidade da autorização das/os responsáveis que permitiram a participação por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram considerados na pesquisa apenas os materiais empíricos das/os que aceitaram participar do estudo. As/os que não quiserem participar da pesquisa não foram prejudicadas/os e nem constrangidas/os, de forma alguma, durante as aulas. Participaram das atividades realizadas normalmente, só não tiveram seus materiais empíricos utilizados.

Meu primeiro encontro com as/os colaboradoras/es se deu na última aula ( 9º horário), fato que atribuo à falta de disposição ao ser recebida, pois, normalmente, as/os alunas/os se encontram mais cansadas/os e menos participativas/os nessa aula. As/os estudantes estavam acostumadas/os, há algumas semanas, a ficarem sem professora/or na aula de língua

---

<sup>11</sup> As/os alunas/os são consideradas/os na parte metodológica como colaboradoras/es, pois entendo que não são apenas pessoas que fornecem informações, mas colaboradoras/es que juntas/os constroem a pesquisa, de forma que há uma troca de conhecimentos, experiências e vivências.

portuguesa, com aula vaga, devido ao *déficit* da escola. Então, a minha recepção na primeira aula não foi das melhores, não disfarçaram a cara de decepção ao me verem. Logo que cheguei, duas alunas juntaram as cadeiras, colocaram fones de ouvido e me ignoraram. Apresentei-me e tentei ouvir os nomes delas/es, porém algumas/ns mentiam o nome, o que era motivo de risos entre elas/es, mas logo eram “deduradas/os” pelas/os colegas. No primeiro momento, até elas/es se acostumarem com a minha presença, foi um processo que requereu paciência e diálogo. Contudo, aos poucos, consegui conversar com elas/es e ministrar o que havia planejado.

Abaixo, apresento um quadro com um breve perfil das/os colaboradoras/es, enunciando os pseudônimos escolhidos por elas/es, a idade, gênero e raça (dados que serão mais bem analisados mediante as discussões dos temas das aulas) e razão pela qual vêm à escola. Essa questão foi levantada porque algumas/ns alunas/os, logo nas primeiras aulas, já manifestaram que não gostavam da escola e nem queriam estar ali. Consequentemente, procuro entender por qual razão estudavam naquela instituição escolar e/ou o que as/os motivava a ir à escola.

**Quadro 1:** Perfil das/os colaboradoras/es

<b>Pseudônimo</b>	<b>Idade</b>	<b>Gênero</b>	<b>Raça</b>	<b>Razão pela qual vem para escola</b>
Anão	15	M	Negro	Pela comida e pelos colegas
Capitã Marvel	15	F	Branco	Estudar
Dhante	15	F	Branco	Ver os colegas
Grisele	16	M	Pardo	Ver os colegas
Hermione (Harry Potter)	16	F	Branco	Obrigação e busca de conhecimento
Jack Sparrow	15	M	Pardo	Venho porque não faço nada na escola
Janete	15	F	Pardo	Para aprender as coisas
Janetão	15	M	Pardo	Para que eu possa ter um futuro melhor
Lipe	15	M	Pardo	Porque eu sou obrigado
Lyssa	15	F	Pardo	Estudar
Maria Cururu	15	F	Pardo	Para estudar
Matuê	15	F	Branco	Obrigação
Merily Mondon	16	F	Pardo	Para dar um bom exemplo para meus irmãos
Ofzin	17	M	Branco	Estudar
Pac-Man	15	F	Pardo	Sou curiosa, curiosidade
Stitch	15	M	Negro	Para ser inteligente e ter um bom futuro e emprego

Titio	15	M	Pardo	Pela comida e pela professora de português
-------	----	---	-------	--

**Fonte:** Material empírico deste estudo.

As/os colaboradoras/es da pesquisa têm de 15 a 17 anos, se autodeclararam: dois negros, dez pardas/os e cinco brancas/os. Embora a classificação de gênero tenha ficado em aberto, elas/es só utilizaram masculino e feminino, sendo: oito do gênero masculino e nove do gênero feminino. As razões apresentadas para irem à escola são as mais diversas e algumas chamaram minha atenção, por exemplo: o Anão afirmou que vai “pela comida e pelos colegas”; a alimentação é um grande atrativo nas escolas de tempo integral já que oferecem três refeições; Jack Sparrow afirmou “venho porque não faço nada na escola” demonstrando que a escola, para ele, é um passatempo, uma vez que não vai com o intuito de participar das atividades; Lipe e Matuê afirmaram irem por “obrigação”, evidenciando que só estão ali porque alguém ou algo lhes impõe isso; Merily Mondon apresentou um motivo bem interessante “para dar um bom exemplo para meus irmãos”. Infelizmente, a sala de aula tem se tornado, para algumas/ns alunas/os um lugar de obrigação e/ou passatempo, nada atrativo, de modo que tenha “se convertido em algo terrivelmente ‘chato’, e a obrigação de frequentá-la implique uma espécie de calvário cotidiano para os dinâmicos jovens contemporâneos” (PAULA SIBILIA, 2012, p. 65).

Os textos, os trabalhos realizados foram direcionados por mim e pelas/os colaboradoras/es da pesquisa, considerando que “a sala de aula constitui um espaço riquíssimo de brechas para a construção do saber e, principalmente, para sua desconstrução sempre que este exercício nos parece relevante e necessário” (DUBOC, 2012, p. 52). Logo nas primeiras aulas, houve um diálogo com as/os alunas/os sobre os temas<sup>12</sup> que elas/es gostariam que fossem discutidos nas aulas. Planejei as aulas mediante essas possibilidades sugeridas pelas/os estudantes. Busquei que as/os discentes interagissem com distintos gêneros textuais e temas nas leituras, nas análises e nas interações orais e escritas individuais e/ou coletivas. Esses gêneros textuais foram selecionados segundo o que é pedido nos documentos que direcionam a educação, que serão mais bem analisados a seguir.

---

<sup>12</sup> As/os alunas/os fizeram as seleções de temas por meio do preenchimento das fichas e diálogos em sala de aulas. Os primeiros temas sugeridos foram: aborto, racismo, saúde mental, educação financeira, discriminação social, feminicídio, o papel da mulher na sociedade. Algumas/ns estudantes basearam esses temas nas redações que já haviam sido feitas em sala, porém o tema não havia sido comentado/discutido em aula. A maioria dos temas sugeridos foram trabalhados ao longo da pesquisa, outras temáticas foram propostas à medida que aconteciam as aulas ou as avaliações de redação.

### 1.3 O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino médio brasileiro passou por várias mudanças em sua organização e estrutura. A atual reforma, que propõe o Novo Ensino Médio<sup>13</sup>, ganhou corpo a partir da conversão da Medida Provisória 746/2016, na Lei nº 13.415/2017. Tal Lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo das/os estudantes na escola, de 800 horas para 1.000 horas anuais e definindo uma nova organização curricular, a qual passou a ser mais flexível. Além de contemplar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas às/aos estudantes, os itinerários formativos<sup>14</sup>, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade à/a todas/os as/os jovens brasileiras/os e aproximar as escolas à realidade das/os estudantes de hoje, considerando as recentes demandas e dificuldades do mundo do trabalho e da vida em comunidade.

Os principais documentos que regulamentam o sistema educacional brasileiro do ensino médio em Goiás e direcionam a construção do Currículo Referência de Língua Portuguesa da Educação Básica em nível médio são: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), os Referenciais Curriculares de Itinerários Formativos e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em Goiás contemplada no Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM) e, ainda, um documento direcionado para os CEPIs, intitulado: Programa Educação Plena e Integral: Diretrizes Pedagógicas.

A LDB foi aprovada, após muitas discussões teóricas e políticas, em 1996 (LDB nº 9394/1996). Ela define e organiza todo o sistema educacional brasileiro, do ensino infantil até

---

<sup>13</sup> O Novo Ensino Médio propõe uma reforma na matriz de referência curricular das/os alunos da 1º, 2º e 3º séries dessa etapa escolar. A Lei nº 13.415/2017, que institui as alterações, estabelece maior integração e flexibilidade curricular e a oferta de itinerários formativos. Ele entrou em vigor em 2022 para as/os alunas/os da 1º série e até 2024 estará em todas as turmas do país. A mudança vai aumentar a carga horária total ao longo dos três anos que vai passar de 2400 horas para três mil horas.

<sup>14</sup> Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM, 2018), itinerário formativo é um conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições de ensino presentes em todas as dez competências gerais, que oportunizam à/ao estudante maior aprofundamento de conhecimentos, preparação para a continuidade dos estudos e inserção no mundo do trabalho, além da construção de soluções para problemas específicos da sua comunidade. As Unidades Curriculares são elementos com carga horária pré-definida, elaboradas a partir de estratégias que visam desenvolver competências específicas, podendo ser estruturadas em áreas do conhecimento, componentes curriculares, módulos, projetos, entre outras formas. O princípio da flexibilização curricular permeia o itinerário formativo que é composto por eletivas, projeto de vida e trilhas de aprofundamento dentro da área de escolha da/o aluna/o.

o superior, com base nos princípios presentes na Constituição, assegurando o direito social à educação para as/os estudantes brasileiras/os. É um documento que está sempre sendo atualizado. Sua atualização mais recente se refere à Lei nº 13.415/2017, que estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo das/os estudantes na escola, de 800 horas para 1.000 horas anuais, e definindo uma nova organização curricular, mais flexível e que contemple a BNCC.

As DCNEM foram criadas em 1998, tendo como base propostas de organização curricular a partir dos pressupostos de interdisciplinaridade, da contextualização e das competências. No entanto, foram reformuladas em 2011, reaparecendo como aspecto importante na transformação do ensino médio, principalmente no que se refere à inserção de um currículo flexível e diversificado, que pudesse adequar-se aos distintos interesses das/os alunas/os. As últimas mudanças ocorreram em 2018, para que as DCNEM fossem atualizadas segundo as alterações feitas na Lei nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei nº 13.415/2017, que regulamentam o Novo Ensino Médio.

Os currículos do ensino médio são compostos por formação geral básica e itinerário formativo, de forma que a formação geral básica seja composta por competências e habilidades previstas na BNCC e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural local, do mundo do trabalho e da prática social. Esta deve ser organizada por áreas de conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias e Ciências humanas e sociais aplicadas. Língua Portuguesa e Matemática são as duas únicas disciplinas que devem ser incluídas em todas as séries do ensino médio (BRASIL, 2018).

Os Referenciais Curriculares de Itinerários Formativos (BRASIL, 2020, p. 3) apresentam os eixos que auxiliam nos diferentes arranjos de itinerários formativos, a fim de “criar oportunidades para que as/os alunas/os vivenciem experiências educativas profundamente associadas à realidade contemporânea, que promovam a sua formação pessoal, profissional e cidadã”. O documento traz as habilidades específicas dos itinerários formativos associadas aos eixos estruturantes, de forma a oferecer situações de ensino/aprendizagem que lhes permitam produzir conhecimentos, criar, intervir na realidade e empreender projetos presentes e futuros.

Como já mencionei ao longo do texto, a BNCC é o mais atual documento direcionador do ensino básico brasileiro. No entanto, sua temática não é um assunto novo. Ela está prevista na Constituição de 1988 para o Ensino Fundamental, e foi ampliada para o Ensino Médio com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), a partir da Lei 13.005/2014, em

consonância com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB. Foi aprovada em 2017, em caráter normativo, define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todas/os as/os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Em Goiás, ela é contemplada no DC-GOEM, documento que entrou em vigor a partir de 2022.

Em relação a criticidade nas aulas de língua portuguesa, a BNCC traz como uma das 10 competências específicas de língua portuguesa, “ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade” (BRASIL, 2017, p. 85). Em outros momentos, também encontramos no documento ressaltando sobre a necessidade de aulas mais críticas. Sendo assim, é papel da/o docente buscar desenvolver essa criticidade contemplada no documento.

Um outro documento importante de ser citado é as Diretrizes Curriculares do Programa Educação Plena e Integral, documento específico para os CEPIS. Ele foi criado no ano de 2021, com o objetivo de ressaltar os princípios que regem a educação em colégios de tempo integral. Tais diretrizes contemplam o histórico da educação de tempo integral em Goiás, as concepções pedagógicas, os princípios educativos, os eixos formadores, a matriz curricular, as articulações entre núcleo básico comum e núcleo diversificado, os componentes curriculares do núcleo diversificado, as metodologias, tais como: acolhimento, tutoria, ambientes de aprendizagem, conselho de classe participativo, nivelamento, concepção de gestão entre outros elementos importantes que são direcionados especificadamente aos CEPIS.

O próximo tópico apresentará a estratégia de pesquisa utilizada e a metodologia contemplada no estudo.

#### 1.4 ESTRATÉGIA DE PESQUISA

Esta pesquisa se insere nos estudos da Linguística Aplicada, mais especificamente em sua vertente crítica. No programa ao qual se vincula, está localizada na área de concentração denominada Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias, na linha de pesquisa Linguagens e Práticas Sociais. Foi fundamentada na interdisciplinariedade em educação linguística voltada para o letramento crítico. Ela é orientada pelo tipo de pesquisa denominada pesquisa-ação, com a abordagem qualitativo-interpretativista, focando na interpretação que, eu, enquanto pesquisadora, faço do material empírico.

Decidi por essa abordagem, pois busco compreender o processo do ensino de língua portuguesa visando à criticidade, uma vez que a mediação<sup>15</sup> em sala de aula é capaz de mobilizar a prática docente e pedagógica para a efetivação de aulas que tenham a/o aluna/o como agente do seu tempo e da sua cultura, considerando suas peculiaridades. Segundo José Carlos Libâneo (2004, p. 5), na tarefa de mediação “o professor se põe entre o aluno e o conhecimento para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem, ou seja, as mediações cognitivas”. A/o professora/or como mediadora/or é um elemento ativo, com intencionalidade na busca de autonomia e criticidade da/o estudante.

Sobre a pesquisa-ação, Michel Thiollent (2011, p. 32) afirma que “não é considerada como metodologia. Trata-se de um método, ou de uma estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação.” Thiollent (2011, p. 7) ainda a define assim:

o método de pesquisa-ação consiste essencialmente em elucidar problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes, por intermédio de grupos em que encontram-se reunidos pesquisadores, membros da situação-problema e outros autores e parceiros interessados na resolução dos problemas levantados ou, pelo menos, no avanço ao ser dado para que sejam formuladas adequadas respostas sociais/educacionais, técnicas e/ou políticas.

Considero que a pesquisa-ação se torna coerente neste trabalho, pois, segundo Antônio Chizzotti (2017), ela fornece à/ao pesquisadora/or a possibilidade de conhecer a realidade investigada e atuar sobre ela. As/os colaboradoras/es da pesquisa e a/o pesquisadora/or se envolvem na investigação de forma colaborativa. Thiollent (2011, p. 21) destaca que “os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas”. Com base no exposto, procuro realizar um trabalho cooperativo/colaborativo e participativo entre as/os estudantes e eu, enquanto pesquisadora, visando promover discussões e diálogos das problemáticas encontradas e analisadas.

Portanto, acredito que o tipo de pesquisa e abordagem selecionados são adequados, visto que prevêm a interatividade entre mim, enquanto pesquisadora, e as/os colaboradoras/es

---

<sup>15</sup> Freire (2011) afirma que papel da/o professora/or é estabelecer relações dialógicas de ensino e aprendizagem, em que professora/or, ao passo que ensina, também aprende. Discentes e estudantes aprendem juntos, em um encontro democrático e afetivo, em que todas/os podem se expressar. Assim sendo, acredito que a/o professora/or mediadora/or estabelece uma relação por meio da qual é possível promover um ensino crítico.

de pesquisa. Segundo Thiollent (2011, p. 123), “a proposta de metodologia participativa/pesquisa-ação permite resgatar ideias dos grupos populares, com diálogo e aproximação crítica”. Entendo que tal situação aconteceu neste estudo, uma vez que os textos e as temáticas que compõem os planos de aula foram propostos junto com as/os colaboradoras/es, com foco em suas realidades locais. Tais textos foram interpretados a partir de uma análise crítica, relacionando-as às práticas de leitura, oralidade e de produção textual, o que possibilita ponderar sobre os usos da língua, em cada texto, para chegar aos seus possíveis sentidos.

Procuro desenvolver uma análise crítica por meio de aulas que permitam às/aos alunas/os refletirem melhor seus posicionamentos sobre diferentes assuntos, mediante suas experiências/vivências, de modo a valorizar sua fala, escrita, e de forma que as/os estudantes tenham “compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (PAULO FREIRE, 1989, p. 16). Espero essa criticidade não só nas leituras, mas também nas interações, atividades e produções textuais, para que, dessa maneira, a aula de língua portuguesa seja conectada, contextualizada e significativa. Os exemplos que contemplarão tal análise serão apresentados a partir do próximo capítulo.

Ressalto ainda que a pesquisa-ação busca resolver questões da/na prática pedagógica. Maria Franco (2005) afirma ainda que ela pretende conhecer a realidade social, foco da pesquisa, de modo a transformá-la. Thiollent (2011) salienta que o planejamento da pesquisa-ação é muito flexível, e que não existe um padrão único de instrumentalização, porém é essencial que se siga uma sequência lógica de operação que considere as inter-relações entre a realidade social estudada e o desenvolvimento de conhecimento. Esta pesquisa baseou-se nas inúmeras publicações sobre esse método, que o dividem em quatro principais etapas, que serão descritas a seguir: fase exploratória, fase principal, fase de ação e fase de avaliação (MICHEL THIOLENT, 1997), que serão mais bem explicadas. Os próximos tópicos buscam apresentar/ilustrar cada fase da pesquisa-ação para uma compreensão de cada passo do estudo.

#### 1.4.1 Primeira: Fase Exploratória

A fase exploratória, também definida como fase de identificação ou contextualização, tem grande importância devido ao fato de encaminhar as próximas fases da pesquisa. Ela consiste em “descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e esclarecer



um primeiro levantamento (ou “diagnóstico”) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações” (THIOLLENT, 2011, p. 56). Nessa fase, são identificadas/os quem serão as/os colaboradoras/es e realizado o diagnóstico para identificar os problemas, as capacidades de ação e possíveis intervenções. O foco maior está em obter as informações significativas para elaboração do estudo.

Neste estudo, a fase exploratória se deu primeiro por meio de uma pesquisa bibliográfica, abordando os principais pontos que seriam analisados e reforçando aspectos de LC. Logo após, conforme o DC-GOEM, busquei fazer a seleção de possíveis temas para serem trabalhados, que depois foram mais bem selecionados e organizados junto às/aos colaboradoras/es, mediante as habilidades e competências que deveriam ser abordadas no período/bimestre de geração do material empírico, permitindo que as/os alunas/os caminhassem gradativamente na aprendizagem partindo de seus conhecimentos prévios.

A escola escolhida para pesquisa possui três turmas de 1º série, que devem seguir o mesmo conteúdo já que as avaliações são as mesmas. Dessa forma, os planos foram elaborados em conformidade com o DC-GOEM, documento que direciona as habilidades e os conteúdos que devem ser ministrados em cada bimestre, e em parceria com a/o professora/or regente das outras turmas.

Para geração do material empírico, foram utilizados: planos de aula e registros em diário de pesquisa das atividades desenvolvidas e as interações de sala de aula gravadas em áudio, que são os instrumentos previstos na pesquisa-ação. Especialmente sobre o diário de pesquisa, Ian Hughes<sup>16</sup> (1999) resalta alguns motivos para mantê-lo: (i) gerar a história do projeto, o pensamento da/o pesquisadora/or e o processo de pesquisa, (ii) fornecer material para reflexão, (iii) proporcionar material empírico para a pesquisa e (iv) registrar o desenvolvimento dos conhecimentos adquiridos pela/o pesquisadora/or. Em síntese, o diário de pesquisa foi um instrumento importante e facilitador na análise do material empírico, pois, mediante a sua leitura, retomava os fatos ocorridos na aula.

As aulas foram ministradas por mim, sendo a professora regente, durante toda a pesquisa. Embora elas tenham sido gravadas em áudio, quando se deu início à geração do material empírico, as/os alunas/os ainda utilizavam máscaras, exigidas pelo Protocolo de

---

<sup>16</sup> Tradução realizada por mim em julho de 2022.

Biossegurança. Devido ao distanciamento social gerado pela pandemia da Covid 19<sup>17</sup>, sentavam-se bem distantes umas/uns das/os outras/os, o que fez com que alguns áudios ficassem de difícil compreensão. Contudo, sempre após as aulas, eu registrava tudo no diário de pesquisa. Algumas gravações também foram prejudicadas devido a ruídos externos, não sendo possível transcrever alguns trechos *ipsis literis*.

Nessa primeira fase, foi realizado um diagnóstico. Nas primeiras aulas, conversei com as/os alunas/os sobre a escola, as aulas de língua portuguesa. Expliquei que se tratava de uma pesquisa e falei sobre elas/es construirem as aulas junto comigo. Pedi que começassem a pensar em temas para as próximas aulas. Orientei que pesquisassem textos, vídeos e imagens que pudessem trazer para contribuir com a aula, fato que quase não ocorreu ao longo de toda pesquisa.

Em um primeiro momento, encontrei a maioria das/os estudantes desanimadas/os e desmotivadas/os. Algumas/ns falaram que não gostavam da escola e nem das aulas teóricas, a maioria disse gostar mais das aulas práticas. Focamos no que elas/es gostam para desenvolver as próximas aulas, como os tipos de leituras e temas que gostariam de discutir.

Desse modo, foram ministradas 32 aulas presenciais com duração de 50 minutos cada, ocorrendo tanto no período vespertino quanto matutino. Ocasionalmente, aconteceram duas aulas no mesmo dia em horários diferentes e, algumas vezes, seguidas. Embora pudessem ser mais produtivas por não haver a troca de sala, algumas acabaram se tornando mais cansativas. Afinal, quando tocava o sinal, eram as/os alunas/os que trocavam de sala, essa constante movimentação da escola, muitas vezes, dispersava a atenção das/os estudantes. Fato que dificultava a retomada da aula.

#### 1.4.2 Segunda: Fase Principal

A fase principal, também nomeada como de planejamento ou analítica, consiste na organização das ações que serão tomadas, considerando alternativas e possibilidades mediante

---

<sup>17</sup> A Covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. Com o objetivo de diminuir o risco de transmissão da Covid-19, o estado de Goiás propôs um Protocolo de Biossegurança para Retorno das Atividades Presenciais nas Instituições de Ensino do Estado de Goiás que recomendava algumas intervenções entre elas distanciamento social e; uso de máscaras, adotadas a partir de 20 de setembro de 2020. Essa portaria prevaleceu até 04 de abril de 2022; a partir dessa data, continuou-se com o distanciamento social, mas o uso de máscaras passou a ser facultativo, sendo orientado em alguns casos como: pessoas com sintomas gripais; pessoas do grupo de risco como imunossuprimidos, com comorbidades, idosas/os e gestantes; pessoas não vacinadas ou com vacinação incompleta. Dessa forma, muitas/os alunas/os continuaram fazendo uso da máscara.

ao diagnóstico já realizado. Buscou-se, dessa forma, elaborar ações conjuntas entre as/os envolvidas/os na pesquisa.

Dando continuidade à prática da pesquisa, com base nas habilidades e nos conteúdos selecionados, em concordância com a/o professora/or regente das outras turmas de 1º série, na etapa exploratória, elaborei e propus planos de aulas às/aos colaboradoras/es. No primeiro momento com as/os alunas/os, houve um diálogo sobre as percepções delas/es sobre o que consideravam importante durante a aula e uma seleção de temas. Conversamos sobre quais temas elas/es gostariam de discutir / analisar / comentar durante as aulas de língua portuguesa.

As/os discentes tiveram um momento entre elas/es para escolherem os temas e puderam manifestar sua opinião oralmente e por escrito de forma que todas/os participassem e não se sentissem constrangidas/os nessa seleção. Vários temas foram pedidos e mediante a seleção dos conteúdos e habilidades, tentei selecionar textos e momentos nos quais as possíveis temáticas pedidas fossem trabalhadas. Dessa forma, a Fase de Ação, que é a seguinte, pôde ser iniciada com maior convicção da contribuição prática que o trabalho de pesquisa poderia trazer à vida das/os colaboradoras/es.

Segundo Paulo Freire (2011, p. 31), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Ao propor as/os alunas/os que escolhessem os temas e os textos, se possível, que seriam trabalhados ao longo da pesquisa, procurei tornar as aulas mais coerentes à realidade delas/es, de forma que isso lhes despertasse uma motivação e um interesse maior nas aulas e nas discussões/interações. Afinal, entendo que o conteúdo de sala de aula não pode estar desconectado da vida delas/es, mas deve dialogar com a necessidade, a curiosidade e as questões vivenciadas.

Com base no DC-GOEM e nas orientações da escola, descrevo abaixo os planejamentos elaborados e desenvolvidos ao longo da pesquisa. Foi necessária uma seleção dos objetivos de aprendizagem<sup>18</sup>, relacionando-os com as habilidades contempladas nos documentos, que trazem um quantidade um tanto extensa de conhecimentos que devem ser ministrados. No entanto, é importante ressaltar que os textos trabalhados foram selecionados ao longo das aulas, pois foram pensados junto à realidade das/os alunas/os, visando a textos locais e voltados a vivências delas/es. Alguns textos as/os próprias/os discentes levaram,

---

<sup>18</sup> Segundo a BNCC (2017), os objetivos de aprendizagem são descrições concisas, claramente articuladas do que as/os discentes devem saber e compreender, e do que sejam capazes de fazer numa fase específica de sua escolaridade. As tabelas, que direcionam os conteúdos que devem ser ministrados são subdivididas em cinco colunas, nomeadas, da esquerda para a direita, da seguinte forma: habilidades, objetivos de aprendizagem, campos de atuação, práticas de linguagem e objetos de conhecimento.

outros, a pesquisadora. Os planos tinham como foco o LC na percepção de texto/fala configurado sob múltiplas modalidades e semioses, de forma que as/os alunas/os pudessem discutir possíveis (re)construções e (res)significações, mediante a participação na aula, os diálogos, as interações e o pensamento compartilhado.

O plano de aula adotado pela escola segue o padrão da Secretaria de Educação que contempla: habilidade, objetivos de conhecimento/conteúdo, metodologia, material e avaliação, que virá logo abaixo ao quadro. Segue o cronograma do planejamento das aulas.

**Quadro 2:** Cronograma (planejamento de aulas)

<b>Data/ Qtd.</b>	<b>Habilidade</b>	<b>Objetivos<sup>19</sup> de Conhecimento/ Conteúdo</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Material</b>
16/03 2 aulas	(GO-EMLGG305A) Utilizar situações de estudo, procedimentos e estratégias de leitura e escrita, adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento proposto, de forma consciente e ativa para fazer intervenções na realidade.	Conhecer as/os alunas/os e apresentar a pesquisa;  - Gerar temas para as aulas seguintes a partir da interação das/os alunas/os	- Conversa informal para melhor conhecê-los (dinâmica: Eu já, eu nunca);  - Diálogo sobre os temas que serão trabalhados durante próximas aulas.	- Fichas de sugestão de tema para as próximas aulas.

---

<sup>19</sup> Objetivos de Conhecimento/Conteúdos referem-se ao que é essencial que a/o aluna/o saiba ao final do conteúdo ou tema trabalhado. ([https://portaleduca.educacao.go.gov.br/suporte\\_ti/siap-sistema-administrativo-e-pedagogico-3/](https://portaleduca.educacao.go.gov.br/suporte_ti/siap-sistema-administrativo-e-pedagogico-3/)) Os planejamentos seguiram o modelo apresentado no SIAP (diário digital da rede pública de Goiás) que faz referência também ao que vem exposto na BNCC, que afirmam que o conteúdo está sempre ligado a um objeto de conhecimento.

<p>18/03</p> <p>7 aulas</p>	<p>(EM13LP49)</p> <p>Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.</p> <p>(EM13LGG102)</p> <p>Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.</p>	<p>- Adquirir conhecimento sobre o contexto histórico do Trovadorismo e características dessa escola literária;</p> <p>- Dialogar sobre a relação de gêneros mediante aos fatos históricos estudados;</p> <p>- Texto “O que é empoderamento feminino”, de Djamila Ribeiro</p>	<p>- Aula expositiva e dialogada sobre as características e contexto histórico do Trovadorismo;</p> <p>- Análise de cantigas e comparações com letras de músicas atuais;</p> <p>- Revisão de figuras de linguagem;</p> <p>- Revisão de morfosintática;</p> <p>- Roda de conversa mediante uma leitura e vídeos sobre as mudanças nas relações de gênero.</p> <p>- Realização da leitura individual e coletiva do texto: “O que é empoderamento feminino”, de Djamila Ribeiro</p>	<p>- Slides sobre as características do Trovadorismo com as letras das canções:</p> <p><b>Cantiga de amor – Por você, Barão Vermelho</b></p> <p><b>Cantiga de amigo – 10%, Maiara e Maraisa</b></p> <p><b>Cantiga de escarnio - Falso amor - Aldair Playboy</b></p> <p><b>Cantiga de maldizer – Renata – Latino.</b></p> <p>- Texto: <b>Carta Capital: O que é o empoderamento feminino? por Djamila Ribeiro — publicado em: 25/09/2017.</b></p> <p>Vídeos:</p> <p>- <b>Intervenção em São Paulo aborda o silenciamento feminino – Jornalismo TV Cultura.</b></p> <p>- <b>O que significa fazer coisas tipo menina? – Always Brasil</b></p> <p>- Exercícios do livro didático. ORMUNDO, Wilton. SINISCALCHI, Cristiane. <b>Se liga nas linguagens:</b> português. Moderna, São Paulo, 2020.</p>
-----------------------------	--	---	--	---

<p>28/03 4 aulas</p>	<p>(EM13LP10) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.</p>	<p>- Dialogar sobre conceitos de língua, linguagem e variedade linguística;  - Discutir os aspectos históricos e sociais da língua;  - Refletir criticamente com as/os alunas/os sobre a relação de poder exercida pela linguagem;  - Analisar as mudanças linguísticas/variação linguística pensando no contexto dos textos do Trovadorismo.</p>	<p>- Aula dialogada sobre as concepções que as/os alunas/os têm sobre língua, linguagem e variedade linguística;  - Roda de conversa, mediante a leitura, sobre o poder exercido pela linguagem;  - Análise dialogada sobre os aspectos históricos e sociais da língua.</p>	<p>Tradução da parte 2 da Poesia - <b>Queimar papéis em vez de crianças</b> - Adrienne Rich, 1968.  - <b>A língua</b> – bell<sup>20</sup> hooks. Trecho retirado do livro “Ensinando a transgredir – A educação como prática de liberdade”, 2019, p. 223-225.  - <b>O que é gaslighting: você não está ficando maluca, nem é coisa da sua cabeça</b> – Brasil de fato <a href="https://www.brasildefato.com.br/2022/03/23/o-que-e-gaslighting-voce-nao-esta-ficando-maluca-nem-e-coisa-da-sua-cabeca">https://www.brasildefato.com.br/2022/03/23/o-que-e-gaslighting-voce-nao-esta-ficando-maluca-nem-e-coisa-da-sua-cabeca</a>  - Exercícios do livro didático Livro: ORMUNDO, Wilton. SINISCALCHI, Cristiane. <b>Se liga nas linguagens:</b> português. Moderna, São Paulo, 2020.</p>
--------------------------	---	---	---	---

<sup>20</sup> Acerca do nome de bell hooks ser empregado com letra minúscula, decorre da postura da própria autora, Gloria Jean Watkins (1952-2021), para enfatizar sua busca pelo rompimento de convenções linguísticas e acadêmicas, valorizando mais ideias que títulos.

<p>04/04</p> <p>4 aulas</p>	<p>(GO-EMLGG203B)</p> <p>Promover debates e discussões de temas de interesses da juventude, apropriando-se de bases legais, como o Estatuto da Juventude e as políticas públicas vigentes, para tornarem-se protagonistas de ações que contemplem a condição juvenil.</p>	<p>- Refletir coletivamente por meio de um diálogo sobre temas escolhidos pelas/os alunas/os:</p> <p>* Aborto;</p> <p>* Desigualdade social no Brasil.</p> <p>- Mediante aos debates e discussões, refletir com as/os alunas/os sobre as características de um texto dissertativo-argumentativo para elaboração de textos com tais temas;</p>	<p>- Roda de conversa sobre os temas propostos pelas/os alunas/os: aborto e desigualdade social e as características de um texto dissertativo-argumentativo.</p>	<p>- Trecho do livro <b>“Quarto de despejo: diário de uma favelada” (p.25)</b></p> <p>JESUS, Carolina Maria de. Quarto de despejo: diário de uma favelada. 8. ed. Série Sinal Aberto. São Paulo: Ática. 2005.</p> <p><b>Fila para conseguir doação de ossos é flagrante da luta de famílias brasileiras contra a fome – G1</b></p> <p><a href="https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2021/07/25/fila-para-conseguir-doacao-de-ossos-e-flagrante-da-luta-de-familias-brasileiras-contr-a-fome.ghtml">https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2021/07/25/fila-para-conseguir-doacao-de-ossos-e-flagrante-da-luta-de-familias-brasileiras-contr-a-fome.ghtml</a>.</p> <p><b>Saiba em quais casos o aborto é um direito garantido no Brasil – jornal Brasil de Fato</b></p> <p><a href="https://www.brasildefato.com.br/2020/08/17/saiba-em-quais-casos-o-aborto-e-um-direito-garantido-no-brasil">https://www.brasildefato.com.br/2020/08/17/saiba-em-quais-casos-o-aborto-e-um-direito-garantido-no-brasil</a>.</p> <p><b>- Charge – Jus Brasil</b></p> <p><a href="https://memoriasdeumadvogado.jusbrasil.com.br/noticias/1176858266/interromper-gestacao-ate-3-mes-nao-e-crime">https://memoriasdeumadvogado.jusbrasil.com.br/noticias/1176858266/interromper-gestacao-ate-3-mes-nao-e-crime</a>.</p>
<p>14/04</p> <p>4 aulas</p>	<p>(EM13LGG302)</p> <p>Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.</p>	<p>- Refletir coletivamente por meio de diálogo sobre os temas escolhidos pelas/os alunas/os:</p> <p>* Educação financeira nas escolas públicas;</p> <p>* Saúde mental.</p>	<p>- Roda de discussão sobre os temas escolhidos pelas/os alunas/os.</p> <p>- Revisão de figuras de linguagem</p>	<p>- <b>Educação financeira nas escolas impacta alunos, professores e famílias –</b></p> <p><a href="https://porvir.org/educacao-financieira-nas-escolas-impacta-alunos-professores-e-familias/">https://porvir.org/educacao-financieira-nas-escolas-impacta-alunos-professores-e-familias/</a></p> <p>- <b>Música “Epitáfio Titãs”</b></p> <p>Música composta pelo integrante e fundador da banda Titãs, Sérgio de Britto Álvares Affonso.</p>

<p>27/04</p> <p>5 aulas</p>	<p>(EM13LP08)</p> <p>Analisar elementos e aspectos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa.</p> <p>(EM13LGG303)</p> <p>Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.</p>	<p>- Reconhecer e refletir sobre as várias formas de estruturar períodos por meio de operadores argumentativos que podem mudar o sentido de um texto ou resultar em textos mais ou menos coesos e coerentes;</p> <p>- Analisar a relevância do uso de conjunções em um texto de modo a perceber as possibilidades de sentido;</p> <p>- Refletir coletivamente por meio de diálogo sobre “a democratização do acesso ao cinema”.</p>	<p>- Aula dialogada sobre o uso de operadores argumentativos;</p> <p>- Reconhecer uma conjunção e seus valores semânticos</p> <p>- Análise de uma redação nota mil do Enem sobre “Democratização do acesso ao cinema no Brasil”;</p> <p>- Roda de conversa sobre o tema da redação</p>	<p>- Texto “<b>Democratização do acesso do cinema no Brasil</b>” - <b>Isabela Cardoso, 21 anos, Anápolis (GO)</b>  <a href="https://g1.globo.com/educacao/enem/2020/noticia/2020/06/03/enem-leia-10-redacoes-nota-mil-em-2019-e-veja-dicas-de-candidatos-para-fazer-um-bom-texto.ghtml">https://g1.globo.com/educacao/enem/2020/noticia/2020/06/03/enem-leia-10-redacoes-nota-mil-em-2019-e-veja-dicas-de-candidatos-para-fazer-um-bom-texto.ghtml</a>.</p> <p>- Exercícios no caderno.</p>
-----------------------------	--	---	--	---



05/05 4 aulas	(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.	- Desenvolver uma leitura crítica por meio de imagens visualizadas através de slides para introduzir os assuntos e discutir sobre temas escolhidos pelas/os alunas/os: - Mobilidade urbana; - Estereótipos.  - Identificar os estereótipos e preconceitos associados as imagens.	- Roda de conversa sobre os temas escolhidos pelas/os alunas/os;  - Leituras sobre os assuntos;  - Dinâmica usando imagens sobre estereótipos.	- Imagens do trânsito em diferentes situações (calmo, agitado)  - Imagens de pessoas de diferentes raças com diferentes vestimentas.
16/05 2 aulas	(GO-EMLGG305A) Utilizar situações de estudo, procedimentos e estratégias de leitura e escrita, adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento proposto, de forma consciente e ativa para fazer intervenções na realidade.	- Dialogar sobre as percepções gerais das aulas ministradas e sentimentos vivenciados.	- Roda de conversa sobre as percepções das aulas de modo que as/os alunas/os manifestem suas opiniões e sentimentos.	- Fichas sobre a pesquisa.

**Fonte:** A própria autora.

#### 1.4.2.1 Avaliação<sup>21</sup> das Aulas

A avaliação de cada aula ministrada ocorreu ao longo do seu percurso, sendo sempre contínua mediante a participação e realização das atividades propostas: diálogos, exercícios no caderno e também do livro didático, preenchimento de fichas, leituras individuais e coletivas. Ela será mais bem descrita no capítulo referente à análise dos dados.

<sup>21</sup> Essa avaliação consiste na etapa obrigatória para finalização do plano e não em uma das fases da pesquisa-ação. Optei por deixá-la fora da tabela para uma melhor visualização.

### 1.4.3 Terceira: Fase de Ação

A fase da ação ou de implementação dos instrumentos elaborados consiste na colocação em prática do que foi planejado na fase anterior. A ação foi realizada por mim juntamente com as/os colaboradoras/es da pesquisa mediante a muitos diálogos. Segundo Thiollent (2011, p. 28), “os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo.”

Como já foi citado no texto, a carga horária de língua portuguesa é de seis aulas por semana, desse modo, a pesquisa totalizou-se em 32 aulas, as quais foram ministradas seguindo o calendário oficial da SEDUC adotado para o ano letivo; porém houve feriados, recessos e imprevistos no horário de aula da escola, principalmente devido ao *déficit* de professoras/res. Devido a esse *déficit*, o horário das aulas era sempre enviado pela manhã do dia da aula. Ao longo da pesquisa, vivenciei episódios como a minha aula ser a primeira, às 7:30, e receber o horário 15 minutos antes e ter que me organizar e deslocar rapidamente para a escola, atrasando a primeira aula. Em dias de avaliações, houve também atrasos porque a coordenação estava tentando resolver a falta de quatro ou cinco professoras/es. Esse *déficit* gerou alguns imprevistos durante a pesquisa.

O material empírico ocorreu em 32 aulas presenciais de 50 minutos cada, que totalizou cerca de 26 horas gravadas em áudio, porém nem todas com uma qualidade boa, e aproximadamente 30 páginas de diário digitalizado que relata o que aconteceu em cada aula.

Essas aulas tiveram um planejamento flexível, organizadas nos planejamentos quinzenais que foram lançados no SIAP<sup>22</sup> (Sistema Administrativo Pedagógico), mediante aprovação da escola. Isso permitiu mudanças e adaptações durante sua aplicação, sendo vistas como constante construção, sujeitas a modificações e reformulações ao longo do processo de acordo com a necessidade das situações de interação social de forma “trazer a vida para o centro da sala de aula e romper a distância que existe entre a escola e a sociedade.” (BARBRA SABOTA, 2018, p. 65)

---

<sup>22</sup> O SIAP (Sistema Administrativo Pedagógico) é um programa que contribui, de forma decisiva, com o cotidiano escolar de alunas/os, professoras/es, gestoras/es e funcionárias/os administrativas/os. Com a implantação desse projeto, além da extinção da chamada diária das/os estudantes em sala de aula, o cadastro de notas e avaliações dos mesmos é realizado pelas/os educadoras/es no “Diário Eletrônico” e, automaticamente, lançado nos boletins escolares. (<http://portalwiki.seduc.go.gov.br/Páginas/SIAP.aspx>)

#### 1.4.4 Quarta: Fase de Avaliação

A avaliação integra o processo e os resultados alcançados. Ela é uma etapa obrigatória e contínua no processo de pesquisa-ação, apresentando como objetivos principais verificar os resultados das ações no contexto organizacional da pesquisa e suas consequências a curto e médio prazo (LINA KRAFTA *et al.*, 2007). Ela permite a compreensão do processo e a importância das atividades desenvolvidas para alcançar os objetivos previstos. Consequentemente, a fase de avaliação constitui o alicerce de todo o trabalho, já que permite cotejar planos e ações, teoria e prática, ações e reações.

Na verificação das ações implementadas nas aulas, busquei observar o ensino de língua portuguesa mediante o LC, de forma que as/os alunas/os pudessem se posicionar diante das temáticas selecionadas (des)construir conceitos e ideias mediante uma aprendizagem emancipadora. As observações foram feitas ao longo das aulas por meio de registros de áudio, diário e fichas preenchidas pelas/os alunas/os. Nos próximos capítulos, analiso esses materiais empíricos.

Nesta pesquisa, a avaliação foi realizada sempre após cada aula e possibilitou o replanejamento quando necessário. Conforme afirma Márcia Mendonça (2006, p. 200), “quando se trata do acontecimento em uma sala de aula, não há padrões inflexíveis, modelos fixos.” Busquei avaliar as aulas refletindo se as habilidades e conteúdos propostos haviam sido alcançados, focando também na participação das/os alunas/os. Mantive o diário de pesquisa, ali registrava o que acontecia em cada aula e repensava o quê poderia melhorar. Em sala, procurei avaliar as/os alunas por meio de suas falas e atividades. Por meio dessas avaliações durante a aula, objetivei promover uma aprendizagem significativa capaz de fazer a/o estudante tomar consciência da evolução de sua aprendizagem.

Para a conclusão desta pesquisa, fizemos uma avaliação coletiva que se deu por meio de diálogos com as/os alunas/os ao final da aplicação do planejamento das aulas. Assim, as/os discentes puderam compartilhar suas percepções e sentimentos vivenciados ao longo do percurso. Esse compartilhamento se deu por meio de uma roda de conversa de modo informal e descontraído e também por meio de fichas, ocorrendo de maneira que todas/os pudessem participar sem se sentirem constrangidas/os ou obrigadas/os. Assim sendo, foram feitas avaliações das ações ocorridas e do planejamento das aulas. Segue um quadro com o resumo das fases da pesquisa-ação que direcionam este estudo.

**Quadro 3:** Fases da pesquisa-ação

<b>Fases</b>	<b>Atividades</b>	<b>Objetivos</b>
<b>Primeira: Exploratória</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisa bibliográfica para a seleção de possíveis temas, as habilidades e competência do DC-GOEM.</li> <li>- Diálogo com as/os colaboradoras/es para seleção dos temas e textos que serão trabalhados nas aulas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as/os colaboradoras/es da pesquisa.</li> <li>- Obter as informações significativas para elaboração do estudo, como interesses de leitura e temas.</li> </ul>
<b>Segunda: Principal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração dos planos de aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planejar os planos que direcionaram a pesquisa, mediante as exigências curriculares e o interesse das/os colaboradoras/es.</li> </ul>
<b>Terceira: Ação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicação do plano de aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover aulas que desenvolvam o letramento crítico diante das temáticas escolhidas.</li> </ul>
<b>Quarta: Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise do material empírico.</li> <li>- Avaliação das atividades ocorridas durante a pesquisa e do planejamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar as ações implementadas nas aulas.</li> <li>- Avaliar as atividades que ocorreram durante as aulas e o planejamento elaborado.</li> </ul>

**Fonte:** A própria autora, com base em Arriel (2017, p. 21).

## CAPÍTULO 2: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

O ensino de língua portuguesa é pauta de análises e discussões há tempos, de forma que existem várias teorias que buscam aprimorar as práticas em sala de aula, pois a língua não está pronta e acabada, mas se (re)constrói nas práticas de linguagem (MARCOS BAGNO, 2003; JOÃO GERALDI, 1997; LUÍS MOITA LOPES, 1996). Segundo Mendonça (2006, p. 223), “refletir sobre a linguagem é algo que fazemos a todo momento, como seres pensantes que somos”.

A linguagem faz parte de um universo amplo, coletivo e mais abrangente do que a língua. Ela é uma mediadora entre o espaço educacional e a comunidade, desse modo, deve-se reconhecer a sua importância para a formação do indivíduo, uma vez que, “ela literalmente transforma o mundo e não só o representa” (MARCOS RICHTER, 2000, p. 50). Por conseguinte, a língua precisa ser vista como uma prática social e discursiva; de forma que contribua para a “construção de sentidos e assim informa nossas identidades e nossos saberes” (JORDÃO, 2016, p. 48).

A língua está em constante modificação, não é algo estático e nem finalizado, evolui conforme a sociedade se modifica, sendo alterada por seus falantes na fala ou na escrita e (re)construída pelas práticas da linguagem. Portanto, a linguagem pode ser vista como um processo de interação, pois Mikhail Bahktin (1992) afirma que os sujeitos se constituem à medida que interagem uns com os outros. Sua consciência e seu conhecimento de mundo resultem como produto desse processo. Deste modo, a língua é resultado do trabalho dos falantes, sendo o trabalho linguístico contínuo, realizando por variados sujeitos, em distintos momentos históricos e em diferentes formações sociais.

Associada ao ensino de língua e linguagem, temos a educação linguística como um processo que conduz a/o aluna/o a um ensino significativo e contextualizado. Nesse sentido, acredito que a educação linguística possibilita às/aos estudantes terem o conhecimento e o domínio da competência linguística de modo a trazer um conhecimento crítico e reflexivo sobre o uso da língua em diferentes contextos.

Conforme Marcos Bagno e Egon Rangel (2005, p. 70),

uma das tarefas da educação linguística seria, então, oferecer propostas teóricas e práticas para levar a escola brasileira a desenvolver, de modo consciente e sistemático, o letramento de seus alunos, isto é, garantir a eles a possibilidade de participar e interferir na construção de uma sociedade letrada.

Infelizmente, muitas escolas brasileiras ainda oferecem um ensino tradicional. Segundo José Carlos Libâneo (2001), na educação tradicional, o que vale é a palavra da/o professora/or, as regras impostas e sua base intelectual. De modo que essas escolas não permitem que as/os estudantes participem do processo de construção do conhecimento. No entanto, por meio da educação linguística, as/os discentes têm a oportunidade de compartilharem suas vivências e saberes de modo a serem inseridas/os nas decisões que contemplam o ensino-aprendizagem.

Alinhada ao LC, entendo que a educação linguística é um processo que ocorre ao longo de toda nossa vida, dentro e fora da sala de aula. Afinal, ele não se limita somente ao momento da aula, mas se amplia nas diversas situações que vivenciamos. Nessa perspectiva, Bakhtin (1997) entendia a língua como uma prática material, sempre constituída na interação verbal. É fundamental essa compreensão da língua como uma prática social e que, a escola não pode desprezar as vivências das/os alunas/os, já que ela é parte da vida social (LUÍS MOITA LOPES, 2012).

Posto isso, procuro, por meio da educação linguística, aprofundar sobre a relevância desse LC nas aulas de língua portuguesa. Segundo Sardinha (2018, p. 4-5), “o objetivo do LC é desenvolver uma consciência crítica que habilite o leitor a perceber a ideologia presente no texto, perceber os indivíduos/classe social/ponto de vista que ficaram excluídos e questionar sua intencionalidade”. Assim, viso ao desenvolvimento das competências linguística, textual e discursiva, entendendo que a aula de língua portuguesa não deve ser confundida com ensino de nomenclaturas e normas gramaticais, conforme afirma Carlos Faraco e Gilberto de Castro (1999). Infelizmente, muitas vezes, a/o professora/or ensina a gramática da língua e não a língua da qual a gramática faz parte, focando apenas em exercícios contemplados em exemplos que só existem no papel, pois nem fazem parte do cotidiano da/o aluna/o.

Para que a/o discente consiga agir em sociedade, ela/e precisa não apenas saber codificar, decodificar, mas utilizar a língua nas mais diversas situações sociais. Segundo Magda Soares (2009, p. 72) “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. Dessa forma, uma pessoa letrada é muito mais do que alguém que simplesmente sabe ler e/ou escrever, mas um sujeito que exerce as práticas sociais por meio do uso da leitura e da escrita.

Segundo Magda Soares (2004), a palavra letramento surgiu no início dos anos 80 como uma “ampliação” do conceito de alfabetização, por isso os dois processos são frequentemente confundidos. No entanto, o letramento vai muito além da alfabetização, mais

que uma formação, pois não se limita a ensinar apenas a ler e escrever, mas “saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2009, p. 20). Tal processo envolve criticidade. Brian Street (2014) entende que é dever das/os professoras/es entenderem o letramento como prática social, a fim de ampliar as capacidades comunicativas das/os estudantes. Várias/os autoras/es discutem a prática de letramentos em diferentes perspectivas e contextos. Uma dessas correntes tem sido a do LC, objeto deste estudo.

Infelizmente, nos dias atuais, a educação ainda enfrenta muitos desafios relacionados a essa busca por aulas que tenham mais criticidade. Um grande dilema no ensino de língua portuguesa, por exemplo, consiste em tornar o ensino transfrástico para o ensino de texto/fala em contexto. Segundo Anna Bentes (2007), na linguística textual, a análise transfrástica parte da frase para o texto, há uma preocupação com as relações que se estabelecem entre as frases e os períodos. Nessa perspectiva, o ensino transfrástico ainda não considerava o texto como objeto de análise. Nele encontramos apenas a preocupação com a descrição dos fenômenos sintático-semânticos. Dessa forma, busco expandir esse ensino para vinculá-lo à criticidade, entendendo que “ao educador crítico cabe a tarefa de estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica, de constante questionamento das certezas” (KANAVILLIL RAJAGOPALAN, 2003, p. 111).

Essa ideia de criticidade está associada à pedagogia crítica, que possibilita às/aos estudantes que sejam capazes de reconhecer e analisar as ações da sociedade de maneira mais crítica e reflexiva. Um dos precursores da pedagogia crítica no Brasil foi Paulo Freire. Tal pedagogia visa promover condições para emancipação dos sujeitos, de modo a se alcançar uma educação libertadora, sendo necessária uma ação consciente, a fim de transformar a realidade em que se encontram.

Com base teórica na pedagogia crítica freiriana, o LC almeja o desenvolvimento da consciência crítica, de forma que as/os alunas/os possam aprender para transformar. Nesse sentido, Andréa Mattos e Kátia Valério (2010, p. 139) afirmam que “no letramento crítico, o aluno aprende língua (materna e/ou estrangeira) para transformar a si mesmo e à sociedade, se assim lhe convier”. As/os estudantes passam a ter uma participação ativa no seu processo de ensino-aprendizagem, respeitando o conhecimento de vida que trazem para a sala de aula.

O objeto central dessas aulas, que têm como base na abordagem do LC, é o texto, pois é por meio dele que as/os discentes podem relacionar vários conhecimentos e opiniões. Conseqüentemente, não apresentam apenas uma visão de mundo, mas permitem o desenvolvimento de análises críticas das/os alunas/os. O texto deve ser visto “como unidades

de sentido, produzidas por culturas situadas sócio-historicamente, constituindo e sendo constituídos pela interação de muitos discursos diferentes” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 88). Assim sendo, as/os estudantes têm um papel na compreensão e interpretação desses textos. Afinal uma interpretação é uma atividade que deve ser feita com bastante criticidade, buscando fazer possíveis conexões com conhecimentos que vão além daqueles presentes no que está sendo interpretado. As/os estudantes devem ler nas entrelinhas, de modo a situar suas ideias e opiniões a temática analisada, discutindo se possível as questões explícitas e as implícitas.

O LC é voltado para a emancipação do sujeito, de modo a se promover uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. Street (2014) afirma que “aprender letramento” não é simplesmente adquirir conteúdo, mas aprender como um processo. Dessa maneira, o LC procura considerar a produção de sentido, significado, valores, vivências e subjetividades de cada aluna/o, respeitando as diferentes diversidades encontradas em sala de aula. Nessa perspectiva, Sardinha (2018, p. 1) afirma:

O Letramento Crítico (LC) tem como objetivo a formação de cidadãos que se tornem agentes em um mundo mais justo por meio da crítica aos atuais problemas políticos e sociais mediante questionamentos das desigualdades, com incentivo de ações que visem a mudanças e soluções pautadas na justiça e na igualdade. Tal crítica se dá por meio da leitura, reflexão e questionamento das mensagens dos diferentes textos a que os estudantes/leitores são expostos.

Ao ministrar uma aula é preciso ter em mente que “a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente”, constituindo-se dessa forma a/ao docente “o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (FREIRE, 2011, p. 33). Como consequência, a aula de língua portuguesa é um espaço que possibilita a formação de cidadãs/os mais críticas/os e reflexivas/os. Portanto, “a escola não tem que formar gramáticos ou linguistas descritivos, e sim pessoas capazes de agir verbalmente de modo autônomo, seguro e eficaz, tendo em vista os propósitos das múltiplas situações de interações em que estejam engajadas” (MENDONÇA, 2006, p. 204).

Nesse sentido, o LC trabalha leituras e discussões de textos que se baseiam na ideia de fazer a/o aluna/o “ler-se lendo, ou seja, ficar consciente o tempo inteiro de como eu estou lendo, como eu estou construindo o significado” (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 296). Em outras palavras, é entender o motivo pelo qual lê da forma que lê e para quê. Como consequência, que ela/e tenha consciência de como está construindo os significados mediante sua leitura e outros conhecimentos de mundo.



Freire (1987) ressalta que a prática sociocrítica fez ecoar a ideia de que a leitura ultrapassa a decodificação. Ele faz uma crítica à educação bancária e leituras sem contextualização, ou seja, quando a/o professora/or não ouve a/o aluna/o, apenas “deposita” conhecimento, sem permitir questionamentos, inquietações e/ou reflexões. O autor também assinala a necessidade de se ofertar às/aos estudantes outros conhecimentos que ultrapassem o senso comum, uma forma ingênua de se ver o mundo. Busca-se usar a leitura como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la. Assim, por meio do LC, as/os alunas/os terão perspectivas de leitura que permitam que sejam “capazes de perceber as intenções do autor, do público a quem se destina, do público não considerado, das relações de poder e de desigualdade subjacentes para revelar ao leitor que a linguagem ali está sendo usada em um contexto de tempo e espaço específicos” (SARDINHA, 2018, p. 7).

Relacionando essa prática de leitura à ação docente como agente crítico, faz-se necessário que a/o professora/or considere o que a/o leitora/or leva para o ato de ler. A leitura não deve ser feita apenas para extrair informações ou responder a uma atividade. Para que essa bagagem seja ampliada, dependerá da prática educativa, pois o “desenvolvimento da percepção crítica da relação palavra-mundo, passa da consciência ingênua, do senso comum, de simplesmente ‘estar no mundo’ para a consciência da conexão e da diferença entre estar no mundo e estar com o mundo” (FREIRE, 1987, p. 82).

Nessa perspectiva, considero essencial que a/o aluna/o construa sentido no texto baseado em sua própria realidade. Acredito que a educação linguística possibilita essa aprendizagem que ultrapassa a sala de aula e faça conexões e contextualizações para que diminua a distância entre a escola e as/os alunas/os, oportunizando um lugar para diferentes posicionamentos, falar e escrever para compreender o mundo e intervir sobre ele. Posto isso, “o sujeito constrói o meio no qual se insere ao mesmo tempo em que está a constituir a si mesmo.” (FORTES, 2019, p. 77)

Consequentemente, é importante ressaltar o papel da/o docente na construção dessa reflexão crítica da língua. Menezes de Souza (2011b) infere que seu papel é preparar as/os aprendizes para os confrontos com diferenças de todas as espécies. O autor salienta a relevância de se refletir sobre o conceito de criticidade, que considera o aspecto temporal, histórico, político e ético dos indivíduos na educação. Assim, segundo Freire (1987), para que o sujeito realize mudanças políticas, ela/e precisa compreender o mundo histórico-social no qual está ou quer atuar.

Por meio das práticas de linguagem que ocorrem na escola, através da oralidade, da escrita, da leitura, da produção textual e de várias outras linguagens, mediante a educação

linguística, busca-se “promover o uso de língua e linguagens para que o sujeito questione o lugar, privilegiado ou não, que ele e os grupos a que pertence ocupam na sociedade” (ZACCHI, 2018, p. 244). Todavia, como expõe Street (2014), a aprendizagem da produção escrita só será efetiva se estiver relacionada a práticas concretas e sociais, visto que as práticas letradas são produto da história, da cultura e do discurso.

Assim, entendo como uma necessidade constante repensar as práticas pedagógicas para que elas sejam coerentes com aquelas sociais, culturais e históricas das/os alunas/os inseridas/os em um contexto diverso. Freire (1989, p. 5) argumenta que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”, porém a leitura da palavra ajuda a abrir os olhos para a leitura do mundo, de forma que a realidade vivida articulada a leituras serão a base para a construção do conhecimento.

Nesse ponto de vista, Julma Borelli (2018, p. 141) defende “que olhemos para as nossas salas de aula como espaços de compartilhamento de conhecimentos, de valorização de saberes que desafiem as hierarquias”. Entendo que é preciso que a sala de aula seja vista como um lugar de escutas das vivências e acolhimento para as/os discentes e cabe às/aos docentes “praticar uma atitude/postura problematizadora nas brechas de sua prática docente, sempre que as encontrar e julgar relevante” (DUBOC, 2012, p. 96),

Portanto, a criticidade nas aulas é fundamental para que as/os alunas/os desenvolvam uma autonomia em seus posicionamentos/textos e interpretem melhor o que leem, ouvem, produzem, para que possam construir sentidos nas diversas práticas discursivas presentes em suas vidas. Segundo Marlene Souza (2018, p. 172), “ser crítico significa questionar, problematizar sempre a verdade vigente para identificar o quanto ela exclui, desconsidera as diversidades, busca o consenso eliminando as diferenças”, de modo a não aceitar automaticamente o que é lido, escrito e/ou dito.

Através da consciência crítica, o sujeito depreende o que é senso comum e sabe que, mediante a leituras, estudos, questionamentos e percepções de diferentes visões do mundo, pode superá-lo. Posto isso, o processo de ler criticamente envolve aprender a escutar não somente textos/palavras que a/o leitora/or lê, mas também aprender a interpretar as próprias leituras de textos/posicionamentos, a significação produzida pela/o leitora/or. Tal processo é necessário, visto que “tanto o autor quanto o leitor são produtores de textos e produtores/construtores de significação através da linguagem” (MENEZES DE SOUSA, 2011a, p. 129), uma vez que a nossa percepção está relacionada ao contexto sócio-histórico. Assim, o contexto histórico e os significados se associam para as pessoas serem letradas criticamente.

Consequentemente, a prática da leitura crítica está relacionada ao LC. Tal leitura crítica exige ver além, ter entendimentos das entrelinhas e dos fatos implícitos, afinal nenhum texto é neutro. Ela requer habilidades que vão além da compreensão e análise do texto. Menezes de Sousa (2011a), ressalta que ler criticamente implica em desempenhar, pelo menos, dois atos simultâneos e inseparáveis:

(1) perceber não apenas como a/ao autor produziu determinados significados que têm origem em seu contexto e seu pertencimento sócio-histórico, mas ao mesmo tempo, (2) perceber como, enquanto leitores, a nossa percepção desses significados e de seu contexto está inseparável de nosso próprio contexto e os significados que dele adquirimos. (MENEZES DE SOUSA, 2011a, p. 130)

As/os alunas/os devem reconhecer que assim como o texto, a fala também não é neutra. Maria Lima (2014, p. 65) comenta que “o discurso molda a sociedade e é moldado por ela por meio de relações de classe, gênero, raça ou por contextos e instituições, como, por exemplo, a escola”. A fala é moldada pela estrutura social da mesma forma que contribui para a constituição dela. Assim como a fala, o texto também é uma prática discursiva e social. A proposta que desejo propor neste estudo busca proporcionar às/os alunas/os momentos de LC por meio dos textos, posicionamentos e produções textuais. No tópico a seguir, segue as primeiras conversas realizadas com as/os colaboradoras/es sobre as aulas da pesquisa.

## 2.1 PRIMEIRAS CONVERSAS

Infelizmente, hoje, encontramos, em salas de aula de escolas públicas de educação básica, muitas/os alunas/os desmotivadas/os e desinteressadas/os, que enfrentam grandes dificuldades de aprendizagem e baixo desempenho escolar. A escola deveria ser um lugar de compartilhamentos, acolhimento, leituras, saberes e discussões, mas, infelizmente, na atualidade, a realidade tem se revelado diferente. Voltando meu olhar para as aulas de língua portuguesa, noto, por diversas vezes, um ensino descontextualizado e fragmentado com excesso de conteúdos, no qual a/o estudante não vê muito sentido no que está sendo ensinado, e, como consequência, não se interessa tanto na aula.

Segundo Bagno e Rangel (2005, p. 74),

pesquisas têm revelado que, apesar de todos os esforços de renovação das práticas de ensino de língua empreendidos nos últimos tempos, ainda predomina na maioria das escolas brasileiras uma concepção de “aula de português” que se reduz ao reconhecimento/classificação de palavras e funções de palavras e à rotulação dessas classes/funções segundo a nomenclatura gramatical tradicional.

Nessa perspectiva, durante a pesquisa, algumas/ns discentes quando perguntadas/os sobre o que acham das aulas de língua portuguesa, expressaram frases negativas, como: “português é difícil e chato” (Anão), “possui regras demais” (Dhante), “não gosto de ler, aula de português tem muita leitura” (Grisele) e “não gosto de escrever” (Matuê) entre outras inúmeras queixas. As aulas de língua portuguesa englobam áreas de extrema importância e muito conteúdo: gramática, literatura e redação, que, normalmente, são divididas. Lígia Chiappini (2005, p. 114) afirma que “a separação entre aulas de redação, de gramática e de literatura começa a ficar mais marcada na escola pós-1970, havendo, inclusive, profissionais diferentes para dar essas matérias todas”. Hoje, na maioria das escolas, há essa divisão entre as aulas de gramática, literatura e redação, sendo ministradas por professoras/res distintas/os; no entanto, na escola, onde gerei o material empírico da presente pesquisa, não havia essa divisão de docente, fato que considerei positivo, pois busquei fazer a conexão entre essas três áreas. Afinal, aprender língua é a aprendizagem desses três eixos, e não um ensino fragmentado. É necessário que as/os alunas/os tenham conhecimentos que integrem língua, texto e posicionamento.

Segundo o DC-GOEM (GOIÁS, 2020), a aprendizagem de qualquer disciplina precisa ser contextualizada, de forma a desenvolver autonomia intelectual e pensamento crítico. Segundo esse entendimento, a/o aluna/o espera da escola o acolhimento das suas múltiplas trajetórias e experiências, que requer da/o docente refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, de modo a reconhecer a/o estudante como protagonista e refletir sobre os estilos de aprendizagem de cada uma/um. Assim sendo, noto a importância das aulas não serem fragmentadas, de maneira que não tenhamos “conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais.” (LIBÂNEO, 1998, p. 29, apud GOIÁS, 2020, p. 52)

Logo, quando fui iniciar a geração do material empírico, o coordenador havia me informado que as/os alunas/os eram bem conversadoras/es, porém muito participativas/os. Nesse sentido, meu primeiro contato com elas/es foi bem tumultuado; ao final da aula, eu as/os elogiei, falando que só ouvi relatos positivos sobre elas/es. No entanto, ouvi delas/es “logo sua minha opinião muda”; “nós somos custosas/os” e “as/os professoras/es sempre reclamam da gente, logo você também estará reclamando”. Notei que elas/es mesmas/os tinham uma péssima visão de seus próprios comportamentos. Saí bem desanimada, pois muitas/os ficaram mexendo no celular quase o tempo todo, e o tratamento entre elas/es é mediado por muitas palavras de baixo calão.

Mesmo com todo tumulto, conversamos sobre a escola, o que elas/es gostavam naquele ambiente, aquilo de que discordavam e as percepções que tinham sobre aquele local. As/os alunas/os participaram por meio de um diálogo informal e permiti que escrevessem, se não quisessem falar. A maioria reclamou das aulas e de fazer avaliações toda semana. Algumas/ns falaram da organização do local, que certas aulas não faziam tanto sentido e o quanto gostavam de aulas práticas. Ao final da aula, preencheram uma ficha voltada para a opinião delas/es sobre o ambiente escolar, sobre o de que mais gostavam, o de que menos gostavam, de forma a entender o motivo de terem escolhido aquela unidade escolar para estudar, para fazer com que ali fosse agradável e acolhedor para o ensino-aprendizagem.

Compartilho, abaixo, um quadro com as primeiras impressões das/os alunos/as sobre a escola.

**Quadro 4:** Primeiras impressões discentes sobre a escola

Pseudônimo da/o Colaboradora/or	O que você mais gosta na escola?	O que você menos gosta na escola?
Anão	Jogar e conversar	Estudar
Capitã Marvel	Das aulas de física, química e biologia	Os colegas
Dhante	As aulas no laboratório	As aulas depois do almoço
Grisele	O lanche	A gente não tem voz
Jack Sparrow	Recreio	Aulas como um todo
Janetão	Aulas vagas e interativas	O bolo cree <sup>23</sup>
Lipe	As aulas diversificadas	As professoras enjoadas
Ofzin	Recreio	Entrada
Pac-Man	Os esportes	Os professores ruins
Stitch	A comida e só	As regras da escola como não namorar
Titio	O lanche	As aulas

**Fonte:** Material empírico deste estudo. Quadro baseado na dissertação de Arriel (2017, p. 42-43).

Algumas/ns colaboradoras/res não participaram dessa discussão por não estarem na aula, como já foi citado, há um grande índice de falta nessa turma. Muitas/os reclamavam das aulas, de estudar, e indicaram gostar de aulas interativas e diversificadas, no laboratório. Uma

<sup>23</sup> Bolo cree se refere a uma brincadeira entre as/os alunas/os relacionada a um bolo feito por um colega durante uma aula prática, sempre que referido é motivo de risos entre elas/es.

narrativa que me chamou bastante atenção foi a de Grisele. Quando questionado sobre aquilo de que menos gosta na escola, afirmou: “A gente não tem voz”. Fiquei pensativa, pois fazia parte da minha estratégia em campo “possibilitar espaços de fala” (SILVESTRE, 2017, p. 207) para essas/es alunas/os.

Por meio da pesquisa, procurei desenvolver aulas que não ficassem presas só à técnica conteudista da língua, motivo de grande reclamação das/os alunas/os, mas permitir que vissem significação no que está sendo aprendido, que fizesse parte das vivências delas/es. Segundo Arriel (2017, p. 59), “na sala de aula, os conteúdos são transmitidos com a intenção de cumprir o que é determinado para o bimestre, com a função prioritária de obtenção de notas, sem uma conexão com as práticas sociais vivenciadas além dos muros da instituição”. Sendo assim, meu planejamento buscou essa conexão com as práticas sociais muitas vezes esquecidas devido à grande quantidade de conteúdos que o currículo exige.

Conversamos sobre as aulas de língua portuguesa. Abordei quais as percepções elas/es tinham das aulas e o que as/os agradava e as/os desagradava. Algumas/ns alunas/os participaram por meio de um diálogo informal, descontraído; outras/os preferiram escrever. A maioria reclamou da quantidade de atividades e anotações que faziam do quadro e da cópia frequente, principalmente relacionada ao livro didático, que todo conteúdo era muito “decoreba” e tinha muita regra, pois grande parte da aula era dedicada ao estudo de gramática. O ensino de língua portuguesa precisa ter um enfoque contextualizado visando ao estudo de textos e discursos para não gerar o sentimento de linguofobia (REZENDE, 2015). Tal sentimento é tratado por Tânia Rezende como “a resistência e insegurança com relação à Língua Portuguesa, na escola, ao português brasileiro nas interações cotidianas assimétricas” (REZENDE, 2015, p. 64).

As/os estudantes também preencheram uma ficha sobre as aulas de língua portuguesa, do que mais gostavam, do que menos gostavam e como gostariam que fossem as aulas. Segundo Freire (1997, p. 70), “é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade”. Por meio da conversa e preenchimento da ficha, busquei conhecer melhor as/os colaboradoras/es e suas percepções.

Compartilho, em seguida, o quadro com as primeiras impressões das/os estudantes sobre as aulas de língua portuguesa.

**Quadro 5:** Primeiras impressões discentes sobre as aulas de língua portuguesa

Colaboradora/or	O que você mais gosta na aula de LP?	O que você menos gosta na aula de LP?	Como gostaria que fossem as aulas de LP
Anão	Falar bem	Tudo	Poder conversar e ouvir música na tv
Capitã Marvel	A explicação	Figura de linguagem	Com menos coisas para copiar e mais explicação
Dhante	Comentário dos livros	Copiar muito texto	Com dinâmicas
Grisele	Quando ela acaba	Ler	Com dinâmicas
Jack Sparrow	Leitura	As aulas difíceis	Que as aulas sejam para ficar à toa
Janetão	Da professora	Figura de linguagem e dissertação	Mais prática com oficinas e tal
Lipe	Da professora Denise	De copiar muito texto	Legais
Ofzin	Não ler	Ler textos	Envolver aulas de português com jogos
Pac-Man	Os poemas e livros	Redação	Dinâmicas e músicas
Stitch	A professora	A matéria	Música e menos coisas para copiar
Titio	Dormir, não fazer nada, só ouvir a professora falar e não fazer nada	Estudar esses “trens” de metonímia	Legais

**Fonte:** Material empírico deste estudo.

Algumas/ns discentes não participaram dessa discussão por não estarem na aula. Como já indiquei, há um grande índice de falta nessa turma. Muitas/os reclamavam de questões voltadas para cópia, e queriam aulas que fossem mais dinâmicas, envolvendo músicas e jogos. Quando questioneei o que seriam essas aulas dinâmicas, as/os alunas/os ressaltaram a importância de participarem da aula, de terem mais interações verbais e de verem sentido no que estão aprendendo, de forma a valorizar a participação ativa delas/es.

Outra crítica das/os estudantes em relação às aulas foi quanto à leitura coletiva. Algumas/ns estudantes até gostavam de ler individualmente, porém, quando o texto é lido em voz alta, preferem não ler. Durante a geração do material empírico, tive vários momentos de leitura de textos. Algumas/ns discentes se recusavam veementemente quando lhes pedia para lerem em voz alta ou até mesmo quando uma/um colega, às vezes, até brincando, indicava uma/um aluna/o para ler “professora, a/o fulana/o quer ler”, tal fala era motivo de discórdia

entre elas/es. Houve a exigência de fazer a leitura em voz alta daquelas/es que não queriam ler, mas foi visível o desconforto de algumas/ns durante esses períodos.

Entendo como importante esse momento da leitura coletiva realizada em voz alta por ser uma forma de compartilhamento, na qual as/os estudantes podem adentrar o universo da leitura, imaginarem o texto por meio da entonação e também haver uma troca reflexiva. Nesse sentido, Ana Paula Rigoletto e Cristiano Di Giorgi (2009, p. 233) entendem que:

[...] a leitura em voz alta pressupõe a partilha de palavras, figuras, ideias, pontos de vista, rimas e ritmos; por meio dela compartilhamos a dor e o consolo, a esperança e o medo das grandes questões que são parte de nossa vida.

Em relação à leitura de paradidáticos (literários), a escola participante da pesquisa não exige a leitura por bimestre ou até mesmo semestre, atitude adotada em várias unidades escolares. Fato que achei interessante, pois algumas/ns alunas/os estão sempre com um livro literário em mãos, gostam muito de ler gêneros variados. Acredito que talvez tenham desenvolvido tais gostos pela ausência da exigência dessas leituras obrigatórias, que, na maioria das vezes, são realizadas sem uma reflexão e maior criticidade. Segundo Geraldi (1997, p. 50) “importa que o aluno adquira o gosto de ler pelo prazer de ler, não em razão de cobranças escolares”.

Como forma de conhecer melhor os gostos literários das/os estudantes, conversamos sobre as leituras de que gostam e gostariam de realizar e, na sequência, elas/es responderam a uma ficha sobre essas preferências.

#### **Quadro 6:** Impressões discentes sobre leitura

<b>Colaboradora/or</b>	<b>Você gosta de ler? Se sim, que tipo de leitura?</b>
Anão	Não
Capitã Marvel	Sim, romance e livros que falam da mente humana
Grisele	Mangá, tudo
Jack Sparrow	Sim, livros de ficção e aventura
Janete	No geral não, mas ainda leio
Maria Cururu	Sim, mistérios, casos criminais e <i>serial killers</i>
Matuê	Sim, mistério e romance
Merily Mondon	Sim, poesia, crônica, romance mais ou menos
Ofzin	Não
Stitch	Sim, mistério
Titio	Não, mas tenho um livro do Harry Potter



**Fonte:** Material empírico deste estudo.

Embora algumas/ns alunas/os não gostem de fazer leitura em voz alta na sala de aula, muitas/os afirmam que gostam de ler. Durante nossa conversa, elas/es ainda citaram os nomes dos livros de que mais gostavam, poucas/os não citaram, elas/es têm um grande interesse em livros de mistério e romance. Segundo Ivanda Martins (2006, p. 95), “o ato de ler precisa ser compreendido como prática social. É necessário ler literatura para experienciar o texto, transformar-se no ato de leitura, entender o mundo contido nos textos, articulando com a realidade empírica”. Dessa forma, a prática da leitura é algo extremamente importante que contribui para a formação de estudantes capazes de se posicionarem criticamente perante a sociedade.

As/os alunas/os também ressaltaram na nossa conversa o quanto gostam de ler não só gêneros trabalhados há anos pela escola como também os gêneros digitais. Eles são contemplados na competência específica número 7 de linguagem e suas tecnologias para o ensino médio, abordada na BNCC e indicada abaixo. Nela veicula-se a ideia de mobilizar as práticas de linguagem no universo digital, pois as/os alunas/os estão rodeadas/os desses gêneros digitais atualmente presentes nas redes sociais, fotos, *blogs*, *vlogs*, vídeos, *podcasts*, entre tantos outros meios.

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 490)

As/os discentes evidenciaram essa necessidade da escola contemplar outros gêneros textuais que fazem muito sucesso entre elas/es. Alguns citados foram: *fanfics*<sup>24</sup>, *mangá*<sup>25</sup>, *yaoi*<sup>26</sup>, entre outros gêneros digitais. Embora a BNCC traga, ao longo de todo o documento, esse destaque para as práticas da linguagem na cultura digital, muitas vezes ainda é um

---

<sup>24</sup> Abreviatura do inglês *fanfiction* (fã de ficção). Ficção criada pela/o leitora/or ou espectadora/or que, sendo fã de uma obra literária, filme, peça teatral, seriado de TV ou desenho animado, cria uma continuidade da história ou recria a história utilizando sua criatividade e mantendo as/os mesmas/os personagens da história original. (Fonte: Dicionário Michaelis)

<sup>25</sup> História em quadrinhos de origem japonesa cujas/os personagens possuem especificidades características, com olhos anormalmente grandes e feições muito expressivas. Etimologia (origem da palavra mangá). (Fonte: Dicionário Michaelis)

<sup>26</sup> Também conhecido por *Boy's Love*, ou simplesmente, BL, é um gênero de anime (animação japonesa) no qual se apresentam relações homossexuais entre homens. (Fonte: Dicionário Informal)

desafio para a/o docente incorporar esses gêneros digitais em sala de aula. Entendo que isso é prejudicial para as/os alunos/as, pois as aulas acabam só contemplando gêneros que, algumas vezes, são distantes da realidade de algumas/ns estudantes, tais como: carta, editorial, manifesto.

As/os alunas/os citaram, por exemplo, que durante as aulas de literatura, o momento da leitura acaba sendo destinado apenas a obras literárias que pertençam ao período literário estudado naquele momento, na época da pesquisa, Trovadorismo. A esse respeito, Martins (2006, p. 85) afirma que “é preciso que a escola amplie mais suas atividades, visando à leitura da literatura como atividade lúdica de construção de sentidos”, de modo que as/os estudantes compreendam essas leituras e ampliem suas visões de mundo.

Nessa perspectiva, busquei desenvolver momentos de leituras nos quais as/os alunas/os construíssem sentidos. Procurei basear minhas aulas em textos relacionados aos assuntos que seriam discutidos. Durante as aulas, nos momentos destinados a leitura e análise de texto, pedia que as/os discentes fizessem uma leitura silenciosa prévia e, logo após, fazíamos uma leitura em voz alta. Depois, solicitava que as/os estudantes falassem quais as primeiras impressões que tiveram sobre o texto, o que mais lhes chamou atenção, ou qualquer aspecto que achassem relevante. Em relação a alguns textos, precisei fazer perguntas para elas/es manifestarem suas opiniões, para outros isso fluiu tranquilamente. Nessa atividade foi interessante observar como a fala da/o outra/o, muitas vezes, mudava o olhar de algumas/ns alunas/os e as/os faziam refletir melhor sobre o assunto. Dessa forma, almejei que as/os discentes pudessem construir novos sentidos por meio do compartilhamento das ideias e percepções.

É necessário realizar leituras em sala de aula e incentivar tal ato para além dos muros da escola, de modo que as/os alunas/os sejam “leitor[as/]es proficientes, autônom[as/]os e crític[as/]os” (MENDONÇA, 2006, p. 223). Todavia, essas leituras precisam corresponder à realidade e às vivências das/os alunos, de maneira que eles/as não apenas reconheçam as informações, mas desenvolvam um uso crítico, criativo e ético e aprendam os sentidos produzido no texto. Conforme defendem Elsa Pullin e Lucinéia Moreira (2008, p. 35):

para que um texto tome vida, há que o leitor não só reconheça as informações pontuais nele presentes, mas que aprenda quais sentidos foram produzidos por quem as escreveu. Levantar hipóteses e produzir inferências, antecipe aos ditos no texto e relacione elementos diversos, presentes no mesmo ou que façam parte das suas vivências como leitor. Ao assim proceder, o leitor compreenderá as informações ou inter-relações entre informações que não estejam explicitadas pelo autor do texto. Por isso, a leitura é uma produção: a construção de sentido se atrela à realização de pelo menos esses processos, por parte do leitor. A compreensão do texto lido é

resultante dessas produções: prévias, por parte de quem as escreveu, e das que ocorrem ao ler, por parte do leitor.

Outro assunto conversado nas primeiras aulas foi sobre a questão da produção textual (PT). A escola da presente pesquisa aplica avaliações de PT a cada 15 dias. Além dessas avaliações, as/os discentes fazem PT durante as aulas de língua portuguesa, em outras palavras, escrevem cerca de três redações ou mais por mês. Elas/es comentaram ainda que outras disciplinas também cobram PTs. Conversamos sobre o ato de escrever e algumas/ns estudantes afirmaram que gostam de escrever, mas sem a obrigatoriedade da escola. Indicaram que gostam de escrever poemas, textos no *Twitter* ou outra rede social. Conversamos ainda sobre as produções feitas na escola e qual a importância delas. Seguem os comentários feitos pelas/os alunas/os.

**Quadro 7:** Impressões discentes sobre produção textual (PT)

Colaboradora/or	Gosta da atividade de produção textual?	Gosta de escrever as redações pedidas pela escola?	Qual a importância você vê nos textos produzidos pela escola?
Anão	Sim	Não	É muito importante o texto produzido
Capitã Marvel	Gosto sim	Depende do tema	Nenhum
Grisele	Não	Não	Não sei
Jack Sparrow	Não	Não gosto	Aprender para as redações do Enem
Janetão	Sim	Sim, isso nos ajudará lá na frente	A consciência coletiva e a igualdade social
Maria Cururu	Sim	Não	Nos preparar
Matuê	Sim	Não	Aborda o tema da nossa sociedade atual
Merily Mondon	Sim, mas depende o que	Mais ou menos	Melhorar o pensamento, resposta e o comportamento.
Ofzin	Sim	Não	Não penso nisso
Stitch	Não	Não	Nenhum
Titio	Não, mas faço produção de texto	Não, mas escrevo	Nenhum, mas serve para motivar

**Fonte:** Material empírico deste estudo.

A maioria das/os alunas/os gosta da atividade de escrita, porém não gosta das produções feitas em sala de aula. Algumas/ns veem sentido no texto produzido em sala, como “algo que possa ajudá-los no ENEM ou provas externas” e “melhorar o pensamento, argumentação”. Entretanto, várias/os não veem sentido no que produzem. Algumas/ns

estudantes relataram que as redações demoravam muito a serem devolvidas e o tema produzido não é, em momento algum, discutido na aula. Durante a geração do material empírico, percebi, que mesmo a atividade de PT valendo nota, várias/os discentes não faziam, preferiam perder aquela nota e algumas/ns faziam cópia da coletânea trazida junto à proposta de produção, normalmente composta por cerca de três textos que abordam o assunto da PT.

O exercício da PT em sala de aula deveria ser um processo de interação verbal, mas, infelizmente, tem se tornado algo mecânico, uma tarefa árdua e cansativa. Nesse sentido, Clecio Bunzen (2006, p. 149) afirma que:

nosso aluno deveria, ao produzir um texto, assumir-se como locutor, o que implica:  
 I – Ter o que dizer;  
 II – Ter razões para dizer o que tem para dizer;  
 III – Ter para quem dizer o que tem a dizer;  
 IV- Assumir-se como sujeito que diz o que diz para quem diz;  
 V – Escolher estratégias para dizer.

Nessa perspectiva, infelizmente, nossas/os alunas/os, muitas vezes, não têm o que dizer ou para quem dizer, não se assumem como sujeitos no texto. Isso porque alguns assuntos que são cobrados em PT nunca foram discutidos e analisados e, muitas vezes, contêm apenas uma/um leitora/or, que será a/o professora/or. Nesse sentido, Geraldi (1997, p. 94) afirma que “o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará (e conseqüentemente, dará uma boa nota). Mais precisamente fará a redação com base na imagem que cria do ‘gosto’ e da visão de língua do professor.” Por isso, é necessário que as PTs não sejam feitas apenas para se adquirir uma nota, mas sim que tenham mais leitoras/es, de forma a se compartilhar opiniões/ideias.

Nesse sentido, nas aulas que envolviam PTs, busquei discutir os temas antes de pedir uma redação, de forma que as/os alunas/os pudessem trazer suas opiniões e discordâncias sobre o assunto. Nem sempre, todas/os queriam participar, mas mediante aos comentários das/os colegas, observei que isso facilitava na construção dos argumentos de algumas/ns alunas/os. Algumas produções foram realizadas como forma de avaliação, não sendo permitido discutir o tema antes, mas notei que, após as primeiras conversas e produções, as/os discentes pareciam se sentirem mais livres para escrever o que realmente defendiam, sem pensar somente em notas ou agradar à/ao professora/or. Acredito que as PTs precisam refletir o que realmente a/o estudante tem a dizer, é um momento para ela/e se expressar livremente e trazer seu posicionamento para o texto.

Bunzen (2006, p. 155) ainda ressalta que “as aulas de produção de texto não podem estar dissociadas de atividades de leitura com ênfase na compreensão ativa e responsiva que

aponta, inclusive, para uma análise linguística dos textos que se debruce sobre aspectos discursivos”. Não basta lançar temas e exigir que as/os estudantes façam bons textos, é essencial que esses temas sejam discutidos, analisados, compreendidos e problematizados. Entendo que só assim as/os discentes conseguirão desenvolver a criticidade necessária para argumentar sobre o assunto.

Uma outra problemática relacionada à PT é a quantidade de “técnicas/moldes” que as/os alunas/os aprenderam e são instruídas/os a obedecerem fielmente, como fórmulas que precisam ser seguidas. Na primeira aula, conversamos sobre o que elas/es sabiam sobre texto dissertativo-argumentativo (tipo textual estudado no momento da pesquisa) e ouvi respostas como: “conclusão tem que ter cinco linhas”, “não pode usar letra de forma” e “não pode pular linha entre título e introdução”. As/os estudantes acabam considerando essas diretrizes como essenciais para a construção de um bom texto, devido à forma como aprenderam. Elas/es se apegam a esses detalhes desnecessários e não se pautam na língua sob a perspectiva dos gêneros discursivos e sob as condições de produção dos textos, fatores enunciativos minimamente exigidos para uma atuação concreta na produção escrita.

Para Bakhtin (1997), os gêneros discursivos resultam em formas-padrão “relativamente estáveis” de um enunciado, determinadas sócio-historicamente. O autor postula que só nos comunicamos através de gêneros do discurso. Os indivíduos têm um infundável repertório de gêneros e, muitas vezes, nem se dão conta disso. O conceito bakhtiniano extrapola a mera estrutura textual, como, muitas vezes, é abordada em sala de aula, por meio de inúmeras regras ou detalhes irrelevantes.

Um último assunto tratado nas primeiras aulas foi a utilização do livro didático (LD). As/os alunas/os falaram que não gostam muito de utilizá-lo, pois os exercícios eram muito extensos e precisavam copiar pergunta e resposta, já que o livro não é levado para casa. Contudo, durante as nossas aulas, utilizamos o LD em alguns momentos, trabalhamos alguns exercícios e leituras. Segundo Rogério Tílio (2008, p. 124), é “preciso administrar o uso do livro didático de forma que ele atue apenas como uma ferramenta auxiliar na negociação do significado e na construção do conhecimento”, e não restringir as aulas somente a ele.

Após nossas conversas iniciais, organizamos atividades que contemplassem as falas e solicitações das/os alunas/os. Seguem o registro das primeiras ações.

## 2.2 PRIMEIRAS AÇÕES

Após as conversas iniciais com as/os colaboradoras/es, começamos<sup>27</sup> a definir formas de trabalhar gramática, literatura e redação de maneira a cumprir o que é pedido no DC-GOEM de forma contextualizada. Um dos motivos da elaboração de ações mediante nossas conversas foi também despertar o interesse das/os alunas/os, de modo que elas/es vissem significação no que está sendo aprendido. Nesse sentido, dialogamos sobre quais temas/leituras elas/es gostariam que fossem analisadas, problematizadas e discutidas nas próximas aulas. Focamos em trazer as práticas de leitura e escrita contextualizadas, de modo a cumprir o que traz a BNCC que assume a centralidade do texto como:

unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p. 69)

Nessa perspectiva, busquei trabalhar unidades de texto contextualizadas e articuladas ao uso social da língua, de forma a relacionar os textos aos seus contextos de produção e não somente como pretexto para se ensinar gramática, estruturas de escrita ou até mesmo só ilustrar um período literário, mas sim desenvolver habilidades ao uso significativo da linguagem, como o objetivo que o texto tenha “um papel formador e não apenas informativo” (HAQUIRA OSAKABE, 2011, p. 26).

Em seguida, apresento um quadro com algumas das considerações das/os discentes sobre os temas/leituras que elas/es gostariam que fossem realizadas nas próximas aulas.

**Quadro 8:** Temas/ Leituras para próximas aulas

Colaboradora/or	Que tema/leituras gostaria para as próximas aulas?
Anão	<i>One Piece</i>
Capitã Marvel	Papel da mulher na sociedade e Marvel e Disney no geral
Grisele	Sobre estupro e aborto
Jack Sparrow	Filmes e séries
Janetão	Temas que nos influenciem como a vida em sociedade, aborto, desigualdade social e tal

<sup>27</sup> Nos momentos relacionados à geração dos dados empíricos, usa-se 1ª pessoa do plural, pois a pesquisa se deu em um processo colaborativo entre a pesquisadora e as/os colaboradoras/es.

Maria Cururu	Racismo, abuso sexual, discriminação, feminicídio, desigualdade social, educação financeira, maturidade no ensino médio
Matuê	Saúde mental, aborto e racismo
Merily Mondon	Anime, poesia, crime, aborto, trânsito e racismo
Ofzin	Tema que ensina bem
Stitch	Racismo/amor, depressão e suicídio
Titio	Pepa Pig, Anime ou tema sobre o que está acontecendo no mundo agora

**Fonte:** Material empírico deste estudo.

Em relação à leitura, as/os alunas/os gostam muito de gibis e animes<sup>28</sup>, é algo que parece estar presente na vida delas/es. Quanto à sugestão de temas, eles foram os mais variados; desde discutir filmes e séries até assuntos polêmicos, não ignoramos nenhuma sugestão. Contudo, devido à quantidade de aulas e conteúdos que deveriam ser cumpridos, fizemos uma seleção dos que foram mais solicitados pelas/os estudantes e coerentes com a realidade da turma. Fiquei impressionada como as/os estudantes querem discutir temas sociais e até polêmicos. Depois, organizamos as aulas segundo o planejamento dos conteúdos pedidos no DC-GOEM. Dialogamos também com a/o professora/or que ministrava as aulas nas outras turmas de 1ª série para alinhar os conteúdos; afinal, como indiquei, as avaliações são as mesmas para as três turmas.

Buscamos desenvolver aulas que contemplassem gramática, literatura e redação, a fim de trazer “conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado” (BRASIL, 2017, p. 13). Assim, visamos a ministrar aulas que contemplassem criticidade, de forma que as/os alunas/os pudessem se posicionar sobre os diferentes assuntos, que não trouxessem apenas exercícios e teoria, mas práticas significativas. Como resultado, as/os alunas/os poderiam entender o seu funcionamento da língua e desenvolver a competência comunicativa/discursiva. Entendendo o LC não como “método preestabelecido, mas como postura diante de um texto com vistas à compreensão dos privilégios e apagamentos nas práticas sociais” (DUBOC; FERRAZ, 2011, p. 22).

Em literatura, buscamos trabalhar leituras e análises, discussões dos períodos literários solicitados pelo DC-GOEM, porém de forma que a/o aluna/o “compreenda a literatura como fenômeno cultural, histórico e social, instrumento político capaz de revelar as contradições e

---

<sup>28</sup> Desenho animado criado no Japão, porém realizado em vários países do mundo, com técnicas, assuntos e personagens japonesas/es. (Fonte: Dicionário Michaelis)

conflitos da realidade” (MARTINS, 2006, p. 90). Tal entendimento distancia-se daquele que a vê apenas como de um período literário, que normalmente são minorizadas para uma avaliação; tornando-se algo bem distante de realidade das/os estudantes. A literatura é um dos caminhos para o ensino de língua mais crítico, afinal, ela “possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando” (BRASIL, 2017, p. 501). Nesse sentido, almejo que as/os alunas/os tenham uma compreensão mais ampla e crítica mediante às leituras/aulas.

As/os alunas/os comentaram que nas aulas de literatura normalmente só liam trechos do LD que ilustravam o assunto que havia sido trabalhado, por exemplo, já havia sido trabalhado os gêneros lírico, dramático e épico, desse modo, nas aulas de literatura, leram apenas um trecho que exemplificou cada gênero, sem fazer uma interpretação ou até mesmo ligação com outros assuntos. A aula que contempla discussões literárias não pode ser desvinculada de análises textuais ou até mesmo gramaticais. A/o discente precisa ver a aula de língua portuguesa como integrada e não como vários fragmentos que não se encaixam. Nessa perspectiva, a partir das próximas aulas, que envolviam as escolas literárias, buscamos relacionar os textos trabalhados a vários assuntos e não só como ilustração para o período literário. Em análise de cantigas do Trovadorismo, que foi a próximo conteúdo, por exemplo, procuramos, além de analisar as características de tal período literário, explorar aspectos textuais, visões de mundo, opiniões e aspectos morfossintáticos.

Os temas das produções de texto passaram a ser discutidos antes ou até mesmo depois da fase de escrita. Algumas redações já haviam sido feitas antes do início das aulas da pesquisa, no formato de avaliação ou atividade em sala e não tinham sido devolvidas. As/os alunas/os sugeriram que discutissem os temas, que haviam sido abordados nessas redações, de modo que alguns momentos de reflexões ocorreram após a devolutiva desses textos. Foi interessante observar quando essas discussões ocorreram após a devolutiva dessas redações, já que algumas/ns alunas/os sempre comentavam “nossa, porque nunca pensei nisso antes”. Esclareço que alguns debates foram bem calorosos, por exemplo, quando analisamos a questão que envolve o papel da mulher na sociedade, houve muita discordância entre as/os alunas/os, pois algumas/ns ainda mantinham uma visão patriarcal, opinião que não foi bem aceita pelas meninas da turma. Tais debates serão mais bem contemplados no próximo capítulo.

Após a devolutiva dos textos, as/os estudantes eram motivadas/os a fazer a leitura para a turma de modo que “as redações produzidas pelos alunos passaram a ser vistas como atos de



comunicação e expressão” (BUNZEN, 2006, p. 144). No entanto, poucas/os liam as redações para as/os colegas.

Quanto ao uso do LD, entendo que ele não deve ser “visto como o detentor do conhecimento”, mas apenas como “um andaime que serve para auxiliar o aluno a construir conhecimentos relevantes” (TÍLIO, 2008, p. 122). Logo, ele não deixou de ser usado durante as aulas da pesquisa, porém selecionei determinadas atividades para uma melhor assimilação do conteúdo, já que uma das reclamações das/os alunos era quanto à quantidade de exercícios. Busquei exercícios que fossem mais reflexivos, que não induzissem tanto à memorização (copia e cola) e conhecimentos prontos, mas que permitissem uma compreensão mais ampla do assunto tratado. Contudo, alguns exercícios precisaram ser ampliados.

Por exemplo, quando trabalhamos sobre o Trovadorismo, as/os alunas/os resolveram algumas atividades do LD sobre tal conteúdo. Eram atividades de interpretação da cantiga de amor, “Que prazer havedes, senhor”, escrita pelo rei D. Dinis. Havia cinco questões voltadas para interpretação que só requeriam das/os estudantes voltar ao texto, perguntavam a quem o eu-lírico se dirigia, a quem ele apelava, o que ele pedia e se queixava, e qual a conclusão a que se chegou.

Visando a promover um LC, durante a leitura e execução dos exercícios, dialogamos sobre a cantiga, seu contexto de produção, buscando promover uma construção de sentido. Entendo que o ensino de literatura não deve ser engessado, pois influencia diretamente na formação da/o leitora/or. Nessa perspectiva, segundo Martins (2006, p. 91), “ensinar literatura não é apenas elencar uma série de textos ou autores e classificá-los em um determinado período literário, mas sim revelar ao aluno o caráter atemporal, bem como a função simbólica e social da obra literária”.

Após os exercícios do livro, passei outros tentando fazer com que as/os alunas/os refletissem sobre a canção, relacionando os textos e vídeos que havíamos estudado e conversamos sobre o espaço social da mulher, pensando no contexto e características do Trovadorismo. Aproveitamos o momento para discutir um pouco mais sobre submissão da mulher na sociedade e como, aos poucos, por meio de muita luta, ela foi conquistando seu espaço no corpo social, espaço que naquele contexto histórico nem existia. Fizemos também atividades relacionadas à linguagem usada no texto, passamos a canção para um português atualizado e discutimos sobre o valor sintático e semântico que algumas palavras assumiram nessa cantiga e como essas palavras poderiam ser interpretadas em contextos diferentes.

Usamos o LD também em uma aula sobre variedade linguística. Nesse conteúdo, não foi preciso adaptar exercícios ou complementar, mas selecionar. O LD trouxe seis exercícios,

cuja maioria englobava até o item “F”. Seleccionamos duas atividades. Um dos exercícios trazia um trecho da reportagem “A língua que a gente fala”, exibida pela rede Globo. Segundo Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi (2020), autores do LD adotado na escola, tal exercício propõe a compreensão dos processos identitários, conflitos e relação de poder que permeiam as práticas sociais da linguagem e a vivência das variedades linguísticas como formas de expressão identitárias, pessoais e coletivas. As perguntas relacionadas à reportagem abordam questões com informações explícitas e implícitas.

Por meio do LC, busquei promover reflexões dos múltiplos fenômenos possíveis que interferem na linguagem e suas variações linguísticas, de modo a entendê-los e respeitá-los. O LC “considera que a linguagem, a identidade de cada indivíduo, o seu conhecimento, a sua cultura, as relações de poder que perpassam a vida em sociedade e o contexto em que se está inserido estão sujeitos às constantes modificações influenciadas por uma gama de valores” (SARDINHA, 2018, p. 5). Acredito que por meio de diálogos e estudos, é preciso ressaltar às/aos alunas/os que a linguagem não é homogênea e restrita e reconhecer essas variedades em seu meio social.

Um outro exercício relacionado à variedade linguística do LD continha um trecho do texto “A questão da linguagem inclusiva deve ser considerada sob os seguintes aspectos: combate a preconceitos e pessoa com deficiência”, do Manual de Comunicação da Secretaria de Comunicação Social (SECOM), que orienta a produção de textos do Senado Brasileiro. Três exercícios relativos ao texto procuravam ressaltar a compreensão crítica de como se traduzem as perspectivas de mundo e ideologia, de modo que as/os alunas/os percebessem a importância de uma fala respeitosa e que algumas expressões denotam preconceito e atentam contra a dignidade de alguns grupos sociais.

Nessa perspectiva, Wesley Carvalhaes (2016, p. 163) compreende que se espera que o LD “seja pensado como um instrumento que, por ser frequente na prática pedagógica do professor de língua portuguesa, deve ser tomado como um processo inacabado que, como tal, deve ser pensado e repensado, discutido, criticado, construído e reconstruído”. Ao longo do estudo, usamos várias vezes o LD para a leitura de conceitos, exemplos e buscamos selecionar e ampliar os exercícios que fossem coerentes à realidade das/os estudantes.

Por meio das primeiras ações e conversa com as/os alunas/os, foram elaborados procedimentos para aplicação das aulas da pesquisa, que serão descritos a seguir.

### 2.3 AÇÕES NO CONTEXTO DA PESQUISA

Mediante um diagnóstico que fiz nas primeiras aulas e a elaboração do plano de intervenção, busquei conduzir aulas sob uma perspectiva voltada à educação linguística, de forma que oportunizasse espaços para as/os alunas/os desenvolverem o LC. Procurando estimular a participação ativa das/os discentes para sua própria formação, um dos primeiros passos foi tentar promover aulas mais dinâmicas, de forma a obter mais interação, voltadas às realidades das/os estudantes de modo significativo e eficaz. As/os estudantes afirmaram que gostavam muito de música, até citaram uma professora que permitia que elas/es fizessem atividades ouvindo música. No quadro sobre as primeiras impressões da aula de língua portuguesa, Anão, Pac-Man e Stitch ressaltaram que gostariam de músicas durante a aula. Então, usamos algumas músicas relacionadas aos temas sugeridos por elas/es e para as aulas de literatura no que se referiu às cantigas do Trovadorismo, conteúdo que deveria ser trabalhado naquele momento.

A primeira vez em que trabalhamos com música foi nas aulas sobre Trovadorismo. As/os discentes reclamaram que não entendiam bem a linguagem usada nas cantigas, galego-português. Então, expliquei o Trovadorismo por meio de *slides* e tentei levar o conteúdo para a realidade delas/es. Essa aula foi o primeiro momento que usei o recurso tecnológico da escola. A/o professora/or deve levar o computador ou celular para reproduzir *slides*, músicas, vídeos na televisão que há na sala de aula. No entanto, a escola não oferece o suporte necessário. Algumas vezes, o rapaz do laboratório de ciências me ajudou, outras, as/os próprias/os alunas/os. No entanto, em algumas aulas não consegui conectar e em outras gastei uma boa parte da aula tentando. É frustrante planejar uma aula com recursos visuais, músicas ou vídeos e não conseguir realizá-la, mesmo sabendo que possui os recursos necessários. Mediante a tal situação, ressalto a importância da preparação da aula, não só o planejamento escrito, mas das condições de execução.

Após explicar as características de cada cantiga, usamos músicas para ilustrá-las e contextualizar com a realidade das/os discentes. Para a cantiga de amor<sup>29</sup>, ouvimos “Por você” do Barão Vermelho; para a de amigo, “10%”, de Maiara e Maraisa, para a de escárnio, “Falso amor”, de Aldair Playboy e, para a de maldizer, “Renata”, de Latino. Por meio das

---

<sup>29</sup> Aula inspirada na videoaula do professor Noslen, Trovadorismo, cantigas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ea65K0B9TLk>. Acesso em: 10 mar. 2022.

músicas, propus que as/os alunas/os identificassem as características de cada cantiga e a intencionalidade na escolha das palavras. As/os estudantes identificaram as características e sugeriram outras músicas que contemplavam as mesmas particularidades das cantigas aprendidas.

As/os discentes já haviam aprendido sobre figuras de linguagem, então aproveitamos para revisá-las por meio das músicas. Conforme íamos interpretando as músicas e identificando elementos ligados ao Trovadorismo, pedi que as/os alunas/os também identificassem o sentido conotativo de algumas expressões e as figuras de linguagem presentes. Elas/es identificaram vários trechos de hipérbole na música “Por você”. Metonímia, ironia foram identificadas na música “Falso amor”. Também identificaram personificação na música “Renata”. Mediante as análises, revisamos os conceitos de cada figura de linguagem.

As figuras de linguagem não podem ser vistas pelas/os alunas/os apenas como termos acessórios de uma música ou poema, pois são elementos de enunciação e produtoras de sentido. Pensando em aulas voltadas para o LC, Mattos e Valério (2010, p. 141) afirmam que “o LC tem objetivo inverso ao da educação tradicional, pois promove o empoderamento do aprendiz, que é levado a apropriar-se de seu próprio processo educacional”. Assim sendo, revisei as figuras de linguagem, comentamos suas características e importâncias naquele contexto, e pedi que as/os estudantes explicassem as intencionalidades de seus usos de modo a promover uma reflexão crítica e romper com a ideia do tradicionalismo de só se decorar o que é cada figura de linguagem.

Muitas vezes, houve a necessidade de retomar conteúdos anteriores devido a quantidade de avaliações aplicadas na unidade escolar, sendo assim, alguns conteúdos eram repetidamente cobrados nas provas. Situação que achei desfavorável, pois as/os estudantes acabam se cansando de rever o mesmo conteúdo várias vezes. Isso não gera uma aprendizagem significativa, mas um “decoreba” da matéria. Tentei levar outros conteúdos, porém algumas vezes foi necessário retomar matérias que as/os estudantes já estavam enjoados de revisarem devido às provas serem iguais. Figuras de linguagem, por exemplo, foi um desses conteúdos muito repetido em provas. Notei que as/os alunas/os já não aguentavam mais rever essa matéria, fato que foi até citado por algumas/ns delas/es (Capitã Marvel, Janetão e Titio) na ficha que se referia ao que menos gostam na aula de língua portuguesa.

A aula envolvendo músicas despertou um grande interesse nas/os estudantes, de modo que cantaram juntas/os e até as/os que estavam meio dispersas/os prestaram atenção. A aula com música não só ajuda as/os alunas/os a contextualizarem o ensino e dinamiza a aula como também “contribui para o desenvolvimento cognitivo e emocional da pessoa humana”

(PATRÍCIA PFÜTZENREUTER, 1999, p. 5), de modo a ampliar o entendimento de mundo, possibilitando o desenvolvimento da criticidade.

No entanto, um fato me chamou atenção. No momento em que as/os alunas/os estavam ouvindo as músicas para podermos analisá-las, algumas/ns cantarolando junto ao áudio, uma encarregada do pátio foi até a porta da sala de aula e, quando me viu, se surpreendeu e saiu sem falar nada. Após a aula, ela veio até a sala das/os professoras/es e comentou que foi até lá porque, ao ouvir a música, achou que as/os discentes estavam sem professora/or. Interessante pensar que ela tenha analisado que, por ser uma música popular, fato que dificilmente ocorre naquela realidade escolar, as/os estudantes não estavam aprendendo.

Entretanto, por meio das músicas, fizemos análises sobre as características das cantigas do Trovadorismo, identificando em qual pessoa gramatical a música foi escrita e qual a intencionalidade; qual a ideia de amor e sofrimento transmitida, comparando com o amor hoje retratado na sociedade e na mídia. Conversamos sobre os sentimentos expressos pelas músicas e sua relação com aquele período literário, o uso da linguagem irônica, trocadilhos e ambiguidades, ressaltamos também sobre as críticas feitas de forma direta e indireta, pensando que difamar a imagem de uma pessoa, hoje, dependendo da situação, pode ser considerado crime.

Outro fato que priorizamos foi buscar que as/os estudantes conseguissem sanar as possíveis dúvidas na própria aula com a minha presença. Contudo, algumas/ns discentes só faziam a atividade mediante muita cobrança. Muitas/os alunas/os faziam a maioria das atividades sem nem ler ou tentar responder, dando mais importância ao “visto”, que as/os discentes consideram para adquirir nota, do que ao conteúdo. Outras/os tentavam copiar das/os colegas consideradas/os por elas/es como “mais inteligentes”, usei argumentos como “você não precisa copiar, é capaz de fazer”, “pelo menos tente”, “veja isso como aprendizagem e não como mais visto ou nota” e me surpreendi com a fala negativa de algumas/ns como “não sou capaz” e “não dou conta”. No entanto, reforcei falas de incentivo, ao longo das aulas.

Logo nas primeiras aulas, quando começamos a aplicar o plano de intervenção, notei que muitas/os alunas/os eram desmotivadas/os diante de um novo conteúdo, não se sentiam capazes e nem interessadas/os em novos aprendizados, o que gerava vários comentários de algumas/ns professoras/es dessa turma, nos corredores ou na sala das/os professoras/es, que os apelidavam de “turma preguiçosa”. Dessa forma, busquei melhorar esse desinteresse de algumas/ns, através da motivação, por meio de palavras e tentando dar total atenção para

essas/es estudantes desestimuladas/os, o que não é uma tarefa fácil; afinal, requer da/o professora/or estar presente a todo tempo e atenta/o às necessidades de cada estudante.

Infelizmente, encontramos alunas/os que não querem estar ali na escola, não querem aprender, por mais que tente buscar formas de motivá-las/os, algumas/ns não são alcançadas/os. Sinto-me frustrada por notar que por mais que dê atenção e procure meios, algumas/ns alunas/os não querem se envolver na aula. No entanto, durante a pesquisa, poucas/os não foram alcançadas/os. A cada aula tentava envolvê-las/os nas discussões, porém quando não era possível, focava em ministrar a melhor aula e valorizar a participação daqueles/as que queriam participar.

Através dessa tentativa de motivação para que as/os alunas/os estivessem mais participativas/os e atentas/os à aula, esforçava-me para me aproximar delas/es e queria que elas/es participassem e se sentissem bem participando, não como uma imposição ou obrigação. O colaborador Anão foi um aluno que me surpreendeu muito ao longo da pesquisa, pois se apresentou como um dos mais agitados, chegando a ser até mal-educado em algumas falas. Certa vez, chegou com uma coroa escrita “Pior aluno da sala”. Quando o questionei sobre ao motivo de usar tal adereço, falou que as/os colegas fizeram um “Jogo da discórdia”, na aula anterior, que foi aula vaga, igual ao que acontecia no *Big Brother* Brasil (BBB)<sup>30</sup>. Na época da pesquisa, o programa estava em alta. Mesmo se mostrando um aluno desinteressado, compartilhou sua dor em uma roda de conversa, sobre as perdas que teve por conta da pandemia e da dificuldade de uma rejeição familiar.

Durante a pesquisa, acompanhei a escolha das/os tutoras/es das/os estudantes, segundo as Diretrizes Pedagógicas do Programa de Educação Plena e Integral (GOIÁS, 2021). A tutoria é uma das metodologias que compõem a Proposta Pedagógica dos CEPIS, a qual se caracteriza pelo atendimento e acompanhamento das/os alunas/os em sua formação integral, tendo em vista seu pleno desenvolvimento nas atividades promovidas pelos CEPIS. Assim, a tutoria é orientada pelos princípios dos Quatro Pilares da Educação<sup>31</sup> (aprender a conhecer,

---

<sup>30</sup> O *Big Brother* Brasil (BBB) é um *reality show* da Rede Globo que teve a sua primeira temporada realizada em 2002. É a versão brasileira do *reality show* Big Brother, que teve a sua primeira temporada mundial realizada em 1999 na Holanda. O programa consiste no confinamento de um número de participantes (na maioria das temporadas, 14 ao todo) em uma casa cenográfica sendo vigiadas/os por câmeras 24 horas por dia, sem conexão com o mundo exterior. (Fonte: dicionário Informal)

<sup>31</sup> Entendo que embora os documentos se pautem nos Quatro Pilares da Educação, eles não são consensuais, pois abrangem um mercado mercadológico e neoliberal. Sobre isso, Newton Duarte (2000, p. 43), afirma que não caberia a escola a tarefa de transmitir o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, o saber objetivo, “mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo”.

aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), do Protagonismo Juvenil, da Formação Integral e da Pedagogia da Presença. Esses Pilares são conceitos de fundamento da educação baseados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors.

Ministrei uma aula antes da escolha das/os tutoras/es, que aconteceria na quadra. Algumas/ns discentes me pediram para ser a tutora delas/es, senti-me muito emocionada com o convite, pois acho uma grande responsabilidade, porém eu não participei dessa parte pelo fato de a pesquisa ter um tempo curto e determinado. Acredito que as/os alunas/os queriam ser ouvidas/os, porém ainda não havia essa escuta escolar.

Indisciplina devida à falta de interesse foi um dos grandes problemas desde o início da pesquisa. Foi muito recorrente o uso do celular, mesmo sendo proibido pela escola no horário das aulas ou até mesmo alunas/os se recusarem a participar de algumas atividades, às vezes até serem mal-educados. Embora a realidade das/os alunas/os seja digital e tecnológica, não fiz o uso do aparelho celular como ferramenta pedagógica em nenhuma aula. Mesmo com a maioria das/os estudantes possuindo celular, achei complicado devido ao uso da internet, que não é liberada às/aos discentes e notei que nem todas/os dispunham de internet móvel.

Para tentar sanar o problema da indisciplina, optei por uma boa conversa com elas/es, tentando sempre ressaltar a importância de estarem ali na aula, sentirem-se incluídas/os no processo de ensino-aprendizagem, conversarem sobre o conteúdo e que o aprendizado é a única coisa que ninguém nos rouba; algumas vezes, funcionou bem; outras, nem tanto. Principalmente nas primeiras aulas, que estava começando a conhecer as/os alunas/os, essas foram as mais difíceis. A primeira aula foi bem complicada, pois as/os discentes estavam acostumadas/os a ficarem sem professora/or, então quando me viram, não foi a melhor reação. Na nossa segunda aula, já conversei sobre esperar a vez de falar, não tumultuar a aula, mas algumas/ns ainda andavam o tempo todo, queriam falar em todos os momentos. Mesmo com todas as conversas sobre a importância do aprendizado, algumas vezes, tive que ameaçá-las/os retirar de sala, enviá-las/os a coordenação ou dar uma advertência.

Em um dos dias que estávamos resolvendo exercícios do LD, por exemplo, algumas/ns estudantes estavam bem agitadas/os, pois logo seria o horário do almoço. Algumas/ns ficavam desesperadas/os para chegarem primeiro na fila do refeitório. De modo que estavam “enrolando” para executar os exercícios, andando na sala o tempo todo. Mesmo conversando com elas/es e pedindo que se concentrassem na aula, não conseguia a atenção dessas/es estudantes. Somente mediante a ameaça de ficarem uns 5 minutos após o sinal ou de serem advertidas/os, consegui que se sentassem e prestassem atenção ao que estavam fazendo.

Não gosto da ideia de que há a necessidade de se sentir ameaçada/o para que a/o aluna/o estude ou preste atenção.

Houve dias em que ministrar a aula sem alunas/os tumultuando foi bem complicado. Por exemplo, a condução da primeira roda de conversa que foi sobre “As mudanças na relação de gênero” me deixou bem desmotivada, porque as/os alunas/os queriam falar ao mesmo tempo, quando não concordavam com as/os colegas, acabavam ofendendo a/o outra/o. Conduzir esses momentos que saíam do controle foi desafiador e me fez refletir minhas ações a cada aula. No entanto, houve aulas em que as/os alunas/os não apresentaram tantos problemas de indisciplinas e/ou desinteresse. Na resolução dos exercícios sobre Trovadorismo, por exemplo, as/os estudantes sentaram-se em grupos e dialogaram sobre as cantigas. Ao longo do processo, manter a turma mais organizada foi se tornando um desafio mais fácil de enfrentar.

Acredito que a indisciplina na turma da pesquisa está ligada à falta de interesse. Sobre esse aspecto em específico, busquei promover aulas que contemplassem mais a participação das/os alunas/os, de forma que despertassem para participar. Quando iniciei a pesquisa, as/os estudantes tinham avaliação sobre figuras de linguagem na semana seguinte, de modo que precisava revisar o conteúdo. Propus dividir a turma em dois grupos que se sentaram de frente um ao outro. Por meio de *slides*, expus trechos de poemas que continham figuras de linguagem. As/os discentes tinham que identificar a figura valendo um ponto e um ponto extra para quem explicasse semanticamente o trecho. A atividade foi bem aceita pelas/os alunas/os que mostraram ser bastante competitivas/os. Nas conversas sobre as primeiras impressões da aula de língua portuguesa, Dhante, Grisele e Pac-Man ressaltaram que gostariam de aulas com dinâmicas. Busquei elaborar algumas aulas que envolvessem dinâmicas.

Outra atividade que teve uma boa participação foi quando revisamos tipos de linguagem: verbal, não verbal e mista. Dividi as/os estudantes em dois grupos. Para representar a linguagem não verbal, as/os discentes receberam uma fichinha com palavras aleatórias para desenharem ou fazerem mímica e para representar a linguagem verbal, as/os alunas/os receberam palavras que tiveram que dar dicas para as/os colegas adivinharem.

Sempre que levava algo que era fora da rotina, que estão acostumadas/os, minha aula tinha uma atenção a mais. Infelizmente, noto que devido à constante demanda de trabalho, muitas vezes, as aulas são ministradas com base em um padrão, que normalmente consiste em explicar conteúdo e resolver/corriger exercícios. Contudo, é necessário romper com esse padrão, afinal, o momento da aula é uma construção diária. Não acredito que toda aula precisa



ter dinâmicas mirabolantes, mesmo porque, na maioria das vezes, a/o professora/or nem consegue pensar em uma atividade dessas para cada aula. Afinal, a rotina docente é exaustiva, mas reconheço que é necessário proporcionar aulas que contemplem a fala das/os estudantes, um momento de diálogo, pois tais atos fazem com que as/os discentes se sintam importantes, incluídas/os no processo.

A pesquisa se deu por meio de uma proposta de educação linguística voltada para o LC, implementada por planos de aulas que não só obedeceram às habilidades e conteúdos do DC-GOEM, como também foram voltados para os temas selecionados pelas/os alunas/os. Mediante aos primeiros diálogos e percepções das/os estudantes sobre a escola, as aulas de língua portuguesa, leituras, produção de texto e possíveis temáticas, desenvolvi uma proposta de intervenção, cujas narrativas e textos geraram o material empírico, desta pesquisa, que serão analisados no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 3: POSSÍVEIS REFLEXÕES

Neste capítulo, discorro sobre alguns momentos de interações que aconteceram ao longo da pesquisa. Foram selecionados fragmentos das produções textuais das/os alunas/os, além de trechos das discussões e diálogos ocorridos nas aulas. As análises foram efetivadas segundo certos conceitos, tais como: educação linguística, letramento crítico, linguagem, língua, as percepção das modalidades e das semioses. Foram analisados também a receptividade das/os estudantes e os impasses ocorridos nas aulas.

Busquei planejar e ministrar aulas que permitissem a participação das/os alunas/os de modo dinâmico e produtivo, pois queria ouvir o que elas/es tinham a dizer sobre os assuntos por elas/es escolhidos. Procurei fazer com que as vozes dessas/es estudantes fossem consideradas e respeitadas. Ao longo desse capítulo, serão incorporadas trechos de suas narrativas.

Após cada aula ministrada, procurei realizar uma avaliação de forma contínua e integrada as atividades de ensino, mediante a participação e realização das atividades propostas às/aos alunas/os tais como: diálogo, exercícios no caderno, preenchimento de fichas, leituras individuais e coletivas. Busquei por meio dessas avaliação me orientar, planejar e replanejar cada aula, de forma a acompanhar o processo de aprendizagem das/os estudantes, seus avanços e também suas dificuldades. Iniciaremos pela receptividade das/os alunas/os.

### 3.1 A RECEPTIVIDADE DAS/OS ALUNAS/OS

Os primeiros encontros com as/os alunas/os da pesquisa, como já citado, não foram os melhores. Encontrei uma turma bastante agitada, algumas vezes, até com falta de educação comigo e com as/os colegas. A maioria das/os estudantes era desinteressada e isso dificultava demasiadamente algumas dinâmicas propostas, como a roda de conversa e as leituras coletivas.

Infelizmente, devido à pandemia ocasionada pela Covid-19, as/os alunas/os ficaram por um longo período longe do ensino presencial. Perguntei a elas/es como foi na escola durante esse momento, elas/es falaram que havia muitas listas de exercícios e algumas vezes aulas *on-line*, mas que participava uma minoria de estudantes. A maioria das/os que participavam usava o aparelho celular, aumentando significativamente o tempo dessas/es jovens conectadas/os à rede. Infelizmente, muitas/os adolescentes acabaram criando uma

dependência do aparelho. É impressionante ver como algumas/ns não conseguem passar mais de cinco minutos sem olhar para a tela do telefone, o que, ao longo da pesquisa, gerou um certo desconforto, pois algumas/ns não prestavam atenção à aula e queriam ficar o tempo todo mexendo no celular.

Algumas/ns discentes ficavam revoltadas/os de não fazerem uso do celular em sala de aula. Várias vezes, iniciei a aula com alunas/os chateadas/os porque a/o professora/or da aula anterior ou até mesmo alguém da coordenação havia tomado o celular por estar mexendo na hora da aula; após o aparelho ser recolhido, só a/o responsável podia ir buscá-lo. A escola foi sempre muito enfática, por meio de avisos e até cartazes anexados nas paredes, sobre a proibição. Contudo, esse impedimento de fazer uso do aparelho acabava gerando um clima desagradável na sala de aula, pois a/o professora/or, para atender às exigências da escola, passava boa parte da aula brigando com as/os estudantes.

Um outro problema ocasionado pela pandemia foi relacionado à dificuldade de socialização de algumas/ns, principalmente daquelas/es que já enfrentavam esse problema antes da quarentena, visto que ficaram mais de um ano sem o contato presencial das/os colegas. Entendo que o confinamento, as/os levou a um isolamento ainda maior, de modo que algumas/ns estudantes demoraram um tempo para se acostumar à realidade, quase não participavam das aulas, dificilmente ouviam-se as vozes delas/es. A Covid-19, infelizmente, trouxe muito medo e muitas perdas e lidar com isso, após um período de afastamento social, não foi algo fácil, foi um processo individual que a cada dia foi sendo construído.

Um dos exemplos em que notei sobre essa dificuldade de socialização associada à timidez foi da aluna Merily Mondon. A estudante, nas primeiras aulas, sentava-se afastada das/os colegas e sempre que pedia para ela participar, a mesma recusava ou preferia escrever a falar. Contudo, na aula, que dividimos a turma em grupos, a aluna se aproximou das/os colegas e participou. Aos poucos, foi trocando os comentários feitos no papel pelas falas. Acredito que o fato de dialogarmos sobre assuntos que eram de seu interesse despertou o desejo de participar mais da aula.

Uma outra aluna que apresentou dificuldade de socialização foi Janete. Diferente de Merily Mondon, Janete implicava com as/os colegas, tinha dificuldade de se relacionar bem com elas/es e estava sempre discutindo. Ao longo das aulas, foi, aos poucos, aprendendo a ouvir mais as/os colegas e relatou alguns problemas que enfrentava em casa. Considero que, por meio de aulas visando um LC, há uma melhora na socialização e relacionamento interpessoal, conforme afirma Sardinha (2018, p. 12).

LC contribui para relacionamentos interpessoais mais saudáveis, uma vez que prioriza o diálogo, o respeito às diferenças (modo de pensar, cor de pele, religião etc.) e percebe a diversidade como atributo benéfico para a troca de saberes, contribuindo para o crescimento e o aperfeiçoamento pessoal.

O desinteresse, representado por meio da indisciplina, foi, sem dúvida, um dos maiores problemas ao longo das aulas, pois dificultava tudo de diferente e de novo que eu propunha. Algumas/ns alunas/os conversavam o tempo todo e/ou falavam muito alto, ficavam andando na hora da explicação e jogavam papeizinhos nas/os colegas. Houve um dia em que levaram uma massinha e ficaram distraíndo as/os colegas com moldagens indevidas na hora da explicação. Todas essas atitudes desanimam a/o professora/or. Confesso que, algumas vezes, senti-me muito desmotivada a continuar a pesquisa, porém, ao longo das aulas, nossa relação foi progredindo e fui compreendendo melhor as/os estudantes, de modo que, com o passar do tempo, fui entendendo mais a história de vida de cada uma delas/es e me aproximando de suas realidades.

Por várias vezes, também tive que chamar a atenção de algumas/ns estudantes por quererem dormir na aula ou não levarem o material básico como caderno e caneta. Segundo Freire (1996, p. 69), “ensinar exige disponibilidade para o diálogo”. Assim, como meio de motivá-los, dialogamos sobre o que gostavam e não gostavam na escola e nas aulas. Ao longo da pesquisa, refletíamos sobre como as aulas estavam ocorrendo, se entendiam o conteúdo, se era necessário recalculiar a rota ou se podíamos seguir daquela maneira. A partir do momento em que elas/es sentiram que as aulas e os temas não eram só direcionados por mim, houve uma melhor aceitação. Afinal, algumas vezes, quando falava sobre qual o tema conversaríamos, ouvia “esse tema foi eu quem sugeri”, ou seja, minha voz é ouvida.

A seguir, abordaremos sobre algumas análises gerais que foram feitas mediante as primeiras aulas, voltadas tanto para o comportamento quanto as falas das/os alunas/os.

### 3.2 UMA ANÁLISE GERAL

Logo nas primeiras aulas do planejamento da pesquisa, trabalhamos sobre o Trovadorismo (características e contexto histórico). Expliquei o conteúdo por meio de *slides*, que continham imagens e algumas informações sobre o assunto. O que mais me chamou a atenção foi a necessidade que algumas/ns discentes manifestaram de fazer cópia do que estava no *slide*, mesmo eu afirmando que elas/es tinham aquelas informações no LD e que também receberiam um mapa mental fotocopiado após a explicação.

As/os estudantes, ao longo da pesquisa, comentaram sobre estarem tão acostumadas/os a copiarem tudo o que as/os professoras/res passam que estranharam as aulas por mim ministradas, que normalmente não tinham que copiar o tempo todo, pois afirmaram que em muitas aulas, elas/es apenas se tornam discentes “copistas”. Em outras palavras, copiavam o que lhes era imposto, sem questionarem ou refletirem sobre tal ato, sem uma aprendizagem significativa, promovendo apenas um “copia” e “cola”, para se realizar uma memorização antes da prova, sem uma compreensão total do conteúdo. Afinal, “copiar é ato mecânico, que não exige ou do qual se exige minimamente o raciocínio” (OLIVEIRA, 2021, p. 301). Por meio de um LC, busquei promover reflexão desse conhecimento e não apenas uma mera atividade motora, que em nada favorece para o entendimento da/o aluna/o.

Conversamos sobre esse ato de copiar. Perguntei qual sentido viam na cópia já que algumas/ns afirmaram nas primeiras percepções sobre as aulas que copiar é uma das coisas de que menos gostam (Lipe e Dhante) ou pediram para copiar menos quando perguntados sobre como gostariam que fossem as aulas (Capitã Marvel e Stitch). Matuê afirmou que copiava para não esquecer o conteúdo, Hermione declarou que gostava de manter o caderno organizado. Mesmo algumas/ns alunas/os querendo copiar o tempo todo, outras/os comemoraram não copiar ou até mesmo transcrever menos na aula de língua portuguesa. Jack Sparrow ressaltou o quanto é cansativo fazer cópias, às vezes, em todas as aulas, cerca de seis aulas pela manhã. Expliquei que não havia a necessidade da cópia já que elas/es teriam o conteúdo no LD, fotocopiado e eu enviaria os *slides* para a coordenação repassar à/ao representante. Algumas/ns seguiram fazendo cópias de *slides* por mais algumas aulas, porém, ao longo da pesquisa, esse ato foi se tornando menos frequente. Entendo que “copiar não abre espaço para contestação, conflito, entre outras condições culturalmente negadas.” (OLIVEIRA, 2021, p. 301)

Meu primeiro impasse foi sobre essa participação nas aulas. Quando as planejei, imaginava cada estudante manifestando sua opinião de forma organizada e clara. No entanto, houve aulas que fluíram muito bem, outras geraram muitos debates, de modo que necessitou da minha intervenção para não ocorrerem brigas. Ao mesmo tempo, houve aulas nas quais as/os discentes pouco participaram, por exemplo, quando dialogamos sobre mobilidade urbana, mesmo sendo temas por elas/es escolhidos e feitas leituras que auxiliavam nas discussões, muitas/os preferiram não participar das conversas e das análises.

A aluna Janete, por exemplo, tinha muita dificuldade de aceitar a opinião das/os colegas, além de não manter um bom relacionamento com a maioria. Ela sempre implicava quando alguém manifestava uma opinião diferente da sua. Na aula em que analisamos

semanticamente trechos de músicas e comparamos com as cantigas do Trovadorismo, ao falar sobre a visão de amor colocada na sociedade e pela mídia, ela discordou do comentário de Grisele. A música falava de uma decepção amorosa sofrida por um rapaz e Grisele comentou que as mulheres têm esse dom. Janete não concordou, o que ocasionou uma pequena discussão. Nesses primeiros momentos de diálogos e participação, qualquer comentário que fosse contrário ao seu virava motivo para discussão. Foi necessária muita conversa para conduzir todas as atividades de forma a desenvolver respeito pela opinião da/o outra/o.

Uma estratégia utilizada durante as aulas foram os diálogos/discussões/problematizações/questionamentos desenvolvidos por meio de rodas de conversa, que, segundo Cecília Warschauer (2002, p. 47), “[...] é uma construção própria de cada grupo. [...] Constitui-se em um momento de diálogo, por excelência, em que ocorre a interação entre os participantes do grupo, sob a organização do coordenador [...]”. Portanto, procuramos proporcionar o compartilhamento de ideias, opiniões e vivências através do exercício da escuta e da fala, de maneira que o aprendizado fosse construído a partir da interação com a/o outra/o através da concordância, discordância ou complementação do posicionamento anunciado, proporcionando uma construção individual e coletiva. Neste sentido, Paulo Freire e Ira Shor (1987) afirmam que:

o diálogo não é uma situação na qual podemos fazer tudo o que queremos. Isto é, ele tem limites e contradições que condicionam o que podemos fazer... Para alcançar os objetivos de transformação, o diálogo implica em responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos (FREIRE; SHOR, 1987, p. 127).

Busquei, por meio das aulas, promover momentos de partilha, porém sempre ressaltando o cuidado que as/os alunas/os deveriam ter com a fala, para saber respeitar a/o outra/o. Esses momentos foram por mim direcionados de forma que atingissem as habilidades propostas. Procurei manter também a organização, para que todas/os pudessem ouvir, falar e principalmente compreender a/o colega.

Após as explicações sobre o Trovadorismo com a utilização dos *slides*, propus nossa primeira roda de conversa, de forma a proporcionar uma aprendizagem por meio da troca de ideias e saberes, sobre as mudanças nas relações de gênero, o papel exercido pela mulher na atual sociedade, já que havíamos começado a falar sobre a voz feminina presente nas cantigas. Para iniciar a conversa, lemos um trecho do texto “O que é empoderamento feminino?”, escrito por Djamila Ribeiro e publicado na revista Carta Capital.

O texto escrito pela pesquisadora Djamila Ribeiro trouxe várias questões sobre os porquês e a importância de a mulher conquistar seu espaço e lutar por seus direitos.

Problematizamos a palavra “empoderamento”, que até então, era desconhecida por algumas/ns alunas/os. As/os alunas/os questionaram sobre o porquê de bell hooks pedir para que usassem seu nome em minúsculo. Após explicar que se tratava de uma escolha da autora para enfatizar a valorização de suas ideias mais do que seus títulos, conversamos sobre a função morfológica de algumas palavras que chamaram a atenção das/os estudantes por estarem entre aspas. Por exemplo, palavras como “empoderamento” ou “*girl power*”; analisamos também algumas ocorrências de palavras que assumiram outra classe gramatical e sintática, por exemplo, “pensar feminismo é pensar projetos” e também os conceitos que as/os alunas/os tinham de morfossintaxe.

Sardinha (2018, p. 15) incentiva que “os textos, em sala de aula, não sejam utilizados apenas para estudo dos aspectos linguísticos/gramaticais, mas que, sobretudo, a mensagem neles inserida seja explorada e a ideologia presente seja questionada”. Entendo que as aulas de língua portuguesa não devem focar apenas em aspectos gramaticais, mas contribuir para que os textos e as discussões sejam significativos para as práticas sociais. Ao longo de cada leitura e análise, busquei dialogar sobre cada tema e também revisar e/ou compreender alguns conceitos gramaticais que as/os alunas/os já haviam aprendido ou estão previstos no DC-GOEM, de forma que as/os estudantes ampliassem o olhar.

Na sequência, assistimos a dois vídeos curtos, o primeiro, “O que significa fazer coisas tipo menina”, que mostrava o quanto é negativa a ideia colocada na expressão “como uma menina”, “correr como uma menina”, “lutar como uma menina”, como se essa expressão representasse algo inferior. O segundo vídeo retratava uma intervenção cultural ocorrida em São Paulo com a chamada de “Cala a boca já morreu!”, da artista Ana Teixeira, instalada na Biblioteca Mário de Andrade e contava com 101 frases ditas por mulheres que foram silenciadas ao longo do tempo pela sociedade. Analisamos algumas das frases apresentadas no vídeo pensando na intencionalidade, a quem se dirigem e também na estrutura sintática. “Meu poder não te ameaça”; “Minha idade não me limita”; “Diga não à desigualdade”; “Não aguento mais homem cheio de razão”; “Eu não quero calar meu direito de ir e vir”, essas foram algumas das frases que analisamos e mediante as análises, algumas/ns alunas/os comentaram sobre os vídeos. Seguem algumas dessas falas.

**Janete:** Já vi tantas pessoas usando essa expressão “tipo menina” e até “igual mulherzinha” que nunca parei para pensar o quanto pode ser ofensiva. Eu mesmo falo, às vezes.

**Hermione:** Acho que a sociedade já acostumou tanto com a mulher ser o sexo frágil e fraca que nem notam quando cometem alguma discriminação.

**Grisele:** Acho que também porque as mulheres foram muito silenciadas, é mais fácil falar mal de quem nem se defende.

**Lipe:** Eu achei massa a ideia das frases que ficaram sendo tocadas, e são todas frases que gerariam muita discussão e polêmica.

**Capitã Marvel:** “Meu poder não te ameaça” foi uma das que eu fiquei pensando, o descrédito que a mulher sempre teve na sociedade, a ideia de ser inferior.

À medida que analisávamos as estruturas de algumas frases e intencionalidade, as/os alunas/os teciam comentários relativos ao assunto. É interessante observar que são frases ditas no cotidiano e que até fazem parte da vida delas/es, mas que algumas/ns até então não haviam refletido sobre tais frases, conforme retratado por Janete. A ideia de que a mulher foi silenciada e que sofre discriminação na sociedade foi compartilhada por todas/os. Seguimos com o diálogo sobre o assunto, Grisele e Jack Sparrow iniciaram com tom de brincadeira o que gerou uma certa revolta nas meninas da turma. Veja, por exemplo, as passagens a seguir.

**Grisele:** A mulher só serve para serviços domésticos.

**Jack Sparrow:** Sabe quando uma mulher fica feliz? Quando aumenta a cozinha.

**Janete:** Nossa que desnecessário, tem nada para falar fica calado!

**Grisele:** Quem é você para me mandar ficar calado!

A discussão foi bem calorosa, por ser a primeira feita entre elas/es. Tive que intervir em vários momentos para que todas/os não falassem ao mesmo tempo, para que não virasse uma bagunça e para que não houvesse um “bate-boca” e palavras de baixo calão, algumas foram ditas, porém optei por não transcrevê-las. Infelizmente, a maioria das/os alunas/os tem uma linguagem agressiva, principalmente no tratamento com as/os colegas. Assim que começamos a dialogar e notei o uso impróprio de tratamento, paramos a roda de conversa, e estabelecemos algumas regras. Pedi que priorizassem a questão do respeito, ouvir a/o outra/a, ressaltei que não me agrada a ideia de pedir para a/o aluna/o se retirar da sala ou mandá-la/o para coordenação, porém certas atitudes não podem ser tomadas e ficar impunes, ninguém deveria desrespeitar ou ofender a/o outra/o. Logo após nossa conversa sobre as normas, a discussão tomou um rumo mais sério e foi direcionada à ideia das leis que defendem a mulher.

**Titio:** Hoje as mulheres têm mais direitos que os homens, há muitas leis que as favorecem como lei Maria da Penha.

**Stitch:** Também acho que as mulheres são muito favorecidas pelas leis.

**Capitã Marvel:** Não é bem assim, afinal todo dia, vemos casos de mulheres que são agredidas. Outro dia, o jornal mostrou caso de uma mulher que ficou em cativeiro pelo marido o que ocasionou sua morte, é muito mais comum casos assim com mulheres, afinal o homem consegue se defender.

**Grisele:** Mas não são só as mulheres que sofrem abuso.

**Janete:** Concordo, porém, é mais comum com mulheres.



**Merily Mondon:** Infelizmente ainda acontece muitas injustiças contra as mulheres, por exemplo a diferença de salário em várias profissões, olha, por exemplo, a diferença entre o salário de um jogador e o salário de uma jogadora

**Grisele:** A mulher ainda é vista como o sexo frágil, igual vimos no vídeo.

**Capitã Marvel:** Mas essa visão é muito equivocada, afinal a mulher sempre se supera.

**Matuê:** Infelizmente a sociedade é muito patriarcal e a mulher sempre se calou ou já foi silenciada em muitas situações.

**Merily Mondon:** Não é à toa que muitas mulheres estão gostando de outras mulheres, porque são silenciadas, fora a violência que sofrem.

**Capitã Marvel:** As mulheres sofrem muita violência por falta de prevenção e orientação, muitas mulheres quando passam pela situação não sabem a quem recorrer.

**Pac-Man:** Eu acho que o motivo das agressões são os homens, vivemos em uma sociedade totalmente machista.

**Lipe:** Olha que a pandemia aumentou os índices de violência contra a mulher, muitas não denunciam por medo e devido à impunidade do nosso país.

**Hermione:** Verdade, fora que mulher de qualquer idade corre esse risco, é necessário que a lei seja mais rigorosa.

Nem todas/os as/os estudantes quiseram comentar sobre a temática, mas foi visível pelas expressões faciais e olhares, observar algumas/ns concordando e/ou discordando das falas das/os colegas. As/os alunas/os compartilharam seus conhecimentos sobre a violência e silenciamento da mulher de forma respeitosa. Como já dito, não gosto da ideia de que, para ministrar uma aula, é necessário ameaçar ou retirar a/o aluna/o de sala. Contudo, algumas/ns estudantes ultrapassam o limite do respeito. Após essa conversa, que foi bem séria e desagradável, tive menos problemas relacionados a isso. No entanto, houve rodas de conversa, principalmente as primeiras, que ficaram divididas em duas aulas, porque precisei parar e conversar com as/os discentes sobre respeito e ouvir a/o outra/o. Vejo essas quebras e interrupções como um prejuízo para a discussão, porém necessárias para evitar maiores problemas.

O que mais me chamou atenção foi o Stitch. Ele é um aluno negro, e algumas vezes, tentou falar e foi interrompido pela Capitã Marvel, de forma que ele acabou perdendo a paciência e saindo da sala, fui até onde ele estava e perguntei o porquê daquela atitude. Ele afirmou que, algumas vezes, sente que não consegue manifestar sua opinião na aula sem ser ofendido por sua cor, falando que não gostava de ser negro. No entanto, naquela aula, não havia notado isso. Após o fato, pedi que ele retornasse a sala e reforcei a ideia do respeito durante as nossas rodas de conversa, de falar e também ser ouvido, de modo que “ao falar, o sujeito compartilha com os outros as suas experiências e aprende a argumentar, abrindo uma porta para o grupo construir novas argumentações, tornando-se assim, uma constante troca, união de saberes e experiências” (SILVA, 2012, p. 56).

Entendo que, por ser uma atividade nova à qual as/os alunas/os não estavam habituadas/os, em um primeiro momento, foi mais complicado manter o clima das discussões e o foco no assunto, pois algumas/ns estudantes queriam falar o tempo todo. Às vezes, entravam em outros assuntos e/ou discordavam da opinião das/os colegas sem nem ao menos ouvi-las/os por completo. Várias vezes, tive que parar o diálogo e reforçar a ideia de que aquele era um espaço de troca, compartilhamento e, principalmente, respeito. Após o ocorrido com Stitch, as/os discentes perceberam melhor que, para se ter essa roda de conversa naquela e em outras aulas, era necessária a colaboração de todas/os para que ninguém saísse dali ofendida/o, magoada/o ou envergonhada/o, mas sim que o debate fosse como um momento de aprendizagem significativa e construção do conhecimento.

Depois da roda de conversa inicial, ao longo da semana, continuamos refletindo sobre as questões ali dialogadas, de modo a formar “comunidades de aprendizado onde a voz de cada um possa ser ouvida, a presença de cada um possa ser reconhecida e valorizada” (hooks, 2013, p. 245). As/os alunas/os fizeram também alguns exercícios do LD, previamente selecionados e ampliados, de interpretação de cantigas, reforçando as características que haviam sido aprendidas, identificando o contexto histórico e ampliando a leitura para outras visões e possíveis interpretações, tais como o valor conotativo de algumas palavras utilizadas, a intencionalidade na escrita das cantigas, além analisar as perspectivas atuais do amor e do papel da mulher.

Ao longo da semana, aconteceu uma situação que nos fez voltar à discussão da primeira roda de conversa. Durante o momento de resolução de exercícios individuais do LD, Janete, que sempre se sentava na última cadeira, foi se sentar mais à frente, ao lado de Grisele e discretamente começou a passar a mão na coxa do rapaz, que lhe deu uma bronca. Janete passou, então, para a cadeira de trás e começou a passar a mão na coxa de Lipe, que também não gostou da atitude. Logo todas/os as/os alunas/os notaram a situação mediante o tom de voz usado por Lipe e começaram a analisar o fato. Indico, abaixo, alguns comentários.

**Grisele:** Vocês falaram nas últimas aulas que as mulheres são frequentemente assediadas, mas olha aqui, os rapazes também são assediados.

**Lipe:** Isso mesmo, a única diferença é que nós não nos vitimizamos.

**Titio:** As mulheres se vitimizam muito, vivem de “mimimi”

**Matuê:** Nada disso, qualquer pessoa pode ser assediada, as pessoas precisam aprender a ouvir um “não”.

**Capitã Marvel:** Exatamente, mas mesmo vocês sendo assediados, garanto que as mulheres ainda são mais assediadas, e nós não nos vitimizamos, apenas estamos cansadas de nos calarmos.

Por fim, Lipe foi sentar-se na última cadeira deixando Janete sozinha. Ela ficou muito constrangida com a situação. Reforçamos a ideia do respeito à/ao outra/o e do quanto essas atitudes são erradas, algumas/ns alunas/os problematizaram além do diálogo ocorrido acima o que aconteceria se a situação fosse inversa. Contudo, Maria Cururu reforçou que o fato seria constrangedor e desrespeitoso independente do gênero em questão; afinal, todas/os merecem respeito e situações como essa não deveriam se repetir, principalmente em uma sala de aula, lugar de aprendizado. Embora não eu tenha conversado com a Janete após a aula, acredito que o assédio provocado por ela a Grisele e a Lipe foi proposital, pensando nas discussões iniciais e nos posicionamento das/os envolvidas/os, como um modo de mostrar que qualquer gênero pode tanto assediar quanto ser assediado. Esse fato serviu para testar a reação dos meninos assediados, pois a implicância de Janete e Grisele é constante nas aulas. Fiquei refletindo sobre como a roda de conversa inicial fez com que as/os estudantes problematizassem uma situação real, que talvez teria passado sem ter uma reflexão sobre, mas que agora elas/es conseguem fazer conexão com os assuntos tratados na aula.

As/os alunas/os já haviam escrito uma redação sobre feminicídio, antes do início da pesquisa, cuja correção foi devolvida após as análises e diálogos sobre o papel da mulher na sociedade. Depois da redação recebida, conversamos sobre o que elas/es escreveram. A minoria quis comentar sobre os argumentos por elas/es usados. Aproveitamos para elaborar argumentos e repertórios que seriam viáveis ao tema, as/os alunas/os reforçaram sobre seus posicionamentos citando leis e exemplos que poderiam ser utilizados para defender os pontos de vista falados durante as nossas conversas. Conversamos também sobre a estrutura linguística dos textos, Maria Cururu comentou da dificuldade de pontuar os parágrafos, ressaltando que faz parágrafos de período único, o que gera confusão aos seus argumentos. Anão mencionou que sempre perde nota porque repete várias vezes a mesma palavra, tornando o texto enfadonho. Dessa forma, dedicamos um tempo para comentar sobre as regras de pontuação, coesão e coerência.

Esses primeiros momentos com as/os alunas/os me fizeram rever o planejamento ao longo de cada atividade, de modo a entender o que seria interessante e produtivo realizar em cada aula, como por exemplo, as rodas de conversas, dúvidas do conteúdo que surgem à medida que fazem atividades e na devolutiva dos textos ou até mesmo nos momentos de interações. Embora as primeiras rodas de conversas tenham sido um pouco agitadas e tumultuadas, permitiram que as/os estudantes participassem da aula, e isso foi muito satisfatório. Os primeiros temas não foram selecionados aleatoriamente, escolhemos as temáticas que haviam sido mais solicitadas pelas/os discentes, para que fosse um incentivo a

mais para interagirem na aula. E por meio de cada aula, busquei proporcionar reflexões que permitissem transformações.

### 3.3 REFLETIR PARA TRANSFORMAR

Todas as aulas ministradas ao longo da pesquisa se tornaram significativas tanto para mim quanto para as/os alunas/os, pois aconteceram várias rodas de conversa que nos levaram a problematizações e questionamentos, visando a desenvolver criticidade, autonomia e construção do conhecimento a cada temática. As aulas tinham como foco abrir nossas mentes, expandir nossos pensamentos, de modo a mostrar as possibilidades de interpretação do mundo e a permitir que as/os estudantes fizessem pontes entre o que aprenderam no colégio e situações reais, a fim de que a aprendizagem ultrapassasse os muros da escola. Infelizmente, vivemos em um mundo muito corrido e agitado, de imediatismo, no qual as informações estão sempre tão acessíveis e prontas, a um *click*. Queria que nossa aula fosse um lugar de parada para possíveis reflexões que, muitas vezes, não nos são permitidas devido à correria da vida.

Ao longo da pesquisa, refletimos muito sobre as características de um texto dissertativo-argumentativo, tipo textual trabalhado naquele período. Quando iniciei as aulas, as/os discentes demonstraram pouco interesse na escrita das produções textuais, que aconteciam a cada 15 dias em forma de avaliação. Em nossas primeiras conversas sobre as PTs, algumas/ns falaram que gostam de escrever, mas não as redações pedidas pela escola. Comentaram que os temas pedidos nunca eram trabalhados em sala e que não viam muita relevância em escrever sobre eles.

Street (2014) afirma que os processos de letramento vão além de conhecer as regras da norma padrão de uma língua. Acredito que por meio do LC, as/os alunas/os têm condições de desenvolverem um texto em qualquer tipo textual pedido, de modo que não foquem só na estrutura. As leituras, as análises e as discussões dos temas, proporcionam às/aos estudantes argumentos e um maior domínio linguístico.

Ao longo do estudo, discutimos/ problematizamos/ questionamos os temas cobrados nas avaliações de redação<sup>32</sup>. Infelizmente, as/os alunas/os têm feito PT na escola somente para a escola, sem terem o que dizer de forma a somente atender às exigências do currículo, nas

---

<sup>32</sup> Normalmente, era a/o professora/or da turma que escolhia a temática das avaliações de redação. Por serem três turmas de 1ª série, o tema deveria ser o mesmo. Ao longo da pesquisa, a/o professora/or das outras turmas e eu elaboramos as propostas de PTs.

quais “não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola” (GERALDI, 1997, p. 99). Por meio das conversas sobre os temas, buscamos que desenvolvessem as PTs como sujeitos críticos, capazes e com coragem para escrever o que pensam. Alguns temas foram desenvolvidos antes do início da pesquisa, porém a correção só chegou às mãos das/os alunas/os depois. Dessa forma, esses temas também foram problematizados e analisados. Notei que, nas primeiras PTs, as/os estudantes copiavam muitos dos textos da coletânea, aos poucos, isso foi diminuindo e as/os discentes foram construindo seus próprios argumentos. Seguem os temas das produções feitas ou analisadas nas aulas.

- ✓ Violência contra a mulher: feminicídio no Brasil.
- ✓ A importância da educação financeira nas escolas públicas.
- ✓ A questão do aborto no Brasil.
- ✓ A desigualdade social no Brasil: causas e consequências.
- ✓ Saúde mental: como prevenir contra a depressão.
- ✓ Os desafios da mobilidade urbana.

Como forma de contornar a situação relatada de não verem sentido na escrita, procuramos fazer rodas de conversa, leituras sobre os assuntos que escreviam nas avaliações e PT pedidas em sala. Um dos temas pedidos por elas/es foi aborto. Iniciamos com a leitura do texto “Saiba em quais casos o aborto é um direito garantido no Brasil”, do jornal Brasil de Fato, que relatava em quais situações o aborto é garantido no Brasil e depois analisamos uma charge (que segue abaixo) sobre essa temática.

**Figura 1: Charge sobre aborto**



Fonte: <https://memoriasdeumadvogado.jusbrasil.com.br/noticias/1176858266/interromper-gestacao-ate-3-mes-nao-e-crime>. Acesso em: 20 de março, 2022.

As/os alunas/os comentaram sobre a ironia representada na charge presente na sociedade que se diz tão acolhedora. Elucidaram sobre a imagem da igreja afirmando ser

contraditória. Após as leituras e análises, pedi que se posicionassem sobre o assunto, pois a seguir, iriam construir no caderno dois argumentos convincentes para o seu posicionamento. Dessa vez, elas/es foram mais organizadas/os e falaram uma/um por vez, decidiram seguir a ordem que estavam sentadas/os. Algumas/ns não quiseram participar e não foram penalizadas/os por isso, outras/os só indicaram se eram contra ou a favor, sem se justificar. Indico, abaixo, alguns comentários.

**Hermione:** Interessante observar que quatro pessoas não se posicionaram sobre o assunto, e as quatro pessoas são meninos, será que essa questão do aborto só pesa nas meninas por envolver nosso corpo, “meu corpo, minhas regras”, eu acho que se o homem engravidasse, o aborto já teria sido legalizado.

**Titio:** Eu sou a favor da legalização e acho que o Brasil deveria descriminalizar o aborto até um certo período da gravidez assim como foi na Colômbia.

**Hermione:** Exatamente, eu sou a favor desde que seja com regras como tempo máximo para abortar como até 12 semanas, por exemplo.

**Maria Cururu:** Se o aborto fosse legalizado, teríamos menos problemas de saúde pública.

**Pac-Man:** Eu acho que o governo deveria legalizar o aborto, esse assunto envolve saúde pública, direito da criança, prevenção e tantas outras razões para ser legalizado.

**Lipe:** Eu acho errado, independente da semana de gestação, afinal algumas pessoas que seriam incríveis quase foram abortadas, por exemplo Stephen Hawking. Muitos que defendem o aborto se esquecem que não se trata apenas da mulher, mas de uma nova vida que está sendo formada.

**Merily Mondon:** Eu acho que muitas vezes essa questão passa pela religião, muitos acreditam que não importa a idade, a mulher precisa gerar um filho para aprender sobre o amor, gravidez é vista como um presente de Deus.

**Janete:** Mas hoje a mulher só engravida se quiser, pois temos muitos métodos para a mulher não engravidar, temos o anticoncepcional, a pílula, temos o DIU.

**Capitã Marvel:** Não acho que seja bem assim, falta muita informação aos adolescentes, muitos pais não falam sobre esses assuntos.

A maioria das/os alunas/os se posicionou a favor do aborto, ressaltando o quanto é mais problemático a mulher praticar tal ato em uma clínica clandestina, devido ao fato de ainda ser crime no Brasil. Quatro alunas/os se posicionaram contra o aborto e quatro estudantes preferiram não participar. Algumas/ns discentes discordavam das/os colegas e, às vezes, queriam intervir nas falas. No entanto, houve mais respeito e calma do que na primeira roda de conversa. Aos poucos, elas/es pareciam entender melhor a dinâmica do falar e ouvir, e dessa forma, promover uma partilha de ideias e opiniões. Nessa aula, várias questões foram problematizadas como as motivações para tal ato, as possíveis mudanças que poderiam ocorrer nas leis brasileiras, a falta de diálogo/informação entre famílias, escola, questões que envolvem políticas públicas, entre outras. Segue algumas dessas colocações.

**Titio:** Eu acho que passou da hora de mudar a lei do aborto no Brasil e repensar outras questões.

**Capitã Marvel:** Eu acho que mudar uma lei não é tão simples, mesmo porque essas questões do aborto vai além da lei, são princípios e valores que foram ensinados por anos.

**Matuê:** Envolve muita coisa, tipo porque a pessoa quer abortar.

**Maria Cururu:** Têm muitas adolescentes sem ideias também, esse assunto ainda é pouco falado em casa, na escola, parece que tudo mundo é contra, e se a pessoa pensar diferente, ela é mega errada.

**Hermione:** Por isso que é importante as pessoas falarem sobre esses assuntos. Eu acho que não tem um certo e errado, mas pessoas que deveriam sentar e conversar sobre suas opiniões para reverem algumas questões que já estão ultrapassadas como essa lei do aborto no Brasil.

As/os estudantes comentaram bastante sobre possíveis mudanças na lei do aborto no Brasil, devido ao texto que lemos que falava sobre os casos de aborto que são permitidos em lei. Após as discussões, foram anotados alguns argumentos favoráveis e outros contrários ao aborto no quadro. Pedi que as/os alunas/os escolhessem dois escritos no quadro ou outros que considerassem pertinentes e escrevessem um parágrafo para cada argumento. Deveriam pensar também nas questões que já havíamos comentado sobre repertório, pontuação, coesão, coerência e normas gramaticais. Os argumentos anotados no quadro, que foram ressaltados pelas/os discentes, estão contemplados abaixo.

\* O aborto pode gerar danos à vida da mãe.

\* Deveria ser permitido desde que tivesse regras, como abortar até 12 semanas.

\* Se aprovado, teríamos menos problemas nas questões que envolvem saúde pública.

\* Não deve ser legalizado porque envolve outras pessoas além da mulher.

As/os estudantes escreveram dois parágrafos de argumentos sobre o assunto. Após a aula em que relataram a dificuldade de escrita, relacionada aos argumentos, pontuação, repertório, queria que elas/es praticassem com um tema que havia sido falado, discutido, lido e analisado. Algumas/ns alunas/os não fizeram os dois parágrafos, mas todas/os fizeram pelo menos um. Pedi que lesse quem quisesse, porém poucas/os o fizeram. À medida que escreviam, eu lia o parágrafo e tecia um comentário sobre a escrita da/o estudante. Esses comentários eram relacionados aos argumentos utilizados, pensando na intencionalidade da escrita da/o discente. Alguns parágrafos ficaram muito bons, notei que várias/os estudantes relacionaram o que foi discutido e ampliaram por meio da escrita. Comentei poucos aspectos relacionados à estrutura empregada nos parágrafos, foquei em observar as criticidades das/os alunas/os nos argumentos.

Não foi possível fazer a leitura de todas/os que escreveram em uma única aula, pois, conforme terminavam, começam a conversar e a andar pela sala, de forma que eu terminei de ler o que haviam escrito em outra aula no momento em que elas/es faziam exercícios.

Algumas dúvidas surgiram sobre como desenvolver melhor os argumentos, como usar recursos como: exemplificação, citação, comparação. Quanto à estrutura linguística, várias/os alunas/os questionaram sobre o uso do acento grave. Assim, anotei alguns trechos que elas/es escreveram para comentar quando se fazia necessário o uso do acento grave.

Anão é um dos alunos que mais apresentou dificuldade de escrita em norma culta ao longo da pesquisa. No momento em que estava lendo seu parágrafo, comentou que um dos maiores problemas em seus textos, principalmente a avaliação de redação, é quanto ao tema. Ele afirmou: “eu me perco com tanta informação da coletânea e quando vejo já levei o tema para outro lado, sempre ganho um tangenciou”. Ele compartilhou que gostou da atividade porque sabia o que escrever, não precisou ficar olhando no texto, que lemos antes da roda de conversa, já que, por meio do diálogo, as/os colegas haviam “dado cola”.

Um outro tema selecionado pelas/os alunas/os foi desigualdade social. Fizemos a leitura de dois textos de forma coletiva em voz alta. O primeiro texto foi um trecho do livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, da autora Carolina Maria de Jesus. As/os estudantes gostaram muito da leitura, por ter uma linguagem simples e ser de fácil compreensão, refletimos sobre o trecho “o Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome”. Aproveitamos para revisar algumas características de uma narrativa e seus elementos comparando com a dissertação a que elas/es estavam tão habituadas/os. Conversamos sobre a forma como o texto é pontuado por meio de frases curtas e simples, além de sua intencionalidade.

Lemos também um texto escrito pelo site G1, intitulado “Fila para conseguir doação de ossos é flagrante da luta de famílias brasileiras contra a fome”, reportagem também transmitida no programa Fantástico, próximo à data da leitura. Várias/os discentes inclusive lembraram da matéria exibida. O texto de Carolina Maria de Jesus é uma narrativa que despertou nas/os estudantes várias histórias que foram compartilhadas, como apresento em algumas passagens abaixo.

**Grisele:** Infelizmente, na nossa cidade, muitas pessoas passam fome, eu sempre vejo muitas crianças pedindo nos sinaleiros, no terminal.

**Maria Cururu:** Eu tinha vizinhos que eram tão pobres, eles iam à escola só para lanche.

**Capitã Marvel:** Eu vi sobre a fila de ossos na televisão, fiquei com tanto dó, porque hoje as coisas estão muito caras, o dinheiro que recebemos aqui na escola mesmo não dá para nada.



**Janetão:** Eu acho que a desigualdade no Brasil só existe por causa do capitalismo, e que as pessoas não têm empatia pelo próximo.

**Titio:** Eu acho que é culpa do atual governo<sup>33</sup>.

**Janete:** A desigualdade é uma crise dos pobres, que foi muito agravada pelo atual governo.

**Maria Cururu:** Não dá para acusar só o atual governo, isso é culpa da corrupção que não é de hoje. O dinheiro público acaba ficando nas mãos dos políticos, senadores, prefeitos, não chega à população e aquela ideia, o rico cada vez fica mais rico e o pobre cada vez fica mais pobre, bom xibom bombom.

A roda de conversa ocorreu de forma bem tranquila. As/os alunas/os falaram sobre as questões de desigualdade social no país, ressaltando o quanto o custo de vida subiu nos últimos tempos e exemplificaram com o valor do auxílio recebido por elas/es (R\$ 100 reais) do governo. Segundo elas/es, “não dá para nada”. Falaram também sobre a falta de oportunidade para estudar, pois o estudo acaba sendo substituído pela necessidade de se buscar um emprego, o que faz aumentar essa desigualdade. Notei a importância desses diálogos para que as/os discentes tenham seus fundamentos ao falar sobre o assunto ou até mesmo no ato da escrita, buscar suas fontes para entender de que ideologias se cercam para defender certos pontos de vista.

Na semana seguinte ao diálogo, o tema da redação avaliativa foi voltado para a questão da desigualdade social no Brasil. O tema dessa produção foi selecionado por mim e pela/o professora/or das outras turmas, de modo que a avaliação fosse a mesma. Escolhemos esse tema por ter sido tratado recentemente na mídia e por já termos discutido sobre em sala de aula. Essas redações foram corrigidas por mim. Notei que várias/os estudantes usaram alguns argumentos que abordamos na aula. Quanto às questões que havíamos discutido relacionadas ao uso da linguagem e repertórios, observei que alguns conhecimentos foram mobilizados; houve alunas/os que usaram o texto “O diário de uma favelada” e “Fila de ossos” como repertório. Tentei devolver os textos corrigidos em um curto prazo, já que uma das reclamações das/os discentes era a demora pela devolutiva.

A cada devolutiva, busquei trabalhar pontos que foram favoráveis, aprimorados e pontos que precisavam ser ainda melhorados. Nessa produção em específico, um aluno utilizou bastante a palavra “ai” como conectivo para dar sequência. Conversamos sobre o uso da linguagem informal nos textos avaliativos. Procurei dialogar sobre pontos específicos do

---

<sup>33</sup> Na época da pesquisa, o país era governado por Jair Messias Bolsonaro. Ele foi o 38.º presidente do Brasil, de 1º de janeiro de 2019 a 1º de janeiro de 2023, tendo sido eleito pelo Partido Social Liberal.

uso da língua por meio da escrita das/os alunas/os, de forma que contextualizasse o conteúdo ao trecho transcrito e não frases isoladas.

Ao final da nossa roda de conversa, Janetão me questionou se eu ministrava ou já tinha ministrado aulas na rede privada. Afirmei que sim e o questionei o porquê da pergunta. Sua resposta foi: “você tem o perfil de escola particular, é educada, não grita, não dá má resposta, diferente de algumas/ns professoras/es nossas/os”. Fiquei pensando na imagem deturpada que algumas/ns alunas/os têm das/os docentes da rede pública e a comparação que fazem com as/os professoras/es da rede privada, mesmo sendo uma realidade distante delas/es, já que a maioria sempre estudou em escola pública. Fiquei tão impactada com essa colocação que não fui capaz de, naquele momento, perceber a importância dessa problematização e não aproveitei a oportunidade para desmistificar. No entanto, tentei retomar essa fala em um outro momento.

Acredito que não tenha conseguido problematizar essa questão devido a um certo desconforto que envolve questões éticas. Afinal, fui elogiada mediante aos péssimos exemplos relatados sobre as/os minhas/meus colegas de profissão. Tive medo de tomar proporções maiores e as/os alunas/os comentarem nomes de professoras/es e isso gerar um constrangimento depois, também não consegui problematizar da forma como queria devido a elementos externos, como as/os alunas/os começarem a ficar dispersas/os sobre o foco da aula.

Um outro fato que me chamou atenção em uma das aulas após essa roda de conversa foi um desentendimento que ocorreu entre as/os alunas/os e uma professora de outra disciplina. Antes de iniciar minha aula, Capitã Marvel me pediu alguns minutos para ler um relatório e ver se as/os colegas concordavam, eu permiti, afinal, tenho sempre falado que a aula é um momento de aprendizado e diálogo/compartilhamento. Assim, o relatório foi lido e as/os alunas/os concordaram, discordaram e finalizaram o relatório. Achei a atitude delas/es organizada e questionei se sempre foram assim, Grisele afirmou “não, professora, mas temos aprendido que, se queremos algo, precisamos falar”. Achei bem interessante ver minhas/meus alunas/os se posicionando sobre uma reclamação que achavam necessária e usando um posicionamento que sempre uso “ter voz”. Na outra semana, Janetão me contou que tiveram uma reunião com a coordenação e a professora, alvo da reclamação, que não daria mais aulas para elas/es.

Notei o quanto as/os alunas/os têm buscado resolver seus impasses por meio do diálogo, mediante a ações concretas de reivindicação e contestação, de forma a desenvolver uma autonomia em suas escolhas, isso me deixou muito feliz, ver que as aulas tinham

ganhado significação na vida delas/es. Interessante observar que a cada aula, elas/es se tornavam mais críticas/os e reflexivas/os em suas interações, problematizando e questionando as suas próprias falas e a das/os colegas. Vários pontos foram reforçados ao longo das aulas, dentre eles, a criticidade buscando desenvolver uma educação linguística.

### 3.3.1 A questão da educação linguística

Segundo Livia Suassuna, Iran Melo e Wanderley Coelho (2006, p. 234), “o aprendizado ocorre nas práticas sociais ininterruptas do cotidiano e cabe à escola oferecer condições para que o aluno se posicione perante tais práticas, a fim de que se apresente como sujeito crítico em relação à realidade que o cerca”. Dessa forma, por meio das aulas desenvolvidas na pesquisa, buscamos experimentar atividades que proporcionassem situações interativas/comunicativas para ampliar a criticidade e aprendizagem das/os discentes mediante a realidade que as/os cercam.

No decorrer do estudo, dialogamos sobre dois temas acerca dos quais as/os alunas/os escreveram redações há pouco tempo: “educação financeira nas escolas públicas” e “saúde mental”. Essas redações foram devolvidas corrigidas para as/os alunas/os durante a pesquisa, de modo que aproveitamos as correções para dialogar sobre o assunto e também dúvidas referentes à escrita. Assim sendo, durante as aulas, buscamos oportunizar uma “educação linguística como espaço de construção de sentidos a partir dos saberes locais implica em favorecer que vozes silenciadas ou socialmente apagadas se ergam e tenham relevância no seu contexto de produção”. (SABOTA; MENDONÇA; FARIA, 2021, p. 194).

Além dos dados contidos na proposta de PT sobre os devidos assuntos, dois textos verbais com informações e um gráfico, lemos também o texto “Educação financeira nas escolas impacta alunos, professores e famílias”, publicado no site porvir.gov, e analisamos a letra da música “Epitáfio”, dos Titãs. O LC propõe às/aos alunas/os irem além da interpretação do texto, não só focar no que está contido ali, mas sugere “que sejam levantados questionamentos com o intuito de perceber visões, interpretações e versões historicamente silenciadas e romper com relações rígidas, hegemônicas de poder” (SARDINHA, 2018, p. 6). Durante a discussão, tentei direcionar para o que antecede a questão da educação financeira, como melhor distribuição de renda, desigualdades sociais, desemprego, assuntos que já havíamos comentado antes e poderíamos retomar nessa conversa.

Iniciamos conversando sobre a educação financeira nas escolas públicas, visto que o DC-GOEM traz o itinerário formativo “A Matemática Escolar Aplicada ao Mercado de Trabalho”, organizado em quatro módulos sendo que o módulo três apresenta “Matemática Aplicada à Educação Financeira” com a justificativa de que “a educação financeira, no cenário atual, surge no sentido de desenvolver o senso de análise, criticidade e tomada de decisões no que tange ao envolvimento de ações relacionadas a dinheiro” (GOIÁS, 2020, p. 877). Nesse sentido, essa matéria já está presente na realidade das/os nossas/os alunas/os, ressaltando a importância de falar sobre esse assunto uma vez que ela visa explicar e simplificar o entendimento das atividades financeiras, sendo também contemplada na BNCC, conforme a citação abaixo.

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, [...] incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: [...] educação financeira [...] (BRASIL, 2017, p. 19-20).

O primeiro texto que lemos relata sobre uma pesquisa feita em 2021. Ela mostra o quanto as/os brasileiras/os estão endividadas/os e a necessidade de a escola trabalhar questões voltadas à matemática financeira como discussões sobre taxas de juros, inflação, aplicações e impostos. Após a leitura, as/os estudantes dialogaram sobre o que tinham escrito nas produções textuais juntamente com suas ideias e opiniões. Além disso, ressaltaram como acham que, na maioria das vezes, os conteúdos aprendidos na unidade escolar não condizem com a realidade delas/es e que aprender matemática financeira seria muito útil, já que a/o brasileira/o vive endividada/o. Contudo, há um despreparo em relação às/aos profissionais que são enviadas/os para ministrar essa disciplina. Em seguida, apresento algumas das reações das/os alunas/os.

**Maria Cururu:** Eu acho que existe uma diferença entre escola pública e particular, meu primo estuda numa escola particular que tem matemática financeira, lá têm conhecimentos práticos para a vida.

**Grisele:** Ah, se tivéssemos aulas de educação financeira, eu me sentiria mais preparado e teríamos menos desempregados e “vagabundos”.

**Titio:** A educação financeira deveria ser priorizada, pois é o que mais precisamos para sobreviver no nosso país.

**Anão:** Mas é complicado, porque nem as escolas sabem administrar a verba.

**Merily Mondon:** Sou contra aumentar mais uma matéria, acho que ao invés de aumentar matérias deveríamos ter educação financeira, por exemplo temos 2 aulas de trilhas de língua portuguesa fora as aulas regulares, por que não tirar uma e colocar educação financeira?

**Lipe:** Concordo, temos aulas demais de português, mas é necessário que haja uma preparação por parte dos professores também, para ter um ensino de qualidade, pois

não é certo que o professor seja uma pessoa totalmente endividada, sendo contraditório o que é ensinado.

**Hermione:** É importante saber administrar o dinheiro, um exemplo disso foi na pandemia, muitas pessoas sem esse conhecimento não souberam administrar o dinheiro adquirido com o auxílio fornecido pelo governo, compraram só coisas fúteis e inúteis.

De novo, as/os alunas/os retornaram à questão da comparação do ensino público e privado. Elas/es têm uma visão de que tudo no ensino privado é melhor e dá certo, mesmo que nenhuma/um da turma tenha estudado em uma escola privada. Apenas comentamos quais as razões desse pensamento e algumas/ns afirmaram que é a questão de estrutura, professoras/es mais bem preparadas/os, organização e material. No momento das análises, senti que poderia ter problematizado melhor essa questão de forma a desmistificar esse conceito. No entanto, na devida circunstância, os assuntos foram tomando outros rumos e não atentei a essa questão tão importante.

As/os estudantes comentaram também sobre o despreparo de algumas/ns professoras/es em ministrar as novas disciplinas que foram colocadas no currículo da educação básica. A ideia de que existem professoras/es que não atendem às expectativas das/os discentes foi notada desde as primeiras aulas quando preenchem a ficha das impressões sobre a escola. Lipe afirmou que aquilo de que menos gostava na escola era “as professoras enjoadas” e Pac-Man, “os professores ruins”. Desde o primeiro momento, algumas/ns alunas/os já tinham essa visão negativa das/os docentes da escola.

Nessa perspectiva, Júlio Pereira (2007) comenta sobre a difusão da ideia de que a educação escolar está ruim porque as/os docentes estão mal preparadas/os para o exercício da profissão. No entanto, segundo ele, quase não se fala a respeito da necessidade da melhoria das condições de trabalho das/os professoras/es, desde o salário, a jornada de trabalho, a autonomia e o quantitativo de alunas/os em sala de aula. Vejo, por meio dos comentários das/os discentes, que elas/es, muitas vezes, acusavam as/os docentes, mas não tentam dialogar, conversar sobre as possibilidades de aulas diferentes ou até mesmo comentarem quando não gostam da forma como são tratadas/os.

As/os alunas/os comentaram sobre o novo componente curricular Projeto de Vida (PV), o qual propõe “trabalhar uma infinidade de relações, que dialogam por entre diferentes conhecimentos, espaços, conceitos, práticas, habilidades, metodologias, e o mais importante, relacionando com as necessidades e anseios dos/as estudantes” (GOIÁS, 2020, p. 131). Referente ao comentário sobre a inaptidão de uma pessoa endividada ministrar aula de matemática financeira, Grisele elucidou que nenhuma/um professora/or poderia dar a

disciplina de PV, pois, se elas/es tivessem um projeto não seriam professoras/es. Aqui mais uma vez, ressaltaram a desvalorização da/o profissional da educação, como se ser professora/or fosse falta de opção já que ninguém, em um primeiro momento, discordou do comentário.

O comentário de Grisele me fez refletir sobre o senso comum presente nessa afirmação de que só é professora/or quem não tem capacidade para fazer outra coisa, ter outra profissão. Segundo Westerley Santos (2005), a/o docente sofre cerca de cinco tipos fundamentais de desvalorização: econômica, social, psicológica, da obsolescência e da desqualificação ou da degenerescência. Infelizmente, as/os professores/as do Brasil sofrem com os baixos salários, que, na maioria das vezes, as/os obrigam a várias jornadas de trabalho, além do desprestígio social, essa falta de apreço, respeito e admiração. A/o docente ainda sofre com a autodesvalorização, que ocorre quando a/o própria/o profissional perde o sentido e o significado de sua função profissional, nos aspectos sociais, políticos, econômicos e científicos.

Essas falas que desvalorizam a/o docente não são recentes. Valdomeria Morgado (2015) descreve sobre a imagem construída do sujeito-professora/or por meio de uma investigação de enunciados retirados de documentos-monumentos, desde os meados do século XVIII até o início da segunda década do século XXI. Por meio de suas análises, ela aponta que a/o docente é considerada/o como uma/um das/os principais responsáveis pelo suposto fracasso do ensino. Infelizmente, essa visibilidade dada à imagem da/o professor, séculos após séculos, não teve força suficiente para se modificar. Os rastros são visíveis e permanecem em nossos dias.

Essas falas das/os alunas/os contrárias à imagem da/o docente não surgiram da noite para o dia, apenas reverberam um olhar social para condição da/o professora/or. Assim sendo, temos “imagem do sujeito-professor presa aos discursos que interessam mantê-lo nessa rede discursiva que o desqualifica e que provoca mal-estares na educação, envolvendo gestão, administração, alunos, famílias e a própria classe docente” (MORGADO, 2005, p. 192). Dia a após, por meio de leituras e discussões precisamos refutar esses comentários para mudar essa imagem da/o docente.

Mediante a esses comentários feito pelas/os alunas/os que desvalorizam a/o docente, perguntei quantos queriam ser professora/or, ninguém levantou a mão. Pedi que imaginassem como seria o nosso país sem professoras/es. Algumas/ns afirmaram que seria terrível, não haveria um aprendizado. Diante disso, pedi que refletissem como acham que será o futuro se todas as pessoas pensarem que ser professora/or é só por falta de um projeto de vida melhor.

A turma não comentou mais sobre esse ponto do assunto e partiu para outros comentários relacionados à redação recebida. Acho que a questão relativa à/ao docente poderia ter sido melhor problematizada, contudo mediante às nossas conversas, espero que as/os estudantes tenham refletido melhor sobre seus conceitos.

As/os discentes já haviam recebido o texto corrigido referente ao tema “matemática financeira”. Notei que algumas/ns alunas/os têm muita dificuldade de escrita, não sabem expressar sua opinião, porém argumentam bem nas discussões, comunicam-se com fluência. Infelizmente, como já foi dito, a oralidade é pouco valorizada na escola. Nesta perspectiva, Siane Gois e Telma Leal (2012, s/p.) afirmam que “[...] sem dúvida, a oralidade é o eixo de ensino menos prestigiado no currículo escolar da Educação Básica e nas práticas de ensino de todos os níveis de escolaridade.” Nesse sentido, um dos objetivos das aulas da pesquisa voltadas à educação linguística foi, portanto, valorizar a língua oral tanto quanto a escrita.

Comentamos também sobre alguns aspectos de escrita em cuja avaliação as/os alunas/os foram penalizadas/os. Elas/es têm muita dificuldade em relação à pontuação, trabalhamos alguns trechos que foram passados no quadro e fizemos a reescrita juntas/os. Conversamos ainda sobre a proposta de intervenção.

Fizemos uma outra roda de conversa sobre o tema da redação da avaliação, o qual foi “Saúde mental: como se prevenir contra a depressão”. Além da coletânea, que compõe a prova de redação, a qual continha dados atualizados sobre o quanto aumentou a taxa de depressão e possíveis causas, ouvimos e analisamos a música “Epitáfio”, dos Titãs. Tal canção versa sobre aproveitar mais a vida para evitar arrependimentos, sendo um convite para que possamos sair da rotina e viver com mais sentido; as/os estudantes gostaram da música e refletimos sobre vários versos. Aproveitamos para rever algumas figuras de linguagem, conteúdo já visto e revisado pelas/os alunas/os. As/os estudantes identificaram a presença de antítese, hipérbole, anáfora, zeugma, comparação e personificação. Algumas/ns já haviam esquecido o nome da figura de linguagem e precisaram recorrer ao caderno. Revisamos o conceito de várias figuras de linguagem e analisamos seu uso e sentido na música.

Após esse momento inicial, começamos o diálogo mediante alguns trechos, que me chamaram atenção, das produções textuais que elas/es escreveram, sem identificar a que estudante pertencia para não as/os constranger. Indico abaixo alguns desses trechos.

- ✓ “Depressão é falta de Deus, puro mimimi” (**Merily Mondon**)
- ✓ “O *bullying* e racismo são os maiores causadores de depressão” (**Titio**)
- ✓ “Muito tempo nas redes sociais prejudicam a saúde mental” (**Lipe**)
- ✓ “Depressão é falta de amor ao próximo” (**Pac-Man**)

Mediante aos trechos das produções textuais, as/os discentes conversaram sobre suas ideias e opiniões sobre o assunto. A maioria discordou de que depressão seja falta de Deus ou de amor ao próximo, concordaram sobre o *bullying* e racismo serem possíveis causas de depressão e que muito tempo nas redes sociais prejudica a saúde mental, como evidencio abaixo.

**Ozlin:** É impressionante o quanto tem se falado sobre saúde mental, parece que antes nem existia isso, porque ninguém fala sobre isso, começou na pandemia.

**Liipe:** Eu acho que isso de falar que depressão é “mimimi” ou falta de Deus é senso comum, depressão é um problema real e não coisa do capeta.

**Anão:** Tem gente que vai à igreja e gente que não vai, isso não muda muito na saúde mental.

**Stitch:** Eu concordo com a afirmação do racismo e *bullying* causarem depressão sim, tem pessoas que falam muitas coisas que nos magoam, ficamos triste de verdade.

**Capitã Marvel:** Eu concordo com a afirmação do racismo e *bullying* e mais ainda que rede social faz mal para nossa saúde mental, quando olhamos muito tempo para as redes sociais nós sentimos deprimidos, por ver vidas “perfeitas”.

**Dhante:** E às vezes, a vida da pessoa nem é tão boa assim, tudo mentira.

**Hermione:** Não acho que a depressão é falta de amor ao próximo, afinal as pessoas precisam se amar mais.

**Janete:** Precisar, precisam mesmo se amar mais, mas tem gente que não pensa assim, acaba fazendo besteira como se cortar ou até algo pior, uma colega nossa, esse ano, fez isso.

As/os alunas/os comentaram sobre uma colega de classe delas/es desse ano que sofreu depressão, tentou cometer suicídio, mas saiu da escola antes do início da pesquisa. Perguntei se a escola havia tomado ciência do fato e as/os alunas/os falaram que sim, inclusive, os pais tinham sido convocados e conversado com a coordenação sobre o problema da estudante. Contudo, os pais optaram por transferi-la de escola. Quando falamos sobre a questão de a depressão ser falta de Deus, as/os alunas/os discordaram de um modo geral, sem focarem em princípios religiosos.

Em relação à afirmação de *bullying* e racismo serem causadores da depressão, as/os estudantes, embora concordem, afirmam já terem praticado *bullying* e/ou racismo, principalmente na escola. Ao longo da pesquisa, foi observado, principalmente na troca de professoras/es, momento de maior tumulto, essas trocas ofensivas. Conversamos sobre o quanto algumas atitudes delas/es são contraditórias. Nenhuma/um delas/es acha certo o ato de *bullying* e racismo, no entanto, muitos/as acabam praticando e, às vezes, comentam como se fosse a coisa mais normal do mundo. Titio ainda ressaltou sobre a empatia, a importância de se colocar no lugar da/o outra/o.

Ainda sobre atitudes contraditórias, refletimos sobre a influência que as redes sociais têm sobre a saúde mental. A maioria confirma que ela é uma das principais responsáveis por



prejudicar a saúde mental. Contudo, quando questionadas/os acerca do tempo que gastam com rede social, reconheceram que passam tempo demais. Algumas/ns relataram o quanto o excesso de tempo em redes sociais as/os afetam e refletimos que, às vezes, é necessário desconectar. O diálogo ocorreu de forma tranquila e; com respeito às diferentes opiniões. Afinal, “uma das tarefas da educação linguística para a cidadania tem de ser a formação de uma cultura do respeito à diferença e à pluralidade” (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 78).

Perguntei se algum delas/es gostaria de fazer leitura da redação devolvida, porém ninguém quis. Pelo fato de eu ter corrigido, pontuei os principais problemas apresentados nos textos. As/os alunas/os tiveram dificuldade em achar sinônimos para “saúde mental” de modo que algumas/ns usaram várias vezes na sequência. Conversamos sobre o uso de substituições e pronominalização. Usamos exemplos de trechos dos textos por elas/es construídos.

Durante as aulas, busquei trabalhar atividades que contemplassem a questão da linguagem voltada para leitura/interpretação de texto, produção textual e análise linguística, conforme relatado a seguir.

### 3.3.2 A questão da linguagem

Durante as aulas da pesquisa, procuramos experienciar atividades que contemplassem três práticas interligadas: leitura de textos, produção de textos e análise linguística. Infelizmente, muitas escolas e várias/os alunas/os ainda têm a concepção de que as aulas de língua portuguesa são só para aprender uma norma padrão idealizada e de que a língua está pronta e moldada por regras, como se as/os estudantes chegassem à unidade escolar desprovidas/os de qualquer conhecimento relativo à língua. É necessário entender, contudo, que a língua é uma prática social que está presente muito além da aula de língua portuguesa. Nessa perspectiva, Lígia Leite (1997, p. 24) afirma que

na medida em que a escola concebe o ensino de língua portuguesa como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando a produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de língua como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar, para, policiando-a, domá-la, fugindo ao risco permanente de subversão criativa, ao risco do predicar como ato de invenção e liberdade.

Nesse sentido, é preciso que a aula de língua portuguesa seja para propor reflexões sobre o uso da língua em diferentes situações e contextos. De modo que problematize discussões e promovam a criticidade, e não explicações prontas, algumas vezes, até

inadequadas que não contemplam a realidade da/o aluna/o. Diversas aulas de português acabam se baseando no ensino de nomenclaturas e classificações gramaticais, contendo exercícios descontextualizados de uma estrutura que, frequentemente, só será contemplada nos livros didáticos e não no cotidiano das/os discentes. Nessa perspectiva, Irlandé Antunes (2003) faz uma crítica ao atual modelo de ensino presente nas aulas de língua portuguesa no Brasil, que é baseado na extensa nomenclatura e classificação de termos e classes gramaticais, argumenta ainda sobre falta de atividades que desenvolvam as habilidades comunicativas da/o estudante. Ela também ressalta que o ensino dessa forma não desperta interesse da/o discente para a leitura, pois o texto, quando usado, serve apenas para identificar questões gramaticais.

O ensino não pode só ser focado no “certo” e “errado” segundo as regras gramaticais, precisa dar lugar ao “adequado” e ao “inadequado” em diversas situações comunicativas. Afinal, “o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas.” (POSSENTI, 1997, p. 31)

Um dos conteúdos solicitados na grade curricular para a 1º série é variedade linguística. Começamos a aula construindo em conjunto, mediante o conhecimento das/os alunas/os e os conceitos de língua e linguagem, falamos sobre os tipos de linguagem: verbal, não verbal e mista, e fizemos uma dinâmica que envolvia mímica e desenhos. As/os estudantes interagiram bastante a ponto de ter que pedir para elas/es falarem mais baixo para não atrapalharem as outras turmas; foi um momento de bastante interação e descontração. As/os discentes também refletiram sobre as diferenças de língua e linguagem, como nas passagens que indico abaixo.

**Janetão:** Por que Libras é língua e não linguagem?

**Pac-Man:** Eu acho que é porque Libras tem sinais específicos e uma série de regras.

**Capitã Marvel:** Eu queria aprender Libras, acho que é uma matéria que deveria ter na escola.

**Maria Cururu:** Também acho, a nossa escola tem uma intérprete de Libras, ela podia dar aula para gente.

Após a conversa inicial que envolveu as noções de língua e linguagem, lemos um trecho da obra *Ensinando a transgredir – a educação como prática de liberdade*, de bell hooks, a qual cita um verso marcante para a autora “essa é a língua do opressor, mas preciso falar dela com você”. Tal trecho pertence ao poema, “Queimar papéis em vez de crianças” de Adrienne Rich, da qual lemos também um fragmento. Porém, as/os alunas/os a acharam um tanto complicada, questionaram bastante o título, que gerou várias teorias. Quanto ao texto de

hooks, elas/es se interessaram mais, conversamos sobre o poder que a língua tem na sociedade. A título de exemplificação, indico algumas dessas ocorrências em seguida.

**Janete:** Hoje infelizmente a língua é poder, quando uma pessoa sabe falar e escrever certinho, ela tem “moral”.

**Grisele:** É mais fácil dela arrumar um emprego, fazer o Enem.

**Ofzin:** Um exemplo é o Artur Aguiar do BBB, ele fala muito bem.

**Jack Sparrow:** Eu acho que ele é manipulador, porém ninguém nota porque ele é muito bom de fala.

**Maria Cururu:** No *Twitter*, as pessoas o chamaram de “*gaslighting*”.

**Anão:** O que é isso? Alguém de uma gangue?

**Maria Cururu:** Não, é quando a pessoa consegue manipular outra pela fala, tipo ele faz no dia do jogo da discórdia.

Mediante aos comentários das/os estudantes sobre o termo “*gaslighting*”<sup>34</sup>, decidi levar um texto do site Brasil de Fato, intitulado “O que é *gaslighting*: você não está ficando maluca, nem é coisa da sua cabeça”. Lemos a definição da palavra e comentários sobre o episódio ocorrido no BBB. Algumas/ns concordaram que o participante acusado de *gaslighting* realmente fez manipulações por meio de sua fala no *reality show* e, outras/os discordaram. As/os alunas/os comentaram bastante sobre o assunto, até falaram sobre suas/seus participantes favoritas/os, de forma respeitosa, ouvindo as/os colegas. As/os discentes dialogaram também sobre o quanto a linguagem está presente na nossa vida e que saber a língua representa uma forma de poder e até de opressão.

Resolvemos ainda alguns exercícios do LD, relacionados à variedade linguística. Uma das questões envolvia o texto “A questão da linguagem inclusiva” da Secretaria de Comunicação Social. Retomamos a discussão sobre o poder da linguagem sobre o fato de que, em determinadas situações, algumas falas podem até ser consideradas crime. Uma linguagem preconceituosa atenta contra a dignidade de uma pessoa ou até mesmo um grupo social. Capitã Marvel ainda ressaltou sobre o uso dessa linguagem ofensiva, às vezes, utilizada contra determinados grupos como mulheres, negros e indígenas, várias piadas que existem não ofendem só a pessoa, mas transmitem um estereótipo. Conversamos sobre a língua como construção da realidade.

As/os alunas/os também comentaram sobre as mudanças da língua mediante idade, classe social, lugar e gênero, como nos trechos a seguir.

---

<sup>34</sup> Esse termo é usado para designar uma forma de abuso psicológico em que informações são manipuladas até que a vítima não consiga mais acreditar na própria percepção da realidade.

**Dhante:** Eu estudei com uma menina que veio do Acre, era engraçado o jeito dela falar, bem diferente.

**Grisele:** Minha avó tem a maior dificuldade para entender o que mando para ela pelo *Whats*.

**Capitã Marvel:** Mas também o jeito que você escreve, às vezes, nem eu entendo o que você manda no grupo, umas coisas estranhas.

**Grisele:** Eu escrevo certinho, vocês, meninas, que são cheias de frescura.

**Janete:** Eu gosto quando a gente viaja para um lugar diferente só para ficar ouvindo os sotaques, tem uns tão legais.

Por meio da correção dos exercícios do livro didático, analisamos variações linguísticas, mostrando o quanto a língua é viva, dinâmica e real. Ressaltamos, também, a importância de compreender a diversidade linguística presente na escola. Falamos bastante sobre a questão do preconceito linguístico. Algumas/ns alunas/os contaram o quanto se sentem envergonhadas/os quando são corrigidas/os, principalmente na frente das/os colegas de classe. Seguem as falas iniciais da conversa.

**Matuê:** Eu acho feio quem fala errado.

**Grisele:** Engraçado por que você fala errado direto.

**Maria Cururu:** Não acho feio, nem bonito, só acho chato quando alguém corrige na frente de todo mundo.

**Grisele:** Eu nem me importo, finjo que não foi comigo.

Após essas primeiras falas, conversamos sobre o que elas/es entendem por “certo” e “errado” e em quais situações, elas/es têm esses conceitos. Várias/os alunas/os trazem a ideia de que a língua varia de acordo com a situação e reconhecem a importância de saber usar a norma-padrão em determinadas situações sociais. Dialogamos sobre saber a norma-padrão já que em várias situações sociais ela é exigida, mas sem desconsiderar as outras variedades ou praticar atos de preconceito linguístico.

Demos um destaque à questão de se combater o preconceito linguístico, que, como qualquer outro preconceito, gera divisão, sofrimento e exclusão. Segundo Bagno (2007, p. 40) “o preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogadas nos dicionários”. Desse modo, é importante mostrar às/aos alunas/os que não existe uma forma única de se expressar, e sim uma adequação da língua mediante a diferentes situações e contextos.

É essencial reconhecer que cada estudante tem sua maneira própria de falar e não deve ser excluída/o por isso. Assim, a língua não deve ser usada como instrumento de exclusão social nem de discriminações. Afinal “uma das tarefas mais delicadas da educação linguística é deixar bem claro e evidente que o respeito às variedades linguísticas estigmatizadas não

significa negar aos seus falantes o direito ao pleno conhecimento e domínio das formas linguísticas de prestígio” (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 78). Nossas aulas também buscaram mobilizar diferentes modos semióticos, conforme explicitado a seguir.

### 3.3.3 Percepção das modalidades e das semioses

Com o aumento do uso dos ambientes virtuais, cada vez mais nossas/os alunas/os precisam ser críticas/os em relação à quantidade de informações que circulam nas diversas situações comunicativas. Consequentemente, consideramos importante mobilizar diferentes modos semióticos, além dos aspectos verbais, durante as aulas, tais como: fala, gestos, imagens e textos não verbais. Tudo isso de forma a promover interações entre as/os estudantes para potencializar a construção de significados e sentido para despertar nas/os discentes olhares para múltiplos fenômenos linguístico-semióticos.

O DC-GOEM (GOIÁS, 2020) traz nas práticas de linguagem a importância de se trabalhar recursos semióticos. Por exemplo, em leitura e escrita, segundo o documento, é importante envolver a interação leitora/or/ouvinte/espectadora/or com os textos escritos, orais e multissemióticos, tais como imagens estáticas, por exemplo: pintura, foto, ilustração, desenho, infográfico entre outros; imagens em movimento, tais como: filmes, vídeos, dança, também sons como: áudios e músicas, que circulam tanto em meios impressos como digitais. Já em produção escrita e multissemiótica retrata-se sobre a elaboração de diversos gêneros discursivos, tendo em vista a interatividade e a autoria coletiva ou individual. Aqui está contemplada também a análise linguística e semiótica, caracterizada pelo uso de estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, realizadas durante os processos de leitura e de produção de textos.

Em uma das aulas da pesquisa, quando adentrei a sala, aconteceu um fato que me chamou atenção. Dhante falou que Grisele e Anão estavam praticando *bullying* contra ela, mas a turma estava tão tumultuada que falei que logo resolveria. No meio da aula, a aluna me lembrou do fato. Fui perguntar o motivo do *bullying* e, segundo ela, eles a estavam chamando de “sapatão”, devido ao seu novo corte de cabelo. A aluna usava cabelo bem curto, cortado dos lados e pintados de vermelho. Falei que o cabelo não definia a sexualidade de uma pessoa e começamos a discutir um pouco o sobre o assunto. Ela comentou como ficava indignada sobre os estereótipos relacionados à aparência e que isso deveria ser problematizado em sala. Assim, prometi elaborar uma aula com essa temática, que aconteceu algumas aulas depois. É

importante a/o professora/or se atentar para as demandas que surgem da realidade, da vivência em sala de aula e em outros ambientes nos quais as/os alunas/os vivem. Retomei com elas/es a ideia de serem contraditórias/os em suas atitudes. Afinal, há poucas aulas, havíamos discutido sobre os prejuízos para a saúde mental relacionados ao *bullying*.

Em todas as aulas da pesquisa, busquei trabalhar textos de diferentes gêneros e que contemplassem a linguagem verbal, não verbal e mista. Por estar quase no final da coleta de dados, pensei em algo que envolvesse mais imagens, afinal, vivemos em mundo muito visual. Além do mais, algumas/ns alunas/os reclamaram da quantidade de leitura. Logo selecionei várias imagens de pessoas. Começamos a aula conversando sobre a importância de reconhecer e respeitar as diferenças individuais, a diversidade que compõe tanto a sala de aula quanto a sociedade como um todo, mostrando o quanto é essencial valorizar as individualidades e as subjetividades.

Selecionei cerca de dez imagens e, aletoriamente, as/os estudantes que se sentissem mais à vontade descreviam a imagem, sobre fatos que acham interessantes como profissão, idade, alguma característica etc. Conversamos sobre a importância da descrição, em um texto narrativo e/ou descritivo, para que a/o leitora/or possa ter uma imagem da/o personagem. A atividade foi bem dinâmica e as/os discentes se envolveram bastante, concordaram e discordaram das colocações feitas por algumas/ns colegas. Depois desse momento, dialogamos sobre os estereótipos que são colocados pelas pessoas com base em nossa aparência e analisamos de forma crítica as manifestações estereotipadas hegemonicamente na sociedade. Abaixo, ilustro algumas das falas das/os alunas/os.

**Capitã Marvel:** Infelizmente vivemos em uma sociedade muito preconceituosa e cheia de estereótipo quanto a aparência, por exemplo, se a menina usa uma roupa mais curta é piriguete, se usa roupa mais comprida é santinha, povo não pensa o quanto a aparência engana.

**Titio:** Sim, mas as pessoas julgam mesmo pela roupa, tem gente que falou que a imagem do cara de terno era de uma pessoa bem-sucedida, mas nem sempre a pessoa que veste bem é uma pessoa feliz, ser bem-sucedido, para mim, não só ser rico.

**Capitã Marvel:** Esse conceito de bem-sucedido é muito relativo, na imagem falaram que a mulher que cuida das crianças não é bem-sucedida, porém uma dona de casa que optou por cuidar dos filhos pode ser bem-sucedida.

**Stitch:** Para mim, o pior estereótipo é aquele que é colocado pela nossa cor, muito triste pensar que só pelo fato de ser negro, a sociedade já te condena, o nosso país é muito racista, colegas dessa turma são racistas.

**Grisele:** Fala não, já vi uma mulher esconder um celular porque meu amigo que é preto sentou perto dela no ônibus, cara, o celular do meu amigo era melhor que o dela.

**Hermione:** Mas a mídia reforça esses estereótipos, e muita gente aplaude.

As/os alunas/os ainda relataram outros casos de estereótipos. Conversamos sobre o racismo e a necessidade de uma educação antirracista, ou seja, que não basta problematizar esse tema em uma redação, como acontece na maioria das vezes, são necessárias atitudes. As pessoas podem até não ter práticas racistas, não ofender ninguém, mas o silêncio é também sinal de racismo. Precisamos ter atitudes para combater tal ato, é necessária uma mudança de postura.

Djamila Ribeiro (2019, p. 19) afirma que “é impossível não ser racista tendo sido criado numa sociedade racista. É algo que está em nós e contra o que devemos lutar sempre.” Dessa maneira, durante a aula em que conversamos sobre os estereótipos, aproveitamos para relacionar com o racismo, ressaltamos sobre educação antirracista e quais atitudes temos tomado frente ao preconceito racial. Afinal, às vezes, aceitamos e até compartilhamos ideias racistas, por isso precisamos sempre refletir sobre como nos dispomos a sermos antirracistas. Por meio dessas rodas de conversa, buscamos promover a formação/construção de uma consciência política e histórica da e para a diversidade.

Outra temática analisada foi sobre mobilidade urbana. Notei, por meio das produções textuais, que as/os estudantes melhoraram a escrita. Elas/es fizeram uma redação avaliativa com o tema “Os desafios da mobilidade urbana”, temática selecionada pela/o professora/or regente das outras turmas. Ao corrigir as redações, observei que houve uma melhora relacionada ao uso da pontuação e conectivos. Algumas/ns estudantes relacionaram a melhora da mobilidade com o momento pandêmico.

Após a correção dos textos, comentamos os problemas relativos à escrita e selecionei algumas imagens sobre o trânsito, em vários momentos e lugares diferentes, e conversamos sobre o assunto mediante tais imagens e as informações já contidas na coletânea da proposta de PT. No entanto, a questão da mobilidade urbana foi o assunto sobre o qual as/os alunas/os menos demonstraram interesse para discutir, talvez por já estar quase no final da pesquisa ou o fato de as/os estudantes estarem também se preparando para os jogos de interclasse<sup>35</sup>, que aconteceria nas próximas semanas. Em seguida, apresento algumas das reações delas/es.

**Maria Cururu:** É impressionante a desorganização do trânsito na nossa cidade, aliás no país, pegar ônibus é terrível.

---

<sup>35</sup> Os jogos de interclasse são promovido pela própria escola. As/os alunas/os selecionam times de várias modalidades (futebol, vôlei, basquete) e competem entre as turmas. As/os estudantes estavam ansiosas/os para tais jogos que aconteceriam nas últimas aulas. Assim, as/os discentes teriam só as primeiras aulas, nas quais elas/es ficavam mais agitadas/os.

**Janetão:** Precisamos de soluções mais práticas, como citado no texto, rodízio de carros, carona coletiva, por exemplo. O trânsito é sempre péssimo, quando chove fica ainda pior.

**Jack Sparrow:** Eu achei legal na época da quarentena, o trânsito deu uma melhorada boa, tudo mundo em casa, até a poluição diminuiu.

**Grisele:** Não precisava voltar a quarentena, porque foi horrível, mas as pessoas precisavam ter mais consciência, eu venho de bike, prático, barato e ainda faço atividade física.

**Capitã Marvel:** Acho que é isso que falta para solucionar um monte de problemas: falta de consciência das pessoas.

Interessante observar que as/os alunas/os reconhecem a importância das pessoas se conscientizarem para melhorar o trânsito da cidade. Conversamos sobre o transporte coletivo e o uso de bicicletas, já que esses são os principais meios que as/os estudantes usam para ir à escola. Falamos sobre as possíveis soluções para o problema, algumas já estavam elencadas nos textos que lemos. É importante que as/os discentes refletam sobre as situações presentes em sua vida se se sintam envolvidas/os na discussão.

Por meio das redes sociais e mídias digitais, as imagens estão cada vez mais presentes na nossa sociedade, o que nos faz refletir sobre sua importância no cenário educacional. Frente a esse cenário, consideramos importante que as/os alunas/os tenham aulas com interpretação de imagens já que elas têm um papel fundamental na constituição de significados e sentidos sociais das/os estudantes. Afinal, “as imagens não se constituem apenas enquanto suportes para textos verbais, mas são tão carregadas de sentido quanto o texto escrito” (ALMEIDA, 2008, p. 30). Em síntese, as aulas devem buscar uma educação mais crítica, colocando a importância do letramento visual<sup>36</sup> como meio de construirmos significados sociais no mundo. Mediante a esse processo de promover aulas mais críticas, são necessárias algumas rupturas que permitam que as/os alunas/os tenham mais participação nas aulas.

### 3.4 RUPTURAS

---

<sup>36</sup> Segundo Fernanda Rocha (2008), letramento visual é a leitura competente de imagens nas práticas sociais, é a capacidade de ver, compreender e, finalmente, interpretar e comunicar o que foi interpretado através da visualização. Embora não seja o objeto da pesquisa, achamos relevante trazer esse letramento, pois permite à/ao aluna/o perceber, organizar, construir sentido e expressar o que foi compreendido em um texto formado por vários aspectos modais (visual, escrita e som).



A criticidade está relacionada à construção de significado e sentido entendida como “um processo de ruptura de um padrão tradicional ou do andamento regular de um determinado raciocínio” (MONTE MÓR, 2015, p. 38). Por meio de interações, leituras e produções textuais, buscamos promover esse processo de ruptura individual e coletiva para a expansão de perspectivas e ampliação de olhares de forma que as/os alunas/os pudessem analisar, refletir, problematizar e desmistificar questões, que até então não haviam sido pensadas sobre diversos assuntos que fazem parte do dia a dia. Buscamos refletir sobre o uso da língua em diferentes contextos, de maneira que os/as discentes ampliassem sua capacidade linguístico-discursiva nas diversas situações de interação e também ressaltamos a dinamicidade da linguagem e suas representações nos diferentes contextos de uso.

Portanto, por meio do LC, as aulas procuraram oportunizar momentos de aprendizagens e de transformações significativas e integradas à realidade das/os alunas/os. Tudo isso de forma a aproximar o conteúdo de sala de aula, exigido pelos documentos, do contexto de vivência das/os discentes. Dessa forma, buscamos valorizar e respeitar os conhecimentos e as experiências delas/es, a fim de ir além dos conteúdos exigidos na grade escolar. Ao longo da pesquisa, alguns conteúdos ministrados e revisados dentro dos textos e rodas de conversas foram: figuras de linguagem, Trovadorismo, língua, linguagem e variedade linguística, estrutura da dissertação, revisão morfossintática e conjunção. Esses conteúdos foram pensados e planejados para serem trabalhados de forma crítica e dentro de um contexto, não só textual, mas social e político, que é um dos princípios do LC.

Em uma das aulas, o conteúdo foi conjunção. Procurei analisar formas de não ministrar apenas a matéria desconectada, por meio de “tabelinhas” para decorar os conectivos, o que foi desafiador. Afinal foi assim que aprendi na minha época de estudante; recebia várias dessas “tabelinhas” com as conjunções e as decorei. Na maioria das vezes, nem sabia quando e onde usá-las, de modo que concordo com Freire (2011) de que é preciso estar sempre (re) pensando minhas práticas de ontem para melhorar minhas práticas de amanhã. Como o tipo textual trabalhado pelas/os alunas/os era dissertativo-argumentativo, optei por trabalhar um texto avaliado com nota mil no ENEM 2019. Assim, objetivei trabalhar as conjunções que foram utilizadas naquela produção, mostrando como se dá a aplicação do conteúdo em um exemplo concreto e contextualizado. A ideia era que as/os estudantes lessem o texto e identificassem as conjunções, sua intencionalidade naquele contexto e seu valor semântico.

O texto escolhido tinha por tema “Democratização do acesso ao cinema no Brasil”, e foi escrito por Isabela Cardoso, 21 anos, Anápolis (GO). Optamos por essa produção por ter sido escrita por alguém pertencente à cidade da pesquisa, pois queríamos mostrar às/aos

alunas/os um texto local, valorizando o lugar de fala delas/es. As/os estudantes receberam uma cópia do texto, fizemos a leitura individual e começamos a analisá-lo e conversamos sobre o que eram conjunções e sua importância. Anão elucidou “aprendi que eles são os tijolinhos do texto”, algumas/ns concordaram, outras/os discordaram e buscamos analisar melhor essa fala. Após um breve conceito, pedi que elas/es destacassem aquilo que consideraram como conjunção.

A maioria das/os discentes soube reconhecer, pelo menos, uma conjunção. Algumas/ns destacaram o texto quase todo, outras/os destacaram uma ou duas palavras, mas, no geral, houve uma boa participação da turma. Após essa atividade, começamos, linha por linha, a analisar o que elas/es tinham evidenciado e dialogamos sobre os sentidos pretendidos a cada colocação e as possibilidades de uso de outras palavras. Por meio de cada conjunção presente no texto, buscávamos entender que uma palavra nem sempre desempenha aquela função de conjunção e que outras escolhas poderiam ter sido feitas também, dependendo da intencionalidade da/o autora/or do texto. As/os alunas/os demonstraram que aquele conteúdo não era algo novo que jamais haviam estudado, mas que já tinham a devida noção da matéria. Segundo Geraldi (2015, p. 389) “em matéria de linguagem não se pode ter a pretensão que tudo deve ser aprendido na escola. Antes de mais nada, há que compreender que nossos alunos já chegam à escola sabendo falar, escutar e compreender o que ouvem, dominando inúmeros gêneros de discurso”.

Buscamos valorizar os conhecimentos que as/os alunas/os já tinham sobre o devido conteúdo e ensinar o que elas/es desconheciam. Após a análise, lemos os conceitos, exemplos e regras no LD e resolvemos alguns exercícios que foram entregues fotocopiados. Os exercícios consistiam em reorganizar alguns trechos que tiveram as conjunções suprimidas de modo a estabelecer relações semânticas e reescrever alguns trechos em que havia várias palavras repetidas de modo a evitar essas repetições. Fizemos a devida correção e sanamos as dúvidas. Muitas/os estudantes reconheceram uma certa dificuldade em utilizar conjunções variadas nas redações e, desse modo, após a análise do texto, ressaltamos a importância de saber fazer o uso de conectivos adequados nas produções textuais. Seguem algumas falas.

**Capitã Marvel:** Eu gosto de usar o “portanto” na conclusão, minha professora do ano passado ensinou e eu sempre uso.

**Maria Cururu:** Eu nunca começava com conjunção os parágrafos, mas parece que quando começa faz mais sentido.

**Hermione:** Eu queria dar conta de fazer igual esse texto, usar vários no mesmo parágrafo.

Posteriormente, retomamos a dissertação nota mil e fizemos uma nova leitura, dessa vez coletiva, contemplando os repertórios utilizados, os argumentos, analisando o texto como um todo. O texto trazia argumentos que falavam sobre os benefícios do cinema e o fato de não abranger toda a população devido à elitização dos meios cinematográficos e à falta de estrutura presente em várias cidades brasileiras. Voltamos ao nosso diálogo pensando em questões já contempladas em outras aulas como a desigualdade social. O texto ainda trouxe a questão do silenciamento de grupos menos favorecidos, o que remeteu a comentários das/os alunas/os sobre o vídeo que já havíamos visto que retrata do silenciamento das mulheres. Ainda ressaltamos sobre acessibilidade também observada na redação e já comentada em outras aulas. Conversamos sobre os repertórios utilizados como “Cine Holiúdi”, o filósofo inglês Nick Couldry e a Constituição.

Considero essencial que as/os discentes notem que uma produção textual não é feita só de termos gramaticais pertinentes, belas palavras extremamente formais, operadores argumentativos relevantes, mas é um conjunto, um todo. Afinal, “o conhecimento da gramática da língua é necessário, mas, insuficiente, pois não dispensa o conhecimento das muitas regularidades textuais e sociais que governam a produção e a recepção de textos” (ANTUNES, 2006, p. 174).

Dialogamos sobre a temática do texto analisado e as/os alunas/os retomaram a conversa sobre a questão da desigualdade social, como evidencio abaixo.

**Capitã Marvel:** Eu amo cinema, mas é muito caro, fora que aqui tem pouca opção e tudo em shopping, cinema deveria ser algo mais acessível.

**Hermione:** Infelizmente cinema, teatro é coisa de rico, com o preço que as coisas ‘tá’. Como um pai de família gasta, sei lá, 20 reais por pessoa para ir a um cinema.

**Maria Cururu:** Mas isso é aquela questão que falamos antes, vivemos em um país onde poucos ganham muito e maioria ganha só para sobreviver, é grande a desigualdade, eu tenho amigos que sempre vão ao cinema, mas vai ver é tudo riquinho.

**Grisele:** Shopping para mim é só para passear e ver os amigos, cinema é algo muito caro.

**Titio:** Eu nem gosto de cinema, mas fiquei pensando no que o texto fala sobre a questão da falta de inclusão, realmente nunca vi intérprete de Libras num cinema.

**Maria Cururu:** É o que também já falamos, Libras deveria ser aprendida em sala de aula, pensa se todo mundo soubesse Libras o quanto facilitaria ter intérpretes nesses locais.

Interessante observar como as/os alunas/os fizeram conexões entre os conteúdos e as temáticas das aulas antecedentes. Conversamos sobre a democratização do acesso ao cinema e as/os estudantes relacionaram esse assunto a diálogos anteriores tais como: desigualdade

social e; Libras, o assunto que discutimos quando falamos sobre língua, linguagem, de forma a interligar os temas, rompendo com a segmentação do conhecimento.

Durante nossa conversa, a divisão de classe social, presente na sociedade brasileira, ficou evidente. Houve alunas/o que falaram que raramente iam ao cinema, enquanto outras/os comentaram nunca terem ido ao cinema, voltamos a um dos argumentos apresentados na redação: a questão da elitização dos meios cinematográficos. Entendo que as aulas precisam contemplar assuntos e conteúdos com os quais as/os discentes consigam se conectar e interligar a outros, para além de verem relevância em seus contextos.

Sendo assim, por meio do letramento crítico, busquei promover um ensino contextualizado e articulado à realidade das/os alunas/os, de modo a proporcionar reflexão e criticidade aos conteúdos e habilidades solicitados nos documentos. Afinal, a tarefa da/o professora/or não é só cumprir o que é solicitado nos documentos. Tais documentos que são extensos e exigidos em pouco prazo, sem levar em consideração as imprevisibilidades do dia a dia. Desse modo, cabe à/ao docente “dentre outras funções, ser mediador na formação de cidadãos e futuros profissionais, agentes sociais” (SARDINHA, 2018, p. 11).

Mesmo com todas as aulas pensadas e planejadas, alguns entraves dificultaram o processo, que serão mais bem contemplados abaixo.

### 3.5 OS ENTRAVES

Determinados fatores dificultaram algumas aulas pensadas para esta pesquisa, tais como: os documentos que regem a educação básica, em específico a quantidade de objetivos (habilidades) para serem cumpridos em um curto espaço de tempo sem levar em conta a imprevisibilidade do ensino, as inúmeras tentativas de fazer uso de recursos tecnológicos presentes na escola e o *déficit* de docentes na escola da presente pesquisa.

Alguns documentos que regem a educação básica foram recentemente colocados em prática e as unidades escolares ainda se encontram em fase de adaptação, foram muitas mudanças ao mesmo tempo como BNCC (2017), DC-GOEM (2020) e principalmente as alterações para a grade do Novo Ensino Médio. A BNCC (2017), na área de Língua Portuguesa, traz alguns pontos positivos, que já eram abordados em documentos anteriores, como a língua ser vista como um espaço de democratização e a linguagem ser retratada como interação social, além da importância do diálogo com as diferentes culturas, tendo a centralidade da linguagem como papel gerador dos diferentes posicionamentos. Desse modo, “entender a linguagem como interação social é um aspecto positivo do documento norteador

da BNCC, todavia, é necessário garantir que na prática escolar e no trabalho diário, essa concepção seja de fato aplicada ao ensino” (SOUZA; BAPTISTA, 2017, p. 183). É importante que essa noção de língua não fique somente nos documentos, mas que seja aplicada em sala de aula. Além desses aspectos, o documento ressalta o texto como peça fundamental para questões de análise linguística/semiótica, que também é um fator positivo. Contudo, o documento apresenta muitos pontos que precisam ser revistos.

Um dos pontos que precisam ser revistos na BNCC é ideia de currículo único. Segundo Alice Lopes (2018, p. 25) “sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro”. O conteúdo e as habilidades desenvolvidas em cada aula precisam fazer sentido às/aos alunas/os e serem construídos segundo os contextos que estão inseridas/os, respeitando as vivências das/os estudantes. Essa padronização acaba gerando mais desigualdade no ensino, afinal as/os docentes são diferentes, as escolas possuem materiais e estruturas diversas. A ideia de padronizar o ensino vai contra a ideia de pluralidade presente no nosso país. Segundo Inês Oliveira (2018, p. 57), “para origens diferentes, necessidades diferentes, características sociais, culturais e econômicas diferentes, é preciso oferecer trajetórias diferentes! Tratar igualmente os desiguais é aprofundar a desigualdade!”

Outro ponto a ser repensado é em relação à listagem um tanto quanto extensa de objetivos e habilidades que devem trabalhados durante o ensino médio. Geraldi (2015) afirma que o excessivo número de gêneros obrigatórios, apresentado nas primeiras versões da BNCC, torna-se mais um problema do que uma solução para o ensino. Afinal, a/o docente dificilmente consegue desenvolver aulas diferenciadas e projetos pedagógicos, pois é necessário cumprir o que o documento pede, diminuindo, assim, a autonomia da/o professora/or de ministrar aulas que não sigam aqueles objetivos e habilidades. As aulas acabam ficando, muitas vezes, “engessadas” em um mesmo assunto e talvez até seja abordado de forma superficial, afinal, “o excesso de carga exigido ano a ano na proposta da BNCC impede que professores elaborem projetos de continuidade e de profundidade num mesmo gênero”. (GERALDI, 2015, p. 389)

A BNCC traz também vários assuntos relacionadas aos gêneros digitais e às práticas voltadas para questões tecnológicas, como gravação de vídeo. Embora seja muito positivo, nem todas as escolas dispõem de recursos tecnológicos, o que, a longo prazo, irá só aumentar a desigualdade do ensino. Em outras palavras, o documento foi feito como se a unidade escolar possuísse bons recursos tecnológicos, o que não é a realidade da maioria das escolas públicas do nosso país. Na escola da pesquisa, por exemplo, o celular, que poderia ser

utilizado como ferramenta pedagógica, tem seu uso proibido, além de nem todas/os alunas/os possuírem acesso à internet. Souza e Baptista (2017, p. 184) afirmam que é uma incoerência cobrar da/o docente o trabalho com gêneros digitais “sem que garanta o acesso a livros e bibliotecas, sem capacitar e instrumentalizar o professor de língua portuguesa para o ensino de tais gêneros, sem oferecer um aparato tecnológico de boa qualidade”.

Além de ter que atender aos documentos, uma outra problemática foi a dificuldade para utilização dos recursos tecnológicos oferecidos pela escola. Na sala de língua portuguesa, havia uma televisão. Várias vezes, planejei aulas com uso de *slides*, imagens, som, vídeo e não consegui conectar o meu computador ao dispositivo da escola. Em um primeiro momento, ainda havia um funcionário que dava esse suporte, mesmo não sendo contratado com essa finalidade, já que era laboratorista.<sup>37</sup> No entanto, ele foi dispensado do serviço durante as aulas da pesquisa. É muito frustrante elaborar uma aula e tentar utilizar os recursos tecnológicos fornecidos pela escola e não conseguir, houve aulas em que gastei mais de 20 minutos tentando conectar o computador à televisão, na maioria das vezes que isso ocorria, eu desistia de fazer uso dos recursos tecnológicos. Entretanto, a tecnologia é algo muito positivo que proporciona novas formas de ensinar e aprender, de modo que “o professor deve ver a tecnologia com uma aliada do processo de ensino-aprendizagem, isto é, como um recurso que surgiu em contribuição ao processo” (GARCIA, 2013, p. 34).

Os *slides* usados na aula eram sempre repassados à coordenação, que enviava ao grupo de representantes que repassava para a turma. Todos os *slides*, exercícios, textos fotocopiados e *links* dos vídeos eram repassados às/aos alunas/os. Isso facilitava para as/os estudantes se situarem melhor na aula, já que havia um grande índice de faltas nessa turma.

A falta de professoras/es também atrapalhou um pouco a pesquisa. O horário era sempre enviado pela manhã, antes do início das aulas, como já citado. Havia dias em que notava uma falta de cinco docentes, ou seja, eram cinco turmas sem a presença de uma/um professora/or. As/os auxiliares de pátio e disciplina tentavam sanar o problema, no entanto, isso gerava um certo tumulto na escola. Infelizmente, ao terminar a pesquisa, ainda havia um *déficit* na escola, algumas turmas se encontravam há quatro meses sem aulas de língua inglesa

---

<sup>37</sup> Nos CEPIs, há a contratação de laboratorista que são encarregadas/os de auxiliarem no uso do laboratório de ciências durante as aulas práticas. No primeiro momento da pesquisa, o laboratorista me auxiliava na utilização dos *slides*. Contudo, algumas vezes, isso gerava um desconforto, já que o mesmo precisava parar seu serviço, que era no andar de baixo para me orientar.

e, possivelmente, não haveria a chegada de uma/um docente para essa disciplina antes do começo do próximo semestre.

Embora tenha enfrentado alguns entraves, acredito que as aulas foram satisfatórias e permitiram pensar sobre um novo “esperançar”.

### 3.6 AS POSSIBILIDADES: O ESPERANÇAR DE UM ENSINO OUTRO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Vivemos tempos difíceis. Cada vez mais as/os docentes são desvalorizadas/as, sendo impostas muitas cobranças, perseguições relacionadas às práticas mais críticas, certos movimentos como Escola sem Partido<sup>38</sup> ganhando força. Vivemos um tempo em que educar exige engajamento, amorosidade, respeito e ter uma postura crítica. É necessário “esperançar”, conforme afirma Freire (2000), não do verbo esperar, mas é necessário “esperançar” como uma forma de levar adiante. Uma esperança crítica que nos leve a ações concretas, de forma a sermos pontes para desnudar a realidade às/aos alunas/os, contribuindo para o desenvolvimento do senso crítico e de uma aprendizagem significativa.

Esse “esperançar”, manifestado em nossas aulas, requer atitudes que permitam às/aos estudantes descobrirem o mundo de uma maneira diferente por meio de um ensino que tenha os conteúdos conectados e contextualizados, já que, infelizmente, os documentos tentam engessar nossas aulas. Tal engessamento acontece, por exemplo, por meio de avaliações externas, mas precisamos colaborar para que as/os discentes desenvolvam criticidade, tenham prazer no aprendizado, de modo a contribuir para que as/os alunas/os encontrem amor, alegria e esperança no que lhes é ensinado. Afinal, “ensinar exige alegria e esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria.” (FREIRE, 1996, p. 37)

O ensino tradicional no qual as/os alunas/os apenas recebiam os conteúdos, de caráter acumulativo, sendo apenas passivas/os a tudo que lhes era colocado e nunca associava esse conteúdo a suas vivências, não tinham voz na sala de aula, aos poucos, deu lugar a um ensino mais significativo e contextualizado, no qual as/os estudantes interagem e constroem o

---

<sup>38</sup> Escola Sem Partido é um projeto que visa estabelecer regras para a/o professora/or sobre o que ela/e pode ou não falar dentro da sala de aula, para se “evitar” uma possível doutrinação ideológica e política. A ideia do programa existe desde 2004 e foi criado pela sociedade civil organizada. (Fonte: <https://www4.fe.usp.br/escola-sem-partido>)

conhecimento. Nesta pesquisa, busquei romper com o ensino tradicional e ouvir as/os discentes. Ao final da pesquisa, fizemos uma última roda de conversas, dessa vez, sem tema, sem leitura, sem vídeo, sem fichas, queria apenas ouvi-las/os, conversar sobre as percepções gerais e os sentimentos vivenciados. Indico, abaixo, alguns comentários.

**Titio:** Prof, o que eu mais queria é que você continuasse sendo nossa professora, confesso que no começo não estava curtindo muito as aulas não, você brigava muito por causa do meu celular, mas depois comecei a gostar, e não queria que você saísse.

**Grisele:** Eu gostei das nossas conversas, no começo queria mesmo era fazer meus colegas rirem, mas tivemos cada conversa tão séria.

**Capitã Marvel:** De verdade, acho que com a sua saída perdemos muito, é tão bom sua aula, senti que melhorei tanto para argumentar e até me expressar.

**Maria Cururu:** Sua aula é a minha favorita, consigo ver sentido no que aprendo, às vezes fico lá em casa pensando no que conversamos aqui.

**Jack Sparrow:** Eu gosto porque é a aula que menos tem cópia e exercícios são moderados, não gosto de passar a aula toda calado, copiando.

**Anão:** Eu nunca fui o melhor aluno, não gosto de ficar sentado só escutando, mas eu gosto das nossas rodas, das dinâmicas, da forma como você se preocupa em saber se estamos bem.

**Janetão:** Prof, você vai fazer muita falta, é muito bom ser ouvido sem ser julgado, se sentir livre para falar o que quiser.

A última aula não foi da forma que planejei, pois queria levá-los para a área verde da escola e sentar embaixo de uma árvore, mas devido à dinâmica da unidade escolar, isso não foi possível, pois acontecem aulas eletivas em diferentes ambientes e isso poderia tumultuar, segundo a coordenação. Mesmo não sendo da maneira que idealizei, considero que foi uma aula bem agradável. Por fim, entendo que ensinar envolve essa relação de afeto entre professora/or e alunas/os. No entanto, para além da relação de afetividade das/os alunas/os para comigo, refletimos sobre o que aprenderam durante esses meses.

**Hermione:** O que eu mais gostei nessas aulas foram as discussões que aconteceram antes das produções textuais, parece que sem discutir o tema, eu não tinha nada para dizer, depois, clareava a mente.

**Maria Cururu:** Eu acho interessante discutir até mesmo depois do texto. Aprendi muito sobre texto, melhorei muito, eu só colocava o ponto no final dos parágrafos, fora que nem sabia da necessidade de repertório.

**Dhante:** Eu nunca gostei muito de português, mas parece que quando eu vejo o texto e depois a gente fala de regra, fica mais fácil.

**Capitã Marvel:** Eu gosto muito de ler, mas nunca pensei em sempre ficar questionando o porquê o autor escreveu isso, agora faço sempre.

**Anão:** As aulas que mais gostei foram as de jogos, parece que o tempo passa mais rápido.

Acredito que as discussões, análises e leituras contribuíram para a formação das/os estudantes envolvidas/os no processo. No entanto, ter uma visão de ensino contextualizado focando em um ensino crítico é desafiador, pois, na maioria das vezes, vai em rumo contrário



ao que nos foi ensinado na época de escola. Desse modo, ao longo da pesquisa, precisei revisitar muitas vezes as minhas práticas.

William Tagata (2017, p. 397) afirma que um ensino “pautado em uma proposta de letramento crítico pode fazer a diferença, contribuindo para uma ampliação de nossas maneiras de compreender o mundo”. Durante as aulas, busquei proporcionar às/aos alunas/os momentos de reflexões críticas por meio de leituras, análises e diálogos. Ao longo do percurso, pude contemplar algumas mudanças que foram acontecendo, como as falas das/os estudantes que foram sendo mais pensadas e muitas vezes, elas/es próprias/os notavam que alguns pensamentos eram senso comum, e não haviam sido refletidos. Essas aulas também foram muito importantes para eu repensar a minha prática e transformar-me.

Sou professora há alguns anos no ensino público e privado e muitas vezes, mediante às exigências do cotidiano e às inúmeras cobranças, minhas práticas foram se tornando tão automáticas. Essa pesquisa me fez rever essas práticas e repensar o meu papel enquanto educadora. Acredito que a aprendizagem precisa ser construída a cada aula e não imposta através da minha fala. Aprendi muito ao longo desse percurso, tive muitas dúvidas e incertezas, mas busquei a cada nova aula ser uma professora melhor com práticas que refletissem criticidade e ajudassem minhas/meus alunas/os a desenvolverem uma perspectiva mais crítica e emancipadora.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nessa pesquisa-ação desenvolvida nas aulas de língua portuguesa da 1º série do ensino médio, busquei problematizar (im)possibilidades do letramento crítico no ensino de língua portuguesa. De modo a promover reflexões acerca da proposta de educação linguística implementada, buscando desenvolver a consciência crítica mediante a diálogos, questionamentos e problematizações.

No que diz respeito ao suporte teórico, foram utilizados conceitos de educação linguística crítica (BORELLI, 2018; FORTES, 2019; RAJAGOPALAN, 2003) e de letramento crítico (DUBOC, 2012; MONTE MÓR, 2015; SARDINHA, 2018), com ênfase a acepções da língua como não pronta e acabada, mas se (re)construindo nas práticas de linguagem (BAGNO, 2003; GERALDI, 1997; MOITA LOPES, 1996).

O material empírico foi gerado em 32 aulas de línguas portuguesa que ocorreram entre os meses de abril e maio de 2022. As temáticas e textos trabalhados foram selecionados por mim juntamente com as/os colaboradoras/es, de modo que a pesquisa se constitui de forma coletiva e participativa. Por meio dos diálogos, compartilhamentos, discussões e problematizações, almejei promover (re)construções e ressignificações dos conteúdos ministrados, de maneira que as/os alunas/os pudessem posicionar-se e agir no contexto social em que estão inseridas/os.

As primeiras conversas e sondagem inicial permitiram saber as impressões das/os discentes sobre a escola e as aulas de língua portuguesa. Encontrei muitas/os estudantes que não estavam tão motivadas/os a irem ao colégio ou até mesmo participarem das aulas. Algumas/ns relataram que gostariam de aulas mais práticas, com dinâmicas e músicas, que não gostavam de só copiar, ler e responder exercícios ou fazer produção textual.

Mediantes as primeiras interações, elaborei um planejamento de aulas que tentasse atender à realidade daquelas/es alunas/os. Busquei promover aulas que contemplassem as temáticas sugeridas pelas/os discentes e atendessem as habilidades solicitadas nos documentos oficiais, por meio de aulas mais dinâmicas e interativas. Pretendia, desse modo, que as/os estudantes participassem sem se sentirem constrangidas/os ou obrigadas/os.

Atualmente, muitos são os documentos que direcionam a educação. Durante as aulas da pesquisa, os planejamentos foram desenvolvidos mediante a tais documentos. Não é uma tarefa fácil, pois exige da/o docente muitas leituras e interpretações das inúmeras habilidades solicitadas. Tais habilidades precisam corresponder aos conteúdos e temáticas

pretendidos pela/o professora/or. Essa pesquisa aconteceu nos primeiros anos de implementação da BNCC e retomada das aulas presenciais, após mais de um ano no sistema remoto. De maneira que essa implementação ainda se mostra muito complexa, afinal, “oferecer os mesmos conteúdos e materiais a alunos com diferentes experiências, conhecimentos, desejos e possibilidades de aprendizagem perpetua as desigualdades entre eles e desrespeita seus direitos”. (OLIVEIRA, 2018, p. 57)

Acredito que “todo conhecimento é parcial e incompleto (nós vemos o mundo através de lentes diferentes que se modificam continuamente; não há lentes universalmente melhores ou mais claras)” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 100). Sendo assim, durante as aulas da pesquisa, as/os alunas/os manifestaram seus conhecimentos de mundo e vivências sobre diferentes assuntos e conteúdos, tentando ver o mundo por outras lentes e desacreditando em verdades que antes, talvez, fossem, por elas/es, consideradas como únicas.

Quando iniciamos com aulas que exigiam mais interação das/os discentes, deparei-me com certos entraves, como algumas/ns estudantes não quererem participar, outras/os que desejavam participar bastante e acabavam gerando uma desorganização na hora da fala e o respeito pela opinião da/o outra/o. Nem sempre é fácil mudar uma rotina ou até menos um hábito. As/os estudantes estavam acostumadas/os a só ouvirem e fazerem exercícios sem muitos questionamentos. Sendo assim, como iniciamos uma aula que exigia além disso, foram necessários alguns momentos para se adaptarem.

Mesmo com todos os desafios, acredito que, através das discussões, problematizações e análises feitas em sala, foram promovidos momentos de reflexão que contribuíram para despertar um novo olhar e outras opiniões. Várias vezes, o assunto que era discutido em uma aula era retomado em outras aulas, isso ampliava as problematizações e sempre acrescentava pontos que até então não haviam sido comentados. As aulas focavam não só em discussões e análises de temas, mas também no conteúdo voltado a questões literárias, gramaticais e textual. De modo, busquei promover um ensino reflexivo e contextualizado.

Entendo a necessidade de se ministrar aulas que não fragmentem o conteúdo, mas que as/os alunas/os consigam relacionar os conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória escolar com os novos ensinamentos. Muitas vezes, as/os estudantes estão tão habituadas/os a terem aulas com a separação de conteúdos, como gramática, literatura e redação, que há uma dificuldade em fazer tal relação e conexões de forma contextualizada.

Nessa perspectiva, Tagata (2017, p. 388) afirma que o “letramento crítico objetiva conscientizar o aluno de seu papel ativo na construção e reconstrução de sentidos, de modo que eles reflitam seus propósitos e perspectivas”. Nesse sentido, ressalto mais uma vez a

importância do papel da/o professora/or em buscar desenvolver aulas que contemplem esse LC. De modo que o conteúdo ministrado seja mais próximo das realidades e vivências das/os estudantes.

Minha pesquisa trouxe contribuições que ressaltam a relevância do letramento crítico nas aulas de língua portuguesa no ensino médio. Por meio dos diálogos, problematizações e análises feitas em sala, promoveu-se reflexões acerca da proposta de educação linguística ali implementada. Existem vários outros estudos que ainda podem ser feitos tendo com base o uso do LC e outros letramentos nas aulas de língua portuguesa. Por exemplo, li vários documentos voltados para o Novo Ensino Médio, dessa forma, seriam relevantes mais pesquisas que contemplassem esse Novo Ensino Médio e suas implicações para um ensino crítico. Há também uma necessidade de se analisar como será trabalhada a criticidade dentro das muitas divisões dos itinerários formativos. Estudos também podem ser feitos sobre como as escolhas das/os alunas/os relacionadas a esses itinerários influenciarão na formação de um ensino emancipador e significativo.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. **Perspectivas em Análise Visual do fotojornalismo ao blog**. João Pessoa, Editora Universitária, 2008, 84 p.
- ANDRADE, Gislaiane Sartorio. **A produção de um jornal on-line escolar na perspectiva do Letramento Crítico**. 2020. 138 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.
- ANTUNES, Irandé. Repensando o objeto de ensino de uma aula de português. In: ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. Cap. 3, p 107- 153.
- ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 163-180.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática Contextualizada: limpando o “pó das ideias simples”**. – 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ARRIEL, Tatiane Dutra de Godoi. **Nas trilhas de uma comunidade: problematizando uma proposta de língua portuguesa orientada pelos letramentos**. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail (Valentin Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 6.ed. São Paulo: Editora HURITEC 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. Parábola: São Paulo, 2007
- BAGNO, Marcos. **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.
- BENTES, Anna Christina. Linguística textual. In: MUSSALIM, Fernanda.; BENTES, Anna Christina. (org.) **Introdução à linguística**. Domínios e fronteiras. Volume 1. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.
- BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. Caminhos e vivências de uma educação crítica decolonial. In: Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. (org.). **Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professores universitários de inglês**. São Paulo. 2018, p. 139-148.

BRANCO, Antônio Quevedo. **Letramento Crítico**: condição necessária para a construção cidadã. 2009. 90 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_s ite.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_s ite.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U. de 17/02/2017, p. 1. Brasília, 2017.

BRASIL. **Referenciais curriculares para a elaboração de itinerários formativos**. 2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/DCEIF.pdf> Acesso em: 05 mai. 2022.

BRASIL. **Resolução Nº 3, de 21 de Novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BUENO, Igor Cosmo. **Letramento Crítico em Língua Portuguesa**: o Que Dizem As Práticas de Leitura nas Salas de Aula do Ensino Médio de uma Escola Estadual do Município de Cariacica. 2020. 186 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

BUNZEN, Clecio. Da era da composição a era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 139- 162.

CARVALHAES, Wesley Luis. **O livro didático de português**: abordagem discursiva de exercícios de compreensão de texto. 2016. 174 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

CHIAPPINI, Lígia. **Reinvenção da catedral**: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino. São Paulo: Cortez, 2005.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. Cortez, 2017.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o ‘aprender a aprender’**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUBOC, Ana Paula. **Atitude Curricular**: Letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês. 2012. 258 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DUBOC, Ana Paula; FERRAZ, Daniel Mello. **Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão.** Revista X, Curitiba, v. 1, p. 19-32, 2011.

FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 15, 1999, p. 179-194. Disponível em: <[http://www.educaremvista.ufpr.br/arquivos\\_15/faraco\\_castro.pdf](http://www.educaremvista.ufpr.br/arquivos_15/faraco_castro.pdf)>. Acesso em: 29 nov. 2022.

FONSECA, Lucilene Paula Carvalho Dias. **Letramento Crítico no ensino e na aprendizagem de Inglês: a constituição identitária de aprendizes de uma escola pública.** 2021. 101 f. Dissertação. (Mestrado em Letras: estudos da linguagem Instituição de Ensino) - Universidade Federal de Ouro Preto, 2021.

FORTES, Lívia. Educação linguística em LI: identidade, subjetividade e complexidade. In: FERRAZ, Daniel de Mello; KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto (org.). **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 71-90.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./ dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas para quem ouça ensinar.** São Paulo: Olhos d'água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Fernanda Wolf. A importância do uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. **Educação a distância**, Batatais, v. 3, n. 1, p. 25- 48, jan./-dez., 2013.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1997.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum. **Revista Retratos da Escola.** Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio**. Goiânia, 2020.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Programa Educação Plena e Integral: Diretrizes Pedagógicas**. Goiânia, 2021.

GOIS, Siane; LEAL, Telma Ferraz. (Org.) **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2012.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013. Disponível em: [https://pedropeixotoferreira.files.wordpress.com/2017/10/hooks\\_2013\\_ensinando-a-transgredir\\_book.pdf](https://pedropeixotoferreira.files.wordpress.com/2017/10/hooks_2013_ensinando-a-transgredir_book.pdf). Acesso em: 16 ago. 2022.

HUGHES, Ian. How to keep a research diary. **Action-Research E-Reports**, The University of Sydney, 1999, 1-2 p. Disponível em: <http://www.aral.com.au/arow/rdiary.html>. Acesso em: 09 jul. 2022.

JORDÃO, Clarissa. No tabuleiro da professora tem... letramento crítico? In: JESUS, Dánie Marcelo de Jesus; DIVANIZE, Carbonieri. (org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas: Pontes, 2016, p. 41-53.

JORDÃO, Clarissa. FOGAÇA, Francisco Carlos. Ensino de inglês, Letramento Crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Revista Línguas & Letras**, Cascavel, v. 8, n. 14, p. 79-105, 2007.

KIERAS, Josiane. **O uso pedagógico do gênero telenovela em proposta de desenvolvimento do letramento crítico**. 2015. 172 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Natal, 2015.

KRAFTA, Lina; *et al.*. O método da pesquisa-ação: um estudo em uma empresa de coleta e análise de dados. Porto Alegre: **Revista Quanti & Quali**. 2007, p. 1-5. Disponível em: [http://www.faccat.br/download/pdf/posgraduacao/profaberenice/09pesquisaacao\\_2009\\_3.pdf](http://www.faccat.br/download/pdf/posgraduacao/profaberenice/09pesquisaacao_2009_3.pdf). Acesso em: 21 abr. 2022.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e Literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997. p.18-23.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. Edições Loyola: São Paulo, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **A didática e aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov**. Revista Brasileira Educação. Rio de Janeiro, n. 27, Set/Out/Nov/Dez 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.pdf>. Acesso em 24/11/2022.

LIMA, Maria Cecília. Discurso sobre gênero e identidade. In: OTTONI, Maria Aparecida; LIMA, Maria Cecília. (org.). **Discursos, Identidades e Letramentos: abordagens da análise de discurso crítica**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 63-109.



LOPES, Alice Cassimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Maria Angela; DOURADO, Luiz Fernandes. (org.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27.

MANDELA, Nelson. **Illuminando seu caminho para um futuro melhor**. Discurso no lançamento da Mindset network. 2003. Disponível: <https://britto.com.br/a-educacao-e-a-arma-maispoderosa-que-voce-pode-usar-para-mudar-o-mundo/>. Acesso em: 4 set. 2022.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 83-102.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida; VALÉRIO, Kátia Modesto. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MEC. **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas**. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article>. Acesso em: 18 jul. 2022.

MELO, Caroline de Souza. **Leitura e produção de posts no Instagram: uma proposta de intervenção para o letramento digital crítico**. 2021. 224 f. (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Natal, 2021.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário. Para uma redefinição do letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis (org.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011a. p. 128-140.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO et al. (org.). **Formação “desformatada” - práticas com professores de língua inglesa**. Campinas: Pontes, 2011b. p. 279-303.

MONTE MÓR, Walkyria. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes, 2015. p. 31-50.

MOITA LOPES, Luiz Paula da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguagem e escola na construção de quem somos (prefácio). In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (org.). **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. Campinas: Pontes, 2012. p. 9-12.

MORGADO, Valdoméria Neves de Moraes. **As representações discursivas sobre o sujeito-professor: entrelaçamento do saber e do poder no trajeto temático da missão, da culpabilização e da incompetência.** Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2015, p. 221.

OLIVEIRA, Hélvio Frank de. A complexidade da linguagem e de seus usos: incitações a uma educação linguística crítica. **Revista eletrônica Humanidades e Inovação**, Palmas, v.8, n. 43, p. 296-308, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/114>. Acesso em: 18 set. 2022.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR, Maria Angela; DOURADO, Luiz Fernandes. (org.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** Recife: ANPAE, 2018. p. 55-59.

OLIVEIRA, Maria Liz Cunha de. Comitês de Ética: pesquisa em seres humanos no Brasil. **R. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 52, n. 2, p. 189-194, abr./jun. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/9TxqPjBVGGrny6nS8P346QYN/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 10 set. 2022.

ORMUNDO, Wilton. SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga nas linguagens: português.** Moderna, São Paulo, 2020.

OSAKABE, Haqira. Ensino de gramática e ensino de literatura. In: GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2011. p. 24-27.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz Pereira. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem.** Ano 10, n. 15 p. 82-98, jan.-jun. 2007.

POSSENTI, Sirio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2011. p. 28-32.

PFÜTZENREUTER, Patrícia Amaral. Experiências musicais. **Revista do Professor.** Porto Alegre, v. 15, n. 59, p. 5-11, jul./set., 1999.

PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa; MOREIRA, Lucinéia de Souza Gomes. Prescrição de leitura na escola e formação de leitores. **Revista Ciências & Cognição**, v. 13, 2008. p. 231-242.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola, 2003.

REZENDE, Tânia Ferreira. Políticas de apagamento linguístico em contexto brasileiro. In: BARROS, Débora Magalhães de; SILVA, Kleber Aparecido da; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. (org.). **O ensino em quatro atos: interculturalidade, tecnologia de informação, leitura e gramática.** Campinas: Pontes, 2015. p. 63-77.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista.** São Paulo: Companhia das

Letras, 2019.

RICHTER, Marcos Gustavo. **Ensino do português e interatividade**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2000.

RIGOLETO, Ana Paula Cardoso; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini Bibliotecário: um essencial mediador de leitura. In: SOUZA, R. J. de (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 219-237.

ROCHA, Fernanda. **Imagem e palavra: a produção literária para crianças em livros das autoras/ilustradoras Ângela Lago e Eva Furnari**. 2008. 35 f. Monografia. (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RODRIGUES, Carmen Lúcia; AMARAL, Marisse Bassos. Problematizando o óbvio: ensinar a partir da realidade do aluno. In: Congresso da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação, 19., Caxambu, **Anais da 19ª Reunião Anual da Anped - A Política da Educação no Brasil: Globalização e Exclusão Social**. Caxambu, 1996. p. 197-197.

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 (org.). **Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professores universitários de inglês**. São Paulo: Parábola (Pá de Palavra) Editorial, 2018. p. 61-70.

SABOTA, Barbra. MENDONÇA, Ariane Peixoto. FARIA, Marielle. Narrativas multimodais e produção de sentido sobre racismo e preconceito Agência discente em aulas de inglês. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido.; FREITAS, Carla Conti de (org.). **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 193-213.

SANTOS, Daiane Conceicao Simoes. **O letramento Crítico na Tela do Smartphone: leitura e produção de memes no 9º ano do ensino fundamental**. 2017 126 f. (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Natal, 2017.

SANTOS, Westerley Antônio. **Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do professor**. 2005, Sapere Aude, p. 349-358. Recuperado de <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/9764>

SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. Letramento Crítico: Uma Abordagem Crítico-Social dos Textos, **Linguagens & Cidadania**. Rio Grande do Sul, v. 20, ed. especial, 2018. p. 1-17.  
Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/32421>. Acesso em: 19 ago. 2022.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Adriana da. **A roda de conversa e sua importância na sala de aula**. 2012. 74 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2012.

SILVA, Clebiane Santos da Silva e. **O trabalho com o gênero propaganda sob a perspectiva do letramento crítico.** 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Natal, 2015.

SILVA, Flávia Osório da Silva. **Escola de Tempo Integral: uma na análise da implantação na Rede Estadual de Goiás (2006-2010).** 2011. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SILVA, Janiele Alves da. **O ensino de língua portuguesa com o rap à luz do letramento crítico.** 2020. 125 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. **Colaboração e crítica na formação de professores de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid.** Campinas: Pontes, 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos.** Revista Pátio, n. 29, 2004. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: julho/2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento têm o mesmo significado?** Revista Pátio, ano IX, n. 34, p. 50-52, maio/jul. 2005.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUZA, Andreliza Cristina de.; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Democratização, justiça social e igualdade na avaliação de uma política afirmativa: com a palavra, os estudantes. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 181-212, jan./mar. 2015.

SOUZA, Danilo Fernandes Sampaio de; BAPTISTA, Felipe Barreto. O ensino de língua portuguesa e a base nacional comum curricular: tensões e divergências. **Saberes**, Natal RN, v. 1, n. 17, Dezembro, 2017, 177-186.

SOUZA, Marlene de Almeida. Formação de professores de inglês buscando caminhos para uma educação linguística crítica. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria (org.). **Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professores universitários de inglês.** São Paulo: Parábola (Pá de Palavra) Editorial, 2018. p. 163 - 173.

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

SUASSUNA, Livia; MELO, Iran Ferreira; COELHO, Wanderley Elias. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 227 – 244.

TABATA, William Mineo. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 17, n.3, p. 379-403, 2017.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

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

TÍLIO, Rogério. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. **Revista eletrônica do Instituto de Humanidades**, Rio de Janeiro, v. VII, n. XXVI, p. 117-144, 2008.

UFG, Estudos conjunturais: Observatório do Estado Social Brasileiro. **Déficit de profissionais da educação na Rede Pública Estadual de Goiás**. Goiânia, 2022. Disponível em: [http://obsestadosocial.com.br/obs/wp-content/uploads/2022/04/D%C3%A9ficit-de-profissionais-da-educa%C3%A7%C3%A3o\\_RELATORIO.pdf](http://obsestadosocial.com.br/obs/wp-content/uploads/2022/04/D%C3%A9ficit-de-profissionais-da-educa%C3%A7%C3%A3o_RELATORIO.pdf). Acesso em: 25 mai. 2022.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

ZACCHI, Vanderlei J. Educação Linguística Crítica, protagonismo e mobilidade: caminhos para viver a língua inglesa. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria (org.). **Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professores universitários de inglês. São Paulo: Parábola (Pá de Palavra) Editorial, 2018. p. 239-249.

## **APÊNDICES**

## Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “ Ensino de Língua Portuguesa e educação linguística: a sala de aula como im-possibilidade de implosão das análises linguística e crítica” Meu nome é Laysla Ribeiro da Silva Fernandes, sou mestranda do programa de pós graduação Interdisciplina em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás (UEG), pesquisador(a) responsável por esta pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubrique todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(à) pesquisador(a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(a) pesquisador(a) responsável, via e-mail layslars@hotmail.com endereço: Rua dos Gomes, lote 8A quadra H2, Jardim Santana, Anápolis/GO, CEP: 75140-040 e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62) 9108-8852. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefone: (62) 3328-1439, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O contato também poderá ser feito pelo e-mail do CEP-UEG: cep@ueg.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Os pesquisadores que compõem essa equipe de pesquisa são a mestranda Laysla Ribeiro da Silva Fernandes e a Orientador Dr. Hélvio Frank de Oliveira.

A leitura desse TCLE deve levar aproximadamente 15 minutos/horas e a sua participação na pesquisa cerca de 20 horas/aulas.

#### Justificativa, objetivos e procedimentos:

O motivo que nos leva a propor esta pesquisa é a necessidade cada vez mais crescente em se promover discussões e investigações durante as aulas de Língua Portuguesa, que busquem refletir sobre as possibilidades que podem ser estabelecidas pela a educação linguística no viés do letramento crítico. O objetivo desta pesquisa é analisar as perspectivas e im-possibilidades da educação linguística crítica a partir da prática docente no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio de uma escola pública de tempo integral.

Os procedimentos de coleta de dados serão aplicados planos de aula durante um mês, o conteúdo será voltado para as competências e habilidades do Documento Curricular para Goiás, promoveremos debates e reflexões por meio da leitura e interpretação de diferentes gêneros. Essas aulas serão presenciais com a duração de 50 minutos, gravadas em áudio. e transcritas, de modo a não expor os/as participantes, por isso vocês escolherão um pseudônimo

(  ) Não permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

(  ) Permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

Em caso de permissão da gravação/obtenção da imagem/voz:

(  ) Permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

(  ) Não permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

**Obs.:** Orientar o/a participante a rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.

#### Riscos e formas de minimizá-los:

A pesquisa não oferecerá riscos físicos aos participantes, porém poderá ter riscos morais mínimos aos alunos mais tímidos, pois durante as discussões podem haver constrangimentos ou desconfortos, uma vez que teremos temas que necessitam da exposição da opinião dos envolvidos. No entanto, buscaremos minimizar qualquer risco moral, a identidade dos participantes será preservada e eles poderão desistir da pesquisa a qualquer momento.

#### Assistência:

Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa. Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação poderemos

interromper a sua participação nas discussões a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo.

**Benefícios:**

Como está é uma pesquisa sem fins lucrativos, não haverá qualquer tipo de remuneração para os participantes. Os possíveis benefícios são a oportunidade de participarem de aulas que proporcionem um momento de reflexão e discussão sobre questões atuais, aulas que os capacitem a ler criticamente as práticas sociais e institucionais.

**Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:**

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo físico e digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado e todas as mídias apagadas.

**Indenização:**

Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo como por exemplo, transporte e alimentação este será ressarcido por mim, pesquisador responsável.

Em qualquer etapa do estudo você poderá entrar em contato comigo, pesquisador(a) responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas. Desde já, comunicamos que você terá acesso aos resultados da pesquisa, obtendo posteriormente uma cópia da dissertação, produto final desta pesquisa. Os resultados da sua participação poderão ser consultados por você a qualquer momento, para isso, nós disponibilizaremos os seguintes contatos telefônicos: (62) 99108-8852, bem como o email:layslars@hotmail.com, dados da pesquisadora responsável.

**Declaração do(a) Pesquisador(a) Responsável**

Eu, pesquisador(a) responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP.

**Declaração do(a) Participante**

Eu, ....., abaixo assinado, discuti com o pesquisador(a) Laysla Ribeiro da Silva Fernandes sobre a minha decisão em participar como voluntário(a) do estudo “ Ensino de Língua Portuguesa e educação linguística: a sala de aula como im-possibilidade de implosão das análises linguística e crítica”. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Anápolis/Go, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante de pesquisa/Responsável legal

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

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

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



**Apêndice B: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE****TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Ensino de Língua Portuguesa e educação linguística: a sala de aula como im-possibilidade de implosão das análises linguística e crítica”. Meu nome é Laysla Ribeiro da Silva Fernandes. Seu responsável permitiu que você participe. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser e não terá nenhum problema se desistir. Em caso de dúvida, você poderá entrar em contato comigo, pesquisador (a) responsável Laysla Ribeiro da Silva Fernandes, por e-mail [layslars@hotmail.com](mailto:layslars@hotmail.com) ou telefone, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62) 99108-8852 Você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), por telefone: (62) 3328-1439, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira ou por e-mail: [cep@ueg.br](mailto:cep@ueg.br).

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as perspectivas e im-possibilidades da educação linguística crítica a partir da prática docente no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio de uma escola pública de tempo integral. Se você quiser participar, iremos aplicar planos de aula que cumprem as competências e habilidades do Documento Curricular para Goiás durante um mês, promoveremos debates e reflexões por meio da leitura e interpretação de diferentes gêneros. Essas aulas serão presenciais com a duração de 50 minutos, gravadas em áudio. e transcritas, de modo a não expor os/as participantes, por isso vocês escolherão um pseudônimo. A pesquisa não oferecerá riscos físicos aos participantes, porém poderá ter riscos morais mínimos aos alunos mais tímidos, pois durante as discussões podem haver constrangimentos ou desconfortos, uma vez que teremos temas que necessitam da exposição da opinião dos envolvidos. No entanto, buscaremos minimizar qualquer risco moral, a identidade dos participantes será preservada e eles poderão desistir da pesquisa a qualquer momento.

Caso aconteça algo de errado, você receberá assistência total e sem custo e terá direito de buscar indenização. Este estudo tem como benefício a oportunidade de participarem de aulas que proporcionem um momento de reflexão e discussão sobre questões atuais, aulas que os capacitem a ler criticamente as práticas sociais e institucionais. Os resultados da pesquisa serão divulgados, mas não daremos o seu nome aos outros. Qualquer dúvida que você tiver, pode me perguntar quando quiser.

Eu, \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa. Entendi que posso desistir de participar a qualquer momento e que isto não terá nenhum problema. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Anápolis/Go, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante de pesquisa

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**ANEXOS**

**Anexo 1: Letras das músicas trabalhadas em sala**

<b>Cantiga de amor: Por você, Barão Vermelho</b>	<b>Cantiga de amigo: 10%, Maiara e Maraisa</b>	<b>Cantiga de escarnio: Falso amor - Aldair Playboy</b>	<b>Cantiga de maldizer: Renata – Latino</b>
Por você Eu dançaria tango no teto Eu limparia Os trilhos do metrô Eu iria a pé Do Rio a Salvador	Tô escorada na mesa Confesso que eu quase caí da cadeira E esse garçom não me ajuda Já trouxe a vigésima saideira	Abre o jogo, acabou Pra quê esconder esse falso amor? Eu confiei, me entreguei Meu coração logo se machucou	Num golpe de olhar Ganhou meu coração Mas eu não imaginava A decepção  Por ela fui fiel Tão cego eu fiquei Que no night e futebol Amigos eu deixei
Eu aceitaria A vida como ela é Viajaria a prazo Pro inferno Eu tomaria banho gelado No inverno	Já viu o meu desespero E aumentou o volume da televisão Sabe que sou viciada E bebo dobrado ouvindo um modão	Noite do meu lado Fico aqui imaginando Mas como pude cair Nessa farsa de amor?	Foi irracional O que ela fez Mas vou deletar Sua insensatez
Por você Eu deixaria de beber Por você Eu ficaria rico num mês Eu dormiria de meia Pra virar burguês	A terceira música nem acabou Eu já tô lembrando da gente fazendo amor Celular na mão, mas ele não tá tocando Se fosse ligação, nosso amor seria engano, seria engano	E parabéns pra você Que me fez entender Que minha paixão não é você Obrigado Por demonstrar esse amor falso	Renata ingrata Trocou o meu amor Por uma ilusão  Renata ingrata Quem planta sacanagem Colhe solidão
Eu mudaria Até o meu nome Eu viveria Em greve de fome Desejaria todo o dia A mesma mulher	Garçom, troca o DVD Que essa moda me faz sofrer E o coração não guenta Desse jeito você me desmonta Cada dose cai na conta e os 10% aumenta		Até pra namorar A bela foi atriz Fingindo que eu era O que ela sempre quis
Por você! Por você! Por você! Por você!			A lua entristeceu O céu mudou de cor Renata foi embora E a deprê ficou
Por você Conseguiria até ficar alegre Pintaria todo o céu De vermelho Eu teria mais herdeiros Que um coelho	Aí cê me arrebenta! E o coração não guenta E os 10% aumenta		Foi irracional O que ela fez Mas vou deletar Sua insensatez

**Anexo 2:** Revista Carta Capital: O que é o empoderamento feminino? por Djamila Ribeiro — publicado em: 25/09/2017.

Nenhuma mulher pode considerar-se moderna enquanto persistirem as desigualdades

O termo empoderamento muitas vezes é mal interpretado. Por vezes é entendido como algo individual ou a tomada de poder para se perpetuarem as opressões. Para o feminismo negro, empoderamento possui um significado coletivo. Trata-se de empoderar a si e aos outros e colocar as mulheres como sujeitos ativos de mudança.

Como diz bell hooks (nascida Gloria Watkins e que adotou o nome de sua bisavó e pede que o usem assim em minúsculo), o empoderamento diz respeito a mudanças sociais numa perspectiva antirracista, antielitista e antissexista por meio das mudanças das instituições sociais e consciência individuais.

Para hooks, é necessário criar estratégias de empoderamento no cotidiano, em nossas experiências habituais no sentido de reivindicar nosso direito à humanidade.

Logo, o empoderamento sob essa perspectiva significa o comprometimento com a luta pela equidade. Não é a causa de um indivíduo de forma isolada, mas como ele promove o fortalecimento de outras mulheres com o objetivo de alcançar uma sociedade mais justa para as mulheres.

É perceber que uma conquista individual de uma mulher não pode estar descolada da análise política.

O empoderamento não pode ser algo autocentrado, parte de uma visão liberal, ou ser somente a transferência de poder. Vai além. Significa ter consciência dos problemas que nos afligem e criar mecanismos para combatê-los. Quando uma mulher empodera a si, tem condições de empoderar a outras.

Cada mulher em seu espaço de atuação pode criar formas de empoderar outras. Se for empregadora, pode criar um ambiente de trabalho no qual exista o respeito e que possa atender à demanda de mulheres, principalmente daquelas que são mães, e certificar-se de que não há desigualdade salarial e assédio.

Se é professora, estar atenta aos xingamentos machistas muitas vezes naturalizados como brincadeiras ou chacotas. Tentar promover discussões em salas de aula que tragam a reflexão sobre a situação das mulheres. Criar um grupo na comunidade ou associação do bairro para discutir estratégias de apoio a outras mulheres ou o enfrentamento à violência que possam vir a sofrer.

Significa uma ação coletiva desenvolvida pelos indivíduos quando participam de espaços privilegiados de decisões, de consciência social dos direitos sociais. Essa consciência ultrapassa a tomada de iniciativa individual de conhecimento e superação de uma realidade na qual se encontra. É uma nova concepção de poder que produz resultados democráticos e coletivos.

É promover uma mudança numa sociedade dominada pelos homens e fornecer outras possibilidades de existência e comunidade. É enfrentar a naturalização das relações de poder desiguais entre homens e mulheres e lutar por um olhar que vise a igualdade e o confronto com os privilégios que essas relações destinam aos homens. A busca pelo direito à autonomia por suas escolhas, por seu corpo e sexualidade.

Não é emancipação iludir-se com as novas tecnologias, enquanto persiste a divisão sexual do trabalho, enquanto o eterno feminino se impõe. E, muito menos, seguir em uma lógica de exclusão com outros grupos. Nesse sentido, é preciso cuidar para que conceitos e ferramentas políticas pensadas por feministas diversas não sejam esvaziados de sentido.

Atentar-se para o interesse de marcas com a questão e que, na maioria das vezes, é superficial e temporário. Logo, é fundamental questionar as marcas que se envolvem com o tema, confirmar se existe política de diversidade na empresa, se existem programas para mulheres que são mães para além da camiseta com a frase “girl power”.

Obviamente existe uma relação dialética: o interesse maior por essas pautas deriva da longa história de mobilização dos movimentos, que deram visibilidade a questões extremamente importantes e entenderam que trazer à tona alguns problemas seria o primeiro passo para a dignidade de certos grupos.

É preciso nomear, nos ensinaram as feministas negras. Portanto, há que se cuidar para não haver apropriação puramente mercadológica e deixar de produzir mudanças reais. Em outras palavras, é urgente pensar para além da representatividade, que inegavelmente é importante, mas possui limites.

De volta a Simone de Beauvoir: precisamos discutir a partir da experiência vivida, da concretude. Enquanto persistirem as desigualdades e as imposições de papéis sociais, não será possível considerar nenhuma mulher moderna, por mais que ela tenha o último modelo de smartphone, produzido na lógica capitalista de exploração. Não se pode aceitar que o progresso seja entendido como a manutenção de desigualdades para o benefício de um grupo social.

Pensar feminismos é pensar projetos. É discutir um outro modelo de sociedade pautado por novos marcos civilizatórios. Essa é a utopia pensada por Angela Davis e que precisamos percorrer.

**Anexo 3:** Tradução da parte 2 da Poesia - Queimar papéis em vez de crianças - Adrienne Rich, 1968.

<p>2. Imaginar um tempo de silêncio  ou poucas palavras  um tempo de química e música  as pequenas covas acima das tuas nádegas,  traçadas pela minha mão  ou, o cabelo é como carne, disseste  uma era de longo silêncio  o conforto  desta língua desta placa de calcário</p>	<p>de concreto reforçado  fanáticos e traficantes  lançados nesta costa verde e selvagem vermelha como barro  que antes respirava  em sinais de fogo  varrida em vento  a sabedoria do opressor  esta é a linguagem do opressor  e todavia preciso dela para falar contigo</p>
---	--

**Anexo 4:** A língua - hooks, bell. Ensinando a transgredir – A educação como prática de liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2019, p. 223-225.

Como o desejo, a língua rebenta, se recusa a estar contida dentro de fronteiras. Fala a si mesma contra a nossa vontade, em palavras e pensamentos que invadem e até violam os espaços mais privados da mente e do corpo. Foi no primeiro ano de faculdade que li um poema de Adrienne Rich chamado “The Burning of Paper Instead of Children” (Queimar papel em vez de crianças). Esse poema, falando contra a dominação, o racismo e a opressão de classe, procura ilustrar de modo claro que pôr fim à perseguição política e à tortura de seres vivos é uma questão mais vital que a censura, que queimar livros. Um verso desse poema que comoveu e perturbou algo dentro de mim: “Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você.” Nunca o esqueci. Talvez não conseguisse esquecê-lo nem que tentasse apagá-lo da memória. As palavras se impõem, lançam raízes na nossa memória contra a nossa vontade. As palavras desse poema geraram na minha memória uma vida que eu não pude abortar nem mudar.

Agora, quando me pego pensando sobre a língua, essas palavras estão ali, como se estivessem sempre esperando para me ajudar e me questionar. Pego-me repetindo-as em silêncio com o fervor de uma salmodia. Elas me surpreen-

dem e me sacodem, despertando a consciência de um vínculo entre as línguas e a dominação. De início, resisto à ideia da “língua do opressor”, certa de que esse conceito tem o potencial de enfraquecer aqueles entre nós que estão apenas aprendendo a falar, apenas aprendendo a tomar posse da língua como um território onde nos transformamos em sujeitos. “Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você.” Palavras de Adrienne Rich. Então, quando li essas palavras pela primeira vez e quando as leio agora, elas me fazem pensar no inglês padrão, em aprender a falar de modo contrário ao vernáculo negro, de modo contrário à fala quebrada, despedaçada, de um povo despossuído e desalojado. O inglês padrão não é a fala do exílio. É a língua da conquista e da dominação; nos Estados Unidos, é a máscara que oculta a perda de muitos idiomas, de todos os sons das diversas comunidades nativas que jamais ouviremos, a fala dos gullah, o itídiche e tantos outros idiomas esquecidos.

Refletindo sobre as palavras de Adrienne Rich, sei que não é a língua inglesa que me machuca, mas o que os opressores fazem com ela, como eles a moldam para transformá-la num território que limita e define, como a tornam uma arma capaz de envergonhar, humilhar, colonizar. Gloria Anzaldúa nos lembra dessa dor em *Borderlands/La Frontera* quando afirma: “Então, se você realmente quiser me machucar, fale mal da minha língua.” Temos pouquíssimo conhecimento de como os africanos desalojados, escravizados ou livres que vieram ou foram trazidos contra a vontade para os Estados Unidos se sentiram diante da perda da língua, de ter de aprender inglês. Somente como mu-

lher comecei a pensar nesses negros em sua relação com a língua, a pensar em seu trauma quando foram obrigados a assistir à perda de sentido da sua língua por força de uma cultura europeia colonizadora, onde vozes consideradas estrangeiras não podiam se levantar, eram idiomas fora da lei, fala de renegados. Quando me dou conta de o quanto demorou para os americanos brancos reconhecerem as diversas línguas dos índios norte-americanos, para aceitarem que a fala que seus antepassados colonizadores haviam declarado ser mero grunhido ou algaravia era de fato uma língua, é difícil não ouvir sempre, no inglês padrão, os ruídos da matança e da conquista. Penso agora no sofrimento dos africanos desalojados e “sem lar”, obrigados a habitar num mundo onde viam pessoas iguais a si, com a mesma cor de pele e a mesma condição, mas sem uma língua comum para falar uns com os outros, que precisavam da “língua do opressor”. “Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você.” Quando imagino o terror dos africanos a bordo de navios negreiros, nos palanques dos leilões, habitando a arquitetura insólita das fazendas de monocultura, considero que esse terror ia além do medo da punição e residia também na angústia de ouvir uma língua que não compreendiam. O próprio som do inglês devia aterrorizá-los. Penso nos negros encontrando uns aos outros num espaço distante das diversas culturas e línguas que os distinguiam uns dos outros, obrigados pelas circunstâncias a achar maneiras de falar entre si num “mundo novo” onde a negritude ou a cor escura da pele, e não a língua, se tornariam o espaço da formação de laços. Como lembrar, como evocar esse terror? Como descrever o que

**Anexo 5: O que é gaslighting: você não está ficando maluca, nem é coisa da sua cabeça**  
– Brasil de fato

Já ouviu falar em "gaslighting"? O termo é usado para designar uma forma de abuso psicológico em que informações são manipuladas até que a vítima não consiga mais acreditar na própria percepção da realidade. O tema apareceu com força nas redes, nos últimos dias, depois que o cantor Arthur Aguiar, participante do reality show Big Brother Brasil 2022, programa veiculado pela TV Globo, foi acusado de manipulação nas interações com mulheres participantes do reality.

O termo "gaslighting" surgiu do filme "Gas Light" ("À Meia Luz", 1944), em que um homem tenta manipular a esposa e todos à sua volta para que acreditassem que ela seria "louca". No filme, as luzes da casa dos personagens, geradas à gás ("gas light"), piscavam de tempos em tempos. O homem tentava convencer a mulher de que isso não acontecia e era tudo da "cabeça" dela. Nas redes, perfis de apoio a mulheres explicam como é o comportamento de quem faz "gaslighting".

Em português, o comportamento pode ser chamado simplesmente de "manipulação". Quem pratica o abuso frequentemente diz "Você está louca!", "Você está inventando isso", "Não aconteceu isso" ou "É coisa da sua cabeça". "Gaslighting", portanto, é o abuso psicológico em que informações são manipuladas, distorcidas ou omitidas. É comum que homens façam isso a ponto de levar mulheres a duvidarem de si mesmas, de suas capacidades e até da própria sanidade.

**Anexo 6:** Trecho do livro “**Quarto de despejo: diário de uma favelada**” (p.25) JESUS, Carolina Maria de. Quarto de despejo: diário de uma favelada. 8. ed. Série Sinal Aberto. São Paulo: Ática. 2005.

podia andar. Começou chover. Eu ia na Delegacia, ia levar o José Carlos. A intimação era para ele. O José Carlos está com 9 anos.

**3 DE MAIO** ...Fui na feira da Rua Carlos de Campos, catar qualquer coisa. Ganhei bastante verdura. Mas ficou sem efeito, porque eu não tenho gordura. Os meninos estão nervosos por não ter o que comer.

**6 DE MAIO** De manhã não fui buscar água. Mandei o João carregar. Eu estava contente. Recebi outra intimação. Eu estava inspirada e os versos eram bonitos e eu esqueci de ir na Delegacia. Era 11 horas quando eu recordei do convite do ilustre tenente da 12ª Delegacia.

...O que eu aviso aos pretendentes a política, é que o povo não tolera a fome. E preciso conhecer a fome para saber descrevê-la.

Estão construindo um circo aqui na Rua Araguaia. Circo Theatro Nilo.

**9 DE MAIO** ...Eu cato papel, mas não gosto. Então eu penso: Faz de conta que eu estou sonhando.

**10 DE MAIO** Fui na delegacia e falei com o tenente. Que homem amavel! Se eu soubesse que ele era tão amavel, eu teria ido na delegacia na primeira intimação. (...) O tenente interessou-se pela educação dos meus filhos. Disse-me que a favela é um ambiente propenso, que as pessoas tem mais possibilidades de delinquir do que tornar-se util a patria e ao país. Pensei: Se ele sabe disto, porque não faz um relatório e envia para os politicos? O senhor Janio Quadros, o Kubstchek<sup>[9]</sup> e o Dr. Adhemar de Barros? Agora falar para mim, que sou uma pobre lixeira. Não posso resolver nem as minhas dificuldades.

...O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora.

Quem passa fome aprende a pensar no proximo, e nas crianças.

**11 DE MAIO** Dia das Mães. O céu está azul e branco. Parece que até a Natureza quer homenagear as mães que atualmente se sentem infeliz por não



**Anexo 7:** Fila para conseguir doação de ossos é flagrante da luta de famílias brasileiras contra a fome – G1

Dezenove milhões de brasileiros acordam atualmente sem saber se vão conseguir alguma refeição para o dia. Dois anos atrás, eram 10 milhões. Essa situação tem levado famílias brasileiras a cenas como as mostradas na reportagem acima do Fantástico.

Em Cuiabá, uma cena chama atenção: a distribuição de pedaços de ossos com retalhos de carne tem formado filas. O açougue, que distribui os ossos há dez anos, diz que isso acontecia antes apenas uma vez por semana e, agora, são três. A crise provocada pela pandemia só fez a fila crescer.

"Tem gente que pega e já come cru, ali mesmo", se emociona Samara Rodrigues de Oliveira, dona do local. Desde o início da pandemia, o arroz ficou 56% mais caro e o preço do feijão preto aumentou 71%. A saída para muitos brasileiros tem sido os grãos de segunda linha, como arroz fragmentado e feijão bandinha, que vem quebrados e com mais impureza.

A auxiliar de serviços gerais Catia Barbosa Gomes, que está desempregada e conta apenas com R\$ 260 do Bolsa Família para alimentar os três filhos, é uma delas. "O feijão bandinha deve estar uns três ou quatro reais. O outro tá oito reais", conta.

## Anexo 8: Saiba em quais casos o aborto é um direito garantido no Brasil – Jornal Brasil de Fato

Interromper a gravidez em caso de abuso sexual ou quando o parto põe em risco a vida da mulher é lei desde 1940 no país

O caso da menina de 10 anos que engravidou após ser abusada por seu tio intensificou a discussão sobre o aborto ao longo do último final de semana. No entanto, o tema veio à tona discutindo questões extremamente atrasadas em relação ao que movimentos feministas pelo Brasil consideram emergente. Enquanto organizações de direitos humanos tentam há décadas consolidar que o aborto é uma decisão exclusiva da mulher, fundamentalistas religiosos contestavam o direito da menina de 10 anos realizar a cirurgia, o que está previsto em lei há 80 anos no país.

No artigo 128 do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 está claro que aborto é considerado legal quando a gravidez é resultado de abuso sexual ou põe em risco a saúde da mulher. Além disso, em 2012, um julgamento do Supremo Tribunal Federal (STF) estabeleceu que é permitido interromper a gestação quando se nota que o feto é anencéfalo, ou seja, não possui cérebro. A gestante que estiver em um desses três casos tem direito de realizar gratuitamente o aborto legal por meio do SUS (Sistema Único de Saúde).

Se tratando de gravidez que ponha em risco a vida da mulher ou feto anencéfalo não há limite de semanas de gestação para realizar o aborto. Em caso de abuso sexual o tempo limite são 20 semanas de gestação, ou 22 caso o feto pese menos de 500 gramas. A legislação não exige que a mulher apresente provas ou boletim de ocorrência que foi vítima de abuso sexual para realizar o aborto.

Fora dessas situações, interromper a gravidez é crime no Brasil. Fazer um aborto induzido pode acarretar em detenção de um a três anos para a mulher ou que dê permissão para que outra pessoa o cometa o aborto. Neste último caso, a pessoa que realizou o procedimento pode pegar de um a quatro anos de prisão. Quando o aborto induzido e provocado sem o consentimento da mulher, a pessoa que o provocou pode pegar de três a dez anos de reclusão.

No continente latino-americano, o aborto legal é garantido sem restrições apenas em cinco países, Cuba, Uruguai, Guiana, Guiana Francesa e Porto Rico ou em territórios específicos, como no México, onde é legalizado somente na capital do país, Cidade do México, e no estado de Oaxaca.

Na Argentina, as feministas organizadas na Campanha Nacional pelo Direito ao Aborto Legal, Seguro e Gratuito seguem mobilizadas para manter na agenda política do país o projeto de lei de Interrupção Voluntária da Gravidez (IVE, na sigla em espanhol), mesmo com a suspensão da mobilização que vinham realizando, de forma massiva, desde 2018. Em março deste ano, o presidente recém-eleito Alberto Fernández, da Frente para Todos, anunciou que o IVE, está pronto e será enviado ao Congresso da Nação futuramente porque, segundo o mandatário, o país enfrenta “outras urgências” neste momento.

Aproximadamente 80% das vítimas de violência sexual são mulheres, mais de 50% tem menos de 13 anos. Segundo dados de 2018, da Organização Pan-Americana da Saúde (Opas), ligada à Organização Mundial da Saúde (OMS), a gravidez na adolescência é um grave problema de saúde pública no Brasil.

Enquanto a taxa mundial é estimada em 46 nascimentos para cada mil meninas entre 15 e 19 anos, no Brasil são 68,4 nascimentos para cada mil jovens. A Organização Mundial da Saúde reconhece o aborto como um serviço de saúde essencial desde 2012.

## Anexo 9: Educação financeira nas escolas impacta alunos, professores e famílias

Iniciativas criadas para a educação básica partem do interesse dos estudantes e do viés lúdico para, a partir da capacitação docente, promover ensinamentos sobre consumo e trabalho de forma interdisciplinar.

O número de brasileiros endividados no país bateu recorde histórico em abril de 2021. Segundo um estudo da CNC (Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo), 46% da população teve a renda reduzida no ano passado. A crise econômica traz o alerta para a educação financeira. Tanto que, dia após dia, tem se multiplicado o número de plataformas e canais no YouTube, por exemplo, dedicados ao assunto. Esses ensinamentos, entretanto, não precisam acontecer apenas na vida adulta – podem começar desde a educação básica.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o estudo de conceitos básicos de economia e finanças é um dos aspectos das aulas de matemática para o ensino fundamental. Nesse contexto, algumas possibilidades envolvem discussões sobre taxas de juros, inflação, aplicações financeiras e impostos, o que também pode acontecer de forma interdisciplinar, envolvendo debates sobre as dimensões culturais, sociais, políticas, psicológicas e econômicas a respeito da relação entre consumo, trabalho e dinheiro.

Esse debate é, inclusive, a proposta do Programa Nacional de Educação Financeira nas Escolas, uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e a Comissão de Valores Mobiliários (CVM), criada com o objetivo de incentivar o tema entre crianças e jovens de todo o Brasil. Lançada recentemente, a iniciativa visa capacitar mais de 500 mil professores ao longo de três anos, para que possam alcançar mais de 25 milhões de estudantes da educação básica.

A ideia é que professores do ensino fundamental e médio possam realizar cursos em uma plataforma online e trabalhar esses conhecimentos com suas turmas, incentivando uma cultura de planejamento, prevenção, poupança, investimento e consumo consciente.

Uma das formações tem como público prioritário professores do 9º ano. O curso aborda cinco grandes temáticas: finanças pessoais, matemática financeira, atitudes empreendedoras, desenvolvimento de técnicas comportamentais e projetos de vida.

O contexto recente da pandemia de Covid-19, que impactou as finanças de inúmeras famílias pelo Brasil, bem como a frequência e engajamento de crianças e jovens com os estudos e o baixo grau de educação financeira apontado por diversas pesquisas foram alguns dos motivadores para a criação da iniciativa.

Na ocasião, representantes do governo comentaram a importância da educação financeira desde cedo para o desenvolvimento de cidadãos com mais liberdade, autoestima e bem-estar. “Em nosso país, muito se fala em dinheiro, ou melhor, na falta dele, e pouca orientação educativa sobre finanças é dada pelos mais diversos segmentos da sociedade, o que acaba limitando as oportunidades dos indivíduos prosperarem. Poupar é fundamental para atingir objetivos mais audaciosos. É preciso inserir logo, de maneira lúdica, os conceitos básicos de educação financeira na realidade das crianças, para que no futuro tenham a facilidade de lidar com situações reais”, comentou Mauro Rabelo, secretário de educação básica do MEC.

**Anexo 10: Música “Epitáfio Titãs”**

<p>Devia ter amado mais Ter chorado mais Ter visto o sol nascer Devia ter arriscado mais E até errado mais Ter feito o que eu queria fazer</p> <p>Queria ter aceitado As pessoas como elas são Cada um sabe a alegria E a dor que traz no coração</p> <p>O acaso vai me proteger Enquanto eu andar distraído O acaso vai me proteger Enquanto eu andar</p>	<p>Devia ter complicado menos Trabalhado menos Ter visto o sol se pôr Devia ter me importado menos Com problemas pequenos Ter morrido de amor</p> <p>Queria ter aceitado A vida como ela é A cada um cabe alegrias E a tristeza que vier</p>
--	--

**Anexo 11: Democratização do acesso do cinema no Brasil” - Isabela Cardoso, 21 anos, Anápolis (GO)**

"De modo ficcional, o filme "Cine Holiúdi" retrata o impacto positivo do cinema no cotidiano das cidades, dada a sua capacidade de promover o lazer, socialização e cultura. Entretanto, na realidade, tais benefícios não atingem toda a população brasileira, haja vista a elitização dos meios cinematográficos e a falta de infraestrutura adequada nos cinemas existentes. Sendo assim, urge a análise e a resolução desses entraves para democratizar o acesso ao cinema no Brasil.

A princípio, é lícito destacar que a elitização dos meios cinematográficos contribui para que muitos brasileiros sejam impedidos de frequentar as salas de cinema. Isso posto, segundo o filósofo inglês Nick Couldry em sua obra "Por que a voz importa?", a sociedade neoliberal hodierna tende a silenciar os grupos menos favorecidos, privados dos meios de comunicação. A partir disso, é indubitável que a localização dos cinemas em áreas mais nobres e o alto valor dos ingressos configuram uma tentativa de excluir e silenciar os grupos periféricos, tal como discute Nick Couldry. Nesse viés, poucos são os indivíduos que desfrutam do direito ao lazer e à cultura promovidos pela cinematografia, o qual está previsto na Constituição e deve ser garantido a todos pelo Estado.

Ademais, vale postular que a falta de infraestrutura adequada para todos os cidadãos também dificulta o acesso amplo aos cinemas do país. Conquanto a acessibilidade seja um direito assegurado pela Carta Magna e os cinemas disponham de lugares reservados para cadeirantes, não há intérpretes de LIBRAS nas telas e a configuração das salas — pautada em escadas —, não auxilia o deslocamento de idosos e portadores de necessidades especiais. À luz dessa perspectiva, é fundamental que haja maior investimento em infraestrutura para que todos os brasileiros sejam incluídos nos ambientes cinematográficos.

Por fim, diante dos desafios supramencionados, é necessária a ação conjunta do Estado e da sociedade para mitigá-los. Nesse âmbito, cabe ao poder público, na figura do Ministério Público, em parceria com a mídia nacional, desenvolver campanhas educativas — por meio de cartilhas virtuais e curtas-metragens a serem veiculados nas mídias sociais — a fim de orientar a população e as empresas de cinema a valorizar o meio cinematográfico e ampliar a acessibilidade das salas. Por sua vez, as empresas devem colaborar com a democratização do acesso ao cinema pela cobrança de valores mais acessíveis e pela construção de salas adaptadas. Feito isso, o Brasil poderá garantir os benefícios do cinema a todos, como relata o filme "Cine Holiúdi".