

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

CAMPUS CORA CORALINA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E
INTERCULTURALIDADE

VITOR SAVIO DE ARAÚJO

Formação de professoras para o ensino crítico de Língua Portuguesa:
uma experiência no curso de Pedagogia por meio da plataforma
Blackboard

Goiás-GO,

2020

VITOR SAVIO DE ARAÚJO

Formação de professoras para o ensino crítico de Língua Portuguesa:
uma experiência no curso de Pedagogia por meio da plataforma
Blackboard

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade como requisito para conclusão do curso e obtenção do título de Mestre em Língua, Literatura e Interculturalidade.

Linha de Pesquisa: Estudos de Língua e Interculturalidade

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Rosa Lopes.

Goiás-GO,
2020

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA FONTE

Biblioteca Frei Simão Dorvi – UEG Câmpus Cora Coralina
Bibliotecária responsável: Marília Linhares Dias – CRB 1/2971

A663f Araújo, Vitor Savio de.
Formação de professoras para o ensino crítico de língua portuguesa : uma experiência no curso de pedagogia por meio da plataforma “Blackboard” [manuscrito] / Vitor Savio de Araújo – Goiás, GO, 2020.

118f. il.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Rosa Lopes.
Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2020.

1. Educação. 1.1. Formação de professores - pedagogia. 2. Língua portuguesa - ensino. I. Título. II. Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina.

CDU: 811.134.3:37(817.3)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
(Criada pela lei nº 13.456 de Abril de 1999, publicada no DOE-GO de 20 de Abril de 1999)
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu
UEG CÂMPUS CORA CORALINA
Av. Dr. Deusdeth Ferreira de Moura Centro - GOIÁS CEP: 76600000
Telefones: (62)3936-2161 / 3371-4971 Fax: (62) 3936-2160 CNPJ: 01.112.580/0001-71

ATA DE EXAME DE DEFESA 17/2020

Aos quinze do mês de dezembro de dois mil e vinte às dezesseis horas, realizou-se, por webconferência, o Exame de Defesa do(a) mestrando(a) Vitor Sávio de Araújo, intitulado “Formação de professoras para o ensino crítico de língua portuguesa: uma experiência no curso de Pedagogia por meio da plataforma Blackboard”. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores doutores: Profa. Dra. Cristiane Rosa Lopes – Presidente – (POSLLI/UEG), Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella de Andrade (UNB), Profa. Dra. Carla Conti de Freitas (POSLLI/UEG). Os membros da banca fizeram suas observações e sugestões, as quais deverão ser consideradas pelo(a) mestrando(a) e seu/sua orientador(a). Em seguida, a banca examinadora reuniu-se para proceder a avaliação do exame de defesa. Reaberta a sessão, o(a) presidente da banca examinadora, Profa. Dra. Cristiane Rosa Lopes proclamou o resultado, segundo o qual a dissertação foi aprovada (X) ou reprovada (). Cumpridas as formalidades de pauta, às dezoito horas e dez minutos a presidência da mesa encerrou esta sessão do exame de defesa e lavrou a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada pelos membros da banca examinadora em duas vias de igual teor.

Goiás-GO, 15 de dezembro de 2020.



Profa. Dra. Cristiane Rosa Lopes (POSLLI/UEG)

Assinado eletronicamente

Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella de Andrade (UNB)

Assinado eletronicamente

Profa. Dra. Carla Conti de Freitas (POSLLI/UEG)



DEUS, que ocupa o primeiro lugar em minha vida, sempre!
A minha família, minha mãe, Cleusa, a minhas irmãs, Mila, Célia e Márcia,
e aos que plantaram suas sementes,
de flores ou frutíferas, no meu jardim-pomar!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me proporcionar o sopro de vida. Tudo teve início ali!

Gratidão a minha mãe que lutou diariamente, sozinha, para que eu e minhas irmãs pudéssemos estudar e sermos donos de suas escolhas. Se posso concluir um curso *stricto sensu* devo a essa mulher, D. Cleusa, assim como devo a ela o que sou e o melhor de mim. Sou grato a minha família, principalmente a minhas irmãs Mila (ou Sônia), Célia e Márcia, pela confiança e apoio nas minhas escolhas, a quem sempre posso recorrer e sempre dão seu amparo e conforto. A minha esposa Jackeline que me acolheu em si com amor e que se dedica em fazer sempre o melhor para me ver sorrir.

Sou grato às pessoas especiais que fizeram e fazem parte da minha vida, que me incentivaram e deram suas contribuições para que eu me tornasse o ser humano que sou. São como uma poltrona de luxo que aconchegam a alma.

Agradeço aos meus professores, na pessoa da Professora Caldas (minha professora da terceira série) e, no Ensino Médio, a Professora Lilian Cynthia, que já me instigava, nas letras da Legião Urbana, a perceber a língua portuguesa fora das análises gramaticais.

Meu agradecimento ao Centro Universitário de Goiás, Uni-Goiás, por autorizar que a pesquisa fosse realizada ali e meus colegas de docência no curso de Pedagogia. Em especial, agradeço às participantes dessa pesquisa, Pedagogas que contribuíram imensamente para minhas reflexões sobre letramento crítico e que, certamente, também levarão para suas práticas essas reflexões.

Agradeço aos/às professores(as) do POSLLI por seus ensinamentos e por terem instigado diversas reflexões. À Professora Dra. Marília Silva Vieira, por lidar os/as mestrandos/as não como uma superior, mas por nos enxergar horizontalmente, como colegas de profissão, como professores/as em formação acadêmica.

Em especial meu agradecimento às professoras Dra. Cristiane Rosa Lopes, minha orientadora, que abraçou meu projeto e se dispôs a me orientar mesmo que meus pensamentos se distanciassem um pouco de sua linha de pesquisa. Serei eternamente grato por sua forma livre de orientar e de instigar que eu construísse

meu texto conforme minhas convicções. E à professora Dra. Carla Conti de Freitas, com quem descobri a paixão pelos letramentos e com quem aprendo a todo momento. Me recordo que, na nossa primeira aula da disciplina Estudos sobre Letramentos, ela disse: - Vitor, durante a seleção eu e a Cris vimos o seu pré-projeto e dissemos “- ele não pode ficar de fora”. Por pequenos detalhes ou inadequações no projeto (0,15 décimos) fiquei de fora, mas Deus criou um meio de me integrar ao POSLLI em segunda chamada, e, mesmo diante de algo que ouvi de um docente, a esse respeito, ao sermos apresentados: “- a, ele que é o último?”, sou grato por tudo o que aprendi nas inúmeras experiências proporcionadas pelo POSLLI.

Não se trata da colocação obtida no processo seletivo, uma vez que todos que o fizeram, sendo ou não selecionados, também têm inúmeras contribuições a dar para o programa. Trata-se, sim, das inúmeras experiências que vivenciamos, as quais levaremos toda a vida. Agradeço, de forma especial, a meus colegas de turma, LP1, intelectuais com os quais tive a honra de conviver e de compartilhar experiências.

Sou grato a Professora Dra. Mariana Rosa Mastrella de Andrade por suas contribuições para minha dissertação, como professora leitora/examinadora, e por me acolher de forma tão gentil na etapa de qualificação.

E, por fim, meus agradecimentos aos amigos que conquistei no Colégio Estadual Coração de Jesus, pessoas que sempre me inspiraram a desejar ser um professor crítico e reflexivo.

ARAÚJO, Vitor Savio de. **Formação de professoras para o ensino crítico de Língua Portuguesa: uma experiência no curso de Pedagogia por meio da plataforma *Blackboard***. 2020. 127f. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Campus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2020.

RESUMO: A proposta deste estudo é refletir a respeito das percepções de pensamento crítico por parte de um grupo de professoras em formação universitária em Pedagogia, de um centro universitário privado na cidade de Goiânia-GO. Essa proposta partiu da compreensão que tenho, como formador de professores/as de Língua Portuguesa no ensino superior, que tais aulas não sejam momentos para transmissão de conteúdos gramaticais, nas quais a figura e atuação dos/as professores/as prevaleçam sobre os/as alunos/as como os/as detentores/as do saber (FREIRE, 1987). Compreendo, também, que a formação crítica de docentes não deva ser voltada apenas para a atuação no ensino superior e/ou na educação básica, mas também para os primeiros anos do ensino fundamental. Para que isso aconteça, percebo ser necessário que os/as acadêmicos/as de Pedagogia estejam familiarizados/as com conceitos centrais da Linguística Aplicada Crítica e que tais conceitos façam parte da formação destes/as profissionais que também são professores/as de língua. Quanto às perspectivas críticas de educação linguística, tomo por referência as contribuições de Pennycook (2004; 2006), Monte Mor (2015, 2019), Jordão (2013, 2016), Moita Lopes (2006; 2013), dentre outros autores, e quanto à Pedagogia, me pauto em Freire (1987, 1996). Esta pesquisa, conforme Silvestre (2017), trata-se de uma pesquisa-formação, realizada durante os meses de março a junho de 2020, por meio de aulas remotas, utilizando a plataforma *Blackboard*, disponibilizada pela instituição de ensino superior para a realização de atividades on-line durante a pandemia da Covid-19. O material empírico é constituído por interações realizadas pelas participantes durante as aulas remotas, tais como: aulas remotas gravadas em vídeo e em áudio, questionários, além de notas de campo do pesquisador. Como objetivo geral, o estudo visa discutir uma experiência de formação de professores/as para o ensino crítico de LP, no curso de Pedagogia, com a proposta de responder as seguintes questões: Como as participantes, na condição de professoras universitárias em formação, compreendem o ensino crítico de língua portuguesa? Quais são as concepções das participantes sobre ser crítico? Na percepção das participantes, é possível ensinar língua portuguesa em uma perspectiva crítica nos anos iniciais do ensino fundamental? A partir dessas questões, desenvolvo reflexões acerca das concepções de criticidade e também discuto a respeito do ensino crítico de LP nos primeiros anos do ensino fundamental. Os resultados indicam uma ampliação da percepção de crítico das participantes e a compreensão a respeito de se inserir nas aulas de LP momentos para reflexões, por meio de problematizações.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Crítica. Ensino de Língua Portuguesa. Linguística Aplicada Crítica.

ARAÚJO, Vitor Savio de. **Formación de profesoras para la enseñanza crítica de Lengua Portuguesa: una experiencia en el no curso de Pedagogía por medio de la plataforma *Blackboard***. 2020. 127p. Disertación (Posgrado em Lengua, Literatura e Interculturalidad) – Campus Cora Coralina, Universidad Estatal de Goiás, Goiás, 2020.

RESUMEN: El propósito de este estudio es hacer reflexiones sobre los conceptos de pensamiento crítico por parte de un grupo de profesoras en formación universitaria en Pedagogía, de un centro universitario privado de la ciudad de Goiânia-GO. Esta propuesta surgió de la comprensión que tengo, como docente de profesores de lengua portuguesa en la educación superior, que estas clases no son momentos de transmisión de contenidos gramaticales, en las cuales la figura y el desempeño de los docentes prevalecen sobre las/los estudiantes como poseedores/as del conocimiento (FREIRE, 1987). Comprendo, también, que la formación crítica de docentes no debe estar direccionada solo al desempeño en la educación superior y/o la educación básica, sino también a los primeros años de la educación primaria. Para que esto ocurra, me doy cuenta de que es necesario que los/las académicos/as de Pedagogía estén familiarizados/as con los conceptos centrales de la Lingüística Aplicada Crítica y que estos conceptos hagan parte de la formación de estos/as profesionales que también son profesores/as de lengua. En cuanto a las perspectivas críticas de la educación lingüística, tomo como referencia los aportes de Pennycook (2004; 2006), Monte Mor (2015, 2019), Jordão (2013, 2016), Moita Lopes (2006; 2013), entre otros autores, y cuánto a la Pedagogía, me utilizo de Freire (1987, 1996). Esta investigación, según Silvestre (2017), es una pesquisa-formación, realizada durante los meses de marzo a junio de 2020, a través de clases a distancia, utilizando la plataforma Blackboard, puesta a disposición a alumnos/as y maestros/as por la institución de educación superior para la realización de actividades online durante la pandemia de Covid-19 en el año de 2020. El material empírico consta de interacciones realizadas por las participantes durante las clases remotas, tales como: clases online grabadas en video y audio, cuestionarios, además de las notas de campo del investigador. Como objetivo general, el estudio visa discutir una experiencia de formación docente para la enseñanza crítica de LP, en el curso de Pedagogía, con la intención de dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cómo las participantes, en condición de docentes universitarias en formación, comprenden la enseñanza crítica de lengua portuguesa? ¿Cuáles son las opiniones de las participantes sobre ser crítico? En la percepción de las participantes, ¿es posible enseñar portugués desde una perspectiva crítica en los primeros años de la escuela primaria? Con base en estas preguntas, hago reflexiones sobre los conceptos de criticidad y también discuto la enseñanza crítica de LP en los primeros años de la escuela primaria. Los análisis indican una ampliación de la percepción del concepto de crítico por las participantes de la pesquisa y una comprensión con respecto a la inserción en las clases de LP de espacios para reflexiones por medio de las problematizaciones.

PALABRAS CLAVE: Educación Crítica. Enseñanza de Lengua Portuguesa. Lingüística Aplicada Crítica.

LISTAS DE TABELAS E FIGURAS

Figura 1 - Atividade de livro didático	88
Figura 2 - Armandinho, crítica social	89
Figura 3 - Rê Tinta	90
Figura 4 - Indígena em Livro Didático	99
Figura 5 - Brinquedos Infantis	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Ax	Aula realizada
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMELP	Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa
EaD	Educação à distância
IES	Instituição de Ensino Superior
LA	Linguística Aplicada
LAC	Linguística Aplicada Crítica
LC	Letramento Crítico
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PC	Pedagogia Crítica
Qx	Questionário aplicado

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
De repente, a Pandemia!.....	8
1. METODOLOGIA DO ESTUDO	13
1.1 A pesquisa na Linguística Aplicada na contemporaneidade.....	13
1.2 A abordagem qualitativa e a pesquisa-formação.....	15
1.3 O contexto da pesquisa.....	18
1.4 A disciplina de Conteúdos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (CMELP).....	20
1.5 As participantes/agentes da pesquisa.....	20
1.6 A plataforma <i>Blackboard</i>	24
1.7 O material empírico.....	27
1.7.1 Os questionários.....	28
1.7.2 As interações em fala (áudios das aulas).....	29
1.7.3 As notas de campo.....	31
2. AS INTERAÇÕES ON-LINE EM REFLEXÃO: O USO DA PLATAFORMA BLACKBOARD NAS AULAS REMOTAS	32
2.1 Dificuldades e obstáculos nas interações por meio da plataforma <i>Blackboard</i>	44
3. LETRAMENTO CRÍTICO EM REFLEXÃO: PERSPECTIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	51
3.1 Do letramento ao letramento crítico.....	56
3.2 A escola como lugar de transformações sociais.....	60
3.3 Concepções sobre o pensamento crítico.....	65
3.4 A percepção de crítico das participantes da pesquisa.....	70
3.5 Contribuições das aulas de língua portuguesa do curso de Pedagogia para o desenvolvimento do pensamento crítico.....	84
3.6 O Ensino de língua portuguesa sob a perspectiva do letramento crítico.....	86
3.7 A interação entre os textos (material empírico) para uma alfabetização crítica.....	96
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICE	117

INTRODUÇÃO

Em minha trajetória profissional, como professor de Língua Portuguesa, me vi diversas vezes em situações de questionamento a respeito do que é ensinado nas aulas dessa disciplina. Acredito que esses momentos não devem ser apenas para o aprendizado ou internalização de regras gramaticais, mas sim atender a uma necessidade maior, que é a compreensão do papel da linguagem na construção das práticas sociais. A sala de aula de línguas não deve mais ser vista como “um espaço alheio à sociedade em que se aprendem apenas conteúdos linguísticos” (PESSOA, 2019, p. 36).

Para ampliar essa discussão, inicio apresentando um pouco do meu percurso. Minha formação escolar foi sempre na rede pública de ensino, desde a creche infantil. Filho de mãe solteira e com três irmãs, me recordo de frequentar a creche escolar desde pequeno, onde tive muitas histórias e também desgostos, ali aprendi a não gostar da escola. Mas vim tomar gosto depois e desde então é onde me vejo e me realizo.

Na minha infância me lembro que não gostava muito de estudar. Alguns/algumas professores/as despertaram em mim esse gosto, inicialmente lá no terceiro ano do ensino fundamental e, posteriormente, no ensino médio. Esses/as professores/as me instigavam, me motivavam e me levaram a começar a escrever. Houve uma época em que escrevi muito! Poesias, crônicas, artigos de opinião para jornal, até que no ensino médio participei do grêmio estudantil do colégio e junto com colegas lançamos um jornal. Na realidade, não era oficialmente um grêmio, pois institucionalmente não existia na hierarquia escolar, mas tínhamos toda uma estrutura, ainda que amadora. Nosso jornal tratava de temas diversos e eu era o responsável por diversas tarefas: coletar participações, datilografá-las, redigir o editorial em algumas edições e sempre fazer as cópias. Os/as demais colegas também participavam em outras frentes, mas a parte editorial e de revisão de texto ficavam comigo e com outra colega de turma.

Esse jornal teve muita repercussão na escola por tratar de temas relativos ao nosso cotidiano, como direitos aos quais nós estudantes tínhamos e que não nos eram proporcionados. Tanta importância teve a publicação que após uma edição, na última semana do ano letivo, nosso grupo editorial foi suspenso das

aulas por expormos uma realidade da escola a qual não era ou não deveria ser mostrada, na percepção dos gestores.

Hoje reconheço um pouco de imaturidade no ato, mas serviu para nos mostrar um caminho possível de formação crítica por meio do jornal. Considero que o trabalho com o jornal na escola já era um despertar para o pensamento crítico, pois por meio dele buscávamos problematizar acontecimentos locais e levar os/as colegas a também fazerem questionamentos. Pennycook (2004) destaca que a problematização sugere o desenvolvimento de posturas políticas e críticas, possibilitando que não sejam vistas como inertes, mas que estimulem a reflexão e a informação.

Ao editar o jornal da escola, já estava presente em mim o interesse por esta formação crítica ao estimular a mesma reflexão nos/as colegas de escola. Na ocasião, questionávamos a respeito de a merenda escolar não ser disponibilizada ao ensino médio, no turno noturno, pois os/as estudantes, em sua maioria, eram trabalhadores/as. Além desse tema, abordávamos outros que gerassem posicionamentos mais críticos. Essa situação nos proporcionou uma audiência com a então secretária de educação e a revogação da suspensão escolar, além de render algumas mudanças estruturais na escola, assim como o direito à merenda escolar, mas também significou o fim do nosso jornal.

A escolha pelo curso de Letras se deu após eu cursar sete períodos do curso de Administração de Empresas e sentir que ali eu não me encontrava, não me via capaz de promover mudanças e de lidar com situações que pudessem, também, estimular outras pessoas. Eu não me via como um gestor empresarial, no entanto, os conhecimentos adquiridos me serviram para ser um gestor escolar, pois como professores/as também podemos exercer essa função.

Deparei-me com o curso de Letras e ali me encaixei, pois eu já tinha uma forte ligação com a leitura e a escrita e enxerguei no curso várias possibilidades profissionais. A opção pela licenciatura dupla em línguas portuguesa e espanhola se deu por eu já ter fluência em espanhol uma vez que participei de um intercâmbio cultural anteriormente, em Honduras, na América Central, o que, a meu ver, me abriu portas profissionais e também serviu para meu amadurecimento como ser humano. O intercâmbio cultural foi fruto de um processo seletivo que fiz na instituição pela qual eu trabalhava como menor

aprendiz. Em parceria com uma organização que promovia intercâmbios culturais foram oferecidas duas bolsas de estudos para os menores aprendizes.

Fiz a seleção sem comunicar a minha mãe. Após todas as etapas fiquei em primeiro lugar e recebi uma bolsa integral para participar do intercâmbio em um país latino-americano. Após ter recebido o resultado, comuniquei a minha mãe que eu iria estudar fora por um ano e que precisaria da autorização dela, o que aconteceria em uma entrevista que seria realizada em nossa casa, já com data e horário marcados. Para minha surpresa, ela me disse que se aquilo fosse bom para mim e se fosse realmente o meu desejo, ela consentiria.

A experiência nesse país me trouxe conhecimentos, aprendizados, uma visão sobre as diferenças culturais, sobre aspectos que devem ser considerados no ensino de línguas, não se restringindo a apenas questões estruturais da língua, mas compreendendo a interculturalidade (GARCIA CANCLINI, 2003) e os aspectos locais e sociais.

Com a graduação em Letras, comecei a lecionar espanhol em uma renomada escola de idiomas em Goiânia e também em escolas particulares. Em 2006 fui aprovado no concurso público da Secretaria de Educação para professor de Espanhol, sendo direcionado para o colégio no qual permaneci lotado até a licença para aprimoramento profissional. Neste colégio desempenhei diversas atividades, como a docência em língua portuguesa e em língua espanhola, chegando à coordenação pedagógica.

Assumi a coordenação do ensino médio em uma fase de transição de gestão, em 2014, e, desde então, me preocupo com o que os/as alunos/as estão estudando e o que estão fazendo com esse aprendizado. Acredito que o tempo que passam na sala de aula deve ser proveitoso e o que estudam deve fazer sentido para que possam pensar, posicionar-se criticamente diante da sociedade, usar o que veem a seu favor e possam, ainda, ser protagonistas. Coordenei por alguns anos o “Jovem de Futuro”, projeto de uma fundação gerida por um banco privado em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Nesse projeto eu buscava incentivar os/as professores/as de Língua Portuguesa (LP) a verem os/as alunos/as como protagonistas do conhecimento, como é proposto pela organização gestora ao estimular ações para que se chegue ao protagonismo jovem.

Ao ingressar no mestrado me deparei com conhecimentos que me abriram o horizonte para o mundo dos letramentos. No decorrer das disciplinas eu ainda tinha muitas dúvidas sobre meu tema, mas também tinha uma certeza: queria, nas minhas aulas, levar meus/minhas alunos/as a pensarem, a refletirem, a colocarem em prática o que estudamos a respeito das teorias críticas dos letramentos, o que foi mais aprofundado em aulas de algumas das disciplinas do mestrado. Esse desejo já estava comigo desde a experiência do jornal, contudo eu não sabia nomeá-lo!

Com relação ao ensino de LP e o desenvolvimento crítico, foram realizadas discussões relevantes na disciplina Formação de Professores/as e Didáticas de Línguas, que oportunizou debates sobre a criticidade na formação de professores/as, a quebra de alguns paradigmas quanto à participação dos/das alunos/as nas aulas e a importância da problematização para a reflexão crítica (MONTE MOR, 2019; DUBOC, 2014; PENNYCOOK, 2004, 2006).

Tenho o entendimento que estudar a LP não é apenas estudar sua estrutura gramatical, como aprendi na escola durante minha formação básica. Eram aulas com o foco na estrutura da língua, sobre como aprender a usar os verbos e outros elementos que a compõem, mas poucas dessas aulas me levavam a pensar sobre as questões sociais, sobre a língua como prática social transformadora, sobre a atuação política e o lugar que ocupamos na sociedade e como o ensino pode influenciar nas nossas relações com o outro.

Apenas no ensino médio, com uma professora em específico, que pude ter momentos de reflexão crítica nas aulas de LP. O trabalho com letras de músicas, principalmente da Legião Urbana, que era a banda musical preferida da professora regente, tornava o ensino de língua mais prazeroso e convidativo, pois as canções não foram usadas como um momento lúdico e prazeroso sem objetivos, mas sim como fonte para que pudéssemos pensar sobre temas da nossa realidade na época, tais como nossa vivência em comunidade, sobre a questão política que influenciava o ensino e o nosso dia a dia, sobre o preconceito racial e situações econômicas, dentre outras que envolviam nossa vida.

Entre os/as colegas sempre havia relatos de situações de violência, de problemas econômicos e/ou familiares que levavam à evasão escolar, além de outras questões com as quais alunos/as da rede pública de ensino estavam acostumados/as a (con)viver. Alunos/as de classe econômica baixa, alguns/as

trabalhadores/as, como eu, que frequentavam o ensino médio noturno e que tinham ali uma única oportunidade para transformar sua realidade. Por diversas vezes, nessas aulas de LP, estes temas eram trazidos à tona e me recordo como essa professora, jovem se comparada às demais, os tratava de forma a nos levar a refletir sobre como poderíamos mudar nossa situação por meio do estudo.

A análise das letras das canções não se detinha apenas à estrutura gramatical, ia muito além, buscava despertar o pensamento e a reflexão crítica para que pudéssemos compreender o contexto da composição da letra e, também para relacioná-la com a realidade de cada um.

Compreendo as aulas de LP como momentos de abertura para o mundo e de trazer o mundo para dentro das aulas (MENEZES DE SOUZA, 2011a). Entendo, também, que não lemos apenas textos, todavia vivemos e construímos textos diversos. Ao se pensar, então, em como deveriam ser as aulas de LP, há que se considerar que não existe um modelo específico ou padronizado. Na realidade, cada professor/a e cada turma têm suas características e contextos diferentes de construção de relações e de conhecimento. O trabalho desenvolvido em sala de aula se diferencia entre as turmas exatamente pelo fato de existirem olhares diferentes, realidades distintas, proporcionando um aprendizado para ambos.

Considero, por assim ser, que o trabalho com a LP deva partir das reflexões sobre como compreendemos a língua e suas influências em nossas relações sociais, não desconsiderando os conteúdos previstos na matriz curricular, mas planejar as aulas de forma a considerar que nas aulas os/as protagonistas sejam os/as estudantes. De nada adianta ter conteúdos e planejamentos bem elaborados se os/as alunos/as não são colocados/as como o centro do planejamento. A respeito disso, Rojo (2012) destaca a importância de envolver os/as estudantes nesse processo de construção do conhecimento, uma vez que estão integrados à escola e podem acrescentar, com suas experiências, outros conhecimentos aos escolares.

Muitos/as alunos/as questionam o motivo de terem que estudar determinado conteúdo. Muitos de nós professores/as dizemos que é necessário que estudem para que tenham um futuro melhor e para que mudem a sua realidade de vida. Faço o seguinte questionamento: deve-se estudar apenas para se ter um futuro melhor? E o presente? Complementaria essa resposta

acrescentando que não se visa apenas um futuro melhor, mas se estuda LP para que possamos aprender a refletir melhor sobre nossa realidade, nossa vida e sobre o papel que ocupamos na sociedade, além de buscar reflexões para transformar essa sociedade na qual estamos inseridos.

Dessa forma, o estímulo à realização de atividades que levem os/as estudantes a questionarem, deve ser uma prática comum nas salas de aula. Não ter medo do que os/as estudantes pensam e questionam é uma premissa básica para o/a professor/a de língua, pois ele/a não deve pretender saber tudo ou ver-se como alguém que tudo sabe, mas deve oportunizar aos estudantes momentos de curiosidade para que busquem respostas a seus questionamentos e também possam ensinar os/as demais colegas, pois a sala de aula é um ambiente de aprendizagem e de compartilhamento.

As aulas de LP, dessa forma, se constituem em um ambiente de questionamentos, em momentos que se possam levar os/as estudantes a fazerem avaliações e a criticar no intuito de buscar respostas a seus questionamentos e aos que lhe são direcionados. Bauman (2001) enfatiza que somos uma sociedade livre e reflexiva, “que olhamos de perto cada movimento que fazemos, que estamos raramente satisfeitos com seus resultados e sempre prontos a corrigi-los” (BAUMAN, 2001, p. 31). Ao se considerar essa liberdade de pensamento, permanece o anseio para que se explorem os conteúdos da disciplina de LP, revertendo-os em momentos que venham a despertar essa criticidade e a levar os/as alunos/as à reflexão.

Tendo em vista essas questões, o presente estudo tem como objetivo geral discutir uma experiência de formação de professoras para o ensino crítico de língua portuguesa, no curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, na cidade de Goiânia, realizada por meio da plataforma digital *Blackboard*, em um contexto de pandemia da Covid-19 no ano de 2020, no qual as aulas/interações foram todas realizadas remotamente.

Este estudo busca, então, refletir sobre as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Como as participantes, na condição de professoras em formação universitária, compreendem o ensino crítico de língua portuguesa?
- 2) Quais são as concepções das participantes sobre ser crítico?

- 3) Na percepção das participantes, é possível ensinar língua portuguesa em uma perspectiva crítica nos anos iniciais do ensino fundamental?

Como contribuição à formação de professores/as no curso de Pedagogia da referida IES, esta pesquisa instiga a incorporação de um viés crítico para o ensino de língua desde os anos iniciais da educação básica, além de estimular as problematizações nas aulas de LP para que os/as discentes se familiarizem com reflexões que levem a posicionamentos críticos.

Quanto ao letramento crítico, a principal reflexão ocorre em compreender o entendimento de crítico das participantes e propiciar discussões, balizadas pela Linguística Aplicada Crítica (LAC), com a finalidade de estimular o ensino crítico de LP. Como pesquisa-formação, o material empírico é constituído pelas participações das agentes por meio de interação nas aulas, pelas respostas a questionários e na relação com o professor/pesquisador.

Esta pesquisa não se encerra ao final da dissertação, uma vez que discutir o ensino crítico de LP no curso de Pedagogia da instituição analisada será uma proposta contínua. Contudo, para esta pesquisa, como recorte, as discussões se iniciaram com a turma de graduandas/os com o intuito de compreender a percepção que tinham sobre pensamento crítico antes da entrada no ensino superior, durante e após terem cursado a disciplina de Conteúdo e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa (CMELP) por meio da plataforma digital *Blackboard*¹.

As análises desenvolvidas nesta pesquisa fomentarão outras discussões e futuras problematizações, com o intuito de incorporar ao curso de Pedagogia as reflexões críticas que já são iniciadas por Freire (1987; 1989), mas que poderão ser aprofundadas com os temas abordados pela LAC.

¹ O suporte da plataforma foi uma alternativa devido à pandemia. A respeito disso, discorro mais adiante, indicando a relação das participantes a respeito de as aulas terem ocorrido remotamente e o quanto esse fato contribuiu ou não para o desenvolvimento deste estudo.

De repente, a Pandemia!

Ao se pensar essa pesquisa em sua totalidade, não se pode deixar de lado o momento crucial pelo qual passamos e do qual serão guardadas inúmeras recordações. O ano de 2020 será lembrado de diversas formas para os 7,8 bilhões de pessoas do planeta terra, pois os sentimentos e sensações foram os mais variados possíveis, visto que todos fomos unidos por algo em comum: a pandemia da Covid-19.

Em todos os contextos, independentemente de particularidades, preocupações e afazeres, algo em comum nos afetou neste ano de 2020, mudando o rumo de nossa história, a pandemia da Covid-19. As pessoas foram tomadas por diversos sentimentos, um misto de preocupação e de estranheza, de medo e anseios sobre o momento atual e o que teríamos pela frente. As diferenças sociais se evidenciaram, uma vez que a necessidade de uma quarentena passou a ser uma realidade para todos. Uns com mais condições de vivenciá-la, outros foram obrigados a isolar-se lutando pela sobrevivência, cada qual a seu modo.

Tomei consciência da gravidade do tema quando, em um domingo, 15 de março de 2020, fui à missa e o Padre estava dispensando os fiéis de assistirem à celebração. Voltei para casa extremamente impressionado com aquilo, pois só então pude assimilar que o que antes víamos pelos meios de comunicação havia chegado até nós.

No dia seguinte, o centro universitário, local de realização dessa pesquisa, seguindo a determinação da nota técnica² da Secretaria de Saúde, suspendeu a

² Nota Técnica nº: 1/2020 - GAB- 03076, de 15/03/2020. Por meio deste documento, a Secretaria de Saúde de Goiás, determinou, no item 1: Paralisar as aulas, de preferência por meio da antecipação das férias escolares, em todos os níveis educacionais, públicos e privados, de modo a interromper as atividades por 15 dias preferencialmente a partir de 16/03/2020, com tolerância

realização das aulas presenciais e já anunciava que estava preparando a plataforma *Blackboard* para que as aulas fossem realizadas de modo remoto.

Mais à frente, outra situação me causou um sentimento de susto ao ver pela televisão a quantidade de pessoas em nosso país usando máscaras, pois sempre achei muito estranho ver orientais, como os japoneses em Tóquio, circulando de máscaras nos metrô e em locais públicos. Contudo, jamais imaginaria que poderia ver e vivenciar isso no Brasil, bem como ter de circular de máscara pela cidade. Mas, de repente, veio a pandemia que nos unificou aos demais povos também pelo hábito do uso de máscara e pelos dias seguintes pela quarentena e distanciamento social.

Na semana seguinte demos início às aulas não-presenciais ainda incrédulos devido a essa situação e discutindo sobre a quarentena, termo novo em nosso vocabulário e usado raramente quando nos referíamos a alguém que estivesse internado com uma doença grave, em isolamento. Passamos então a viver esse isolamento sem estarmos doentes, pois naquela época muitos não haviam tido contato com a enfermidade.

Sousa Santos (2020), já observando as consequências da pandemia ao redor do mundo, levanta a discussão a respeito de que a humanidade já vivia em quarentena, social, política, econômica; em distanciamentos e afastadas de direitos básicos, como o de alimentar-se com dignidade e também de acesso à educação.

Quanto à educação, a quarentena estampou uma realidade a qual muitos de nós, professores/as, não conhecíamos e que estava muito próxima de nós, como a quantidade de alunos/as que não possuem acesso à internet, ainda que tivessem seus *smartphones* e os usassem, geralmente a nosso contragosto, nas aulas presenciais.

Anteriormente, ao se discutir sobre o letramento digital, por exemplo, estava em evidência trazer a tecnologia para a sala de aula e ampliar as possibilidades para que nossos/as alunos/as pudessem aproveitar ao máximo os diversos recursos disponíveis. Com a pandemia, a meu ver, veio a percepção de que antes da preocupação com a utilização de plataformas de ensino, como a *Blackboard*, é

preciso que alunos/as e professores/as tenham acesso à internet banda larga com qualidade, e mais, que estejam preparados/as para trabalhar por meio dela.

Com a pandemia, o contexto de realização dessa pesquisa foi alterado, no sentido de que os objetivos que anteriormente haviam sido pensados se modificaram totalmente, pois foram planejados para discussões realizadas em sala de aula, em contatos presenciais e em situações nas quais a interação entre pesquisador e participantes levasse em consideração o contato visual, a troca de informações e as opiniões que, muitas vezes, são dadas de forma simultânea e despreocupada, além da realização de atividades que envolvessem debates, análises individuais e que promovessem discussões em grupos.

Essas interações passaram a ocorrer por meio de aulas remotas³, que são caracterizadas por “atividades mediadas por plataformas digitais assíncronas e síncronas, com encontros frequentes durante a semana, seguindo o cronograma das atividades presenciais” (ALVES, 2020, p. 358).

A partir das aulas remotas, as participações ganharam uma nova dinâmica. As opiniões já não poderiam ser dadas ao mesmo tempo, sendo então criadas regras para que cada participante pudesse falar após acionar um ícone que indicava o pedido de fala e tivessem que se utilizar do microfone do *smartphone* ou do computador para se expressarem. Muitas vezes, por descuido ou desatenção, as opiniões eram dadas com o microfone desligado, assim o pensamento se perdia.

Para muitas participantes não havia um ambiente adequado para assistir as aulas, como relata a participante Suzarte (Q2)⁴ ao mencionar que não conseguia acompanhar as aulas como gostaria e como faria se estivesse em sala, presencialmente. Ela relata, também, que ir para à faculdade era o momento dela, pois deixava os filhos em casa e poderia se dedicar aos estudos, o que já não

³ Ao tratar sobre essa nova modalidade de aulas, Alves (2020) distingue aulas remotas de outras modalidades de ensino à distância, destacando que nelas não há a obrigatoriedade da realização de atividades preparadas previamente, ou que se tenha que assistir determinado conteúdo pré-gravado, sendo exigidos destes/as que cumpram as atividades como se estivessem presencialmente em sala de aula. A partir deste entendimento, nesta pesquisa haverá a referência a aulas remotas quando se tratarem das aulas realizadas por meio da plataforma *Blackboard* e de on-line ao se referir a conteúdos, materiais e recursos disponíveis e que podem ser acessados digitalmente.

⁴ Os questionários serão indicados no corpo da pesquisa pela sigla Qx, sendo “x” o número do questionário. As aulas, da mesma forma, estão enumeradas conforme a sequência que ocorreram. Aula 1: A1; Aula 2: A2, assim sucessivamente.

acontecia, pois nem sempre seus filhos pequenos compreendiam que a mãe, estando em casa, não poderia ficar com eles (SUZARTE, A2).

De igual forma, professores/as que nunca precisaram usar a tecnologia de forma mais aprofundada para planejar e ministrar suas aulas se viram na situação de terem que preparar aulas e as realizarem à distância, tentando estimular seus/suas alunos/as a participarem e a realizarem as atividades propostas. Ser professor/a então tornou-se um desafio ainda maior, pois foi preciso reinventar as práticas de ensino de um dia para outro.

Com a turma de CMELP as aulas não presenciais foram iniciadas no dia 25 de março de 2020. Existia a expectativa de que fossem apenas alguns encontros on-line e que retomáramos as aulas presenciais antes do fim do semestre letivo. O calendário acadêmico da IES foi alterado conforme as notícias a respeito do vírus e das atividades escolares não-presenciais iam sendo divulgadas, modificando datas como das avaliações parciais.

O centro universitário ainda estava preparando os servidores de internet para que pudessem suportar a quantidade de acessos simultâneos à plataforma *Blackboard*. Foi um momento de testes e por diversas vezes a plataforma não respondeu como se esperava. A conexão da internet das participantes esteve instável, mas ainda assim foi possível realizar as aulas, na esperança de que fosse por apenas duas semanas, conforme previsto no primeiro decreto governamental.

As aulas não presenciais foram planejadas para os quinze dias seguintes até o fim da vigência do decreto estadual, porém o prazo foi se estendendo devido a outros novos decretos e novos períodos de quarentena. A temática a respeito da inclusão digital e de novos contextos de aprendizagem foi-se tornando comum em nossas aulas, uma vez que tais temas passaram a ser evidenciados durante os encontros e também nas práticas diárias das participantes, seja como acadêmicas ou professoras.

O olhar crítico para o ensino de língua portuguesa, que já era o objetivo desta pesquisa, ganhou novos contextos. Sousa Santos (2020, p. 1) diz que não é um momento passageiro, pois neste contexto que se constitui “a oportunidade para ser superada e dar origem a um melhor estado de coisas”. Dessa forma, e a partir desse período, pensar o ensino de língua deve ser diferente e estimular a reflexão crítica de professores/as e alunos/as passa a ser uma necessidade.

Sob este aspecto essa pesquisa se delinea, observando o meu lugar de fala, como professor no trabalho com professoras em formação universitária, mas também como pesquisador de letramentos e observador sobre o uso da linguagem em contextos diversos.

A pesquisa avança e ganha abrangência ao se inserir em um momento ímpar para toda a sociedade, pois independente da classe social, raça ou gênero, todos estamos vivenciando este cenário e mais, estamos dando nossa contribuição para um período que marcará a história e que será lembrada e contada como uma das maiores pandemias enfrentadas pela humanidade até então.

No campo da Linguística Aplicada (LA), dentre outros trabalhos e pesquisas que estão sendo desenvolvidos neste contexto pandêmico, este estudo busca trazer um olhar sobre a forma de aprender on-line em um curso de Pedagogia e de pensar o ensino de língua sob um viés crítico em um contexto diferenciado, não exclusivamente no momento atual, mas também visando um futuro que é tão próximo, para o qual as discussões sobre o ensinar e o aprender deverão sempre voltar-se a este momento de reconstrução, pois é nele que estamos reaprendendo a aprender e a ensinar, não apenas para a geração atual, como ainda para as gerações futuras.

Busca-se destacar, também, ao entender que no curso de Pedagogia também se ensina língua, e ao trabalhar com essa língua, deve-se considerar a análise crítica e a problematização dos conteúdos nas práticas de formação desde a etapa de alfabetização. Há que se ponderar que, não se trata de desenvolver uma metodologia de alfabetização crítica, mas de incentivar que se façam reflexões críticas também nesta etapa, a partir de problematizações nas aulas.

1. METODOLOGIA DO ESTUDO

1.1 A pesquisa na Linguística Aplicada na contemporaneidade

Os estudos em Linguística Aplicada (LA) pressupõem, conforme Pennycook (2006), Rajagopalan (2007; 2013), Silvestre (2017), tratar de temas que estão presentes na sociedade, trazer à tona discussões que considerem a vida e questões que envolvem, não apenas a política de ensino de línguas, mas também todas as demais áreas que estão relacionadas aos seres humanos. É olhar para as minorias, para os/as que estão distanciados/as dos centros de poder e das discussões políticas e econômicas, além dos aspectos culturais e da globalização.

A pesquisa em LA considera o pesquisador “inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo, assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador” (MOITA LOPES, 2013, p. 17). Nesta direção, os estudos da LA consideram que o sujeito (em contraposição ao sujeito no qual se baseia a ciência moderna: homogêneo, branco, homem, heterossexual de classe média), é aquele com ou sem gênero, raça ou sexualidade, cuja linguagem reflete quem ele é e que participa ativamente das questões que o envolvem (MOITA LOPES, 2006; 2011). Ou, no máximo,

tem sido construído com um gênero, raça e sexualidade fixos do qual não consegue escapar; com a linguagem refletindo que ele é, ao invés de ser compreendida como um lugar de construção da vida social e, portanto, dele mesmo. (MOITA LOPES, 2011, p. 21).

Estes/as são considerados agentes participantes da pesquisa, pois assim como a escola, alunos/as e professores/as precisam ser compreendidos na pesquisa como agentes transformadores (MOITA LOPES, 2013).

Silvestre (2017), com base em Pennycook (2004), ressalta a importância de levar em consideração o aspecto político que envolve a língua, ao perceber o poder que a insere nas questões sociais, ideológicas e relacionadas com o que diz respeito à sociedade. Não há que desconsiderar, segundo Pennycook (2006), as discussões acerca destes temas, uma vez que está no escopo da LA considerá-los e analisá-los. A LA é indisciplinar ao considerar que suas pesquisas contemplem

outras histórias sobre quem somos ou outras formas de sociabilidade que tragam para o centro de atenção vidas marginalizadas do ponto de vista

dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade, etc. (MOITA LOPES, 2006, p. 29).

É, também, indisciplinar, ao propor indagações a outras ciências, como as Sociais e as Humanidades, ao procurar “criar inteligibilidade sobre práticas sociais em que a linguagem desempenha um papel central” (MOITA LOPES, 2011, p. 22), além de propor e instigar novas formas de ver e de pensar o futuro, por meio de questionamentos a respeito do que aprendemos e vivemos diariamente, conforme destaca Moita Lopes (2011).

A respeito dessa indisciplinaridade, Pennycook (2004, p. 803) compreende a LA como uma forma anti-conhecimento-disciplinar, considerando-a como um modo de fazer e de pensar “que é sempre problematizando. Isso significa não apenas que a Linguística Aplicada Crítica (LAC) implica um modelo híbrido de pesquisa e prática, mas também que gera algo que é muito mais dinâmico”. Ao propor uma abordagem da LA transgressiva, o linguista propõe que se tenha instrumentos para questionar e transgredir o tradicional, com o questionamento de conceitos e padrões socialmente pré-definidos.

Não se trata simplesmente de cruzar fronteiras ou quebrar regras pré-estabelecidas, e sim de fazer questionamentos, de problematizar e de propor olhares diversos para o tema, em uma direção não padronizada que “tem como meta um posicionamento reflexivo sobre o que e por que atravessa; é entendida como em movimento em vez de considerar aquilo em relação ao que é 'pós'; é pensada para a ação e a mudança.” (PENNYCOOK, 2006, p. 82).

Partindo desse pressuposto, as discussões da LA não são neutras e não se pode negar o aspecto crítico da linguística, o que o autor considera uma hipocrisia. A LAC não considera apenas uma visão sobre determinado tema, algo que seja considerado correto ou dentro de um padrão. Ao contrário, considera e possibilita diversas análises e as implicações decorrentes dela na busca de “criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem” (MOITA LOPES, 2006, p. 86). A respeito desse pensar certo ou dentro de um padrão, Freire (1996, p. 21) destaca que

pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos. Pensar certo não é que – fazer de quem se isola, de quem se “aconchega” a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante.

Na LA não há, então, uma única linha de pensamento. Ao contrário! A grandeza está no divergente, na diversidade. Em consonância com este pensamento, “toma-se consciência de que trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética⁵ que isso acarreta” (RAJAGOPALAN, 2007, p. 16), de modo que as pesquisas na LA não são neutras ou isentas e devem estar presentes nas discussões cotidianas, na busca não de respostas prontas ou que se tornem padronizadas, mas de instigar a busca por novas respostas. Não se pode, então, afastar as discussões da LA do campo político e muitos autores, conforme Rajagopalan (2013), têm fugido de tais discussões na busca de dar apenas o caráter científico a suas pesquisas, o que o autor considera ser um caminho que não deva ser trilhado. Destaca-se, nesse sentido, a afirmação de Freire (1979, p. 19) sobre o sujeito, ao afirmar que “é preciso que [o homem] seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele”.

As problematizações são necessárias para que se possa, na geração de material empírico e na discussão, evidenciar o que cada participante relata, esbarrando, inclusive em aspectos éticos e de cuidado com o outro, conforme salienta Silvestre (2017). Neste sentido, cada posicionamento é considerado para que se desenvolva uma pesquisa que saliente as individualidades, mas também o aspecto que envolva ação dos/das participantes envolvidos/as.

1.2 A abordagem qualitativa e a pesquisa-formação

Pautado no paradigma de pesquisa qualitativa, considero essencial a compreensão dos processos cotidianos dos/as envolvidos/as na pesquisa (SEVERINO, 2007) e o conhecimento de aspectos culturais desses/as agentes, que são, também, agentes transformadores/as. Triviños (1987, p. 121) afirma “que o pesquisador não fica fora da realidade que estuda, à margem dos fenômenos aos quais procura captar seus significados e compreender”. Dessa forma, ele se envolve na comunidade e em seus aspectos sociais, contudo tem um olhar guiado por estratégias que busquem analisar e encontrar respostas às suas indagações.

⁵ Silvestre (2017) destaca que as pesquisas em LA se pautam pela ética, desvinculando o entendimento de ética relacionado apenas ao desempenho profissional, mas considerando, pautada em Pennycook (2001), Gee (1993) e Corson (1997), que a ética está relacionada à responsabilidade pelos outros e que as decisões estão inseridas nas relações de poder.

A respeito da pesquisa qualitativa Flick (2009, p. 24) salienta que “os campos de estudo não são situações artificiais criadas em laboratório, mas sim práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana”. Nas pesquisas em Ciências Humanas, Severino (2007, p. 111) destaca que há que se levar em consideração o envolvimento dos/as participantes no objeto pesquisado, pois “a ciência passou a encarar também o homem como objeto de seu conhecimento, a ser abordado da mesma forma que os outros fenômenos naturais”. Para Triviños (1987), nas pesquisas qualitativas, não são admitidas visões isoladas e que a diversidade de visões são base para uma interação dinâmica, que se retroalimenta e se reformula constantemente.

A partir desses aspectos, a presente pesquisa se configura como pesquisa qualitativa, que também tem características de pesquisa-formação. Com relação à pesquisa-formação, Josso (2004, p. 28) afirma que:

pensar a formação do ponto de vista do aprendente é, evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências humanas, mas é também virar do avesso a sua perspectiva, ao interrogarmo-nos sobre os processos de formação psicológica, psicossociológica, sociológica, econômica, política e cultural. Por outras palavras, é por-nos a ouvir qual é o lugar das histórias de vida singulares.

A pesquisa-formação busca dar ênfase ao conhecimento coletivo, na qual “cada etapa da investigação é uma experiência a elaborar para que, quem nela estiver empenhado, possa participar numa reflexão teórica sobre a formação e os processos” (JOSSO, 2004, p. 85).

No entanto, Silvestre (2017, p. 38) contrapõe o conceito de pesquisa-formação de Josso (2004), para quem a ênfase está no “caráter híbrido de pesquisa e formação acontecendo simultaneamente”. Para Silvestre (2017) estão relacionadas na pesquisa o viés colaborativo e o viés crítico, pois não há como dissociar um do outro. Na pesquisa-formação, como a que se propõe neste estudo, há uma busca pelo envolvimento dos/as participantes na construção do material empírico.

A pesquisa-formação, conforme Bragança e Oliveira (2011), Longarezi e Silva (2014) e Silvestre (2017), pauta-se na reflexão crítica e transformadora, na busca de problematizações no intuito de provocar mudanças, não apenas conceituais, mas também por meio de práticas transformadoras da realidade social. Como professores(as)/pesquisadores(as), é necessário deixarmos o papel superior hierárquico no qual somos colocados/as, como detentores/as do saber e

autoridade constituída. Logo, “é de extrema urgência, portanto, deslegitimar o professor como única autoridade do conhecimento, mais do que isso, deslegitimar essa visão social.” (DERING, 2019, p. 207).

Tal pensamento está em harmonia com Freire (1987) ao criticar a educação bancária que tem o/a professor/a como o/a detentor/a do conhecimento, que este deve ser construído e não apenas transmitido. No contexto da relação vertical entre professores/as e alunos/as, Freire (1987) destaca que o professor é o sujeito e o aluno mero objeto. Dessa forma,

o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feito” para ser de experiência narrada ou transmitida. (FREIRE, 1987, p. 38).

Como professores/as, então, faz-se necessário nos colocarmos na posição de ouvintes para aprender com o conhecimento que está presente em nossas salas de aula, pois somos aprendizes e, conforme Silvestre (2017), somos produtores de conhecimento. De forma que, ao termos a compreensão quanto a esta posição, “pode-se estabelecer uma crítica quanto à visão do professor enquanto autoridade do conhecimento, e por isso, ainda deter o 'controle' do que é certo ou errado aprender, do que é necessário ou não ensinar” (DERING; COSTA, 2020, p. 80).

Nesse aspecto, esta pesquisa visa considerar que as participantes, como alunas e professoras em formação universitária, também produzem conhecimentos, os quais são totalmente válidos para a formação crítica delas e de seus/suas futuros/as ou atuais alunos/as, já que muitas estão atuando profissionalmente.

A respeito do viés crítico da pesquisa, toma-se por referência Pennycook (2004; 2006; 2008) e Silvestre (2017), que destacam a problematização da prática pós-moderna. Quanto ao pós-modernismo, Mastrella (2010, p. 107) destaca que “pós-modernidade não se constitui em um movimento único, uma teoria unificada. Antes, são várias perspectivas em diversos campos políticos, estéticos e epistemológicos”. Sobre o ensino de língua⁶, aponta como desafio da pós-modernidade a “maneira como entendemos o sujeito que habita as salas de aula, ou seja, as identidades tanto de alunos quanto de professores” (MASTRELLA,

⁶ Mastrella (2010) aborda, neste artigo, especificamente o ensino de língua inglesa como língua estrangeira.

2010, p. 113). Duboc (2014) destaca que os estudos da pós-modernidade tratam de práticas sociais ao privilegiar questões como a diversidade, por exemplo.

1.3 O contexto da pesquisa

O curso de graduação em Pedagogia no qual esta pesquisa é realizada, é oferecido por um centro universitário de ensino privado, na cidade de Goiânia, onde atuo como professor desde o início de 2013. Eu já era professor de Espanhol no colégio administrado pela instituição desde 2006, e surgiu o convite para que eu ministrasse a disciplina de LP no curso de Pedagogia.

Este foi meu primeiro contato como docente de curso superior e, passadas tantas turmas, e após ter atuado também em outras disciplinas, tive diversos momentos para refletir a respeito da formação de professores/as e de como, nas aulas de LP, motivar os/as alunos/as a fazerem reflexões, a discutirem e a questionarem, a não aceitarem o que lhes é imposto sem se posicionarem, repensando também as práticas de ensino tradicional⁷.

Posteriormente, já nos estudos *Stricto Sensu*, me deparei com as reflexões da LAC balizadas em Pennycook (2001; 2004; 2006), Moita Lopes (2006; 2011; 2013), Duboc (2014), Monte Mor (2019a), Rajagopalan (2007), dentre outros, que veem, nos letramentos críticos, possibilidades nas quais professores/as de língua proporcionam momentos de reflexão e de questionamentos para a formação do indivíduo.

A partir do contato com as reflexões da LAC, a respeito do ensino crítico de línguas, volto meu olhar ao curso de Pedagogia onde atuo, pois nele se propõe que se façam reflexões para que os/as acadêmicos/as se vejam como sujeitos

⁷ O ensino tradicional aqui é entendido como aquele no qual a escola se organiza como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos/as alunos/as. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos [...] as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os/as alunos/as seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os/as alunos/as deveriam realizar disciplinadamente. (SAVIANI, 1999, p. 18). Ao tratar da escola tradicional, em buscar de uma caracterização a respeito do ensino, Saviani (1999, p. 54/55) destaca que o caráter científico do ensino tradicional teve suas origens e sua estrutura no “método pedagógico que é o método expositivo, que todos conhecem, todos passaram por ele, e muitos estão passando ainda, cuja matriz teórica pode ser identificada nos cinco passos formais de Herbart. Esses passos, que são o passo da preparação, o passo da apresentação, da comparação e assimilação, da generalização e, por último, da aplicação”.

transformadores e possam realizar intervenções para um aprendizado que os/as capacitem ao desempenho das funções que este curso os/as habilita.

Na disciplina de LP, mesmo com o objetivo de estimular o pensamento crítico, percebe-se que os/as acadêmicos/as do curso ainda a veem como uma aula para o aprendizado da gramática da língua e que, após o término dessa disciplina, estarão com um domínio das estruturas gramaticais e capacitados/as para ensiná-las. É recorrente a sensação de desespero quando percebem que esta disciplina, no início do curso⁸, não irá ensinar gramática, mas que buscará fazer reflexões para os diversos usos da língua.

No último período do curso de Pedagogia é oferecida a disciplina Conteúdo e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa (CMELP), que busca discutir acerca das metodologias do ensino de LP e estimular reflexões para a prática docente. A opção por desenvolver esta pesquisa com esta turma se deu após a pandemia da Covid-19 em 2020 e a decretação, por parte do governo Estadual, do distanciamento social.

Anteriormente, minha proposta era desenvolver uma pesquisa numa escola da rede pública estadual, com foco nos usos dos multiletramentos no ensino de LP. Contudo, devido a questões de dificuldades de contato com os/as alunos/as e professor regente, além de outras situações que impediriam a realização, houve a opção por direcionar a pesquisa para uma turma com a qual eu tivesse mais contato, sendo possível realizar discussões com maior frequência.

No primeiro semestre de 2020 atuava como docente em três turmas nesta instituição de ensino superior, sendo duas de primeiro período, com a disciplina de Língua Portuguesa (LP) e outra turma do oitavo período, com a disciplina CMELP. A opção por realizar a pesquisa com a turma de oitavo período se deu pelo fato de perceber, em semestres anteriores, em outras duas disciplinas, que os/as alunos/as desta turma sempre foram bastante participativos/as e que sempre estiveram abertos/as a fazerem reflexões quanto aos conteúdos e discussões levantadas em sala de aula, o que me incentivou a desenvolver um trabalho no qual pudesse estimular o pensamento crítico para o ensino de LP com esta turma.

⁸ No curso de Pedagogia deste centro universitário, a partir da matriz curricular de 2018, a disciplina de LP é ofertada no primeiro período do curso, já a de conteúdos e metodologia do ensino de português é oferecida no oitavo período. Há uma disciplina, no terceiro período outra disciplina de LP, com o foco na linguística aplicada, porém as participantes dessa pesquisa não fizeram esta disciplina, pois estavam seguindo a matriz curricular de 2014, na qual não constava tal disciplina.

1.4 A disciplina de Conteúdos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (CMELP)

A disciplina de CMELP é oferecida pelo Curso de Pedagogia à turma do oitavo período do curso, totalizando uma carga horária de 60h. Tem como objetivo geral, compreender o processo de ensino-aprendizagem e as propostas didáticas para o ensino de LP na alfabetização e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Dentre os objetivos específicos da disciplina, destacam-se: discutir os problemas atuais do ensino da LP à luz da legislação vigente; discutir e reconhecer a função do ensino da LP no desenvolvimento de competências e habilidades na perspectiva formativa-comunicativa; analisar e elaborar materiais didáticos de diferentes tipos, reconhecendo sua ênfase na descrição ou no uso da língua.

Por ser oferecida ao final do curso de licenciatura, os/as graduandos/as já trazem uma bagagem de conhecimentos relativos aos letramentos, discutidos numa disciplina ministrada anteriormente. Na disciplina CMELP, contexto de geração do material empírico dessa pesquisa, as discussões foram realizadas tendo como referência os letramentos críticos, na busca de se estimular o pensamento crítico no ensino de LP.

1.5 As participantes/agentes da pesquisa

A turma participante da pesquisa é composta por 23 mulheres, alunas do oitavo período do curso de Pedagogia matriculadas na disciplina CMELP. O convite para participação ocorreu numa aula da disciplina no início de março, e foi formalizado por meio de formulário eletrônico do Google Forms, juntamente com o termo de consentimento⁹, que também solicitava autorização para que as interações nas aulas fossem gravadas em áudio.

⁹ Enviado ao e-mail das participantes no dia 12/05/2020.

No termo de consentimento abriu-se a possibilidade para que as participantes pudessem informar um pseudônimo, caso não desejassem informar seus nomes reais. Como no termo de aceite não houve manifestação sobre o uso de um pseudônimo, sendo autorizado o uso do nome real, foi realizada uma segunda consulta¹⁰, por outro questionário, para confirmar o nome com o qual participariam da pesquisa.

Nesta segunda consulta, apenas quatro participantes manifestaram preferência quanto ao uso de pseudônimos ou iniciais, de forma que, para estas, será feito como solicitado. A opção em utilizar ou não o primeiro nome nesta pesquisa foi discutida entre pesquisador e orientadora, e, após a segunda consulta às participantes, considerou-se o que foi autorizado por elas e, também, o fato de as participações não infringirem questões legais ou que venham a desabonar a imagem das participantes e da instituição de ensino superior.

Quanto à raça/etnia, classe social e estado civil, abriu-se a possibilidade para a autodeclaração, conforme consta no quadro abaixo:

Tabela 1- Participantes da pesquisa

Nome/pseudônimo	Idade	Raça	Estado civil	Classe social
Ana Paula	31	Branca	Casada	Classe C
Angélica	31	Branca	Separada/Divorciada	Classe E
Bruna	31	Parda	Casada	Não declarado
Suzarte	36	Parda	Casada	Classe D
Eduarda	22	Negra	União estável	Classe E
Eliane	25	Parda	Casada	Classe E
Fran	24	Amarela	Solteira	Classe E
Janayna	31	Parda	Casada	Classe E
Jaqueline	28	Amarela	Solteira	Classe C
J. M. D. S.	28	Branca	Separada/Divorciada	Classe E
Luciene	43	Parda	Solteira	Classe E
Maria Regina	48	Branca	Separada/Divorciada	Classe D
Nara	39	Branca	União estável	Classe E
Narla	24	Branca	Casada	Classe E
Natália	24	Parda	Solteira	Classe E

¹⁰ Realizada por formulário do Google Forms e enviada às participantes no dia 06/10/2020.

Rafaela	37	Parda	Casada	Classe E
Rosana	35	Parda	Casada	Classe E
Teresa	23	Parda	Solteira	Classe D
Thaynara	24	Parda	Casada	Classe D
Thays	25	Parda	Solteira	Classe D
Wemely	24	Branca	União estável	Classe E
Yanê	21	Amarela	Solteira	Classe E

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto à situação econômica/social¹¹, quatorze participantes se autodeclararam pertencentes à classe “E”, cinco pertencem à classe “D” e apenas duas pertencem à classe “C”. Tomando como referência o fator econômico-social, o curso de graduação em Pedagogia da instituição pesquisada recebe alunas/os de diversas classes sociais, mas com uma prevalência das classes C e D. Com relação à raça/etnia, dez participantes se autodeclararam pardas (45%), sete participantes brancas (31%), quatro amarelas (18,2%) e uma participante negra (4,5%).

A respeito das informações profissionais, buscou-se identificar a área de atuação das participantes com o objetivo de identificar se desempenham alguma função ligada à educação. Apenas dez participantes (47%) atuam diretamente como professora regente ou professora auxiliar e uma participante desempenha outra função na escola. As onze demais participantes não atuam profissionalmente na área de educação, desempenhando outras funções, conforme se pode verificar no quadro de informações profissionais, a seguir:

Tabela 2- Informações profissionais

Nome	Profissão	Atuação na área educacional	Qual o seu tempo de atuação como docente?
Ana Paula	Do lar	Não trabalho em escola ou na área de educação	Estágio
Angélica	Desempregada	Não trabalho em escola ou na área de educação	Estagiei 7 meses em uma escola privada há um tempo atrás.

¹¹ Para a classificação econômica/social no Brasil foram utilizadas informações definidas pelo Critério de Classificação Econômica Brasil, elaborado pela ABEP/IBGE. Informações disponíveis em <http://www.abep.org/Servicos/Download.aspx?id=07>.

Bruna	Professora	Professora regente	5 anos
Suzarte	Dona de casa. Temporariamente	Não trabalho em escola ou na área de educação	Não declarado
Eduarda	Dona de casa	Não trabalho em escola ou na área de educação	3 anos
Eliane	Agente Educativa	Sou Professora Auxiliar/Agente Educativa	2 anos
Fran	Auxiliar de Atividades Educativas	Sou Professora Auxiliar/Agente Educativa	3 anos
Janayna	Recepcionista	Não trabalho em escola ou na área de educação	Não declarado
Jaqueline	Desempregada	Não trabalho em escola ou na área de educação	Não trabalho na área
J. M. D. S.	Desempregada	Não trabalho em escola ou na área de educação	Espero começar ano que vem.
Luciene	Cozinheira	Não trabalho em escola ou na área de educação	Ainda não estou atuando
Maria Regina	Desempregada	Sou Professora Auxiliar/Agente Educativa	4 meses
Nara	Professora	Sou professora regente	16 anos
Narla	Atendente Comercial	Não trabalho em escola ou na área de educação	No momento não tenho ainda
Natália	Aux. Planejamento e controle de produção	Não trabalho em escola ou na área de educação	1 ano
Rafaela	Estagiaria em creche	Sou Professora Auxiliar/Agente Educativa	5 anos
Rosana	Desempregada	Não trabalho em escola ou na área de educação	Não declarado
Teresa	Auxiliar Educativa	Auxiliar Educativa	3 anos
Thaynara	Não informado	Não informado	1 ano
Thays	Professora	Sou professora regente	3 anos

Wemely	Professora	Sou professora regente	3 anos
Yanê	Professora	Sou professora regente	3 anos

Fonte: dados da pesquisa. Informações fornecidas pelas participantes.

1.6 A plataforma *Blackboard*

Os/as acadêmicos/as do centro universitário, contexto da pesquisa, têm a sua disposição no Portal Educacional da instituição, inúmeras ferramentas oferecidas por meio da plataforma *Blackboard*, tais como a visualização do plano de ensino semestral, do plano de aula semanal, além de testes avaliativos, fóruns de discussão, ferramenta anti-plágio, ferramentas de pesquisas, videoaulas, centro de notas, etc.

A *Blackboard* é uma plataforma desenvolvida para trazer inovações às instituições de ensino, com ferramentas para estudo, tendo como gestores/as os/as professores/as das disciplinas oferecidas pelo curso. A proposta da plataforma é levar ao estudante uma facilidade no acesso aos conteúdos do seu curso, com uma linguagem de fácil compreensão.

A plataforma é disponibilizada pelo “Grupo A Educação”, sediado em Porto Alegre-RS. Conforme o *website* da empresa, o “Grupo A Educação” oferece diversos serviços a instituições de ensino, desde a educação básica ao nível superior, “integrando conteúdo, tecnologias educacionais e consultorias, posicionando-se como uma fonte de soluções educacionais altamente personalizadas para instituições educacionais” (GRUPO A, [2020?]). É associada a outras empresas líderes no seu ramo de atuação, chegando a atender cerca de cinco milhões de estudantes por meio de suas plataformas que simulam

salas de aula e ambientes de desenvolvimento profissional virtuais traz[ndo] novas oportunidades de acesso ao ensino, estejam os alunos onde estiverem. As ferramentas de videoconferência, reuniões virtuais e compartilhamento de conteúdo on-line do *Collaborate* são intuitivas, permitindo que as aulas tenham foco na interação, e não na tecnologia. Além disso, dispõe de recursos de áudio e vídeo de alta qualidade e definição, compartilhamento de aplicativos e uma interface moderna e amigável para uma experiência de aprendizagem incomparável. Tudo criado pensando no ensino centrado no aluno. (GRUPO A, [2020?]).

O acesso à plataforma deve ser feito pelo site da instituição de ensino, por meio de usuário e senha previamente definidos, ou também por aplicativo para

smartphones, compatível com os sistemas operacionais Android e IOS. Cada estudante, ao ser matriculado/a, já pode utilizar a plataforma e seus recursos on-line. Contudo, os materiais de ensino referentes às aulas são disponibilizados pelos/as professores/as cadastrados pela instituição de ensino.

Os conteúdos que podem ser acessados vão desde aulas previamente gravadas em vídeo, por meio da ferramenta *Collaborate Ultra*¹², a exercícios criados pelos/as professores/as. Os exercícios podem ser de múltipla escolha, verdadeiro ou falso, dissertativos, por associação etc. Há diversas possibilidades de averiguação de conhecimento a partir de atividades que, conforme a parametrização pelo/a professor/a, podem ser devolvidas corrigidas, com as pontuações atribuídas e posteriormente consultadas, tanto por discentes e docentes no centro de notas.

No entanto, nesta instituição, a utilização da plataforma *Blackboard* antes da necessidade da realização de aulas remotas, criada pelo distanciamento social ocasionado pela pandemia da Covid-19 em 2020, restringia-se apenas à visualização do plano semanal de aulas, à realização de atividades relacionadas às disciplinas não-presenciais e à postagem do trabalho final de conclusão de curso, obrigatório nos cursos de graduação.

Esta forma bastante limitada do uso da plataforma pelos/as acadêmicos/as da instituição não pode ser caracterizada como um desinteresse, pois os/as professores/as das disciplinas não solicitavam que as atividades fossem desenvolvidas no portal. A respeito do uso de ferramentas tecnológicas, Coscarelli (2017) indica que tais recursos precisam ser incorporados à educação e que os professores/as precisam utilizá-los, criando ambientes de inclusão digital. É pertinente, portanto, mencionar a questão da inclusão digital, haja vista que a plataforma *Blackboard* não era tão utilizada porque muitos/as professores/as e alunos/as desconheciam os recursos e/ou não estavam familiarizados com a tecnologia.

Nas nossas aulas de LP, por exemplo, a participante Fran (Q1) relatou sobre a dificuldade com o uso das tecnologias, afirmando que a utilização da plataforma para as aulas remotas é um desafio diante de dificuldades, tanto de professores/as como de discentes, mas torna-se uma oportunidade para aprimorar

¹² *Collaborate Ultra* é a ferramenta integrada à plataforma *Blackboard* onde acontecem as aulas remotas.

o uso das tecnologias e diminuir a exclusão digital. A respeito dessa exclusão, possibilitar o acesso à tecnologia então é necessário, pois “já sabemos que a informática precisa entrar na escola porque ela pode ser um recurso que pode ajudar a minimizar a exclusão de muitos sujeitos já excluídos em muitas outras situações” (COSCARELLI, 2017, p. 27).

A partir da segunda quinzena do mês de março de 2020, devido à decretação da pandemia da Covid-19 e a suspensão das aulas presenciais, a IES instituiu o uso da ferramenta *Collaborate Ultra* para a realização das aulas remotas neste centro universitário. Inicialmente houve uma grande dificuldade, tanto por parte de professores/as quanto de alunos/as que não estavam familiarizados/as com os recursos oferecidos pelo portal acadêmico, nem com outros recursos tecnológicos, conforme destaca a participante da pesquisa, J.M.D.S. (Q1): “nos primeiros dias e momentos eu não gostei, na verdade eu não gosto ainda, porém eu aceitei. A plataforma é ruim, não é o mesmo aprendizado que temos durante as aulas presenciais”. Opinião semelhante é demonstrada pela participante Thays, que trata sobre o preparo dos/as alunos/as para as aulas e também sobre os/as professores/as:

de acordo com minha experiência, as aulas remotas estão sendo boas, porém, não substituem as aulas presenciais. Pelo fato de vários professores não serem experientes nessa área que trata da tecnologia, muitos ainda deixam a desejar em suas aulas. Acredito que é muito importante todos os professores em formação, “todos”, terem que se enquadrar nessa área tecnológica, pois estamos vivendo num mundo que a tecnologia está tomando conta, e é de suma importância o professor ter essa formação, para aprimorar mais suas aulas. (THAYS, Q1).

Essa percepção das participantes quanto à formação de docentes para o uso de tecnologias deve ser compreendida, também, como um alerta no que se refere à formação discente para cenários futuros nos quais terão que se utilizar de tecnologias, não necessariamente para ministrarem aulas remotamente, mas entendendo que o momento pelo qual estão passando não será distante de situações vivenciadas futuramente. Dessa forma, as observações quanto à falta de domínio das tecnologias por parte de professores/as são pertinentes, pois mesmo diante do inusitado estão conseguindo ministrar suas aulas, no entanto, há que se pensar em formações por parte das IES para que docentes estejam preparados para lidar com o ambiente tecnológico.

As aulas remotas não se configuram apenas no ato de abrir uma sala virtual e tratar sobre os conteúdos. Para que isso aconteça, é necessário que haja uma

convergência entre tecnologias, além de disponibilidade de internet de banda larga de alta velocidade para professores/as e alunos/as. Em alguns momentos há interferências no uso da plataforma devido a problemas de conexão, o que interfere na realização da aula, no entanto, a experiência com o uso da plataforma, a meu ver, tem sido positiva.

Para cada encontro é necessário realizar um agendamento, atribuir um tema à aula e definir o perfil de acesso aos/às alunos/as, como participantes, apresentadores ou moderadores. A plataforma permite aos/às participantes realizar interações em áudio, vídeo e por meio de chat, além de fazer o download da aula após a finalização. Nas aulas de CMELP foi adotado, como padrão, que o controle do microfone e da câmera ficaria com cada participante, assim poderiam utilizá-los quando considerarem pertinente.

Dentre outras ferramentas disponíveis, existe a possibilidade de compartilhamento de tela do computador dos/as professores/as e dos/das alunos/as, para a exibição de arquivos, slides, telas do navegador de internet e o quadro branco, que possibilita escrever de forma manuscrita em uma lousa, recurso que não foi usado em nenhum momento durante as interações virtuais.

Ao fim do semestre as avaliações das disciplinas também foram realizadas por meio da plataforma *Blackboard*, com o recurso de teste e avaliações. Neles, pode-se criar questões objetivas ou discursivas e aplicá-las de forma randomizada para cada aluno/a. A correção das questões objetivas é feita automaticamente, conforme critérios estabelecidos na sua elaboração, e as notas são disponibilizadas no centro de notas para consulta após a liberação da correção pelos/as docentes.

Após a utilização da plataforma como professor e pesquisador, considero a sua utilização bastante prática e didática. Assim como outros professores/as, eu não usava alguns recursos, apenas a seção de lançamento de planos de aula e de disponibilização de textos e materiais para estudo. No entanto, considero ser um recurso bastante funcional e que fará parte das minhas práticas pedagógicas nos próximos semestres.

1.7 O material empírico

O material empírico dessa pesquisa foi construído através das atividades desenvolvidas nas aulas da disciplina CMELP, realizadas remotamente pela plataforma *Blackboard*. Todas as sete aulas¹³ foram gravadas em áudio e vídeo por meio da plataforma e transferidas para o arquivo pessoal do pesquisador. Juntamente com as gravações de áudio, há o registro do chat de cada aula, no qual as participantes da pesquisa também expressam opiniões a respeito dos temas tratados.

Conforme estabelecem o Comitê de Ética da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e o termo de consentimento desta pesquisa, todo material empírico gerado no decorrer da pesquisa poderá ser consultado e excluído do estudo pelas participantes, caso julguem necessário, bastando que haja a solicitação ao pesquisador.

1.7.1 Os questionários

Utilizei quatro questionários para identificação e geração de material empírico: um questionário inicial (Q1), um questionário sobre as aulas remotas (Q2), um questionário para identificação de características sociais e profissionais das participantes (Q3) e um questionário final (Q4).

Os questionários foram aplicados utilizando a ferramenta Google Forms¹⁴, na qual foram geradas questões de múltipla escolha e discursivas, dando um foco maior a esta última, com o objetivo de coletar o máximo possível de informações.

O primeiro questionário aplicado (Q1), juntamente com o convite para participação da pesquisa e o termo de aceite, teve como objetivo identificar o entendimento das participantes acerca do ensino crítico, da experiência delas nas aulas de LP no ensino básico, e se (e de que forma) as disciplinas de LP no curso de graduação contribuíram (ou não) para sua formação crítica.

Na primeira semana do mês de abril, duas semanas após o início das aulas remotas, foi aplicado o segundo questionário (Q2), com o objetivo de verificar a percepção das participantes acerca das aulas remotas, do uso da plataforma *Blackboard* e seus recursos e de como estava sendo o aprendizado a partir das aulas não-presenciais. O índice de respostas foi de apenas 50% das participantes

¹³ As sete aulas totalizaram uma carga horária de dezessete horas e 30 minutos de gravação.

¹⁴ Disponível no endereço: <https://docs.google.com/forms>

dentro do período de disponibilidade do questionário, que foi de uma semana. A opção por limitar o tempo de resposta em uma semana se deu com o objetivo de identificar as percepções iniciais acerca do uso da plataforma, pois ao final do período das aulas não-presenciais seria feita uma nova avaliação quanto aos recursos disponibilizados pela *Blackboard* e sobre sua utilização.

O terceiro questionário (Q3) foi complementar ao questionário de identificação, com o objetivo de coletar e acrescentar informações sociais aos dados das participantes, pois inicialmente, no termo de aceite, havia a solicitação apenas do nome ou pseudônimo e autorização de uso das informações. No Q3 foram solicitados outros dados como informações profissionais e a autodeclaração quanto à raça/etnia e sobre a situação econômica/social, pois considero serem fatores importantes no contexto da pesquisa, uma vez que para o momento de realização da pesquisa as questões sociais e econômicas são importantes para a construção desse estudo.

O quarto questionário (Q4) foi composto por seis questões e às participantes foi solicitado que pudessem relatar detalhadamente sobre o período das aulas remotas, a experiência com o uso da plataforma *Blackboard*, a compreensão sobre a formação crítica/letramento crítico, bem como sobre as discussões quanto às atividades desenvolvidas durante as aulas, além de refletirem a respeito da possibilidade de ensinar LP sob uma perspectiva crítica, no ensino fundamental I e na educação infantil.

Por se tratar de questões discursivas, o questionário final (Q4) foi aplicado na última semana de aulas não-presenciais por meio da ferramenta teste da plataforma *Blackboard*. O prazo de resposta foi de dez dias e disponibilizado após o período de apresentações dos trabalhos de conclusão de curso de cada graduanda. A escolha por este período se deve ao fato de que as participantes já haviam ultrapassado o período de defesas de seus trabalhos finais, podendo dar uma ênfase maior nas respostas, pois solicitei que pudessem ser o mais detalhistas possível.

1.7.2 As interações em fala (áudios das aulas)

Conforme já mencionado, as aulas foram gravadas por meio da ferramenta *Collaborate Ultra*, um dos recursos disponíveis na plataforma *Blackboard*. No

período que compreende a segunda quinzena do mês de março à segunda quinzena do mês de junho, foram gravadas sete aulas por meio da plataforma. Nesta pesquisa, as interações das participantes, durante as aulas, são identificadas pela legenda Ax, na qual a numeração corresponde à aula que foi realizada.

Há que se destacar que outras aulas foram realizadas com a turma pesquisada durante este período, contudo, para efeito desta pesquisa, apenas estas sete aulas foram selecionadas. As demais aulas trataram-se de avaliações, apresentações de seminários e outras discussões que não foram consideradas como parte do material empírico do estudo.

As gravações das aulas foram previamente autorizadas pela instituição de ensino e está disponível a docentes e discentes, que podem rever a aula quando desejarem. Nas gravações, ocasionalmente pode aparecer a imagem das participantes se, durante as aulas, elas abriram a imagem da câmera. Durante as aulas, por minha opção como professor, minha câmera esteve aberta na maior parte do tempo, isso por eu considerar que mesmo em aulas à distância, pudesse manter o caráter pessoal das aulas, possibilitando às participantes um contato visual com o professor da disciplina. Pode ocorrer que, em algum momento, apareça a imagem das participantes nas gravações se, porventura, abriram suas câmeras, no entanto essas imagens não serão utilizadas na pesquisa.

Foi realizada a transcrição, em texto, de algumas respostas e posicionamentos individuais que, ao serem dispostos no texto, passaram por correções ortográficas conforme necessário. A opção por realizar correções ortográficas é minha, como pesquisador, visando apresentar o relato das participantes, graduandas de curso de licenciatura, de maneira que corresponda à norma padrão da língua escrita.

As gravações contêm, além de respostas às questões propostas, depoimentos e narrativas orais das participantes, que também abordam, de forma livre, questões inerentes à vida acadêmica e profissional, situações vivenciadas em aula durante o curso de graduação em Pedagogia e especificamente no oitavo período do curso.

Quanto à marcação de gênero, faço a opção por não destacar o gênero masculino como ocorre em diversos textos. Assim, me utilizo das desinências “o/a”

nas minhas falas, mas não o farei nas citações de autores e nas intervenções ou falas das participantes da pesquisa, para preservar a forma como se expressaram.

1.7.3 As notas de campo

As notas de campo foram produzidas com o objetivo de registrar as minhas observações como pesquisador a respeito das aulas realizadas. Diante do que foi discutido, foram realizadas observações a respeito das considerações das participantes, dos pontos convergentes e divergentes, além das impressões geradas a respeito dos temas tratados. Ao observarmos os fatos “já estamos problematizados, sentindo alguma dificuldade e já de posse de algum esquema de percepção. Estamos querendo exatamente saber por que tais fatos estão ocorrendo dessa maneira” (SEVERINO, 2007, p. 102).

Tais observações são fundamentais para que se registrasse, no momento, percepções que foram geradas durante a aula e a construção do material empírico. Para essas notas também foram considerados os posicionamentos a respeito do uso da plataforma *Blackboard* e demais opiniões quanto à condução das aulas remotas, das atividades, além de outros temas que surgiram no decorrer das aulas.

2. AS INTERAÇÕES ON-LINE EM REFLEXÃO: O USO DA PLATAFORMA *BLACKBOARD* NAS AULAS REMOTAS

Para a realização das aulas remotas, as participantes da pesquisa, conforme mencionado no capítulo I, passaram a utilizar a plataforma *Blackboard* de forma frequente, pois as aulas das disciplinas do curso foram realizadas por meio da ferramenta *Collaborate Ultra*.

Dentre os diversos recursos disponibilizados pela plataforma apenas alguns eram explorados pelos/as professores/as no período anterior à pandemia. Quanto a não utilização anterior ao período das aulas remotas, as participantes, ao serem questionadas, relatam o seguinte: “acho que a plataforma não era usada por conta de termos aula presencial” (J.M.D.S., Q2) e, ainda, “não era utilizada por haver as aulas presenciais e muitos professores não buscavam a tecnologia como um material pedagógico” (WEMELY, Q2). Este relato, no Q2, quanto à não utilização da *Blackboard*, foi comum a outras participantes (EDUARDA, SUZARTE, ROSANA, ANGÉLICA) por considerarem o fato de não estarem cursando uma graduação na modalidade de ensino à distância (EaD) de forma que acessar materiais on-line não era necessário.

O fato de as aulas serem presenciais não dispensa o uso da plataforma digital, haja vista que são oferecidas disciplinas à distância durante todo o curso, tais como Psicologia, Metodologia de Investigação Científica e Sociologia¹⁵. Contudo, não percebi que existia uma associação das aulas remotas com a modalidade EaD que é composta por aulas pré-gravadas e com atividades com prazo pré-estabelecido para realização, como aparece em algumas respostas: “nossas aulas eram presenciais, usávamos a plataforma para algumas atividades, ou com matérias em EaD” (SUZARTE, Q2).

No entanto, há opiniões que divergem das demais no sentido de que a plataforma oferece possibilidades de aprendizado e que deveria ser utilizada ou cobrada pelos/as docentes, como sendo alternativas para o aprendizado, conforme relata a participante Angélica (Q2), “bom, sinceramente não sei porque nunca foi usada, principalmente com os alunos de EaD, pois acho uma maneira ótima de aprendizado para quem quer fazer algum curso à distância.” A respeito

¹⁵ No Centro Universitário essas disciplinas são oferecidas na modalidade à distância, assim como existem, também, outras atividades optativas que podem ser realizadas por meio da plataforma on-line e que são chamadas de atividades de ED.

disso, Moran (2006, p. 89) destaca que “o professor deve propor situações que levem a acessar o conhecimento para refletir sobre ele e discuti-lo, quebrando as formas lineares que vêm sendo apresentadas”. A realização de atividades dentro da plataforma on-line deve ser proposta pelo corpo docente da instituição e estimulada nas salas de aula.

O centro universitário de fato estimula seus acadêmicos no uso da plataforma para os fins mencionados anteriormente, propondo atividades semanalmente nas disciplinas EaD e em outras atividades acadêmicas que visem computar horas/atividades extracurriculares. Quanto ao corpo docente, há apenas a exigência do uso da plataforma para as situações de controle acadêmico, relativas à frequência diária e ao plano de aula semanal.

A oferta de disciplinas na modalidade semipresencial é autorizada pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Portaria nº 1.134/2016, que trata sobre a oferta, em cursos presenciais, de 20% (vinte por cento) das disciplinas na modalidade semipresencial, diferentemente dos cursos EaD que preveem o cumprimento de todas as disciplinas na modalidade à distância. No entanto, o curso de graduação ao qual pertence a turma pesquisada é oferecido em modalidade presencial.

No momento atual da pandemia, o MEC autorizou a oferta de disciplinas dos cursos presenciais na modalidade on-line, contudo não adota a nomenclatura EaD.

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (BRASIL, 2020, p. 39).

A partir da decretação do distanciamento social e o início da oferta das disciplinas remotamente, o estudo remoto passou a ser realidade para os/as estudantes das instituições no país, que ainda não estavam habituados/as a essa modalidade. A respeito disso, merece um destaque especial o fato de as participantes terem levantado a questão de que os/as professores/as não usavam ou não viam a necessidade de utilizar a plataforma on-line, que lhes é disponibilizada. O motivo para isso se deve ao fato de o curso ser oferecido na modalidade presencial. Contudo, Narla indica que alguns docentes não usavam por não sentirem necessidade (Q2) e Nara acrescenta que “o não uso da

plataforma se dá mediante o comparecimento dos alunos nas aulas presenciais, as quais cumprem rigorosamente a carga horária estabelecida pelos órgãos competentes” (Q2).

Essa percepção da participante Nara indica que a instituição de ensino e docentes têm se preocupado com o cumprimento de uma carga horária pré-estabelecida para o ensino presencial, deixando de lado outros recursos, que na visão das participantes contribuem para a aprendizagem. Como existe a obrigatoriedade legal de se cumprir uma carga horária, a plataforma que era deixada de lado, passou a ser a única alternativa para a realização das aulas.

A partir do momento em que a plataforma passou a ser explorada para as aulas, houve também uma mudança quanto ao entendimento de se utilizar recursos tecnológicos, como demonstra Jaqueline: “eu gostei porque gosto do novo, do diferente, sou curiosa. Confesso que apanhei um pouquinho para mexer, mas gostei”.

Eduarda também afirma que “sempre é bom novas experiências, no começo até me adaptar foi um pouco chato, mas agora me identifiquei!” (Q2) e “está sendo uma experiência de aprendizado, não tive dificuldade de acessar a plataforma digital e os professores estão sendo bem dinâmicos” (YANÊ, Q2).

O olhar a respeito do desempenho dos/das docentes fica em evidência quando as participantes demonstram que precisam ser motivadas a usar a plataforma digital. Do mesmo modo, é evidente que docentes também devem se reinventar para que possam tirar o máximo proveito de ferramentas tecnológicas, pois o incentivo a explorar outras formas de estudar e de participação nas aulas parte principalmente do corpo docente. Estudos na área da LAC, todavia, ressaltam a necessidade de que a hierarquia entre docentes e discentes seja diminuída, como destaca Silvestre (2017, p. 173) ao defender a busca por “uma hierarquia horizontal entre os agentes do processo de formação docente, marcada pelo compartilhamento de responsabilidades e descentramento do poder”.

Em consonância com este pensamento, Ferraz (2018, p. 107) afirma que as relações entre professores/as e alunos/as devem ser “mais horizontalizadas e menos hierarquizantes na medida em que o educador não se vê como o detentor do conhecimento, mas busca negociar e construir conhecimentos coletivamente”.

Nos estudos sobre letramento digital, Ribeiro (2010), Coscarelli (2016) e Coscarelli e Ribeiro (2017) já sinalizavam a respeito da necessidade de incluir

tecnologias para a formação docente, incorporando práticas de uso de recursos diversificados para o aprendizado. Para essa formação tecnológica, diversos desafios devem ser superados, como a inclusão digital escolar, não apenas quando se trata da estrutura e da qualidade de recursos tecnológicos, mas também da alfabetização digital para aqueles que não têm acesso às tecnologias ou que não tiveram a oportunidade de desenvolver habilidades para o seu uso.

A formação de professores/as para o trabalho com as tecnologias deve ser vista como essencial. Moran (2000) destaca que os/as professores/as têm a sua disposição uma série de opções metodológicas e outras várias possibilidades para apresentar e introduzir um tema, seja ela de forma presencial ou virtualmente. O autor destaca, ainda, que:

cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos. Mas também é importante que amplie, que aprenda a dominar as formas de comunicação interpessoal/grupal e as de comunicação audiovisual/telemática. (MORAN, 2000, p. 32).

Diante dessas novas possibilidades para o trabalho com as tecnologias, conforme já pontuado por Moran (2000), algumas participantes, no contexto atual, têm a compreensão de que certas práticas devem ser inseridas no trabalho docente, uma vez que o contexto das aulas remotas passou a exigir que outras metodologias fossem incorporadas para a condução das aulas não presenciais.

Após as primeiras experiências com as aulas remotas, foi aplicado um questionário (Q2) composto por cinco perguntas, o qual teve cerca de 50% de respostas. Antes da aplicação foi realizada uma discussão prévia em aula remota (A1), tendo como base o texto “A escolarização do letramento” (STREET, 2014).

O tema da discussão girou em torno das possibilidades de letramento fora da escola e como as participantes visualizam o aprendizado delas a partir da necessidade de estudar por meio de uma plataforma digital. Também se levantou a discussão sobre a inserção das tecnologias nas escolas, além da formação tecnológica para os/as professores/as que precisam lidar com alunos/as que já convivem diariamente com tecnologias e também aprendem com o uso desses recursos já há algum tempo, tendo as mídias digitais como parte de suas atividades cotidianas.

É interessante perceber que, inicialmente, a percepção a respeito da inserção das tecnologias é bastante positiva, pois as participantes concordam com

o fato de que é preciso estimular ainda mais o uso de ferramentas tecnológicas durante as aulas, como indica Luciene (A1): “é o momento de se pensar sobre isso para que, se no futuro acontecer de novo, os professores estejam preparados”. No entanto, ainda há certa resistência quanto ao uso de recursos tecnológicos e o sentimento de não estarem totalmente preparadas para lidar com essas tecnologias, como afirma Rafaela (A5), “ando um estresse total nada funciona... só raiva, estou só pensando no TCC! Eu nunca soube que nessa plataforma tinha essas opções”.

O estresse pontuado pela participante se refere ao fato de ter que usar uma ferramenta com a qual não estava habituada e para a qual não recebeu formação adequada para sua utilização. Neste momento de necessidade de acesso às aulas remotas, Rafaela destaca estar impaciente por não conseguir acessar os recursos disponíveis, com desconhecimento dos comandos e das funcionalidades.

Nesta direção, a primeira pergunta do questionário buscou abordar o uso da plataforma *Blackboard*: a respeito da plataforma *Blackboard* usada para as aulas remotas, em sua opinião, por qual motivo não era utilizada para as aulas?

Das 11 participantes que responderam, oito consideraram que a plataforma *Blackboard* não era utilizada devido ao fato de frequentarem um curso presencial, não tendo, então, a necessidade de participar de aulas remotamente.

Jaqueline destaca que “não era usada porque tinha aula presencial e acho que muitos professores não usariam” (Q2). Houve por minha parte, como pesquisador, uma inquietação em compreender esse pensamento a respeito de que os/as professores/as não usariam um recurso que tem se mostrado interessante nesse momento. A participante complementou que

os professores não usariam porque penso que muitos não iriam gostar por já terem aula presencial e não teriam tempo como tem agora para elaborar aulas remotas e também muitos não gostam ou têm dificuldades na tecnologia, exemplo: um professor mais de idade, não que os novos não vão ter, mas geralmente os idosos têm mais dificuldades e outra o professor às vezes não quer mudanças quer fazer o mecânico e pronto agora com a pandemia eles são de alguma forma obrigados a se adaptarem com as mudanças que estão ocorrendo. Isso, de alguma forma é bom não só para os professores, mas também para alunos que têm o hábito do mecanicismo de ficar na zona de conforto. (JAQUELINE, Q2).

Tal reflexão, quanto à atuação dos/das professores/as em não disponibilizar materiais on-line, pode ser caracterizada sim pela falta de habilidade para lidar com o meio tecnológico. Ao mesmo tempo, a informação trazida por Jaqueline

suscita a ideia de que falta também a alguns docentes um preparo, ou até mesmo interesse em lidar com tecnologias. Ao se referir, por exemplo, aos mais idosos, há uma indicação no sentido de que estes já não querem lidar com o novo ao não optarem pelas tecnologias digitais.

A respeito da relação entre idade e dificuldade com o uso de tecnologias feita por Jaqueline, não se pode considerar que se trata de uma regra, pois, como destacam Oblinger e Oblinger (2005), a idade não pode ser considerada um fator preponderante ou impeditivo para o uso das tecnologias, não podendo ser, também, o principal na definição de uma geração. Outros autores também enfatizam que não se deve criar estereótipos quanto ao uso de internet como sendo uma atividade de pessoas mais jovens, pois “não há idade clara para marcar uma diferença no uso da tecnologia” (BARTON & LEE, 2015, p. 23), de forma que adultos ou pessoas mais velhas também usam a internet e mídias sociais.

Ao tomarmos como referência a classificação das gerações (PRENSKY, 2001), os/as nativos/as digitais são aqueles que nasceram e se desenvolveram em um ambiente dominado pelas tecnologias, já os/as imigrantes digitais foram expostos/as aos diversos recursos tecnológicos e os utilizam para diversos fins, como profissionais e de lazer.

Alguns/as professores/as que podem ser classificados como integrantes da Geração Y fazem o uso destes recursos para suas aulas e desenvolvem habilidades conforme suas necessidades e, também, conforme são expostos às tecnologias. Estes professores/as, conforme Palfrey e Gasser (2011), também estão on-line e alguns/as, inclusive, são muito sofisticados/as. Entretanto, nessa geração ainda existe um pensar analógico que se baseia em formas tradicionais de interação, como por exemplo, o fato de terem que ligar para outra pessoa para confirmar o recebimento de um e-mail.

Para Barton & Lee (2015) há que se tomar cuidado com essa classificação de nativos digitais e imigrantes digitais, pois essa divisão foi útil nos anos 2000, quando os estudos a respeito do tema se pautavam na mudança do impresso para o digital, principalmente por jovens que estavam crescendo com as novas tecnologias. Na atualidade, há que se pensar nas relações pessoais, no uso das tecnologias e na familiaridade que cada um tem com os inúmeros recursos

digitais, assim como nas formas de aproveitá-los em nossas vidas, como na educação, por exemplo.

Quanto à formação de professores/as para o uso de tecnologias, Avelar¹⁶ (2020, p. 18) enfatiza a necessidade de refletir sobre práticas que considerem os multiletramentos e que “possibilitem (re)pensar as epistemologias digitais de modo que as tecnologias digitais sejam consideradas para além do uso (enquanto ferramenta de ensino-aprendizagem)”.

Ao se pensar que nas escolas, e com o passar do tempo, cada vez mais temos alunos/as tecnológicos/as, nascidos/as na era do digital, o trabalho docente deve, também, visar a atuação nos ambientes virtuais de aprendizagens (AVA). Grinspun (2001) aponta, ao discorrer a respeito da modernidade e dos avanços da tecnologia na educação, que

a utilização das tecnologias com sua dimensão interativa mostra que a educação tem que mudar para que o indivíduo não venha a sofrer com lacunas que deixaram de ser preenchidas porque a educação só estava preocupada com um currículo rígido voltado para saberes e conhecimentos aprovados por um programa oficial. (GRINSPUN, 2001 p. 30).

Neste momento em que as aulas passaram a ser realizadas à distância, há que se atentar, conforme Grinspun (2001), que o uso de recursos tecnológicos possa atender todas as necessidades educacionais de alunos/as e professores/as. As práticas pedagógicas devem ser repensadas para que as exigências curriculares sejam atendidas, sem, contudo, impedir que outras habilidades sejam desenvolvidas. O tecnológico precisa ser, neste momento, um aliado do conhecimento, não um fator excludente, tanto de discentes como de docentes.

Quanto a nós, professores/as, é chegado o momento também de nos utilizarmos de tais ferramentas e possibilidades tecnológicas para nos fazermos presentes nesse ambiente tecnológico crescente, havendo a necessidade de reconhecer que “os Nativos Digitais têm todo o potencial e a capacidade para impulsionar muito mais a sociedade, de um sem número de maneiras – se deixarmos” (PALFREY; GASSER, 2011, p. 17). Cabe aqui ressaltar, que conforme

¹⁶ Em sua dissertação de mestrado, Avelar (2020) discute uma proposta para fomentar uma reflexão quanto aos games no ensino de língua inglesa pelo viés dos multiletramentos, considerando, também, a percepção dos professores/as de língua inglesa em formação inicial e continuada quanto às práticas de linguagem que emergem dos games. Considera os games ao refletir sobre as práticas de linguagem fundamentando-se pela multiplicidade de linguagem e de cultura propiciadas pelos jogos digitais.

Barton & Lee (2015) o mesmo olhar seja direcionado aos/às demais usuários/as das tecnologias digitais, como os/as imigrantes digitais.

Para lidar com essa realidade, então, é necessária uma prática pedagógica mediada pela tecnologia, conforme pondera Ribeiro (2017b), ao discutir a respeito de princípios que devem ser considerados para o trabalho com a tecnologia e a educação. Para o autor, deve-se partir do princípio de que toda atividade deve ser planejada e se pensar na tecnologia como ferramenta de suporte para o trabalho docente. Considera, ainda, que “a busca por uma ferramenta tecnológica deve ser vista como forma de se revitalizar antigas ferramentas, uma nova aparência para melhorar ou estimular as metas de aprendizagens” (RIBEIRO, 2017b, p. 90).

Nesse aspecto, no centro universitário, houve uma busca por uma nova ferramenta disponível na plataforma *Blackboard*, pois, conforme citado, os recursos oferecidos não eram usados em sua totalidade. O que deve ser destacado e foi pontuado pelas participantes é a falta de preparo para o seu uso, tanto por docentes como por discentes, como destaca Rafaela (A5), pois seria possível aprender sim com o recurso on-line, mas por ela e os colegas virem de um ensino tradicional, em sala de aula, a aluna sente que não estão aprendendo como deveriam. Tem a percepção de que não está rendendo também por não terem ainda se familiarizado com essa modalidade de aulas e por estarem habituadas com professores/as conduzindo as aulas e as atividades a serem cumpridas.

O foco, então, deve ser pedagógico mediado pela tecnologia, sendo que a centralidade deste processo deve ser o aluno. Marques (2016, p. 118) destaca ser “necessária uma nova concepção de ensino para que o uso adequado das tecnologias ganhe espaço no processo de ensino-aprendizagem do aluno”.

As tecnologias, dessa forma, como as máquinas

precisam do pensamento humano para se tornar ferramenta auxiliar no processo de aprendizado. É necessário integrá-las às mais diversas atividades, pois ela pode ser entendida enquanto instrumento de expansão do pensamento. (RIBEIRO, 2017b, p. 94)

Embasado nessa reflexão e na de que a tecnologia deva estar a favor de nós professores/as, e não sermos escravos dela ou vê-la como uma dificultadora do trabalho docente, é necessário refletir a respeito do reconhecimento de como as descobertas tecnológicas são importantes e que não se deve ficar parado no tempo. Contudo, Grinspun (2001, p. 18) destaca que

ainda não está claro que tipo de educação deveremos dar aos nossos alunos — em especial aos criadores/produtores da tecnologia — para dela fazer-se um aliado e não um simples objeto de dominação ou até de alienação.

No planejamento para as aulas remotas, na realidade na qual vivemos, de distanciamento social, na qual não dispomos de outros recursos e de alternativas de se buscar nas papelarias objetos que poderiam auxiliar-nos com a confecção de materiais didáticos, há que se pensar no improvisado de itens que possam substituir os recursos com os quais estamos acostumados. Para isso, na internet, há uma vasta coleção de imagens, vídeos e arquivos que estão disponíveis para serem copiados e editados. Mas, de nada adianta essa enormidade de arquivos sem o trabalho dos/das professores/as e sua atuação. Não há a necessidade de se criar cenários virtuais nem de se usar animações como fazem os *youtubers*, pois o conteúdo das aulas, planejadas previamente, é que será o mais relevante.

Ao se programar uma aula, seja para transmissão ao vivo, nas *lives*, ou em plataformas de AVA, há que questionar, conforme Ribeiro (2017a), a respeito dos ganhos do processo, os ganhos para alunos/as e para professores/as. Com essas reflexões e com a ciência do conteúdo a ser trabalhado, é preciso escolher a ferramenta para que se realize a aula, para que se proporcionem leituras acessíveis e materiais didáticos que atendam aos propósitos de cada disciplina. Nesta pesquisa, em específico, a disciplina de língua.

Ribeiro (2007a) salienta que diante da novidade, da leitura na tela, há um impacto inicial, mas que o/a leitor/a se acostuma à nova interface, trata-se de uma leitura solitária, silenciada e privada. Coscarelli (2016) diferencia a leitura da navegação na tela: a leitura busca informações, conhecimentos, construir sentidos, considera contextos sociais nos quais acontece; a navegação se refere ao mover-se no espaço da tela, a passar os olhos e a atentar-se a itens que despertam a atenção, está relacionada à localização de informações específicas. Há que se destacar que, na formação de professores de LP, se busca menos navegação e mais leituras nas práticas de letramentos mediadas pelas tecnologias.

Ainda em relação às aulas remotas, é interessante notar, também, que houve relato de que o aprendizado está melhor do que antes, devido ao foco que se tem nessas aulas e que, presencialmente, se perde tempo devido à dispersão

que ocorre: “o meu aprendizado está sendo melhor porque em sala de aula acaba que perdemos o foco com os amigos que estão presentes” (JAQUELINE, Q2).

Está sendo uma ótima experiência, tanto como aluna e como professora. Hoje em dia todos nós estamos em uma fase de aprendizagem, a partir da situação que nós encontramos estamos retirando algo de bom disso tudo. (WEMELY, Q2)

Há que se considerar, neste caso, que um novo universo e novas rotinas são criadas para o estudo on-line, pois findado o período de quarentena e distanciamento social, imposto pela pandemia, vão restar as experiências de estudo à distância. “Ao explorar o novo material e aplicar conhecimentos prévios, o leitor acaba por chegar a uma nova forma de manipular (navegar!) o objeto novo, que passa, então, a fazer parte de um universo de possibilidades que jamais será fechado” (RIBEIRO, 2017a, p. 129).

Essa discussão sobre a novidade das tecnologias não se configura algo novo, como é relatado pelas participantes, pois já tinham conhecimento da plataforma. A menção a novo, aqui, refere-se à forma de cursar as disciplinas e, conforme Narla, “tenho achado bem tranquilo. Foi descobrir algo novo e achei legal” (Q2). Moran (2000) já levantava questionamentos a respeito do trabalho com as tecnologias e as novas relações entre professores/as e alunos/as, bem como as formas de estudo com o advento da internet. O autor, como se fizesse uma previsão, afirma que

à medida que avançam as tecnologias de comunicação virtual, o conceito de presencialidade também se altera. Poderemos ter professores/as externos compartilhando determinadas aulas, e um professor de fora "entrando" por videoconferência na minha aula. Haverá um intercâmbio muito maior de professores/as, por meio do qual cada um colaborará em algum ponto específico, muitas vezes a distância. (MORAN, 2000, p. 56).

Esse momento então, pelo qual passamos, é propício para a implementação não de novos conceitos, pois já existiam, mas de, talvez, novos olhares para a tecnologia, para as salas de aula e nossos/as alunos/as. Grinspun (2001) já alertava a respeito desse olhar quanto a tecnologias digitais e o olhar sobre as mudanças que se vislumbravam:

estamos observando uma série de mudanças em todos os campos da sociedade, há que se pensar na educação mais contextualizada possível, considerando as causas e os fatos que ocorrem no seu cotidiano. (GRINSPUN, 2001, p. 32).

Ribeiro (2020) destaca que o momento atual não se configura como EaD e pode ser caracterizado como ensino remoto, ou hibridização, e que é um convite a

se pensar sobre uso dessas tecnologias para a educação. Não há uma fórmula para a escolha das metodologias ou formas de uso das tecnologias, uma vez que estamos em uma fase de experimentação, tanto para alunos/as quanto para professores/as e instituições de ensino.

As tecnologias já fazem parte do presente e com a pandemia fomos colocados em uma situação na qual se viu a necessidade do uso de recursos tecnológicos diferenciados. No entanto, Ribeiro (2020) faz uma alerta quanto a necessidade de ruptura de práticas de realidades anteriores e de não se pensar sobre o abandono das tecnologias no período pós-pandemia.

O impacto das aulas remotas é grande. Contudo, como já estão inseridas em um contexto tecnológico, isso não representa algo que as deixem incomodadas com as aulas, o que é percebido nos depoimentos de algumas das participantes no que diz respeito a se acostumarem com as aulas e até aprenderem um pouco mais com elas.

Para as participantes, o momento que lhes exige dedicação para o estudo on-line tem sido positivo. Nara (Q2) reflete sobre as novas possibilidades que essas aulas não-presenciais têm proporcionado:

considero que é uma oportunidade de vivenciar esta nova metodologia, que ao meu ponto de vista, será cada vez mais usada, modificando assim o ensino, como ele pode ser proveitoso mesmo que de forma virtual. Percebo que todo esse processo veio para quebrar um pouco o preconceito que ronda o ensino à distância.

A partir dessa reflexão, Tanzi Neto, Thadei e Silva-Costa (2013) destacam diversos fatores que envolvem o aprendizado, inclusive os culturais, mas que todos se voltam para a formação da identidade, tornando-se prioridade. O estudo on-line tornou-se uma necessidade e as reflexões da participante Nara vão ao encontro dessas novas possibilidades de se trabalhar com o ensino não presencial e o quanto as formas de aprender também se alteraram e passaram a fazer parte do que nos constituem como estudantes e professores/as.

A última pergunta do Q2 buscou identificar como tem sido o desempenho e o aprendizado dos conteúdos por meio do estudo on-line. As respostas revelaram que 66,7% das participantes dizem que, quanto aos conteúdos, conseguem estudar e assimilá-los bem. Por outro lado, 33,3% declaram que “não conseguem assimilar totalmente como gostariam”. (ANGÉLICA; J.M.D.S.; Eduarda, Q2).

Na modalidade presencial, por mais que se usassem tecnologias ou outras formas que não fossem as aulas tradicionais, o ler e o escrever ainda predominava. As aulas remotas estão propondo, então, uma nova forma de ler e escrever, o que não deixa de ser um evento de letramento. Há que se considerar, assim, que “o essencial nos eventos de letramento é a interação da escrita e da fala, pois um evento de letramento pode ter fala em torno de um texto” (BARTON & LEE, 2015, p. 25), e isso se dá por meio de atividades que motivem a interação a partir situações on-line e off-line.

A segunda pergunta do questionário teve o objetivo de verificar como tem sido a experiência de participar de aulas remotamente e como tem sido a aprendizagem. A maioria das participantes destaca que as aulas têm sido proveitosas e que o aproveitamento tem sido bom. Relataram as dificuldades iniciais quanto ao uso da plataforma, mas há depoimentos interessantes a respeito de uma nova realidade de aprendizagem que exige um novo olhar para a ação de aprender.

A falta do convívio social e da interação com as colegas de curso foi mencionada como algo negativo, pois estão acostumadas às interações em grupo presencialmente, conforme se pode perceber pelo depoimento da participante Fran (Q2): “não temos tantas participações, trocas de conhecimento como em aula presencial. Limitamo-nos a ouvir os/as professores/as e algumas pequenas contribuições”.

A respeito dessa limitação levantada por Fran (Q2) cabe a seguinte reflexão: o ambiente on-line também não se constitui uma sala de aula? Como as aulas não estão sendo oferecidas na modalidade EaD, sim ao vivo, não há impedimento para a interação, a participação e as intervenções por todos/as. De certa forma, foi possível perceber que algumas participantes realizavam outras atividades enquanto ouviam as aulas, o que poderia também prejudicar, tanto no entendimento quanto na participação. Durante a realização da A2, por exemplo, a participante Nara relata a respeito da sua dificuldade de acompanhar as discussões por estar com sua bebê e que os cuidados têm tomado bastante seu tempo, mas que ela continuaria ouvindo a aula enquanto se dedicava aos cuidados com a criança.

Quanto à carga de trabalho feminino durante a pandemia, os relatos de Nara e de Suzarte de que suas atividades em casa aumentaram, retratam o que

foi pontuado por Sousa Santos (2020), ao tratar sobre o impacto da quarentena para as mulheres:

A quarentena será particularmente difícil para as mulheres e, nalguns casos, pode mesmo ser perigosa. As mulheres são consideradas «as cuidadoras do mundo», dominam na prestação de cuidados dentro e fora das famílias. [...] Não se podem defender com uma quarentena para poderem garantir a quarentena de outros. São elas também que continuam a ter a seu cargo, exclusiva ou maioritariamente, o cuidado das famílias. Poderia imaginar-se que, havendo mais braços em casa durante a quarentena, as tarefas poderiam ser mais distribuídas. (SOUSA SANTOS, 2020, p. 15-16).

Quanto ao aprendizado das participantes durante as primeiras semanas de aulas remotas todas consideram que havia sido bom, a exceção da participante Angélica (A5), que considera como razoável, e Rosana (A5), que demonstra sua insatisfação principalmente com a falta de recursos financeiros de colegas para acompanharem as aulas remotamente. Para ela, as aulas são boas, os/as professores/as estão se esforçando e os/as alunos/as já se adaptaram à modalidade de aulas remotas e estão conseguindo aprender. No entanto, alguns/as alunos/as estão sendo prejudicados/as devido à falta de acesso à tecnologias apropriadas, como, por exemplo, smartphones com boa capacidade de armazenamento e internet banda larga. (A5).

2.1 Dificuldades e obstáculos nas interações por meio da plataforma *Blackboard*

A respeito das dificuldades com respeito ao uso da Plataforma *Blackboard*, Rosana acrescenta que considera que as aulas remotas são um modelo de aula injusto, pois busca contemplar apenas os/as acadêmicos/as que possuem um meio para acessar as aulas e que tenham internet que proporcione esse acesso. Aqueles/as que não conseguem acessar as aulas são prejudicados/as, inclusive com a falta nas aulas.

Eu não gosto, não porque eu não aprendo. Eu não gosto porque é um modelo de aula muito injusto. Eu tenho um notebook que dá pra eu usar. E quem não tem? Quem precisa de um celular, ou teve um imprevisto e está em um lugar sem internet? E aí já não pode ter falta nenhuma e não vai assistir aula. Eu acho injusto, pois a gente dá a justificativa de que a internet não está legal, mas fica parecendo desculpa, como se não quiséssemos aprender. (ROSANA, A5).

A participante Luciene se posiciona de acordo com essa opinião ao pontuar que o uso da plataforma “foi algo que ocorreu sem nenhum planejamento,

algumas pessoas não têm oportunidades iguais, acredito que se nos organizarmos, poderemos um dia ter em nossa grade curricular aulas remotas” (Q4).

Nara e Narla (Q4) também demonstram que a plataforma teve aspectos positivos quanto à aprendizagem, mas que os problemas para a conexão foram um impedimento para uma aprendizagem satisfatória.

A plataforma *Blackboard* possui recursos bem interessantes, mas pude observar que a falta de uma boa internet (dados), faz com que a progressão das aulas seja ainda menos eficiente. Devemos sim mencionar a dificuldades de alguns em estar em um local que o habilite a se conectar de forma segura e estável, mas para além disto, vejo como muito positivo o desenvolvimento das aulas pela plataforma, mesmo porque a contemporaneidade de alguma forma nos impulsiona a sermos mais tecnológicos. (NARA, Q4).

No começo foi um grande desafio para nós que não estávamos acostumadas, avalio como uma forma muito boa que foi elaborada de forma rápida e de qualidade em relação às aulas, porém infelizmente, enfrentamos diversos problemas com a qualidade da conexão e educandas que não tinham boa conexão também perderam muitas aulas. (NARLA, Q4).

As considerações acima, na visão das participantes, refletem a situação financeira de diversos discentes. Neste momento, a IES não tinha nenhuma política para atender a quem não pudesse acessar as aulas. Coube aos/às docentes criar estratégias para que a aula pudesse acontecer e atender aos/às acadêmicos/as em situação de vulnerabilidade econômica. Em outra disciplina que ministro tive uma aluna que se declarou incapaz de acompanhar as aulas remotamente por falta de recursos financeiros para o acesso. Após ter relatado o fato, passei a baixar as aulas, convertê-las em arquivo de áudio e dividi-los em duas partes para que os arquivos ficassem menores e pudessem ser enviados via mensagem de WhatsApp.

Quanto ao fato de Rosana (A5) considerar ser um modelo injusto, como professor pesquisador, compreendo que neste cenário foi o único meio que se encontrou para que o semestre letivo não fosse perdido, permitindo, assim, o cumprimento da carga horária correspondente ao curso e criando um espaço para que as aulas acontecessem, possibilitando que o conhecimento fosse construído e compartilhado. No entanto, não desconsidero a observação e saliento ser necessário refletirmos a respeito.

O modelo adotado precisa alcançar a todos os envolvidos. A preocupação da participante Rosana (A5) quanto à falta nas aulas evidencia uma prática que

visa considerar a frequência como sendo muito importante, ou até o mais importante nas escolas/universidades. De fato, é importante. Contudo, em aulas não presenciais a exigência de participação síncrona no dia e horário da aula não deveria ser o único determinante de frequência dos/as alunos/as nas aulas. É evidente que, no modelo vigente de aulas remotas, a interação síncrona nas aulas também é de grande importância, mas a participação assíncrona, ou seja, sem que seja necessário que docentes e discentes estejam conectados ao mesmo tempo, também poder ser produtiva e eficiente.

Essa discussão abre um questionamento: como então pedir que haja interação síncrona na participação nas aulas remotas sem que seja solicitada a frequência? Se as aulas estarão disponíveis para serem assistidas posteriormente, não se abre a opção para que simplesmente acessem essas aulas em outro momento, como em EaD?

Considero que o registro da frequência obrigatória no horário da aula não deva ser cobrado, mas para que haja a aula on-line é preciso a presença dos/das discentes. Assim como acontece na aula presencial, se os/as alunos/as não estiverem presentes, não haverá aula. A meu ver, as aulas não deveriam apenas ser gravadas e disponibilizadas para que os/as alunos/as assistam posteriormente. As aulas remotas, nesse período de distanciamento social, devem ser construídas com a participação dos/as discentes.

Há que se destacar, uma vez mais, que para essa experiência não houve um preparo inicial. Antes que se esperasse, por meio de uma nota técnica da Secretaria de Saúde, as aulas presenciais foram suspensas por um período de quinze dias e, posteriormente prorrogadas por mais trinta, e, posteriormente, suspensas até o dia 31/12/2020¹⁷.

Mesmo diante dessa mudança repentina de rotina, as participantes afirmam que têm conseguido estudar e assimilar o conteúdo discutido na modalidade on-line: “olha é algo novo, e tudo que é novo nos assusta. Mas, para mim as aulas

17 No dia 17/06/2020, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 544/2020, suspendendo as aulas presenciais nos cursos superiores e substituindo-as por aulas não presenciais até o dia 31 de dezembro de 2020, revogando as portarias nº 345 e 473 do próprio MEC que versavam sobre o tema. O § 2º desta Portaria determina que será de responsabilidade das instituições a definição dos componentes curriculares que serão substituídos, a disponibilização de recursos aos alunos que permitam o acompanhamento das atividades letivas ofertadas, bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput.

têm sido proveitosas, o ruim é porque às vezes o conteúdo não é tão explorado como nas aulas presenciais” (J.M.D.S., Q2).

Com relação ao apontamento de J.M.D.S. sobre explorar o conteúdo de forma igualitária a que ocorre nas aulas presenciais, ela parece indicar que está havendo uma perda de conteúdo. Essa perda, conforme a participante, pode ser motivada pela não abordagem dos conteúdos de forma que levem a reflexões mais aprofundadas, mas também, e, principalmente, pela falta de motivação para estudar à distância. Há que se destacar que J.M.D.S. também cita a dificuldade de acessar e acompanhar as aulas devido à internet, o que já foi discutido anteriormente.

Essa impressão da participante não se deu apenas com as primeiras aulas, mas também com o desenvolvimento das aulas seguintes, como se pôde constatar em sua avaliação final a respeito das aulas remotas por meio da plataforma *Blackboard*:

para mim esse semestre foi bastante difícil, por questões das aulas remotas, obtive pouco conhecimento das matérias. Por motivos de às vezes a internet não estava com sinal bom, então ficava oscilando, caía muitas vezes, e algumas vezes a plataforma travava demais. Esse semestre para mim não foi algo proveitoso, não tive muita vontade de estudar igual quando estava em sala de aula. (J.M.D.S., Q4).

Essa avaliação do não aproveitamento satisfatório também foi destacada no Q4 por Ana:

Esse semestre foi muito complicado. Acredito que não só para mim, por questões das aulas remotas tive poucos conhecimentos das matérias. Um dos motivos, a internet da minha casa por ser via rádio cai bastante, e algumas vezes a plataforma travava durante das aulas e não conseguia voltar. (ANA, Q4).

E também por Angélica:

Então, pra mim particularmente foi um pouco complicado, tive muitos contratemplos em relação a internet e notebook pois no celular é péssimo para assistir as aulas. Não sei dizer se era a minha conexão que era ruim ou o problema estava na plataforma mesmo, porque caía muito, não só a minha, pois via muitas colegas com a mesma dificuldade. Acredito que se eu tivesse outro período para fazer no próximo semestre, se fosse assim on-line eu não faria. (ANGÉLICA, Q4).

Cabe então refletir, para próximas turmas, a respeito da elaboração das aulas e de estratégias para que as participações ocorram de forma que explorem o pensamento crítico nas aulas, uma vez que a pandemia da Covid-19, em 2020,

não cessou e essas práticas de aulas com o uso das tecnologias devam ser expandidas mesmo com o fim do distanciamento social.

Portanto, não se trata aqui de aulas mal preparadas, uma vez que as participantes ressaltam isso. O contexto social na atualidade, as regras de distanciamento que impedem o acesso à instituição de ensino, a falta de condições financeiras para que se tenha uma internet de boa qualidade, além da falta de formação técnica para o uso das tecnologias, podem prejudicar a qualidade do estudo durante o estado de pandemia da Covid-19 neste ano.

Uma observação importante que precisa ser considerada quanto ao acesso à plataforma é quando feito via *smartphone*:

no celular a plataforma realmente não funciona como o esperado. Meu áudio e vídeo não ligam, a conexão se encerra com facilidade e algumas vezes tive dificuldade em encontrar o link das aulas no portal. Então no celular, a minha avaliação é ruim para a plataforma. Mas, como uso mais o computador, não tive grandes perdas. Porém acredito que quem só tem o celular, tenha tido maiores dificuldades. (FRAN, Q4).

Na percepção dessa participante, a maior dificuldade foi quando não pôde participar de uma aula por meio do notebook, o que então deve ser compreendido como um alerta à IES para que busque melhorias para que o acesso via *smartphone* seja mais simplificado, considerando, inclusive, aparelhos com menos recursos e capacidade menor de armazenamento.

Para J.M.D.S. (Q2) o rendimento como estudante é positivo, mas sua conexão de internet não é boa. Wemely salienta que, para ela, “está sendo de ótimo proveito, mas há colegas que não estão tendo o mesmo desempenho por falta da qualidade da internet”.

A respeito da dificuldade quanto à conexão à internet, outras participantes relatam ser um impedimento para o bom rendimento nas aulas, assim como destacam: “A *Blackboard* em si é boa. Ruim é nossa internet que nem sempre está boa” (SUZARTE, Q4), Eliane (Q4) destaca a má qualidade da conexão, mas demonstra insatisfação por ter aulas remotamente:

não poderia ser inevitável essa plataforma, não tinham outra opção para nós acadêmicos para que pudéssemos continuar em frente com nossos cursos, mas tudo tem um lado positivo e negativo. Muitas das vezes essa plataforma nos deixa nas mãos devido a conexão cair muita das vezes em perdemos a conexão acaba demorando para nos reconectar com isto acaba nos prejudicando.

A considerar a situação econômica autodeclarada pelas participantes e sua classe social, possuir uma internet banda larga de alta velocidade não é algo muito comum. Os valores dos pacotes de dados de internet móvel e de banda larga são altos para os padrões financeiros das participantes. Da mesma forma, quem não tinha um bom computador ou um bom *smartphone* passou a encontrar dificuldades de acesso, como se relata aqui. Na mesma época, houve um aumento de preços de computadores, haja vista que a demanda por estes itens aumentou no mercado¹⁸.

No momento atual, de urgências, não se pensou em como alunos/as e professores/as fariam para se conectar para que pudessem acompanhar as aulas. A cada encontro não presencial as aulas podem ser gravadas para serem assistidas posteriormente, contudo, ainda assim, é necessária uma boa conexão de internet para o acesso posterior.

Por mais que se tenha discutido com as participantes a respeito de se assistir e de participar das aulas por meio da plataforma *Blackboard*, há que se considerar que para que isso ocorra satisfatoriamente é necessário que se tenha equipamento e uma estrutura de internet adequada.

Da mesma forma, há que se pensar em uma política de assistência a estudantes, não apenas em nível universitário, como é o caso das participantes desta pesquisa, mas em outros também, para que possam ter condições de acesso ao conhecimento fora da sala de aula.

O centro universitário, diante da necessidade de oferecer aulas remotamente, buscou estruturar sua rede e servidores para que fosse possível o acesso simultâneo à plataforma. No entanto, na outra ponta, estão docentes e discentes que nem sempre possuem internet banda larga suficiente para este acesso e, antes, muitos não possuem um computador com microfone e câmera ou *smartphone* que suportem uma conexão adequada.

A partir do segundo semestre (2020/2), após as considerações de docentes e discentes e a flexibilização do convívio social, o centro universitário passou a disponibilizar em suas dependências o uso dos laboratórios de informática para

¹⁸ Em reportagem publicada pelo site da revista IstoÉ dinheiro, há a demonstração de como houve um aumento de preços de *smartphones* e de notebooks durante a pandemia da Covid-19. Na data de publicação da matéria (02/07/2020), as altas nos valores foram 11% no preço de computador de mesa e de 7% nos notebooks. Disponível em: <https://www.istoedinheiro.com.br/eletronicos-subiram-de-precos-durante-pandemia-diz-levantamento/>

alunos/as e professores/as assistirem e ministrarem suas aulas remotamente, bastando para isso um agendamento prévio. Ressalta-se que o acesso à IES segue rigidamente os protocolos estabelecidos pela Secretaria de Saúde de Goiás, no que se refere à higienização e distanciamento social dentro dos espaços da instituição.

A ferramenta tecnológica possibilita o encontro conjunto num ambiente virtual de aprendizagem, buscando, inclusive, diminuir as diferenças e as distâncias, uma vez que, na impossibilidade de estarem presencialmente, cada qual estaria em seu ambiente encontrando-se com professores/as e colegas virtualmente, em um horário previamente agendado.

A respeito dessa relação entre as tecnologias e a sociedade, Monte Mor (2017, p. 275) indica que “no campo da educação e dos estudos de linguagem [...] não se trata apenas de introduzir aparelhos tecnológicos e conexão em rede nas escolas”. Há que se preocupar com os processos de formação de professores/as e de alunos/as para o uso das tecnologias, que, conforme a autora, foram introduzidas na escola de forma a não distinguir entre tecnologias digitais e mecânicas¹⁹.

Dessa forma, ações como a do centro universitário em levar os alunos/as aos laboratórios de informática, por mais que sejam extremamente necessárias, podem gerar uma desmotivação, uma vez que são alunos/as do ensino presencial e que, assim como outros, precisariam de formações a respeito do uso das tecnologias, não apenas de espaços para que possam assistir as aulas que serão transmitidas remotamente ou que foram gravadas anteriormente. Dessa maneira, há que se proporcionar e incentivar o letramento digital de pessoas que não sejam familiarizadas com as tecnologias e tiveram que passar a usá-las de forma contínua, para que possam tirar o máximo proveito dos recursos tecnológicos.

Quanto à instituição de ensino, assim como pontuado por Monte Mor (2017), não basta que crie salas com computadores disponíveis para o acesso à internet, seja neste momento de pandemia ou em outros momentos. As experiências obtidas nesse período de distanciamento social e de aulas remotas deverão ser úteis para que se tenha um novo olhar sobre a relação das pessoas

¹⁹ Monte Mor (2018) trata das tecnologias mecânicas na escola como sendo quadro-negro, giz, mimeógrafos, projetores de slides etc., e das digitais como computadores, softwares, aplicativos. (p. 268).

com as tecnologias e a busca de se criar ambientes de aprendizagens que, de fato, as integrem para um objetivo único: a aprendizagem.

3. LETRAMENTO CRÍTICO EM REFLEXÃO: PERSPECTIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Propor uma discussão que busque apresentar fatos e considerar o que os/as estudantes pensam, escutar o que eles/as têm a dizer, fazer reflexões, questionamentos, discutir com base na opinião diversa é papel essencial da escola. As aulas de LP são um ambiente propício a despertar o pensamento crítico, pois por se tratar de aula de língua, não se restringe apenas aos conceitos gramaticais, mas dá abertura a contextualizá-los considerando temas diversos. Monte Mor (2019a, p. 194) destaca que o foco do ensino de língua priorizava “o uso da língua correto, de acordo com uma normatividade linguística, do saber sobre a língua; a norma ditava o sucesso ou o fracasso do aprendizado linguístico”. O que se avaliava era se as pessoas tinham um bom português, se tinham o domínio da estrutura e não eram levadas a fazer análises críticas e a compreender a língua como possibilitadora de transformações sociais.

A respeito dessa visão tradicional do ensino de língua, quanto à condução das aulas, a participante Jaqueline (A3) menciona que durante sua formação educacional se sentia limitada pelos/as professores/as. Durante as aulas de LP precisava responder as questões do livro sem que tivesse a oportunidade de discutir o texto ou fazer reflexões. Angélica (A3) menciona que, também como aluna, na escola a interpretação de texto funcionava no papel, seguindo o roteiro que era dado pela professora. Simplesmente respondia às perguntas sobre o texto, sem diálogo. Questionada sobre como ela, como aluna, compreendia essas aulas, declara que

na época eu achava isso normal, né? Hoje eu não acho mais, hoje eu sei que é totalmente errado, o aluno tem que ter o direito da fala na sala de aula. A gente tem que dialogar com ele, não é só o professor falar, não é

só o professor ser mediador, porque a gente está ali pra ensinar e aprender juntos. pois ambos estão na sala para aprender juntos, que o professor é mediador. (ANGÉLICA, A3).

A partir dos estudos sobre o ensino de LP sob um viés crítico, as participantes reconhecem que as práticas vivenciadas durante a sua formação básica são incompatíveis com as propostas para o ensino de língua com vistas à problematização e ao posicionamento crítico. O fato de perceberem que, de certa forma, suas opiniões foram limitadas por seus/suas professores/as, demonstra que o olhar crítico a respeito disso advém também da percepção de que, como alunas, se constituem sujeitos do processo. Freire (1996) dá ênfase ao papel do educador democrático, o que reforça a capacidade crítica do educando, de tal forma que possa permitir que seus/suas alunos/as se reconheçam como sujeitos.

A prática salientada por Angélica (A3), de ensinar e aprender juntos, encontra respaldo em Freire (1996, p. 14) quando o autor destaca que “essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”. Além disso, a aprendizagem se dá pela participação conjunta. Se, antes na formação escolar de Angélica não havia a participação dos/das alunos/as e a participante considerava ser algo normal, pode-se inferir que o/a educador/a que conduzia este processo não o fazia de forma democrática ou estimuladora. Salienta-se que, também, poderia não haver ambiente propício para isso, ou ainda, que houvessem situações ou momentos que causassem constrangimentos à participação ou atitudes opressoras. No entanto, tais questões ou ilações não podem servir de justificativas, pois, assim como destacado por Freire (1996) é possível estimular o conhecimento independentemente das condições, de tal forma que:

nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinando, em que o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser, e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 1996, p. 14).

Como professoras em formação universitária, as participantes têm a consciência e o entendimento de que o aprendizado se constrói com a interação e participação na sala de aula, com as problematizações a respeito dos temas discutidos. Há que se destacar que ainda persiste o pensamento de que os

conhecimentos são repassados aos/às alunos/as a partir do que o/a professor/a seleciona, seja com base em livros ou materiais didáticos ou por suas percepções e crenças pessoais, de tal forma que, como professoras, não devem assumir uma posição neutra quanto aos conteúdos trabalhados em sala de aula. A esse respeito, Mattos (2018, p. 28), fazendo referência a Mignolo (2000), enfatiza que “é preciso definir um lócus de enunciação ou [...] apresentar nossa localização epistemológica”, de forma que o autor reconhece não haver possibilidade de perspectivas neutra ou universal quanto aos conteúdos apresentados e as discussões realizadas durante as aulas.

Essa neutralidade, conforme destaca Pennycook (2004), não é inerente à LAC, uma vez que “a linguística aplicada crítica se preocupa não apenas em relacionar contextos de linguagem com contextos sociais, mas sim de um ponto de vista que vê as relações sociais como problemáticas” (PENNYCOOK, 2004, p. 798). Ainda sobre essa não neutralidade, Oliveira (2014, p. 36) enfatiza que ao instaurarmos nas salas de aula a reflexão crítica, “nosso ensino para além da língua, conseguimos refletir, entender e transcender a construção e constituição do espaço de sala de aula” assim como os discursos que a rodeiam.

Durante a realização da pesquisa, na aula 7 (A7), a questão da neutralidade dos/das docentes foi colocada em evidência, uma vez que, com base no texto²⁰ discutido em aula, a respeito da possibilidade de uma alfabetização com um viés crítico, levantou-se a questão se seria possível a atuação docente ser neutra, uma vez que a “língua não é neutra, mas carrega consigo uma série de pressupostos de caráter ideológico implícitos, e estes devem ser contemplados, quando se elabora um planejamento para essa etapa” (LORENZON, 2017, p. 79).

A esse respeito, Fran (A7) destaca “não ser possível esse trabalho neutro com a língua, pois cada um tem sua ideologia e todos precisam se posicionar”. Para a participante, o trabalho em sala de aula pressupõe várias visões diversificadas, assim como são os textos nos quais se baseia para sua formação teórica. Para Eliane (A7) “neutros não podemos ser, mas somos exemplos para nossos alunos; somos espelho e devemos agir profissionalmente”. Estes pensamentos encontram respaldo em Mattos (2018) que, ainda se referindo a

²⁰ LORENZON, M. Alfabetização e letramento em uma perspectiva crítica nos anos iniciais do ensino fundamental. Revista Thema, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 78-88, 2017.

Mignolo (2000), destaca que professores, de forma consciente ou não, ao escolherem, por exemplo, não se posicionarem de forma mais aprofundada a respeito de um determinado tema, “transmitem a seus alunos as questões culturais e críticas presentes nos usos que eles próprios fazem da linguagem” (MATTOS, 2018, p. 30).

Street (2014) também enfatiza que as discussões não podem seguir um padrão de neutralidade, ao contrário, faz a distinção entre modelo autônomo e ideológico de letramento. No primeiro, se enquadravam as discussões de letramento estritamente técnicas e não relacionadas ao contexto social; o segundo se preocupa com “as práticas letradas como inextricavelmente ligadas a estruturas culturais e de poder numa dada sociedade” (STREET, 2014, p. 172). Esse modelo ideológico, para o autor, não indica uma polarização, sim pressupõe que nas práticas de ensino de leitura não se pressupõem “falsa consciência”, pois nele a “ideologia é o lugar de tensão entre autoridade e poder, de um lado, e resistência e criatividade individual do outro” (p. 173), o que se deve considerar nas aulas de LP, como momentos para reflexões e posicionamentos diante da realidade de cada um.

Freire (1979) reflete a respeito da proibição ou não da autenticidade de pensamentos por parte de professores/as. Para o autor, se a realidade que condiciona os sujeitos os impede de fazer reflexões, como podem pensar, inclusive, a respeito do correto ou do incorreto? E de que forma, sem fazer reflexões ou de se posicionarem, como superarão os obstáculos? A consciência com respeito a um obstáculo se dá ao se deparar com ele. Dessa forma, buscar uma neutralidade em sala de aula se constitui em uma ação que procure evitar o confronto com obstáculos e a conseqüente inércia diante de possíveis soluções. A respeito dessa neutralidade, Freire (1979) destaca que:

O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experienciá-lo, num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros. A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Este medo quase sempre resulta de um “compromisso” contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros. Estão “comprometidos” consigo mesmos, com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem. E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível. (FREIRE, 1979, p. 22-23).

Os posicionamentos das participantes a respeito da não existência de uma neutralidade pressupõem o reconhecimento de que, em sala de aula, mesmo na etapa de alfabetização, já se pode instigar e incentivar o pensamento crítico das crianças. Assim, ainda conforme Freire (1979, p. 23), é necessário assumir “um verdadeiro compromisso que é sempre um ato solidário e que não se reduz a gestos de falsa generosidade”. Esse compromisso a que se refere Freire pode ser percebido nos discursos de Fran, Eliane e Angélica (A7), que se sentem instigadas a se posicionarem durante sua prática docente e a estimularem seus/suas alunos/as a também fazerem reflexões críticas sobre os temas abordados e sobre sua realidade.

Por mais que não haja, ainda, no currículo do curso de Pedagogia do centro universitário, local dessa pesquisa, uma disciplina específica que trate sobre o ensino crítico de línguas, é possível identificar que esse caráter tem permeado as disciplinas na busca de que as/os professoras/es em formação universitária já tenham a consciência dessa forma de pensar as aulas de língua, instigando também para a prática.

Dessa forma, pensar criticamente vai além de simplesmente fazer leituras superficiais, pressupõe posicionar-se, relacionar informações e formar uma opinião, questionar a ordem em que as informações são apresentadas, além disso, olhar pelo olhar do outro e relacionar com o contexto no qual se está inserido, de modo que

essa discussão precisa acontecer nas escolas, mas com o cuidado para que não seja uma discussão cheia de ideologias, conduzida para uma forma única de pensamento. Para tal, é preciso que os sujeitos estejam dispostos a aceitar as diversas opiniões, mesmo as contrárias ao que se tem pré-estabelecido, fato que se torna preponderante quando esta discussão ocorre no espaço da escola. (ARAÚJO, 2020, p. 66).

Os estudos de LC buscam pavimentar esse caminho, propondo que se abram possibilidades para reflexões e discussões, para o divergente, como um espaço para os diversos discursos, observando também o foco da língua no uso diário (JORDÃO, 2013) e para as transgressões (PENNYCOOK, 2006), e, também, a demonstrar que existem diversidades de pensamentos e não uma verdade absoluta, sendo necessário estimular a identificação e a compreensão de outras verdades, senão a nossa ou a dos textos (MENEZES DE SOUZA, 2011b). É nesse sentido que se propõe, nesta pesquisa, o entendimento do LC como um

espaço para que se façam reflexões nas aulas de LP, e se proporcione, também, aos/às professores/as, diversas formas de instigar o pensamento crítico de seus/suas alunos/as, considerando as diversidades, sejam elas sociais, raciais, de gênero, religiosas etc.

A busca por momentos em que se possa problematizar, discutir, ouvir e opinar, é essencial durante as aulas de língua. Procura-se, então, trazer temas para o cotidiano da sala de aula e proporcionar momentos que incomodem ao se relacionar com a vida dos/das estudantes, sua cultura e seus anseios para promoção de mudanças, pois não há como desvencilhar essas práticas cotidianas de vida da sala de aula.

3.1 Do letramento ao letramento crítico

Ao considerar que uma das funções da escola, principalmente na fase inicial da educação básica é alfabetizar, parte-se do princípio de que alfabetizar é ensinar a ler e a escrever, é dotar a criança de capacidade de decifrar o código escrito, mas conforme Soares (2017a) é necessário distinguir entre o processo de aquisição da língua escrita do processo de desenvolvimento, etapa que não deve ser interrompida. Para a autora, “a alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)” (SOARES, 2017a, p. 17), mas que não deve ser compreendido apenas como tal. Assim, a autora destaca que a alfabetização se trata de processos não só de natureza psicológica, mas também psicolinguística e de sociolinguística.

O ensinar a ler e a escrever vem, então, ultrapassar a etapa de processos mecânicos, pois, ainda, conforme Soares (2017a, p. 23), “do ponto de vista propriamente linguístico, o processo de alfabetização é, fundamentalmente, um processo de transferência da sequência temporal da fala para a escrita”, na qual se constitui o processo de aprendizagem da leitura e escrita. Nesse processo, “não podemos desconsiderar o contexto social no qual a leitura acontece, assim como também não podemos deixar de considerar a identidade, a história e as experiências do leitor” (COSCARELLI, 2016, p. 68). As questões que permeiam, então, o processo de alfabetização, não se restringem apenas às situações de

sala de aula, mas devem envolver todos os contextos nos quais o indivíduo está inserido.

Partindo dessa ideia, deve-se considerar que ao adentrar a escola, cada indivíduo leva consigo diversas leituras diferentes, não necessariamente as leituras do código escrito e que contribuem no processo de aquisição das funções de decodificação e interpretação, sim trazem consigo letramentos distintos. Alfabetização é diferente de letramento, conforme Soares (2017a, 2017b) e Kleiman (1995), pois o letramento pressupõe a compreensão de práticas sociais, que

é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, 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. (SOARES, 2017b, p. 72).

Tal afirmação é respaldada por Kleiman (1995, p. 19) ao declarar que “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” e “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição de que adquire o grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2017b, p. 18).

Na perspectiva sobre a alfabetização e o letramento, Lorenzon (2017) destaca que além do processo de alfabetizar, é necessário conscientizar o sujeito a respeito de sua condição de vida, sobre questões éticas e culturais, sobre aspectos históricos e educacionais com vistas ao empoderamento do indivíduo.

Quanto a essa posição, a participante Luciene (A7) acredita que no período de alfabetização, no transcurso das aulas, “é preciso que a criança entenda os objetivos propostos. É preciso então que elas saibam do que se trata para que consiga responder”, de modo que ao realizar atividades, a criança compreenda que não se trata apenas de fazer uma tarefa como um processo mecânico, mas que tenha a compreensão dos motivos para fazê-la e das habilidades que se deseja desenvolver.

Dessa forma, com os avanços dos estudos sobre o letramento, compreende-se que a escola, por sua vez, não poderia limitar-se apenas às funções do ler e escrever. Para Freire (1996), ensinar exige correr riscos, aceitar o

novo, intervir no mundo, provocar reflexões e instigar para que se realizem mudanças, acreditando que estas são possíveis. Ensinar pressupõe, então, agir com criticidade, ética, valorizar os conhecimentos de cada indivíduo, buscando a autonomia destes educandos. A partir dessas reflexões,

faz-se necessário esclarecer que o termo Letramento não veio com o intuito de substituir o termo alfabetização. Cada um ocupa seu espaço e ambos têm sua importância no que se refere ao processo formativo e de escolarização de cada etapa, não sendo, então, um obrigatoriamente decorrente do outro. (ARAÚJO; FREITAS, 2020, p. 226).

Dessa maneira, cabe refletir sobre o papel dos letramentos e suas funções, bem como na necessidade de se pensar outras formas de instigar a busca de conhecimento e a participação da escola na formação do indivíduo crítico e transformador, pois “quando há uma problematização, afastamo-nos da imposição e refletimos sobre o processo em que os sujeitos estão inseridos” (DERING; COSTA, 2020, p. 75). Com esse pensamento, as práticas de letramento vêm para ultrapassar a concepção de que o foco do ensino de língua esteja apenas na leitura e na escrita, existindo então outros instrumentos de letramentos, como as mídias, os hipertextos, as artes, as diversas tecnologias (MONTE MOR, 2017) que também desempenham essa função de ‘letrar’.

Os múltiplos letramentos, como concebidos por Rojo (2012), estão interligados à produção de conteúdo por parte de todos os envolvidos na pedagogia dos multiletramentos, que considera inúmeras formas de proceder com o despertar crítico do indivíduo. Considera, também, que essa produção não está atribuída apenas à escola ou a transmissores de conteúdo, mas que o/a aluno/a também é um/a agente, pois traz em si diversos letramentos que serão parte do seu processo de integração no mundo letrado, tendo como preocupação, a “marginalização de variações linguísticas e culturais não hegemônicas e a consequente exclusão social sofrida por crianças cujas práticas de letramento não dialogavam com aquelas práticas atestadas pelo espaço escolar” (ROJO, 2012, p. 70).

Duboc (2012) destaca que esses novos letramentos acontecem dando voz à epistemologia digital, considerando novas linguagens, novas abordagens e expressões inovadoras. Ao se considerar que o sujeito letrado²¹ é aquele que

²¹ Pignatari (2018, p. 29) destaca que “o sujeito letrado, do ponto de vista da crítica, pode imaginar um mundo em que todas as pessoas tenham oportunidades. Ao compreender, o leitor também se torna mais competente para expor, discutir e tentar resolver as injustiças sociais dentro de suas

ultrapassa a etapa da leitura prévia e consegue, além de ler, compreender, relacionar o objeto lido com outros conhecimentos, que traz consigo também conhecimentos variados, deve-se buscar então despertar nesse sujeito um pensamento crítico, capaz de fazer suas escolhas e avaliar o que o leve a ultrapassar a etapa da decodificação, chegando a outros tipos de leituras. Para Soares (2017b, p. 38), o letramento pressupõe a hipótese de que “aprender a ler e a escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transformam o sujeito, levam o sujeito a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros”.

Monte Mor (2019b, p. 12) compreende que existem três gerações de letramentos: a primeira “se opunha ao método fônico e se pautava numa visão construtivista de aprendizagem”; a segunda geração postulava que a alfabetização era uma prática social, e, no Brasil, conduzidos pelos pensamentos de Freire, compreendia também o despertar do pensamento crítico dos/as alfabetizados/as. Já a terceira geração é a que considera os letramentos, os multiletramentos, os letramentos digitais e os críticos. Assim, “a terceira geração se reafirmou diante da percepção de que os modelos educacionais convencionais adotados em vários países ocidentais não respondiam/respondem mais às necessidades da sociedade brasileira” (MONTE MOR, 2019b, p. 13).

Diversas transformações ocorreram, tanto na sociedade quanto na escola. A tarefa de letrar não é mais delegada apenas à disciplina de LP, como na segunda geração de letramentos, bem como as fontes de aprendizado são variadas, são indisciplinares e transdisciplinares (MOITA LOPES, 2006). As demais disciplinas e os projetos desenvolvidos na escola também são responsáveis pelo processo de letramento, são as transdisciplinaridades, que conforme Grinspun (2001, p. 35), se referem à “coordenação dos saberes dispostos por diferentes áreas ou disciplinas num sistema lógico de conhecimentos, de forma que possa haver a passagem de um campo do saber para outro campo do saber”.

Urzêda-Freitas (2012) entende que atuar de maneira transdisciplinar demanda uma postura investigativa de professores/as para que venham a estudar o que outras pessoas estão estudando, para assim, levar tais temas para as salas

próprias vidas, reconhecendo privilégios naturalizados por meio dos discursos dominantes.”

de aula. Já Rojo (2006, p. 259) compreende a transdisciplinaridade como “a leveza de pensamento necessária para compreender, interpretar e interferir nas realidades complexas representadas pelas práticas sociais situadas”.

O ensino de LP então deve considerar as diversidades, dando também voz aos/às estudantes, compreendendo que na perspectiva da LAC, o processo de aquisição de conhecimentos acontece em espaços escolares e não escolares, conforme Street (2014), para quem os letramentos ocorrem em diversos espaços e por meios variados, não apenas na escola.

O autor busca desvencilhar o letramento de alfabetização, destacando que ocorrem em ambientes cujo ensino formal não tenha ainda alcançado, referindo-se, então, a um novo letramento, que considerem as práticas sociais e as relações dentro dessa sociedade, como também ressaltam Mendonça e Buzen (2015), ao considerarem que os letramentos também ocorrem fora da escola, como em ONGs, que são o local de estudo das autoras.

Há que se enfatizar que os letramentos também acontecem lá fora (STREET, 2014), nas ruas e em espaços não institucionalizados, em locais que podem mobilizar estratégias com vistas a aproveitar os conhecimentos prévios e motivar a busca de novos saberes.

3.2 A escola como lugar de transformações sociais

As ações transformadoras e a identificação a respeito de que a escola possa se tornar um ambiente de promoção de mudanças na vida de educandos/as são citações constantes nas intervenções das participantes, pois destacam a necessidade, na educação escolar, da criação de “possibilidades de transformações em sua vida [dos/as alunos/as], tendo uma maior autonomia dos seus atos, se posicionar diante de qualquer realidade” (ANGÉLICA, Q1); e de sermos “capazes de analisar nossas realidades, social, histórica e cultural, criando possibilidades para transformá-las, conduzindo-nos a uma maior autonomia” (SUZARTE, Q1), além de buscar dar autonomia a seus educandos (YANÊ, Q1).

O entendimento das participantes da pesquisa de que a escola é um lugar propício para que se alavanquem transformações sociais e que tem a função social de estimular seus/suas alunos/as a uma mudança de realidade, reflete,

conforme Biesta (2018, p. 22), expectativas legítimas, pois a escola “surgiu precisamente para fazer algo pela sociedade”.

Pelos posicionamentos das participantes, tem-se a percepção de que visualizam na escola e nos/as professores/as um papel de protagonistas nessa transformação e formação. Esse protagonismo encontra respaldo em Freire (1996, p. 12), que sinaliza: “embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”, de tal maneira que o formador tem papel fundamental na formação de seus/suas alunos/as, pois é quem estimula as reflexões na busca do saber. O autor complementa:

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p. 12).

A escola é o lugar onde se pode testar, onde se pode cometer erros e de onde também saem as pessoas que irão mudar a sociedade. É entendida como um lugar “onde se pode praticar, tentar coisas sem que tudo tenha de ser perfeito (o que pode significar por essa perspectiva que a escola deve, por definição, estar concentrada na imperfeição” (BIESTA, 2018, p. 23).

Os/as professores/as, conforme indicado por Ana, são aqueles/as responsáveis, quase que diretamente, pela formação do sujeito para essa sociedade que carece de pessoas que apresentem soluções, que realizem transformações em prol de toda a comunidade, pois são os profissionais que

se tornam capazes de gerar mudanças em seu meio profissional e social, colaborando na melhoria e no desenvolvimento de sua profissão e, a partir dela, da sociedade e do mundo em vivem; de elaborar projetos, de apresentar propostas, de encaminhar soluções, de participar ativamente no processo de construção da profissão em que exercem e da sociedade na qual estão inseridos. (ANA, Q1).

Há que se destacar que, como pesquisador da área de LC, compreendo, assim como Oliveira (2014; 2018), que professores/as são mediadores/as do conhecimento, sobre os/as quais não deve recair toda a responsabilidade pela formação desses sujeitos. Oliveira (2014, p. 35) indica, ainda, que não se restringe apenas aos/às professores/as de línguas o papel de “refletir sobre ações e posições sociais que lhe são postas e avaliar as condições pelas quais seus alunos e suas abordagens são mediados”, na busca de gerar problematizações dos discursos.

Biesta (2018, p. 22) destaca que a escola, vista como espaço para as tentativas, é algo que está no meio do caminho e que “precisa ser protegida das demandas da sociedade para que seja possível praticar e tentar coisas”. Andreotti (2013) pontua que a educação é vista como um caminho para endireitar a sociedade. Em sua experiência, destaca que diversos estudantes de Pedagogia pelo mundo, ao serem instigados a imaginar um mundo ideal, destacam que a educação seria o fator transformador dessa sociedade, “imaginam a educação como a estratégia principal para endireitar o erro, a sociedade e o mundo. O pressuposto é de que erros têm sua origem na ignorância ou imoralidade, nunca no conhecimento” (ANDREOTTI, 2013, p. 218).

Lopes e Borges (2015) destacam também que existe uma visão a respeito do caráter redencionista da profissão docente e de que ainda prevalecem crenças de que para exercer a docência basta ter vocação, o que vem a desconsiderar a função da educação e a necessidade de formação docente adequada, compreendendo-a sim como algo inerente à sociedade e como tendo obrigações de modificá-la.

Com este entendimento, busca-se que a educação, então, venha a oferecer-lhes um lugar na sociedade, ou um lugar no mundo e com o mundo (FREIRE, 1996) e que a escola saia do papel de coadjuvante, como destaca Moita Lopes (2006, p. 94) ao enfatizar que essa escola precisa ser ainda melhor “para que os alunos possam se preparar para as exigências da vida contemporânea, assim como para aprender” a ser críticos das injustiças, do poder e de sua realidade.

Durante a realização da pesquisa, na aula 6 (A6) foi apresentada uma reportagem²² a respeito de uma professora no município de Itapuranga-GO que visitava alguns/as de seus/suas alunos/as que não estavam frequentando a escola devido ao isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19 e que também não tinham acesso à internet para assistirem as aulas remotas. Essa professora levava em suas visitas vários livros infantis para contar histórias aos/às estudantes, no portão de suas casas. A docente relata que se sentia preocupada com seus/suas alunos/as, principalmente com os/as de inclusão, e percebia que

²² Reportagem exibida no Jornal Anhanguera 1ª edição, no dia 28/04/2020. Título: Professora visita aluno em isolamento para ler histórias, em Itapuranga. Disponível em: <http://g1.globo.com/goias/videos/t/todos-os-videos/v/professora-visita-aluno-em-isolamento-para-ler-historias-em-itapuranga/8515582/>. Acesso 08/10/2020.

precisava estar próxima a essas crianças, cumprindo também um papel social de conscientização a respeito dos cuidados com relação ao vírus.

Ao trazer essa discussão para as aulas da disciplina CMELP, as participantes veem na ação dessa professora essa função transformadora que a escola desempenha na sociedade. A participante Fran (A6) indica que essas ações mostram o quão rico é a mediação dos/das professores/as ao conduzir suas aulas para que crianças possam se localizar dentro da escola como sujeitos e que também possam, a partir de ações como esta, serem instigados a desejar mudanças para suas vidas. Para ela, o trabalho dos/as professores/as no ensino não presencial, seja nas escolas ou no ensino superior, como na disciplina CMELP, tem sido essencial, pois mesmo à distância, tais docentes têm levado seus/suas alunos/as a refletirem a respeito do papel transformador da educação.

Jaqueline (A6) pondera que o trabalho dessa professora vai marcar a vida dessas crianças, de suas famílias e da comunidade local, pois, de certa forma, todos foram impactados pela a ação individual dessa profissional, a exemplo de como é feito em diversas escolas. Bruna (A6) ressalta que ações como essas são instigadoras do pensamento crítico, uma vez que indica que a educação vence obstáculos, fazendo a diferença na vida dos nossos alunos.

A respeito dessas ações transformadoras, Duboc (2018) incentiva professores/as a se questionarem sobre suas práticas, observando como impactam seus/suas alunos/as. Sobre essas reflexões, a participante Fran (A6) apresenta a experiência vivenciada no curso de Pedagogia, na aula de um professor que, em determinado momento, para a realização de uma atividade, pediu que as alunas levassem uma fotografia de quando eram crianças. Nessa aula, ao incentivar que as alunas tentassem descobrir quem eram as crianças da foto, proporcionou a Fran a reflexão sobre as crianças com as quais estas professoras em formação lidam e como podem agir para que sejam também transformadas por suas ações.

Além do entendimento a respeito da escola como transformadora da sociedade, é possível perceber, também, a percepção das participantes a respeito do curso superior de Pedagogia também como motivador da transformação de suas realidades. Elas demonstram que, ao adentrarem ao curso superior, tinham pouco conhecimento a respeito de que também poderiam ser sujeitos de sua

transformação, e, no decorrer do curso, passaram a desenvolver um olhar crítico a respeito da sociedade da qual fazem parte e do lugar que ocupam nela.

As experiências adquiridas, seja na disciplina CMELP quanto em outras, contribuíram para essa tomada de consciência, para o despertar de uma leitura crítica, como destaca Angélica (Q1) ao pontuar que alguns/as professores/as se colocam no lugar de ouvintes, estimulam o raciocínio e o posicionamento, dando oportunidade para que os/as discentes façam suas leituras e reflexões. Suzarte, Bruna e Fran (Q4) destacam as aulas da disciplina CMELP como as mais instigantes para o pensamento crítico, pois ao fazer abordagens quanto à LAC e sobre ensino crítico em LP, proporcionaram a elas um olhar para sua realidade, analisando as transformações pelas quais passaram durante o curso e, também, a evolução quanto ao pensamento crítico adquirido no decorrer da disciplina.

A opinião a respeito da influência dos/as professores/as do curso de Pedagogia do centro universitário que é o lugar dessa pesquisa, encontra respaldo em Biesta (2018, p. 27) quando o autor enfatiza que

a educação não pode estar preocupada com talentos, desenvolvimento e potencial em si, mas enfrentar a importante questão de ajudar crianças e jovens a encontrar as aptidões certas, o potencial certo e o desenvolvimento certo, sem querer sugerir, é claro, que o que é “certo” é simples e claro. (BIESTA, 2018, p. 27).

Há que se observar que a posição de Biesta (2018) não se restringe apenas a crianças e jovens, uma vez que também se enquadra na realidade das participantes desta pesquisa. Para J.M.D.S. (Q4) “é na faculdade que temos a oportunidade de sempre discutir e dividir opiniões com os professores”, já para Rosana (Q4) a disciplina e o curso como um todo a motivaram a fazer reflexões sobre o contraditório e para um pensamento crítico: “os professores sempre nos instigavam a pensar criticamente e expor nossas próprias ideias, mesmo que elas fossem contrárias aos autores em discussão.”

Com base nessas opiniões, é possível perceber que há, portanto, uma identificação de que, por meio do ensino crítico, se promova mudanças na vida e na realidade dos/das alunos/as e que, como professoras/es, precisam ser formadas/os para que realizem tais ações, e assim como destaca Freire (1996), que essas ações estimulem novas transformações.

Como professor/pesquisador, entendo que a escola e seus professores/as desempenham um papel de orientadores/as, de mediadores/as do conhecimento,

de instigadores/as para que os/as alunos/as possam pensar a respeito do espaço que ocupam na sociedade e de como transformá-la, não podendo ser colocado apenas sobre o corpo docente a responsabilidade pelas transformações educacionais e também sociais.

Meu anseio de que a escola seja um espaço necessário e único para a inclusão, para instigar a formação de sujeitos transformadores, encontra respaldo e se localiza na percepção das participantes quando conseguem ver também, nas aulas de LP, momentos para que o ensino extrapole o estudo de estruturas gramaticais ou as imposições de um ensino tradicionalista e venha a oportunizar espaços para questionamentos e possibilitar transformações.

Nas aulas da disciplina CMELP procuro desmistificar qualquer tipo de hierarquia no que se refere à condução das reflexões em sala de aula. Compreendo que se trata de uma disciplina que discute metodologias do ensino de língua, de forma que se deve abrir espaço para o dissenso, para oportunizar opiniões críticas quanto às práticas vigentes no que se refere ao ensino de LP e, também, para o contraditório, mesmo que venham a me colocar em situação de opinião adversa de quem está cursando a disciplina que ministro.

Essas aulas, então, precisam discutir alternativas a todo o momento, mesmo que sejam escassas ou não sejam mais discutidas na sociedade, pois conforme destaca Sousa Santos (2020, p. 2) “o sistema político democrático foi levado a deixar de discutir as alternativas”. No entanto, são nas aulas de LP como de outras disciplinas, que se abre espaço para que se discutam alternativas e também soluções, pois é por meio da educação e das reflexões que só a escola pode proporcionar, que se poderá encontrar caminhos, não apenas um, mas caminhos para a coletividade e também para os indivíduos que a perfazem.

3.3 Concepções sobre o pensamento crítico

A respeito do termo crítico, a LAC proporciona diversas discussões na busca do entendimento de qual sujeito queremos formar. Não se trata de um sujeito não-crítico, ao contrário. Para Duboc (2018, p. 13), “a menção a um suposto indivíduo não-crítico passa a ser problemática por relacionar a noção de crítica à lógica da gradação e linearidade”. Tal autora enfatiza, também, a preocupação de que nas aulas de LP não se dá atenção à formação desse sujeito

crítico. Em suas observações, durante sua formação acadêmica, pôde perceber apenas em algumas aulas a atenção na busca desse sujeito crítico, vindo posteriormente descobrir tais problematizações nos estudos de pós-graduação.

Pereira (2018, p. 51) destaca que a LAC “é a educação geral numa perspectiva crítica, a qual compreende, entre outras coisas, a tomada de consciência de que existe uma multiplicidade de formas de compreensão de mundo”. Já Jordão (2018, p. 76) assinala que a educação linguística crítica considera que haja associação entre os sujeitos, “que relacionam dimensões do saber linguístico à práticas que elas podem estar informando, e que associam as práticas com que têm contato a perspectivas epistemológicas e ontológicas que as tornam possíveis”. Ambos, portanto, concordam que por meio da educação linguística forma-se um sujeito capaz de atuar criticamente em contextos sociais que exijam uma reflexão e que contribuam para a construção de relações que necessitem de práticas nas quais se estimulem posicionamentos e conscientização.

Os estudos a respeito do LC têm como base pensamentos de Freire (1987; 1996), que na obra *Pedagogia do Oprimido* pontua a necessidade de dar condição ao sujeito que vive sob opressão para se libertar, se emancipar, por meio do conhecimento e do reconhecimento de sua condição de oprimido, cuja opressão advém tanto do Estado quanto de instituições privadas. Sardinha (2018) destaca que

Paulo Freire, em seus escritos, sempre incentivou práticas de letramento que primassem pela justiça social, liberdade e igualdade nas relações, além de incentivar que os professores/as percebessem os estudantes como seres sociais, dotados de uma bagagem cultural que precisa ser considerada em uma relação dialógica. Por meio da problematização caracterizada por perguntas críticas sobre a realidade em que os estudantes/leitores vivem em comparação com o texto lido. (SARDINHA, 2018, p. 2).

A respeito desta Pedagogia freiriana, Pignatari (2018, p. 27) destaca que Freire aplicou no campo da alfabetização o conceito de crítica, ao propor “a tese de que os analfabetos são vítimas e não responsáveis por sua condição [...] e que o acesso ao letramento pode ser uma ferramenta para o empoderamento dos indivíduos”. Soares (2017a) assinala, também, que Freire não criou um método, como é usado diversas vezes. Para a autora, as contribuições de Freire vão além de um método, pois ele criou uma concepção de alfabetização e uma “nova

concepção de educação, isso com base no diálogo e na conscientização, “uma concepção de educação como prática da liberdade” (p. 179).

A leitura de mundo freiriana se complementa com o exercício de ler, se lendo (MENEZES DE SOUZA, 2011b), pois essa autocrítica também deve ser realizada para a compreensão do espaço ocupado pelo ‘eu’ na interação com o outro, tornando, assim, “na compreensão da leitura que fazemos sobre o outro com vistas à compreensão de nosso próprio percurso interpretativo” (DUBOC, 2018, p. 16), e se complementa, no próprio Freire (1996), quando destaca que estamos no mundo e com o mundo. Esse estar no mundo representa que não se olha apenas para si como ser humano, como educador/a. Ao contrário,

mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um "não-eu", se reconhece como "si própria". Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. (FREIRE, 1996, p. 9).

Essa consciência crítica e transformadora, de reconhecimento, também deve perpassar a formação dos/das professores/as de língua, pois, “para exercer esse papel dentro de sala de aula por meio da educação linguística crítica, os/as professores/as de línguas também precisam se tornar críticos” (MATTOS, 2018, p. 29), para, desta forma, gerar um envolvimento dos/das alunos/as em situações na quais possam trabalhar com textos e com diálogos que melhorem sua consciência crítica e, assim, “torná-los não apenas mais informados criticamente, mas também eticamente comprometidos com a transformação do seu contexto social como agentes críticos” (MATTOS, 2018, p. 29).

Quanto à formação docente, é necessário, assim, capacitar os/as docentes para que instiguem o pensamento crítico por meio do questionamento, da observação e análise, a fim de que se busquem conclusões e posicionamentos. Nesse mesmo pensamento, é importante destacar que para o

LC é extremamente importante que os professores/as se percebam (e percebam seus alunos) enquanto partícipes nesse processo de valoração dos saberes e das pessoas com eles identificadas, e posicionem-se reflexivamente perante os diversos processos de construção de sentidos que informam a sociedade. (JORDÃO, 2016, p. 44).

Nesse processo de percepção e de autopercepção, se propiciam momentos para que se construam ambientes de discussão, nos quais o saber não se concentra apenas no/a professor/a ou em instituições, mas nos/as estudantes que

trazem suas experiências, já tendo, conforme Freire (1989), sua leitura de mundo. Acerca dessa leitura, destaca-se que são essenciais para o desenvolvimento desse senso crítico que se busca, pois “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1989, p. 9). Essa leitura crítica, conforme Pignatari (2018), se diferencia do LC, pois consiste na leitura que dá ênfase na análise de textos, em pontos específicos. No LC, por sua vez, há “também o interesse em produzir novos discursos, questionando as estruturas vigentes e propondo mudanças sociais” (PIGNATARI, 2018, p. 26).

Esse contexto, o qual menciona Freire (1989), se constitui na sociedade na qual o indivíduo está inserido e nas situações vivenciadas por ele e que não podem nem devem estar distanciadas da escola, menos ainda das aulas de língua, e é por meio dessa mesma língua que os discursos são construídos. Dessa forma, “vemos, portanto, como 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” (TAGATA, 2017, p. 388).

Ainda quanto ao LC, Menezes de Souza (2011a, p. 128) destaca que existem várias propostas de LC, mas que se busca entender o conceito de crítico “ênfatizando seu aspecto temporal e histórico e seu papel político e ético na educação”, compreendendo que a criticidade deve estar presente nas práticas da escola para a formação do indivíduo, sendo também objeto nessa construção do ser. Quanto à criticidade, aqui, “significa assumir a responsabilidade por nossas leituras e reconhecer nosso papel na construção dos saberes e dos sentidos que atribuímos aos textos [...] relativos a um contexto específico” (TAGATA, 2017, p. 390).

Pensar criticamente, então, é pensar sobre o poder e nossas relações com ele (STREET, 2014), como subordinados ou em outras situações como detentores e subordinantes, pois as relações de poder estão “sempre presentes no uso social da linguagem” (MATTOS, 2018, p. 29). A esse respeito, Freire (1989) chama atenção ao salientar que o/a oprimido/a também pode se tornar opressor/a quando toma consciência de sua situação de oprimido/a e se liberta dela, passando então a exercer poder sobre os/as demais. É apenas na tomada de consciência que se pode libertar-se das amarras opressoras, é a “expulsão do opressor de dentro do oprimido, enquanto sombra invasora” (FREIRE, 1996, p. 51).

A respeito dessa tomada de consciência, da oportunidade de transformação social pontuada por Freire (1989), o entendimento de transformação de vida perpassa também os sentimentos das participantes que compreendem que, por meio da educação crítica, podem mudar sua posição social e a de seus alunos/as, saindo de uma situação opressora para que sejam protagonistas de suas transformações. Natália (Q4) salienta que

As aulas de LP nos mostraram que o ensino de um pensamento crítico é possível. Ensinar nossos alunos a serem seres críticos, capazes [...] me mostrou que podemos ser diferentes, que nós como pedagogas e pedagogos podemos sim fazer a diferença na vida de nossos alunos se nos dedicarmos.

Compreensão semelhante têm Rafaela e Teresa (Q4), ao destacarem que podem influenciar na transformação de vida de seus/suas alunos/as por meio do incentivo ao pensamento crítico.

Há que se destacar no posicionamento de Natália que essas transformações podem acontecer se houver a dedicação de docentes. Cabe, aqui, o questionamento: não está havendo dedicação? Por alguns posicionamentos das participantes, a respeito de que não tiveram professores/as estimuladores/as e instigadores/as, abre-se a reflexão sobre a formação docente para levar o pensamento crítico à sala de aula, bem como promover momentos de reflexão, como destaca Freire (1996, p. 61) “a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

A questão levantada por Natália (Q4) é de suma importância, pois demonstra um olhar a respeito da formação docente e do desejo individual e coletivo para o estímulo à reflexão crítica, pois no Q1, Natália já indicava que teve professores/as que a incentivaram a refletir: “as aulas de LP me levaram a pensar e a refletir de forma crítica sobre os temas propostos e sobre muitos outros aos quais discutimos diariamente em nossas aulas”.

Essa intervenção da participante demonstra que sua análise crítica advém do trabalho desenvolvido por professores/as de língua que foram preocupados/as em motivar seus/suas alunos/as a pensar criticamente, a se posicionarem e a não aceitarem as imposições, o que Natália entende que deve ser o papel assumido por profissionais da área de educação. Demonstra, também, que a percepção a respeito do pensamento crítico perpassa a sua formação discente para a prática docente e que são percepções necessárias à compreensão do que vem a ser crítico, uma vez que a LAC pressupõe a aproximação de situações cotidianas de

uso das linguagens (PENNYCOOK, 2004), sendo, então, necessárias à compreensão do que vem a ser crítico e de como atuar criticamente nas aulas de línguas.

3.4 A percepção de crítico das participantes da pesquisa

A busca por um posicionamento crítico deve ser um anseio da escola e de nós professores/as de língua. Almejamos que em nossas aulas tenhamos discentes que participem, que questionem e que façam reflexões de forma que venham a construir o seu conhecimento e que possam, assim, também contribuir para o desenvolvimento de seus pares. No ensino de língua, seja na leitura, na interpretação de textos, nas análises da estrutura, além de outras práticas, instiga-se para que se reflita de forma crítica, utilizando-se dos conhecimentos adquiridos para fazer relações com os diversos contextos e as implicações no seu uso de forma proficiente, conforme ressalta Urzêda-Freitas (2012). Para o autor, o ensino de língua deve levar a reflexões sobre questões sociais, educacionais, dentre outras que estejam relacionadas à sociedade na qual os/as estudantes estejam inseridos/as.

Na presente pesquisa, na busca por um entendimento a respeito do que vem a ser pensar criticamente nas aulas de LP, as participantes foram estimuladas a apresentar seus conceitos acerca do que seria esse ensino crítico. Tomou-se, como ponto de partida, as experiências de cada uma em sua formação escolar no ensino básico, levando em consideração, exclusivamente as aulas de LP.

Conforme a participante Rosana (A2) em suas aulas de LP não foi incentivada a refletir criticamente. Essas aulas consistiam em leituras mecânicas, na quais precisavam recorrer ao texto para responder a perguntas apresentadas pelo livro didático, sem que tivesse que fazer reflexões. Da mesma forma, a participante Eliane (A2) diz que não tinha o hábito da leitura e que não havia também o estímulo à reflexão crítica por parte de seus/suas professores/as de LP. Para a participante Fran (A2), algumas aulas de leitura a incentivaram a ler, mas que o gosto pela leitura foi despertado individualmente. Quanto à leitura crítica, destaca que foi estimulada a partir de sua entrada no ensino superior, pois ali esteve submetida a diversos questionamentos que a levaram a fazer reflexões.

A partir dos relatos dessas participantes, percebe-se que suas aulas de LP, na educação básica, não foram incentivadoras da reflexão crítica, por se tratarem de aulas mecânicas, conforme também relatam Angélica (A2) e Yanê (Q1). Monte Mor (2019a, p. 197) destaca que as aulas de língua devem estimular os/as leitores/as a “compreender as pluralizações e as representações textuais, as alterações nos valores, nas ideologias, nos discursos, e, nesse processo, assumir posições”.

A participante Luciene (A3) acrescenta que em sua formação básica, nas aulas de LP, predominava o medo que sentia das professoras, que eram duras em suas cobranças por uma leitura quase perfeita, o que gerou reflexos em sua leitura atualmente. Wemely (A3) também destaca a mecanicidade presente no ensino de LP, que a tornou uma aluna copista, que não fazia reflexões, apenas reproduzia, mecanicamente, o que era transmitido em sala de aula.

As afirmações das participantes divergem do que vem sendo indicado por meio dos estudos de letramentos, pois, assim como destacado por Monte Mor (2019a), as aulas de LP devem ir por outro caminho, no sentido de se assumir posições por meio das reflexões. As críticas levantadas durante as aulas, que geraram o material empírico para esta pesquisa, trazem um alerta quanto às metodologias utilizadas pelos/as professores/as de LP das participantes quando cursaram o ensino fundamental. No âmbito do curso de Pedagogia, também servem como alerta para que não se reproduzam práticas que limitem as habilidades de leitura e escrita dos/as acadêmicos/as durante as aulas de língua, evitando a reprodução dessas ações também quando atuarem profissionalmente.

Essas percepções quanto ao que vivenciaram durante a educação básica servem de reflexão para a formação docente como professoras universitárias. As falas das participantes refletem o desejo de fazerem diferente quando estiverem atuando como professoras, na busca de proporcionar a seus/suas alunos/as momentos de crescimento e de reflexão crítica. Conforme Janayna (Q4) “sei que posso trabalhar com qualquer série do ensino fundamental e levá-los a interpretar e a refletir sobre [...] assuntos que sejam compatíveis a idade e aos interesses de cada turma.”

Quanto a ler criticamente, destaca-se que as participantes Natália, Rosana e Fran, (A2) consideram que é saber opinar, se posicionar diante de um determinado texto, saber argumentar. A respeito dessas reflexões, é preciso então

se definir o que vem a ser crítico. Monte Mor (2015, p. 33) destaca dois aspectos de crítico na educação:

um dos mais frequentes associa o desenvolvimento crítico com a escolaridade, tendo como premissa a ideia de que a crítica se situa em patamares altos da escala de estudos. O outro remete à capacidade de percepção crítica que cidadãos têm sobre a sociedade em que vivem, capacidade esta que não se atrela necessariamente aos altos níveis de escolarização.

Para a autora, essa dualidade de crítico é entendida como uma hierarquia de poderes, na qual é um ser crítico/a aquele/a que tem um alto grau de conhecimento acadêmico e que ocupa uma posição social superior e, por outro lado, o ser crítico/a é aquele/a que consegue perceber a sociedade e perceber-se nela, sabendo opinar, agir, discutir sobre temas diversos, pautando-se por uma racionalidade, o que não está ligado à formação escolar, por exemplo.

Tal pensamento nos remete a Freire (1989), que diz que a leitura de mundo precede a leitura da palavra escrita. Sobre essa concepção, Monte Mor (2015, p. 36) salienta que “o significado de textos se expande para os vários contextos ou realidades com os quais os indivíduos interagem, sendo essa interação reveladora do que, então, Freire chamou de ‘consciência crítica’ desses participantes.”

Outras definições e sentidos para o termo crítico podem ser encontrados em Pennycook (2006, p. 67), que enumera quatro significados para este termo:

crítico no sentido de desenvolver distância crítica e objetividade; crítico no sentido de ser relevante socialmente; crítico seguindo a tradição neomarxista de pesquisa; e crítico como uma prática pós-moderna problematizadora.

Dentre essas quatro definições, cabe destaque à problematizadora que encontra respaldo em Freire (1987), ao pressupor a problematização para se despertar posicionamentos críticos e que visem a libertação. Ao analisar as quatro definições de Pennycook (2006), Tílio (2017) pondera que é preciso ter muito evidente o que significa ser crítico. Para o autor, existe uma polissemia quanto a este conceito, o que gera uma confusão terminológica, sendo substituído por outros termos por alguns autores.

Em sua análise, Tílio (2017) destaca que o primeiro sentido de crítico é o mais comum em nossa sociedade o qual que tem mais interpretações. Neste sentido, enquadram-se as diversas possibilidades de olhares e pontos de vista, de interpretação clara e racional; o segundo, não tem foco na transformação, se

ocupa da relevância social da linguagem, em entender os contextos em que o discurso circula para construir significados a seu respeito, apesar de que não há uma problematização; o terceiro sentido é apontado como preocupado com questões ideológicas e com as questões de transformação social, observando apenas por uma ótica e considerando uma verdade absoluta; o quarto sentido, por sua vez, diferente dos demais, é problematizador, não enxerga a realidade como é colocada, é cético com aquilo que não pode ser questionado, assim,

em vez de propor novas verdades alternativas para substituir discursos existentes, a postura crítica como prática problematizadora procura apenas (e sempre) questionar os discursos, buscando entender suas causas e seus efeitos múltiplos em determinadas e deferentes condições. (TÍLIO, 2017, p. 23).

As concepções freirianas a respeito de emancipação do sujeito, da concepção de crítica com vistas à problematização e as questões sociais, são bastante influenciadoras do pensamento das participantes quanto ao entendimento sobre crítico. Essas definições, conforme Araújo e Lopes (2020, p. 86) “apesar de colocarem foco na criação de opinião, diferenciam-se do pensamento crítico pelo fato de considerarem a relevância do contexto social”.

Pignatari (2018) destaca que na pedagogia freiriana a linguagem é o elemento utilizado para a libertação e que ao desenvolver a sua consciência crítica se chegariam a respostas para a superação das opressões sociais e econômicas. Dentre as concepções de crítico apresentadas por Pennycook (2006), o pensamento freiriano se relaciona ao quarto conceito como uma prática pós-moderna e problematizadora que busca estimular reflexões sobre a realidade com vistas a sua transformação.

Freire (1987) dá ênfase à emancipação do sujeito no sentido de libertar-se de sua condição de oprimido por meio da educação. Esse conceito de emancipação para Pennycook (2006) é entendido de forma diferente, pois

incorpora os diferentes grupos marginalizados (pela classe social, sexualidade, gênero, raça etc.), já que os fatores econômicos, culturais e políticos não podem ser separados, mas também porque não se trata de levar a verdade/conhecimento a esses grupos, mas de construir a compreensão da vida social com eles em suas perspectivas e vozes sem hierarquiza-los. (PENNYCOOK, 2006, p. 77-78).

Duboc e Ferraz (2011) apontam que o LC difere dessa concepção emancipatória freiriana no sentido de se preocupar em problematizar questões sociais “em detrimento de um projeto emancipatório [...]” assim, o LC “configura-se não como método pré-estabelecido, mas como postura diante de um texto com

vistas à compreensão dos privilégios e apagamentos nas práticas sociais” (DUBOC; FERRAZ, 2011, p. 22).

Após as participantes terem sido apresentadas aos conceitos de crítico, foram questionadas sobre o que compreendem por ensino crítico, ainda tomando como referência as aulas de LP. As experiências das participantes são bastante variadas e apresentam relatos que caminham no sentido de demonstrar que as aulas de LP, em certa medida, não foram influenciadoras do pensamento crítico, pois ainda prevalecia uma prática muito tradicional de ensino de língua.

Há uma herança tradicional que não dá voz aos/às estudantes nas aulas de língua e que busca promover apenas o ensino da norma, deixando prevalecer, ainda, “a ideia de que a função da educação linguística é levar os aprendizes a dominar um conjunto restrito de regras morfossintáticas” (BAGNO, 2019, p. 166), deixando de lado as reflexões e a inserção do contexto no qual vivem os/as estudantes.

A educação linguística crítica que se busca, tendo como premissa os objetivos pontuados por Rajagopalan (2007), Pennycook (2006), Duboc (2014), Monte Mor (2019), se pauta na formação de indivíduos reflexivos/as e transformadores/as e que proporciona a seus/suas alunos/as momentos que propiciem questionamentos e aprendizados. Monte Mor (2019a, p. 194), ao comparar o ensino de línguas, destaca que em “tempos passados, o enfoque do aprendizado priorizava o ‘uso da língua [correto]’ de acordo com uma normatividade linguística, do saber sobre a língua; a norma ditava o sucesso ou o fracasso do aprendizado linguístico”.

Por outro lado, a autora enfatiza que a visão anterior de que somente se aprendeu caso se dominasse a norma gramatical, deu lugar ao entendimento de que o sucesso da aprendizagem linguística se dá quando o/a estudante sabe usar a língua em situações diversas, elaborando “suas comunicações linguísticas de maneira contextualizada e significativa” (MONTE MOR, 2019a, p. 194).

Este entendimento se percebe nas respostas das participantes, ao avaliarem seu aprendizado inicial de LP e as expectativas que têm quanto ao ensino de língua na atualidade. Refletem, ainda, que desejam desempenhar esse papel como professoras de língua, uma vez que integram um curso de licenciatura e desejam proporcionar a seus discentes que estimulem a reflexão.

A participante Regina (Q1) destaca que “os/as professores/as estavam mais preocupados em transmitir o conhecimento já adquirido, não tinham uma preocupação em formar alunos críticos, pensantes”. Para Jaqueline (Q1), “a professora de português não deixava os alunos falarem [...] ela que falava mais. Ou ela falava que não iríamos aprofundar muito nesse conteúdo porque tinha mais outros para serem dados para nós”. A mesma forma tradicional de ensino de língua também é apontada pela participante Wemely:

durante as aulas de português os professores/as aplicavam atividades de livros, onde os alunos copiavam e respondiam. Os professores/as não incentivavam o questionamento e a reflexão dos conteúdos, onde os alunos decoravam os conteúdos para as provas. (WEMELY, Q1).

No entanto, houve professores/as de língua que proporcionam momentos de reflexão crítica, como relata a participante Bruna (A2) ao mencionar o trabalho desenvolvido nas aulas de LP por uma professora que criava histórias tendo as alunas como personagens. Outra experiência de ensino que levava à reflexão crítica é relatada pela participante Natália: “as aulas de LP me levaram a pensar e a refletir de forma crítica sobre os temas propostos e sobre muitos outros aos quais discutimos diariamente em nossas aulas” (Q1).

O amadurecimento com relação à percepção de ensino crítico para as participantes se deu a partir da entrada no ensino superior. A participante Jaqueline (A2) destaca que só veio a refletir sobre as aulas de LP, com um olhar crítico, após sua entrada no curso de Pedagogia, pois no ensino básico os/as professores/as não se importavam com o que os/as alunos/as pensavam, diferente do que percebeu com as aulas no curso superior, nas quais os/as professores/as demonstravam o interesse em saber como pensam, em avaliar os textos produzidos pelos/as alunos/as de forma a levar ao entendimento sobre o que escreveram e com qual objetivo, além de proporcionar discussões em turma a respeito dos temas tratados em aula.

A formação crítica, para Fran,

consiste na habilidade de se autoavaliar, como tendo uma própria opinião em determinado assunto e analisar se os educandos aprendem essa característica. De acordo com nossas discussões em aula, essa formação crítica tem por objetivo desenvolver nos sujeitos a capacidade de tomar decisões de acordo com seus saberes (Q1).

A respeito do entendimento tomado por Fran, há que se pontuar que se trata de uma questão individual e pessoal, a percepção de ser crítico no sentido de olhar para si e buscar transmitir esse entendimento aos demais durante as aulas

ou em outros momentos nos quais seja necessário e possível expressar-se a respeito de determinado assunto.

Dentro das definições de crítico (PENNYCOOK, 2006), a quarta definição, a problematizadora, nos indica que ao abordar temas durante as aulas é necessário levar ao questionamento, à reflexão e à tomada de decisões, e não nos tomar como referência para decisões de acordo com convicções pessoais, como sugere Fran.

A participante Jaqueline (Q1) define formação crítica como a capacidade de “saber me posicionar, questionar, dar a minha opinião sobre algo que li ou que eu vi e não acreditar somente no que as pessoas falam”. Esse mesmo pensamento também é percebido na definição de Nara (Q1)

uma formação crítica leva ao desenvolvimento de cidadãos que sejam capazes de argumentar sobre suas vivências, criando possibilidades para transformá-la, conduzindo alunos/as e professores/as a uma maior autonomia e emancipação.

De forma semelhante, Natália (Q1) define formação crítica como

a capacidade dos alunos conseguirem debater uns com os outros sobre diversos assuntos. É a discussão, a análise e sua capacidade interpretativa que dão característica à formação crítica. Quem muito falava desta educação ou formação foi Paulo Freire em muitas de suas obras como Pedagogia do Oprimido.

A problematização, o questionamento e a reflexão, advém das teorias freirianas quanto à emancipação e à reflexão crítica, como citado por algumas das participantes, que remetem o seu conceito à teoria libertadora de Freire (1987), que preconiza a problematização como caminho para a formação consciente e crítica do indivíduo, contrapondo com a educação bancária combatida pelo autor. Também advém da prática problematizadora enfatizada na LA por Moita Lopes (2006, p. 20) ao compreender que esta não tem foco na resolução de problemas, mas em “criar inteligibilidades sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbradas”. Partindo desse pressuposto,

a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1987, p. 45).

Por se tratar de um curso de Pedagogia, como já exposto, as teorias Freirianas estão bastante evidentes e convidam à reflexão quanto à condição social na qual as participantes vivem e, também, no papel docente, não como uma autoridade ou dono/a do saber, mas como um mediador/a do conhecimento:

É quando a pessoa é capaz de analisar, questionar e conduzir suas realidades cultural, social e histórica, assim podendo criar possibilidades de transformações em sua vida, tendo uma maior autonomia dos seus atos, se posicionar diante de qualquer realidade. (ANGÉLICA, Q1).

O pensamento da participante encontra respaldo na problematização, conforme Freire (1987), ao incentivar a busca de soluções a partir do reconhecimento de sua condição social. A mesma reflexão é feita pela participante Thays (Q1) ao relacionar a formação crítica às concepções freirianas: “a formação crítica, a meu ver, é constituída por um/uma professor/a crítico/a, no qual possibilita ao/à educando/a expressar suas opiniões, argumentando sobre o que está sendo estudado”. Bruna (Q1) também relata que

a meu ver uma educação crítica é um modelo de ensino que forma cidadãos críticos, onde sabem se posicionar. Na educação crítica, o professor gera o debate com os alunos, a discussão, a análise e sua capacidade interpretativa inspirada nos ideais de Paulo Freire.

Quanto às questões sociais, as participantes defendem que a formação crítica é uma forma também de se posicionarem socialmente, de usarem a reflexão como um mecanismo para vencer barreiras sociais. Essa independência se dá pelo aprendizado, e o uso da língua é essencial em favor dessa transformação, pois a

a linguagem constitui-se em importante palco de intervenção política, onde se manifestam as injustiças sociais pelas quais passa a comunidade em diferentes momentos da sua história e onde são travadas as constantes lutas. (RAJAGOPALAN, 2007, p. 16).

Ter uma formação crítica, na visão dessas participantes, equivale a ter a capacidade de se manifestar, de também buscar por direitos e saber se colocar quando estão em situações que lhes seja exigido posicionar-se, seja social ou profissionalmente, como relatado pela participante Ana (Q1).

No que diz respeito às concepções de crítico das participantes, cerca de 55% (cinquenta e cinco por cento) indicam que ser crítico é quem sabe dar uma opinião, quem sabe se posicionar. Percebe-se que tal entendimento remete a uma capacidade analítica, que conforme destacado por Tílio (2017, p. 22), proporciona visualizar “melhor as possibilidades do texto, tanto do ponto de vista da recepção

quanto da produção, o que em tese lhe confere maior objetividade e imparcialidade na sua compreensão e/ou produção”.

De forma implícita, essas concepções estão ligadas a Freire, pois para estas participantes há uma relação muito forte com a necessidade de serem ouvidas, de terem voz na sociedade da qual fazem parte. Ou, ainda, uma necessidade grandiosa de se integrarem a ela por meio de seus posicionamentos. O ato de ter voz corresponde, assim, ao sentimento de autonomia e de independência, que pode ser alcançada por meio da educação e uso da linguagem como elemento de libertação (PIGNATARI, 2008).

As questões sociais são marcadas de uma forma bastante enfática pelas participantes, como destaca Wemely (Q1), “questionar situações que ocorrem em nossa sociedade, assim como também buscar entender tais situações sociais”. Vale destacar que a necessidade de terem voz pode estar ligada às condições socioeconômicas, considerando, aqui, as informações financeiro-social declaradas pelas participantes, que se veem vulneráveis economicamente e demonstram que, por meio de seus posicionamentos, podem transformar sua condição social, como destaca Ana (Q1) “tornar capaz de gerar mudanças em seu meio profissional e social, colaborando na melhoria e no desenvolvimento de sua profissão e, a partir dela, da sociedade e do mundo em que se vive”.

Freire (1996) assinala que existe uma curiosidade ingênua que está ligada ao senso comum. É desarmada de sentido e de saberes. Quanto a isso, Jaqueline (A7) destaca que é muito presente na escola o senso comum, uma vez que não há o estímulo ao pensamento dos/das alunos/as, desconsiderando seus saberes prévios. Esse senso comum é o que leva a respostas prontas ou opiniões desprovidas de reflexão anterior, sem curiosidade para a busca de respostas solucionadoras ou que gerem novos questionamentos.

Como professores/as de língua, quando se propõe uma reflexão crítica sobre determinado tema, constantemente há momentos em que se deseja saber o que os/as alunos/as pensam e quais soluções apresentam para os problemas que são levantados. Ao destacar a necessidade da existência de uma curiosidade, Freire (1996) pontua que esta não ocorre automaticamente e que, uma das tarefas da educação é estimular a curiosidade crítica, com a qual podemos nos defender de irracionalismos do nosso tempo.

Essa curiosidade, insatisfeita e indócil, deve também ser estimulada por meio da prática questionadora de professores/as de língua, que ao colocarem em prática, faz com que esse senso comum perca lugar, abrindo espaço à criticidade. É uma curiosidade que leva a posicionamentos críticos, mas também éticos, uma vez que “a criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética [...] decência e boniteza de mãos dadas” (FREIRE, 1996, p. 18),

O senso comum ocorre quando, conforme o entendimento das participantes, não há questionamentos, se aceita o que é imposto, conforme destaca Rafaela (Q1) “sempre aprendi assim, porque é assim, e assim que tem que ser”. Para Rafaela, não havia questionamentos quando de seu aprendizado, o que veio a ser percebido posteriormente, pois, ao indicar que, como professora, deseja “desde cedo mediar o educando a conhecer a si próprio, a conhecer seu meio, os recursos desse meio, para [...] tornar-se um caminho espetacular e poder evitar que esse educando dê voltas ao longo da vida”.

Há que se destacar que, esse dar voltas ao longo da vida, para a participante, é percorrer caminhos de forma incauta, ingenuamente como destacado por Freire, sem que saibam se colocar diante das diversas questões que são enfrentadas durante a vida.

Freire (1996, p. 17) destaca que a criticidade advém não da ruptura com essa ingenuidade, mas de uma superação na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica”. Essa superação, então, se dá por meio das problematizações (FREIRE, 1989), da educação, do cotidiano da escola.

Pennycook (2004) destaca que entende a LAC como uma forma anticonhecimento disciplinarizado, ao gerar um conhecimento muito mais dinâmico e híbrido. Freire (1996) salienta que a criticidade advém do gosto pela rebeldia. Essa rebeldia, também foi destacada por Pessoa (2020) na conferência de abertura do XVI ENFOPLE²³, ao enfatizar que precisamos educar para a rebeldia.

²³ ENFOPLE: Encontro de Formação de Professores de Línguas, organizado pelo grupo de pesquisa GEFOPLE/UEG/Inhumas, GO. Coordenado pela Professora Dra. Carla Conti de Freitas. A conferência de abertura, com o tema: Linguagens em tempos inéditos: desafios praxiológicos na formação de professoras/es de línguas, foi realizada no dia 17/09/2020, via Youtube, com a participação das professoras Dra. Rosane Rocha Pessoa (UFG), Dra. Clarissa Jordão (UFPR) e Dra. Valéria Rosa (UEG). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ikKQXYsDALI>.

Rebelde aqui pode-se assemelhar a transgredir, conforme Pennycook (2006), mas para Freire (1996, p. 13) é aguçar “a curiosidade estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o ‘imuniza’ contra o poder apassivador do ‘bancarismo’”.

Tal rebeldia ou transgressão, ou a necessidade de fazê-lo, pode ser identificada quando as participantes, ao reconhecerem as opressões sofridas por elas na educação escolar, demonstram o desejo de poderem usar suas aulas de língua para fazerem o contrário do que vivenciaram. Há o interesse de utilizar as aulas de língua como elemento de empoderamento e emancipação, de rompimento de barreiras, para que venham a “problematizar e questionar discursos que promovem desigualdades e sofrimentos” (TERESA, Q1) e que essas aulas sejam, também, momentos para “conduzir o desenvolvimento dos/as alunos/as para que sejam capazes de analisar sua realidade social, histórica e cultural, para assim criarem possibilidades para transformá-las, para uma maior autonomia e emancipação” (THAYNARA, Q1).

Com base nessa compreensão problematizadora de pensamento crítico, temos diversos questionamentos que merecem uma reflexão pela escola e por docentes que desejam formar esse cidadão crítico:

fiz as escolhas apropriadas para tratar dessa temática? Será que os textos fizeram jus à complexidade que eu queria estabelecer para o debate? Será que os alunos perceberam a dimensão prática dessas teorizações para, quiçá, levarem adiante em suas experiências futuras? E será que as levam adiante? Será que saíram perturbados dessa aula, sinalizando alguma iminência de ruptura hermenêutica, o próprio exercício de crítica como problematização de sentidos? Será que consideram esse tipo de problematização útil, significativa, relevante para repensarem seus estágios e suas práticas pedagógicas futuras? Será? Será? (DUBOC, 2018, p. 17).

A autora salienta que são questões que devem ser feitas não apenas pelos/as professores/as, mas que devem ser internalizados também pelos/as discentes, para que “possam melhor lidar com os dilemas que emergirão do cotidiano escolar em suas práticas futuras” (DUBOC, 2018, p. 17). Ao problematizar, ao questionar, abrem-se novas possibilidades de solução, de modificar as estruturas prontas que são impostas diariamente em nossa sociedade, sendo essa a função primeira do letramento crítico. Essa reflexão é percebida pela participante Thays que compreende formação crítica como a que é “constituída por um professor(a) crítico(a), no qual possibilita o educando a expressar suas opiniões, argumentando sobre o que está sendo estudado” (Q1).

Ao ter esta reflexão, a participante demonstra compreender que, conforme aponta Duboc (2018), o professor, ao ensinar a língua, está levando seus/suas alunos/as a se expressarem e a argumentarem, fazendo também questionamentos e buscando respondê-los. Essa inquietação por parte do professor é apontada também pela participante Thaynara (Q1), ao mencionar que o professor,

como profissional se torna capaz de gerar mudanças em seu meio profissional e social, sempre contribuindo na melhoria de sua profissão e, a partir dela, da sociedade e do mundo em que se vive, de elaborar projetos, de apresentar propostas, de encaminhar soluções, de participar ativamente no processo de construção da profissão em que exerce e da sociedade na qual está inserido.

Compreendendo que “um componente crucial do trabalho crítico é sempre lançar um olhar cético para ideias e noções que não são questionadas por parecerem já naturalizadas” (TÍLIO, 2017, p. 23). Nas discussões realizadas durante as aulas, ficou evidente que as participantes ampliaram o entendimento de que precisam, como professoras de língua em formação universitária, incorporar em suas práticas ações que levem os/as discentes a refletirem criticamente, sendo capazes de compreender o que vem a ser crítico e a tomar decisões pautadas em suas reflexões, questionando sua realidade na busca de modificá-la. Observemos os relatos a seguir relativos à avaliação final da disciplina:

Me ajudou a melhorar a minha concepção sobre a leitura e produção de textos e compreender melhor as opiniões das outras pessoas, para estar formando melhor meu pensamento crítico, para saber como lidar futuramente com meus alunos. (ANGÉLICA, Q4).

Corroborando com este pensamento a participante Janayna ao mencionar que as discussões na disciplina CMELP, a respeito do letramento crítico:

nos atentou para detalhes importantes sobre a metodologia de português e sua aplicação e me fez refletir que é necessário explorar temas da sociedade, atualidades, assuntos que interessam e chamam atenção dos alunos, para fazer da disciplina muito mais que conteúdo e regras gramaticais. O Português é uma ferramenta para formar cidadãos pensantes e críticos, com capacidade de enxergar e compreender o contexto de sua sociedade e seu papel dentro dela. (JANAYNA, Q4).

Busca-se mais, então, uma Pedagogia Crítica (PC), que conforme Tílio (2017) é a pedagogia de Paulo Freire, e que é diferente de letramento crítico, mas que são comumente citadas de forma intercambiável. A primeira tem caráter e base “emancipatória e sua principal contribuição foi a de buscar promover a libertação do aprendiz, que muitas vezes não tem noção de estar oprimido” (p.

24), já o segundo, o LC, é “tomado como um procedimento metodológico único ou como um conjunto de ferramentas com o intuito de promover a análise crítica de textos contextualizados” (p. 25).

Quanto à distinção entre a PC e a LC, convém ressaltar, conforme Jordão (2013, p. 73), que na primeira “é preciso ensinar os aprendizes a reconhecerem as ideologias que se escondem por trás da materialidade linguística”; na segunda, “a língua é discurso, espaço de construção de sentidos e representação de sujeitos e do mundo. Os sentidos não são ‘dados’ por uma realidade independente do sujeito: eles são construídos na cultura, na sociedade, na língua”.

Menezes de Souza (2011b) também evidencia a diferença entre PC e LC, destacando que a PC é advinda de uma tradição marxista e que tem como preocupação “introduzir a justiça social, a igualdade, em contextos onde não havia igualdade ou justiça social” (2011b, p. 290). O entendimento de crítico, neste contexto, se refere ao proposto por Freire, assim como destacado também por Tílio (2017). Há que se destacar, também, que nessa diferenciação feita por Menezes de Souza (2011b), o trabalho com textos consistiria no entendimento de que o papel do/a leitor/a seria descobrir as intenções do/a escritor/a destes textos. As leituras, então, eram direcionadas com o entendimento de que havia apenas uma forma de compreensão, entre o certo e o errado, “não ensinando a entender o processo de produção das próprias interpretações” (p. 291).

Quanto ao LC, o autor enfatiza que, a respeito das leituras, é necessário “assumir a responsabilidade das nossas leituras e não culpar o autor de texto pela sua escritura; precisamos perceber que o significado de um texto é uma inter-relação entre a escrita e a leitura” (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 293).

A partir disso, para o autor, o LC consistiria em motivar os/as alunos/as a perceberem o texto e seu contexto, a compreenderem que os textos diversos estão revestidos de ideologias, preconceitos e demais fatores que se relacionam com a convivência em sociedade, motivando-os ao despertar para a necessidade de se refletir “sobre a história, sobre o contexto de seus saberes, seu senso comum” e a perceberem que a verdade pode ser diferente de acordo com o contexto de vida de cada um, assim como destaca Street (2014) ao demonstrar o modelo ideológico de letramento, cujo objetivo não se trata da polarização de pensamentos, sim da consideração dos aspectos culturais, tecnicistas e sociais

dos letramentos, pois ocorrem nos espaços e nas relações sociais e também nas relações de poder.

A participante Nara (Q4) opina ser necessário promover o ensino crítico desde a fase escolar inicial, levando os/as alunos/as a fazerem questionamentos, “a argumentar, bem como manifestar seu ponto de vista diante do que se lê, seja um gibi, uma revista, um outdoor, um e-mail, um jornal, um poema, tudo tem que ter um olhar crítico, argumentativo”.

Ao se propor, então, uma PC, os/as professores/as são os/as responsáveis por transmitir os conhecimentos, as ideologias, os caminhos, deixando inclusive velados os aspectos implícitos no texto, buscando motivar os/as estudantes a desvendarem tais artifícios e a formar seus conceitos, libertando-se; já no LC, o/a professor/a seria uma espécie de mentor/a, ao incentivar os/as estudantes na busca de novos sentidos diante da observação das diversas possibilidades disponíveis no mundo no ambiente escolar.

A respeito dessa questão, Yanê (A7) destaca que em sala de aula há que trazer situações nas quais os/as alunos possam compreender o contexto e se reconhecer nele. É como abordar, por exemplo, um texto que cite a fruta kiwi. Se as crianças “não conhecem a fruta, não sabem do que está se falando”, estarão deslocadas do conteúdo que está sendo trabalhado em sala de aula. Essa percepção da participante indica o reconhecimento de que, mesmo no momento da alfabetização, não há como se desvincular da realidade de cada um.

No intuito de tentar aproximar o conteúdo teórico da realidade das crianças, Janayna (A7) acrescenta que em sua prática docente, ao abordar uma temática a respeito da neve, proporcionou a seus/suas alunos/as de educação infantil uma experiência na qual pudessem estar em contato com o gelo triturado, simulando um contexto de contato com a neve. A participante relata que as crianças, ao assistirem ao filme *Frozen*²⁴, são apresentadas à neve e idealizam em seu imaginário como ela é de fato, sua textura, o sabor e a temperatura, mas que não conseguem chegar a essa compreensão por não fazer parte de seu contexto. Street (2014) indica que os letramentos estão lá fora e precisam ser contextualizados, trazidos para dentro da sala de aula por meio de experiências e vivências, como essa demonstrada pela participante.

²⁴ 2019. *Frozen 2*. Direção: Chris Buck, Jennifer Lee. EUA: Disney Studios. Lançamento no Brasil: 27 de novembro de 2019.

Tais compreensões das participantes encontram respaldo na LAC, como indica Pennycook (2004, p. 697), “um dos objetivos centrais da linguística aplicada foi colocar questões de linguagem em seu contexto social”. Assim, as experiências e relatos das participantes caminham no sentido de promover situações em que os/as aprendizes estejam situados no contexto analisado, e que este contexto, local, também se trata de um contexto de produção de conhecimento.

3.5 Contribuições das aulas de língua portuguesa do curso de Pedagogia para o desenvolvimento do pensamento crítico

No curso de Pedagogia, no qual é realizada esta pesquisa, são oferecidas três disciplinas relacionadas ao ensino de LP. No primeiro período do curso os/as acadêmicos/as cursam a disciplina LP, cujo foco é trabalhar conceitos relacionados à leitura, escrita, produção de textos, revisão de conceitos gramaticais e o uso da língua em contextos diferentes. Essa disciplina fazia parte da matriz curricular de 2014 e nela não havia abordagens com respeito ao letramento, temas que são discutidos em disciplinas específicas. Contudo, no trabalho com textos, há debates e reflexões, com vistas a estimular o pensamento crítico.

A partir da matriz curricular de 2018 houve a inclusão da disciplina Interdisciplinaridade e Linguística Aplicada. Contudo, a turma de CMELP com a qual a pesquisa é realizada não cursou esta disciplina por estarem matriculadas na matriz curricular de 2014.

Quanto ao ensino superior, nas aulas de CMELP, as participantes mostram que os debates realizados as levaram a refletir a respeito dos temas tratados. A participante Bruna indica que sua percepção a respeito do pensamento crítico nas aulas de LP foi ampliada

através dos debates propostos pelo professor Vitor, nos quais relatamos nossas opiniões referentes a textos incríveis. O texto que mais me marcou foi o da autora Irandé Antunes, no qual realiza uma análise crítica da prática das atividades pedagógicas do ensino de português que integram a oralidade, a escrita, a leitura e a gramática. (BRUNA, Q1).

No texto citado por Bruna, Antunes (2008) discute a respeito das aulas de LP apontando diversos problemas quanto à forma de se trabalhar em sala de aula o ensino de leitura, da escrita, da gramática e da oralidade, com foco na

memorização de conceitos e não no desenvolvimento de habilidades que são inerentes ao aprendizado de língua. Em suas reflexões sobre o ensino de LP, levanta fatores que levam ao desgosto pelas aulas de língua, tais como “a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizada” (ANTUNES, 2008, p. 19), de tal forma que o ensino da língua seja reduzido à atividades de reescrita de palavras ou textos, assim como as aulas de leituras se restrinjam à leitura de textos para os/as professores/as, seguindo um roteiro pré-estabelecido e que não estimule a criatividade e a reflexão dos/as leitores/as.

As aulas de LP, conforme relatos, foram importantes para levar as participantes dessa pesquisa à reflexão crítica, além de incentivar na formação docente para um ensino crítico de língua: “na faculdade temos a oportunidade de sempre discutir e dividir opiniões com os professores/as” (J.M.D.S., Q1). Opinião semelhante tem a participante Fran (Q1) ao analisar como essas aulas de LP influenciaram a refletir criticamente:

um exemplo ótimo foram as últimas aulas presenciais de língua portuguesa no 8º período. O professor levava um tema atual e pedia a participação da turma com respeito aos conhecimentos que cada um tinha a respeito do assunto. Isso gerava inquietação da turma em querer expressar suas opiniões próprias. As aulas sempre me levaram a refletir sobre a prática docente e ter um olhar apurado para minhas atitudes e concepções adotadas, isso me levou a ser uma pessoa crítica, pois o conhecimento que o curso me trouxe permitiu que eu desenvolvesse uma opinião própria a respeito do assunto, o que me leva a ter um diferencial significativo na minha vida pessoal, profissional, acadêmica.

As reflexões levantadas em sala de aula com as participantes suscitam que deveria ser uma preocupação das universidades, por exemplo, buscar um processo formador eficiente, capacitando os/as futuros/as professores/as para reflexões críticas e para criação de momentos que venham a estimular este mesmo pensamento em seus/suas alunos/as, pois, conforme Mattos (2018, p. 31), “os professores/as de línguas também precisam se tornar críticos”, assim, criar momentos que proporcionem um envolvimento dos/das alunos/as “em textos e diálogos que melhoram sua consciência crítica pode torná-los não apenas mais informados criticamente, mas também eticamente comprometidos com a transformação do seu contexto social como agentes críticos”.

Em seguida, com a preocupação de formação de professores/as, a autora destaca que

acredito que nossos programas de formação de professores/as em contextos universitários precisam criar espaço para que os professores/as possam passar pela experiência de aprender a partir de

uma perspectiva crítica, o que poderá contribuir para que esses professores/as passem a assumir atitudes mais críticas também em suas próprias salas de aula, [...] muitos dos professores/as de línguas atuais nunca tiveram experiências críticas de aprendizagem enquanto alunos de línguas e, por isso, tendem a reproduzir as experiências tradicionais que vivenciaram em seus contextos de aprendizagem e formação. (MATTOS, 2018, p. 31).

A autora enfatiza também que o/a professor/a terá condições de estimular o pensamento crítico se em sua formação foi possível para ele vivenciar experiências em modelos críticos na prática, pois somente assim os professores/as “podem ter a chance de desenvolver práticas pedagógicas alternativas apropriadas a seus próprios contextos de ensino, que possam também resultar no desenvolvimento crítico de seus alunos” (MATTOS, 2018, p. 32).

Sobre a formação de professores/as de línguas que atuem de forma a estimular o pensamento crítico, outros/as autores/as também destacam essa necessidade, tais como Siqueira (2018) ao argumentar que como professores/as somos *treinados* (grifo do autor) a lidar com alunos/as e a conduzir a sala de aula como se fosse um barco, e a formação de professores/as deve romper com as barreiras impostas por currículos atrasados e engessados, pois, ao sair da universidade, esse/a profissional não será apenas professor/a de língua, mas sim um/a formador/a de sujeitos que devem ser capazes de fazer uso dessa língua em contextos diferentes.

Moran (2000, p. 114) entende que o/a professor/a “ao ser desafiador(a), estará cumprindo seu papel de provocar o aluno para uma aprendizagem crítica, criativa e transformadora”, e Araújo e Freitas (2020) enfatizam a necessidade de uma nova formatação dos currículos escolares, “considerando sim os conteúdos de cada etapa de ensino, mas repensando-os de forma a aproveitar os diversos recursos tecnológicos existentes e considerando os conhecimentos trazidos por cada aluno”, na busca de estimular a criticidade do aluno e levar à quebra de paradigmas e a reconstrução de conceitos.

3.6 O Ensino de língua portuguesa sob a perspectiva do letramento crítico

As aulas de LP já não se configuram mais em momentos de aprendizagem apenas de conceitos gramaticais, regras de estilística ou de leitura e interpretação de texto. Estudar a língua deve ultrapassar o estudo de conceitos, além de

integrar o aprendizado e interagir com ele. Os conteúdos discutidos e construídos em uma aula de língua devem fazer sentido para os/as estudantes, pois essa mesma língua é usada na vida cotidiana e não pode ser distanciada da língua usada na escola. Da mesma forma, o que a escola transmite deve dar subsídios para o uso prático na vida de cada um.

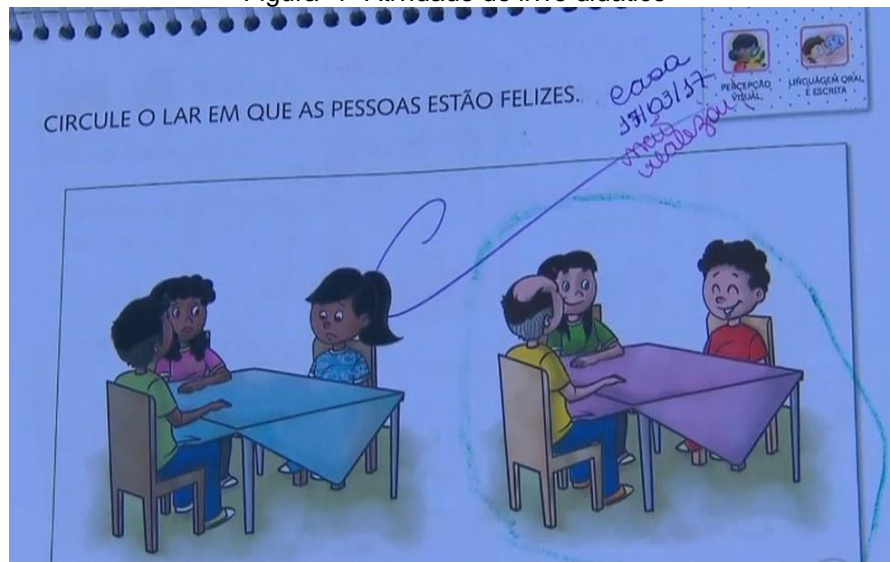
Algumas das participantes, ao pensarem o ensino de LP, propõem que se aproveitem os espaços das aulas de língua para propor reflexões, saindo do pensamento de que essas aulas devam seguir apenas um roteiro pré-definido. Para a participante Bruna, o trabalho com a leitura pode ultrapassar a simples leitura de livros, considerando, também:

a leitura da vida cotidiana, leitura das nossas ações para que promovam questionamentos a todo o momento; levantar temas polêmicos que demandem posicionamento; escolher conteúdos que dialoguem com o universo dos alunos; ensinar os alunos a desenvolverem autocrítica. (BRUNA, Q1)

Em uma das aulas realizadas com as participantes, questionei a respeito de se levar para as aulas de LP temas considerados polêmicos, como o racismo, a figura da mulher na sociedade e questões de gênero, dentre outras. Para instigar essa reflexão, apresentei uma imagem de uma atividade de um livro didático que pedia para que a criança circulasse a família que vivia em um lar feliz. A imagem mostrava duas famílias: a primeira era uma família de raça negra, que estava com aparência triste e, a segunda, de raça branca, que estavam felizes.

Após a exposição da imagem, questionei o que pensam a respeito da atividade proposta e como poderiam levar este tema para discussão nas aulas de LP, uma vez que foi discutido sobre as problematizações e que, conforme as participantes, as aulas devam considerar também o trabalho com temas cotidianos.

Figura 1- Atividade de livro didático



Fonte: Portal G1-Pernambuco.

Eliane (A7) se posicionou demonstrando contrariedade: “a imagem me doeu. Achei muito feio. Não significa que a cor deles os tornam mais felizes”. A aluna se sentiu indignada com a proposta da atividade, ainda mais com o visto que foi dado pela professora. Se fosse ela, como professora, iria anular a questão, não trabalhar ou mostrar para as crianças que não tem nada a ver a raça das pessoas com o sentimento de tristeza ou de felicidade.

Contudo, diante da necessidade de problematizar, questionei como essa participante, como professora regente, trabalharia com a situação em sala de aula, sem ignorá-la. “Essas pessoas poderiam estar juntas, independentemente da cor da pele, pois os brancos não são melhores ou piores. Discutiria, também, se os alunos acharam correta a atividade e a abordagem feita” (ELIANE, A7).

Barbosa e Maciel (2018, p. 282) corroboram o posicionamento de Duboc (2015) no sentido de que as brechas criam momentos propícios para a problematização, pois “é possível dar voz ao letramento crítico por meio da provocação e reflexão dos alunos, articulando leituras não apenas de constatação, mas sim de problematização e busca desenvolvimento social do aluno enquanto cidadão”. A esse respeito, Pessoa (2019, p. 49) também destaca que nas salas de aula há que se aproveitar tais oportunidades para se possa problematizar, o que ela chama de fissuras, que se trata de “entender os contextos em que estamos atuando e buscar atuar nas fissuras, pois, mesmo nos contextos mais fechados à contestação das normas hegemônicas, algum trabalho pode ser feito”.

Em outra aula (A3), apresentei duas imagens para as participantes analisarem. A primeira mostrava duas crianças, uma de raça/etnia branca e outra de raça/etnia negra. A criança de raça branca convidava a outra a apostar corrida, contudo, a segunda dizia que no momento não seria seguro para ela sair correndo. Na tirinha havia também a imagem de duas pernas vestidas em um uniforme e calçadas de coturnos e uma arma na cintura, dando a entender que se tratava de um policial.



Fonte: <https://ponte.org/wp-content/uploads/2018/11/dinho2923.png>

A participante Angélica (A3) diz que já ouviu diversos comentários racistas que a fizeram associar com a imagem. Luciene (A3) relaciona com uma experiência que teve com uma criança que sempre se escondia quando via um carro de polícia. Diante do fato, diz que buscou conscientizá-lo, levando-o a refletir sobre a ação de correr, de se esconder, questionando-o se havia feito algo de errado e, diante da negativa, não teria que se esconder.

Para Fran (A3), na interpretação da tirinha, o que chamou sua atenção foram os detalhes, pontuando que a criança não pode correr e a bota em destaque indicar se tratar de um policial. Para ela, trata-se de uma crítica ao racismo e essas reflexões devem ser estimuladas em sala de aula para que os/as alunos/as possam também relatar suas experiências e vivências, tendo o entendimento de que a escola também é o lugar para tratar a respeito da realidade social de toda a comunidade.

A outra tirinha mostrava a personagem negra, Rê Tinta, que chega em casa e a mãe a leva para cumprimentar seu tio que foi visitá-las. De imediato, a criança levanta as mãos para demonstrar que não é uma ameaça. Ao ser questionada pela mãe, ela diz que vai abaixar as mãos lentamente para pedir a bênção ao tio, que também é negro.

Figura 3 - Rê Tinta



Fonte: <https://ponte.org/wp-content/uploads/2018/11/retinta.jpg>

Outras participantes como Eduarda e Angélica também associam a imagem com o racismo e a conceitos e ditados populares que existem em nossa sociedade (A3).

Quanto a levar essas reflexões para as aulas de LP, a participante Rafaela concorda em levar as discussões para a aula, pois estimulam as reflexões.

É uma ótima oportunidade para ensinar, para instigar a terem o pensamento crítico. Muitos não vão entender, pois não condiz com sua realidade, outros vão entender. Mas é uma ótima oportunidade para cada um interpretar e defender sua opinião. (RAFAELA, A3).

Como professor de LP, assim como Rafaela (A3), considero que as escolas precisam incorporar essas discussões quanto aos diversos preconceitos existentes na sociedade, mesmo não havendo por parte de documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), orientações específicas de como abordar tais temas nas aulas de LP. Assim, compreendo que “as escolas, por sua vez, precisam se abrir como um lugar apto a desfazer, desde a educação infantil, a cultura do medo e do preconceito para que se formem gerações que tenham respeito ao próximo e saibam reconhecer-se como iguais” (ARAÚJO, 2020, p. 78).

Na busca de trazer diversas temáticas para a sala de aula, há que se problematizar. Para Freire (1989, p. 43), “problematizar quer dizer, pôr problemas, estimular, provocar”. Partindo dessa ideia, as aulas de língua são momentos para

tais provocações, pois, por meio de textos, de leituras, de atividades, discute-se sobre temas caros à sociedade e também sobre temas locais, e nessa busca da compreensão e de soluções para os problemas da vida cotidiana que se deve estimular uma reflexão crítica sobre o 'eu' e sobre qual lugar este 'eu' ocupa na sociedade da qual faz parte. O ensino de LP sob a perspectiva crítica pressupõe tais momentos de reflexão, nos quais se instigue à busca de soluções para questões inerentes ao estudante, pois assim se abrem possibilidades para reflexões maiores.

Menezes de Souza (2011a, p. 131) destaca que a tarefa principal do letramento crítico é despertar esse entendimento nos/as estudantes, assim a escola é um meio para que essa reflexão tenha lugar, pois nela se exercitam papéis de ouvir e de se escutar:

Um passo importante para perceber a conexão entre o “não-eu” coletivo e o “eu” no processo educacional de desenvolver a conscientização crítica é aprender a escutar/ouvir. Ao aprender a escutar, o aprendiz pode perceber que seu mundo e sua palavra – ou seja, seus valores e seus significados - se originam na coletividade sócio-histórica na qual nasceu e à qual pertence. A tarefa de letramento crítico seria então a de desenvolver essa percepção e entendimento.

A reflexão não é e nem deve ser uma via de mão única, pois o/a professor/a não está apenas para a transmissão de conhecimentos, mas para mediá-lo, para instigar essa busca incessante pelo saber. A respeito de como instigar essa busca e na tentativa de estimular a reflexão crítica, Tílio (2017) relaciona princípios que podem direcionar um trabalho com o letramento crítico. O autor destaca que não se tratam de procedimentos metodológicos nem uma regra, mas princípios, sugestões a serem seguidas pelo/a professor/a de língua “na concepção e elaboração de atividades que tenham como objetivo promover o letramento crítico” (p. 27). Algumas delas são:

1) Desafiar constantemente o estudante a questionar o que é normal; 2) trabalhar uma educação para a justiça social, demonstrando compromisso com a mudança, e, ao mesmo tempo, perturbando os alicerces sobre os quais naturalizações são construídas; 3) construir uma base de conhecimentos sólida que permita ‘estranhamentos’; [...] 5) criar condições para a autorreflexão, trabalhando para a transformação tanto dos estudantes oprimidos quanto dos opressores, ao invés de simplesmente silenciá-los ou adverti-los; [...] e, 8) promover a transformação: ao promover o crescimento intelectual, acadêmico, social e individual, a educação passa a ser vista como um esforço para avançar a transformação em todas essas áreas, sendo o(s) letramento(s) uma ferramenta para esta transformação. (TÍLIO, 2017, p. 28).

Dentre tais princípios, deve-se destacar que a promoção da transformação advém da busca por uma mudança, pela saída da condição de oprimidos, como pontua Freire (1987).

Tomando por referência os princípios anteriormente destacados e considerando também as oportunidades abertas nas aulas de LP para reflexões, a participante Natália considera que “ensinar criticamente nas aulas de língua portuguesa é instigar o/a aluno/a pensar sobre os assuntos propostos e questioná-los a respeito de sua opinião, se concordam e se não concordam com o que foi proposto” (Q1). Para Wemely (Q1) “é incentivar a reflexão e a análise dos/as alunos/as. Podemos utilizar uma música, revista, jornal, entre outros, fazendo com que os alunos participem e deem sua opinião referente ao assunto através desta reflexão” e, para J.M.D.S. “é deixar o aluno expressar sua opinião, questionar durante as aulas, conhecer a bagagem que o aluno traz de casa” (Q1).

Outro fator importante a se considerar é levar os/as estudantes a fazerem questionamentos para que cheguem a suas respostas. Contudo, busca-se incentivar o questionamento sobre o lugar em que se ocupa no mundo e as condições nas quais se vive. Reforça-se aqui a leitura do eu e do meu lugar no mundo (FREIRE, 1989; MENEZES DE SOUZA, 2011a), pois “entendemos agora que o processo é mais amplo e complexo: tanto o autor quanto o leitor estão no mundo e com o mundo (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 131). A respeito disso, Ana (Q1) considera que ensinar criticamente é “quando você ensina seu aluno a receber conteúdos que estão perfeitamente adequados à realidade vivida socialmente por ele (...) estimulando sempre a atuar no interior de uma comunidade”.

Araújo e Freitas (2020, p. 223), destacam que “as aulas de LP, por sua vez, têm papel fundamental no que se refere à formação do aluno leitor, e não apenas esse, mas o que consegue ler e ir além, interpreta, ultrapassando a etapa da simples decodificação”. Essa mesma opinião é demonstrada por Angélica (Q1) ao indicar que ensinar criticamente nas aulas de LP, sob o viés do LC, é proporcionar que os/as alunos/as possam compreender a importância de se estudar a língua e de usá-la em sua vida cotidiana; é, também, incentivar a leitura, não apenas do texto escrito, para que se desperte o gosto por ler e, assim, pela formação do hábito, formar cidadãos que se posicionem sobre as leituras que faz, sabendo opinar e também avaliar as opiniões dos demais.

Na leitura das tirinhas propostas abriu-se um espaço para que se fizessem reflexões e possíveis intervenções. Ao enxergar que existem momentos para refletir e incentivar os/as estudantes a também se posicionarem, abre-se espaço para que estes/as discentes também se construam como sujeitos e integrantes de uma sociedade que está em constante transformação. Jordão (2013) enfatiza que com estas reflexões o/a professor/a também aprende, pois

assim como seu aluno, o professor aprende constantemente novos procedimentos de construção e negociação de sentidos, bem como suas implicações para a vida pessoal e da sociedade como um todo. Tanto alunos quanto professores/as se percebem desenvolvendo processos de construção de sentidos, tornando-se capazes de ler se lendo. (JORDÃO, 2013, p. 76).

A autora afirma, ainda, que não existem donos/donas da verdade nem que há uma única pessoa que saiba tudo ou domine todos os conteúdos em sala de aula. Ao contrário, todos/as são aprendizes e construtores/as do conhecimento. Contudo, enfatiza que uns/umas mais que outros/as podem ter mais legitimidade, “devido a um processo cultural de hierarquização de sentidos e procedimentos interpretativos, mas não por postularem verdades supostamente intrínsecas ou universalmente transcendententes” (JORDÃO, 2013, p. 76).

Essa mesma reflexão vale para nossos/as alunos/as, principalmente aqueles/as que porventura, devido a sua construção social, não se sintam capazes para desenvolver um pensamento crítico-reflexivo. Dering (2019) destaca que, por meio de aulas dialogadas, quando professores/as se colocam na posição de mediadores/as, não há também uma hierarquização de saberes, uma vez que “o saber da escola não é melhor, porém um que foi validado pela sociedade, que nem sempre precisa estar certa”. A mediação, para o autor, se constitui em uma ação dialógica que visa a construção de saberes diversificados, diferente das perspectivas tradicionais de ensino, como o ensino bancário (FREIRE, 1987).

Com respeito ao entendimento de que não há uma verdade absoluta, conforme destacado por Tílio (2017) ao mencionar a terceira concepção de crítico de Pennycook (2006), as participantes também têm o entendimento de que nas aulas de LP não há verdades, não há apenas uma opinião, a de professores/as.

Para Jaqueline, nas aulas de LP é necessário deixar que os/as alunos/as “expressem sua opinião, façam questionamentos durante a aula, não acreditar só no que está no livro porque não existe verdade absoluta das coisas” (Q1). Para Janayna (Q1) trata-se de conduzir os/as aluno/as para saírem das suposições e

do que é proposto em atividades, para que possam “compreender, questionar e levantar suposições e dúvidas a respeito do que se aprendeu, opinar e também buscar mais informações sobre o que foi proposto e não se limitarem somente no que o professor trouxe.”

No ensino de LP sob esse viés crítico, conforme indica Silvestre (2017), deve-se então buscar momentos para que tanto professores/as quanto estudantes se envolvam criticamente, assim como afirma Duboc (2012), para que se torne uma tarefa mais didática e lúdica aos/às alunos/as, o/a professor/a poderá, ainda, propor uma atividade que os/as convidasse a ‘vestir outras lentes’, a colocar-se no lugar dos/das outros/as instigando-os(as) a repensarem suas respostas.

Esse também é o entendimento da participante Eduarda, que considera que nas aulas de LP pode-se levar “textos de acordo com a vivência dos alunos para a sala de aula, fazer leitura coletiva pra incentivar a leitura e fazer debates para que toda a sala fique inclusa e deem suas opiniões”, respeitando assim também, os saberes de seus/suas alunos/as, conforme propõe Freire (1996) ao destacar que ensinar pressupõe respeitar os saberes dos/das educandos/as, e, também, como o saber chega a eles/elas.

Não há, portanto, uma regra, um único caminho para que se consiga formar um cidadão crítico. No entanto, as aulas de LP, como aqui enfatizado, representam momentos únicos para que se possa explorar a opinião dos/das estudantes, levando a momentos reflexivos que os façam crescer diariamente e venham a transformar-se e, conseqüentemente, proporcionar mudanças em sua realidade de vida, como destaca Rafaela ao refletir sobre o ensino de LP que não se fixa na aula expositiva e que é um anseio dessas professoras, pedagogas em formação universitária, que não pretendem apenas ensinar para que serve a aula de LP, mas sim ensinar a usar a língua e o porquê de usá-la. A participante ainda destaca que existe um grande distanciamento entre a vida real dos/as alunos/as e o que lhes é ensinado na escola. Além disso, a escola acaba por afastar alunos/as da posição de sujeito, seja na escola quanto na sociedade.

Essa percepção da participante instiga à reflexão sobre de que forma a escola tem acolhido esses/as estudantes e como tem interpretado também suas demandas na sociedade. Trata-se, conforme a participante, de uma crítica também à formação de professores/as no que se refere à ausência de um

currículo que também promova discussões e ações para que se incorporem na escola essas crianças que levam demandas consigo.

A respeito da formação docente, Biesta (2018, p. 28) destaca que uma das funções seria abrir possibilidades para as crianças, “é um fundamento da formação, ou seja, de encontrar ou estabelecer uma forma de existência no mundo. No mundo, mas não no centro do mundo, de modo que reste espaço para os outros existirem também.

Rosana (Q1) também enfatiza que se trata de conduzir os/as educandos/as “a pensar por si próprios e a criar suas próprias reflexões acerca do mundo no qual vivem para que possam viver em sociedade”. Reflexão semelhante é feita por Janayna (Q4) ao avaliar a condução das aulas de CMELP no curso de Pedagogia.

A partir das discussões realizadas sobre o ensino de língua na perspectiva do LP, Janayna considera que teve sua visão ampliada quanto às oportunidades de explorar criticamente as aulas de LP, pois considera serem discussões que levem

os alunos a pensarem e refletirem, além de [...] fazer refletir que é necessário explorar temas da sociedade, atualidades, assuntos que interessam e chamam atenção dos alunos, para fazer da disciplina muito mais que conteúdo e regras gramaticais. [...] (há) ferramentas para formar cidadãos pensantes e críticos, com capacidade de enxergar e compreender o contexto de sua sociedade e seu papel dentro dela. (JANAYNA, Q4).

A partir de atividades como as destacadas neste capítulo, além de outras com o uso de gêneros textuais, se pretende estimular e motivar essas professoras em formação universitária a terem uma visão para a LAC, para que venham, também, incorporar em sua prática docente atividades que estimulem seus/suas alunos/as a saírem do lugar de receptores para protagonistas. Nas aulas de LP, então, busca-se utilizar de metodologias e atividades que, conforme Freire (1996, p. 15), aproveitem as experiências de vida dos/das educandos/as, considerando que muitos/as “vivem em áreas descuidadas pelo poder público”, o que pode ser trazido para a discussão, pois faz parte da realidade de vida dessas crianças.

Wemely (Q4) considera que essas aulas, sob esse viés crítico, devam estimular o pensamento crítico dos/das estudantes quanto à sua vida em comunidade, “problematizado e questionando situações que ocorrem em nossa sociedade, assim como também buscar entender tais situações sociais [...] referentes às desigualdades sociais, raciais, dentre outros”.

Tais reflexões das participantes são embasadas em Freire que, com respeito ao ensino escolar, questiona:

por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (FREIRE, 1996, p. 15).

É com base nessa preocupação de Freire (1996) que as participantes formam sua percepção de crítico e anseiam atuar criticamente durante suas atuações como profissionais. As participações e as interações realizadas durante as aulas de CMELP demonstram essa preocupação com o saber a ser construído e não o saber estruturado e pronto, o bancário (FREIRE, 1987). Ao contrário, um ensino libertador que venha, conforme Jaqueline (Q4) “dar espaço aos estudantes para que construam um pensamento crítico, uma nova linguagem de mundo” e, também, conduza os/as alunos/as “para que sejam capazes de analisar sua realidade social, histórica e cultural, para assim criar possibilidades para transformá-la, para uma maior autonomia e emancipação de cada um/a” (J.M.D.S., Q4).

3.7 A interação entre os textos (material empírico) para uma alfabetização crítica

Em diversos momentos durante a pesquisa e a interação nas aulas remotas, foram feitas discussões a respeito de uma alfabetização por um viés crítico (A3; A6; A7). No Q4 foi questionado às participantes se, em sua percepção, e a partir das discussões realizadas em aula, se seria possível alfabetizar criticamente. Contudo, antes de se pensar a respeito de promover essa alfabetização crítica, há que se levar em conta, conforme Lopes e Borges (2015) a formação desses/as professores/as.

As autoras em questão discutem sobre a formação docente como sendo uma proposta impossível, não no sentido de incapacidade para a formação, mas se propondo a fazerem uma abordagem sobre a elaboração de um “currículo da

formação docente voltado a uma perspectiva de mudança social” (LOPES; BORGES, 2015, p. 491). Esse currículo não deve estar voltado a um projeto identitário específico, ao contrário, deve ter o intuito de “mudar o mundo, formar o cidadão emancipado, capaz de atuar socialmente contra a exclusão social, em defesa da liberdade e da justiça social” (p. 495).

Ainda quanto à ideia de se pensar sobre a alfabetização crítica, faz-se necessário trazer à discussão Moita Lopes (2006), que entende que nos domínios da LAC devem ser incorporadas discussões de outras áreas, fazendo uma intersecção entre elas. Ao discorrer a respeito das viradas históricas da LAC, Moita Lopes (2011) pontua que nessa segunda virada integrou-se nos estudos da LAC o ensino e aprendizagem de língua materna. Dessa forma, cabe aqui refletir a respeito de que se passe também a considerar, dentro das vertentes da LAC, a alfabetização crítica, uma vez que o ensino de línguas nesta fase de ensino deva considerar a formação do sujeito crítico.

No curso de Pedagogia são propostas reflexões a respeito de uma formação emancipatória, como já destacado nesta pesquisa. No entanto, considero que a formação para a emancipação já não se configura como o foco principal nas disciplinas de ensino de língua dentro desse curso universitário de formação de professores/as, uma vez que na disciplina CMELP tem sido realizadas discussões a respeito da necessidade de se compreender o ensino de LP também sob a perspectiva de se alfabetizar criticamente. Há que se destacar que não se trata de elaborar propostas de alfabetização crítica, tampouco de (des)construir conceitos e teorias pedagógicas, mas sim de instigar essas participantes quanto à identificação de possibilidades de alfabetizar numa perspectiva crítica.

Lopes e Borges (2015, p. 501) enfatizam que “a educação é um dos espaços sociais pensados para a realização dessa crítica e talvez um dos mais importantes espaços pensados para formar esse sujeito emancipado, autônomo, racional, político.” Cabe então questionar a partir de qual nível educacional é possível iniciar essa formação crítica, como buscou-se fazer durante as aulas da disciplina CMELP.

Com base nesse pensamento, pode-se inferir, então, que o projeto emancipador como visto na pedagogia freiriana, passa pela problematização e,

conforme as autoras em questão, pelas reflexões críticas nos espaços escolares. Em consonância com esse pensamento, Lorenzon (2017, p. 80), afirma que tais

processos alfabetizadores podem oportunizar o empoderamento dos indivíduos [...] além de garantirem a aquisição das habilidades de leitura e escrita, vindo a favorecer a criação de condições dignas de vida, o que não implica somente em melhorias físicas, sobretudo no reconhecimento da cultura do estudante.

Para fomentar o debate a respeito da alfabetização crítica durante as aulas, propôs-se a leitura do artigo de Lorenzon (2017)²⁵ com vistas a identificar como as participantes compreendem a perspectiva crítica na fase de alfabetização. O autor aborda a respeito da escolha e da elaboração do material didático para as aulas de LP, ressaltando que os documentos oficiais que tratam da educação em nosso país dão autonomia aos/às docentes para a escolha dos materiais didáticos. Contudo, são poucos os recursos que contemplem o ensino de língua sob uma perspectiva crítica.

Fran (Q4), a partir do texto de Lorenzon (2017), ao refletir sobre os materiais didáticos aos quais teve acesso durante sua formação universitária, enfatiza que foi instigada a adotar uma postura diferente, pois “ao analisar os materiais que serão utilizados, observando a realidade dos educandos, esse texto me oportunizou compreender que a realidade é algo que pode ser transformada, a partir do nosso nível de consciência”.

Essa tomada de consciência por parte de docentes também é enfatizada por Thays (A7), ao considerar que se deve ir além dos materiais didáticos que são disponibilizados pela escola, questionando-os e convidando os/as alunos/as a se posicionarem a partir dessas escolhas didáticas.

Para Jaqueline e Janayna (Q4), a mediação em sala de aula leva à consciência crítica. O trabalho de professores/as deve ser o de instigar a “criticidade desde os anos iniciais do ensino infantil e propor a essas crianças atividades de modo que elas vão aprender a expressar o que veem e o que sentem ao enxergar o mundo a sua volta”. Para Natália (A7) muitos livros didáticos estão interferindo na vida das crianças de modo a incentivar um determinado pensamento ou baseado em determinadas ideologias. Aos/às professores/as, cabe a tarefa de proceder com a análise crítica e desses materiais, não com o

²⁵ Neste artigo, Lorenzon analisa, em uma pesquisa-ação, as possibilidades de desenvolver uma alfabetização em uma perspectiva crítica nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

objetivo de vetar determinados conteúdos na sala de aula, mas de proporcionar olhares diferenciados a respeito de como os temas são abordados.

Tomando por base essa reflexão de Natália (A7), a partir de Lorenzon (2017), mediei uma atividade na qual mostrei duas imagens presentes em livros didáticos. A primeira tratava a respeito do dia do índio, retratando um indígena na floresta, com seus trajes típicos; a segunda imagem retratava crianças brincando com itens que são denominados como exclusivamente de meninos e de meninas²⁶.

Lorenzon (2017, p. 81) destaca que determinados temas, como são retratados nos materiais didáticos, reforçam discursos hegemônicos, reproduzem conceitos e lugares comuns, e muitas vezes, criam estereótipos sobre a realidade. Diante de situações como essa, aos/às professores/as, nesse contexto de alfabetização, cabe realizar e adotar posturas de análise que venham a instigar ideias anti-hegemônicas e não estereotipadas “para que estes não corroborem para um processo de epistemicídio cultural.”

Figura 4- Indígena em Livro Didático



Fonte: <https://cutt.ly/djeB86s>

As participantes Bruna e Nara (A7), diante da imagem sobre o indígena, relatam que é necessário incentivar reflexões sobre o papel destes povos para a cultura brasileira, mostrando-os também como contemporâneos, detentores

²⁶ A abordagem com esta imagem não teve o foco de discutir a respeito de gênero, nem tampouco do que seria certo ou errado, mas com o objetivo de instigar a respeito da forma de levar tais assuntos para a sala de aula. Há que se destacar que, conforme Moita Lopes (2006), estes temas são inerentes às discussões da linguística aplicada crítica.

também de direitos como os demais povos. Nara indica que a abordagem que se faz a respeito da cultura indígena em nosso país se restringe, basicamente, às comemorações do dia do índio, pintando o rosto das crianças, criando personagens, mas que a história real sobre estes povos não é contada às crianças, perpetuando o conceito de seres selvagens que precisam ser extirpados do convívio em sociedade.

Silvestre (2018) trata a respeito dessa mesma ideia sobre as comemorações do dia do índio ao relatar sua experiência pessoal. Para a autora,

esse fato pode parecer irrelevante, mas diz muito sobre a concepção de educação e demais epistemologias que fundamentavam essas práticas escolares. Problematizar a figura do índio na sociedade contemporânea, sua genealogia sangrenta ou o epistemicídio (SOUSA SANTOS; NUNES; MENEZES, 2007) sofrido com o genocídio jamais foram pauta de aula alguma. (SILVESTRE, 2018, p. 252).

A discussão não se baseia, então, em buscar convencer essas crianças a respeito de fazerem uma opção ou não por um determinado objeto, sim de incentivá-las a fazerem julgamentos e escolhas, criando seus conceitos, como destaca Lorenzon (2017), “o estudante, subsidiado pelos textos e leituras que realiza, possa compreender que a realidade é algo que possa ser transformada”.

Sob esta mesma perspectiva, Lopes e Santos (2020) discutem a respeito de abordagens feitas em livros didáticos no ensino fundamental que reforçam esse discurso hegemônico, sexista e colonial, que não oportunizam discussões a respeito das diversidades na sala de aula.

A segunda imagem destacava brinquedos infantis que são identificados socialmente para cada gênero. Wemely (A7) demonstra que a atividade tem claramente o objetivo de padronizar o azul para meninos e o rosa para meninas, além de indicar que existem brinquedos exclusivamente masculinos e femininos. No entanto, Ana (Q4) considera que, sob o viés do ensino crítico nas aulas de LP, “deve-se contribuir no desenvolvimento dos alunos, tornando-os capazes de observar sua realidade social, histórica e cultural, para assim criar possibilidades para transformá-la”, de forma que também sejam estimuladas, no contexto da imagem, a perceber a existência de brinquedos diferentes e que também podem se divertir com eles. Lopes e Santos (2020) ressaltam que essa padronização com relação aos gêneros nos livros didáticos advém da cultura na qual a mulher ocupa um lugar de inferioridade na sociedade e que essa crença é construída durante o percurso formativo dos indivíduos.

Figura 5 - Brinquedos Infantis



Fonte: <https://images.app.goo.gl/Bp7zZyufc8mXuS6UA>

Em alguns livros didáticos ainda prevalece essa imagem da mulher como dona de casa e responsável pela criação dos filhos, reforçando uma prática que tem por objetivo vincular

o sexo feminino ao serviço doméstico e à maternidade, contribuindo para a naturalização dessas práticas como pertencentes ao universo feminino. Persiste-se, assim, na construção de um imaginário de um modelo de família “tradicional”, no qual o homem é o provedor, trabalhando fora de casa, e a mulher é a dona de casa, responsável por cuidar da casa, do marido e das/os filhas/os, o que não corresponde a diversidade de modelos de família do mundo real. (LOPES; SANTOS, 2020, 156).

Quanto à imagem utilizada em sala de aula, com a turma objeto desta pesquisa, e que suscitou os comentários de Ana e Wemely, há que se considerar que “são imagens que alimentam uma divisão binária de gênero, hierárquica e sexista, que favorece a produção de diferenças e de desigualdades” (LOPES; SANTOS, 2020, 156). Essas imagens também buscam demonstrar quem detém o poder dentro da sociedade, fazendo entender que quem ocupa altos postos sociais são geralmente pessoas de pele clara, o que amplia os preconceitos diversos. Dessa maneira, “o conceito de poder dado pela tradição preconceituosa

dá a uns condições diferentes de outros e para tanto consideram a raça, a cor de pele, quanto o sexo da pessoa” (ARAÚJO, p. 65).

Ao verem que os livros didáticos destacam as diferenças entre os seres humanos, sejam elas de gênero ou outras, as participantes percebem que é preciso, sim, fazer abordagens que objetivem reflexões, que levem as crianças a pensarem se determinado brinquedo, por exemplo, é exclusivamente de menino ou de menina e se não podem ser compartilhados entre eles, ou que determinadas atividades, como o cuidado com os filhos, também possam ser desempenhadas por homens, como ressaltam Lopes e Santos (2020) ao sugerirem que sejam levadas para salas de aula, então, imagens que retratem o contrário do exposto nos livros didático, de forma que

Mesmo que não haja uma discussão problematizando questões de gênero, acreditamos que a representatividade de papéis sociais similares para mulheres e homens é de suma importância para as construções identitárias. De forma semelhante, é possível desenvolver alguma ação pedagógica para contrapor as representações imagéticas do livro, que trazem uma diferenciação entre os brinquedos para meninas (bonecas e ursinhos) e para meninos (bolas e carrinhos), como também entre as cores para cada. (LOPES; SANTOS, 2020, 157).

Diante dessas reflexões, alfabetizar por uma perspectiva crítica, então, se configura em um processo contínuo de reflexão, com base em materiais didáticos e nas vivências de docentes e discentes, com o estímulo a reflexões e problematizações, como destaca Silvestre (2018, p. 258) ao pontuar a necessidade do

autoquestionamento (constante autorreflexividade sobre nossas próprias visões, concepções e valores), percepção crítica (estranhamento de noções naturalizadas, aguçado pela sensibilização com o *local*), ampliação do repertório de letramentos diversos (estudo e problematização de diferentes teorizações), problematização sobre língua (reflexão sobre concepções de língua e atitudes (sócio)linguísticas) e engajamento identitário (envolvimento subjetivo do/a professor/a).

A formação dos/as professores/as de língua para um ensino crítico, seja na alfabetização ou nos demais níveis de educação formal, conforme indica Teresa (Q4), deve estar pautada no pensamento de que “o ensino crítico pode promover cidadãos críticos. É uma postura que problematiza e questiona discursos que promovem desigualdades e sofrimentos”.

Para o ensino de língua sob essa perspectiva crítica, então, há que se considerar que não se trata de algo impossível, como enfatizado por Lopes e Borges (2015). A formação docente precisa caminhar no sentido que considere,

conforme tais autoras, o projeto de mudar o mundo, por meio de reflexões e problematizações.

Esse mudar o mundo não se configura na transferência da responsabilidade a essas professoras em formação. É, sim, colocar sobre as práticas de formação docente a responsabilidade de formar professores/as que estejam preparados/as para motivar seus/suas alunos/as a questionarem sua realidade e a desejarem e provocarem mudanças, pois estas reflexões devem ser presentes em nossas salas de aula para “produzir outras significações do mundo mais abertas, mais solidárias, mais dispostas a trabalhar por (criar) algum sentido de justiça social, liberdade e democracia” (LOPES; BORGES, 2015, p. 504).

Esse ideário destacado pelas autoras pode ser percebido na fala das participantes que anseiam por fazer transformações e que encontraram nas aulas da disciplina CMELP estímulos para que venham atuar criticamente em sala de aula como professoras, crítico-reflexivas.

Diante dessas reflexões, no questionário final (Q4) foi realizada a seguinte pergunta: em sua opinião, em que as discussões realizadas durante as aulas contribuíram para ampliar o seu entendimento sobre ensino crítico nas aulas de língua portuguesa?

As opiniões finais das participantes retratam como perceberam as aulas e as abordagens quanto ao ensino crítico de LP e como também puderam contribuir para que repensem suas práticas docentes, desvinculando-se de ações que consideram como advindas da abordagem tradicionalista.

Ao mesmo tempo, é possível perceber que algumas participantes não tinham muito claro o conceito a respeito de criticidade, o que pôde ser identificado quando questionadas sobre o que entendem por criticidade, considerando mais como algo relacionado a emitir opiniões. No decorrer das aulas, como se pode perceber no que foi exposto nesta pesquisa, o conceito a respeito da criticidade foi sendo mais elaborado e transformado.

A ideia inicial de que crítico se restringia a opinar, a se posicionar, foi ampliada, oportunizando um olhar para o ensino crítico de LP e outras abordagens com o mesmo viés, como se constata pelas intervenções de Ana “contribuiu muito em relação ao aprimorando da leitura, na compreensão e na produção de textos, para minha formação crítica como professora”, de Angélica (Q4) “para mim foi de

grande ajuda, para clarear mais ainda o que eu já tinha em mente sobre ensino crítico” e de Rosana:

todas as vezes em que debatemos e discutimos os vários tópicos sugeridos pelo professor senti que estes contribuíram para o entendimento sobre o ensino crítico, pois nos faziam refletir e buscar sentido na ideia de criticidade para o ensino da língua portuguesa. (Q4)

O sentido de crítico, então, se ampliou e os textos discutidos em sala de aula contribuíram para esta ampliação. Considero não ser apenas conceitual, uma vez que as participantes também demonstram que ao terem uma nova consciência a respeito do que vem a ser crítico e sobre o ensino crítico de LP, demonstram o desejo de aplicar tais concepções em suas aulas, conforme Fran e Natália que enfatizam que têm um outro olhar quanto aos materiais didático, enxergando neles possibilidades de instigar reflexões, na busca de fazer a diferença na vida de seus/suas alunos/as. Janayna (Q4), por sua vez, ressalta que as discussões a fizeram refletir sobre a necessidade de “explorar temas da sociedade, atualidades, assuntos que interessam e chamam atenção dos alunos, para fazer da disciplina de LP muito mais que conteúdos e regras gramaticais”.

Dessa forma, fica claro também que a abordagem a respeito do ensino sob uma perspectiva crítica veio ocorreu apenas no último período do curso, na disciplina de CMELP, o que não pode ser caracterizado como uma falha ou ineficiência do curso universitário, pelo contrário. As ponderações feitas no Q4 evidenciam que se faz necessário abordar o ensino crítico de língua dentro da Pedagogia, pois o curso não compreende apenas aspectos pedagógicos quanto ao trabalho com a educação infantil e ensino fundamental, mas ensina língua e também se utiliza de aspectos sociais e culturais para a formação dos indivíduos. Afinal, como enfatiza Oliveira ao discutir sobre o ensino crítico de língua:

se compreendemos que língua/linguagem, em sua totalidade, medeia relações sociais no mundo, que as pessoas já são predispostas a seu pleno exercício, porque vivem em sociedade, ensinar e aprendê-las se torna ação extremamente necessária à convivência humana real, uma vez que a criticidade sobre a língua/linguagem que usamos associa-se à nossa educação cidadã, às nossas identidades e à nossa própria cultura. (OLIVEIRA, 2018, p. 128).

Sob essa perspectiva, então, o curso de Pedagogia se configura como um espaço de convivência humana real (OLIVEIRA, 2018) e, por meio da disciplina CMELP, busca-se dar ênfase ao entendimento de que ensinamos língua a todo momento, uma vez que “a educação linguística concentra-se no mundo social”

(OLIVEIRA, 2014, p. 35), de forma que os/as professores/as de língua (aqui também considerando as alunas participantes da pesquisa) assumem o protagonismo no sentido não de serem o centro desse processo, mas de serem responsáveis por estimular as reflexões e ações com vistas a abrir caminhos para a alfabetização crítica e democrática.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da compreensão de que a escola deve desempenhar um papel que ultrapassa o ensino de regras e de conteúdos, de que professores/as devem se engajar na construção do conhecimento e não apenas na mediação ou transmissão de conteúdos, e de que, a partir do ensino de língua também se ensina a fazer reflexões, repenso também o meu papel como professor formador de professores/as, vendo-me também como aprendiz com esses/as pedagogos/as que anseiam incentivar a reflexão crítica já nos primeiros anos da educação básica.

Compreender o ensino de língua a partir de uma perspectiva crítica se torna essencial, instigando uma ruptura com padrões estabelecidos e mantidos por meio de um ensino tradicionalista que não proporciona a alunos/as e professores/as se manifestarem no sentido de estabelecer posições, por mais que venham a ser contrárias aos padrões hierarquizados, ou ainda, que saiam do senso comum que muitas vezes tem prevalecido nas salas de aula.

O ensino de língua sob a perspectiva do viés crítico não se constitui tarefa simples, uma vez que não basta para o/a professor/a ter esse desejo. É preciso, antes disso, que haja uma formação anterior para que façam problematizações em sala de aula, o que deve ocorrer nos cursos de formação de professores/as.

A pandemia da Covid-19 em 2020 trouxe inúmeras preocupações com relação à saúde, não só de brasileiros, mas de pessoas de todas as nações. No entanto, a pandemia também abriu possibilidades para se pensar a educação sob outro viés, de pensar que as tecnologias digitais também são (e devem ser usadas como) aliadas para a produção de conhecimento.

Diante do cenário que se desenhou a partir de março de 2020 no Brasil, com o distanciamento social, esta pesquisa também se remodelou no sentido de aproveitar o uso de uma plataforma digital para a realização de aulas remotamente. A partir dessas aulas, buscou-se construir uma pesquisa que considerasse o ensino de língua portuguesa sob um viés crítico pelo olhar de estudantes de pedagogia, professoras em formação universitária.

Outro aspecto de grande importância e que foi fundamental para a realização deste estudo e que está relacionado à pandemia, diz respeito às aulas remotas. A condução dessas aulas foi realizada de modo que instigasse as participantes a se posicionarem, respeitando, contudo, as individualidades e o espaço de cada uma, uma vez que, por estarem em ambientes diferentes da sala de aula, nem sempre participavam ativamente em alguma discussão. No entanto, a realização das aulas remotas por meio de uma plataforma digital, a *Blackboard*, não se constituiu em fator impeditivo para que fossem realizadas.

O contexto de aulas remotas também precisa ser considerado para as opiniões das participantes e para o seu entendimento sobre o que vem a ser crítico, uma vez que nele estão envolvidas situações adversas, como a instabilidade da rede de internet, para as alunas e para o professor/pesquisador, a impossibilidade, inclusive financeira, de participação nas aulas, uma vez que para o acesso à plataforma se exigia uma internet de boa qualidade e um dispositivo, *smartphone* ou computador, que viabilizasse o acesso aos recursos.

Com base nesses fatores, o cenário se tornou único e de extrema importância, pois nenhum outro contexto será semelhante para estas professoras em formação universitária e para o pesquisador, o que se tornou essencial para o entendimento a respeito do ensino de língua, seja presencialmente ou em espaços não-escolares, como destaca Street (2014).

A compreensão a respeito do que vem a ser crítico foi considerada a partir das concepções da LAC, vez que esta, por ser indisciplinar e transdisciplinar, possibilita que o entendimento sobre crítico seja pensado a partir de outras áreas do conhecimento que não seja a linguística, como afirma Menezes de Souza (2011). Objetivou-se, então, discutir a respeito das experiências de formação de professoras para o ensino crítico de língua portuguesa, considerando as percepções sobre o pensamento crítico das professoras participantes da pesquisa

e as experiências individuais como alunas de LP, na educação básica e no ensino superior, na disciplina CMELP.

Para as participantes, a principal percepção de crítico se caracterizava em poder opinar, em poder se posicionar a respeito de algo, como destaca Pennycook (2006) ao relacionar as concepções a respeito de crítico. Essa compreensão e perspectiva das participantes foi ampliada após as reflexões durante as aulas da disciplina CMELP. Assim, como destaca Monte Mor (2014), houve uma expansão de perspectiva dessas participantes, uma vez que estimuladas a refletirem criticamente a respeito de suas experiências nas aulas de LP, como alunas, foi possível que observassem sua realidade e que fizessem movimentos para, por meio de problematizações, também viessem a pensar as aulas de LP, mas na condição de professoras de língua.

Pautadas nas concepções freirianas, as participantes têm a compreensão a respeito de levar para a sala de aula temas que sejam relacionados à realidade de vida de seus/suas alunos/as para que possam se posicionar a respeito, criando, assim, oportunidades para reflexão e superação de sua realidade de vida.

Outra percepção que prevalece para as participantes é a ideia de emancipação do sujeito, também pautada na pedagogia freiriana, que pressupõe o reconhecimento da situação de opressão para sua libertação. Esse entendimento é assimilado e interligado à possibilidade de ascensão pessoal a partir do estudo, uma vez que consideram que a educação tem um caráter libertador, o que faz pensar a respeito desse papel da escola na sociedade (BIESTA, 2018), sobre a formação de professores/as e com respeito ao caráter redencionista da escola, o que é criticado por Andreotti (2013).

Consideramos, então, que as aulas de língua, a partir desse pensamento, se constituem em espaços para reflexões, para oportunizar que o pensamento crítico seja instigado a todo instante, para motivar aos/às estudantes que tragam também para a escola situações vivenciadas por eles/as cotidianamente. Ao propor discussões como de raça, sobre o papel da mulher na sociedade ou a respeito de brinquedos padronizados socialmente como de meninos ou de meninas, já se pode estimular a reflexão crítica desses/as estudantes desde a etapa de alfabetização e nos primeiros anos da educação básica.

Não se trata, conforme se ressaltou nesta pesquisa, de propor metodologias de ensino ou de alfabetização. Ao contrário, trata-se de incentivar

que professores/as de língua possam estimular reflexões em sala de aula, utilizando-se dos contextos nos quais seus/suas alunos/as estão inseridos/as.

Pensar então, que nos primeiros anos da educação básica, já seja possível alfabetizar criticamente é pontuado pelas participantes dessa pesquisa como sendo algo possível. Para essa afirmação, chegou-se ao entendimento de que, por serem pedagogas em formação universitária, alunas do último período do curso de pedagogia, já são também professoras de língua, uma vez que no trabalho em sala de aula estão ensinando língua a todo momento, mesmo quando estão realizando outras atividades que não são parte do conteúdo de ensino de LP. Nas aulas de LP, especificamente, podem incorporar às atividades reflexões que estimulem seus/suas alunos/as a desenvolverem uma percepção mais inclusiva de sociedade.

Diante disso, considero que as questões e as reflexões realizadas não se encerram com a turma participante deste estudo ao se graduarem. Pelo contrário! Como no curso de pedagogia se prepara professores/as para o ensino de língua, esta pesquisa tem também a intenção de instigar outras reflexões sobre o ensino crítico de língua no curso de pedagogia, não apenas do centro universitário na qual foi realizada, mas também de outras instituições.

Além disso, objetiva, abrir o horizonte para futuras pesquisas que relacionem a LAC ao ensino de língua nos anos iniciais da educação básica, pois quanto antes for possível estimular o pensamento crítico por meio da escola, de forma livre e não polarizada, aproveitando a capacidade de reflexão das crianças em formação escolar, melhores serão os cidadãos, mais preparados estarão para se posicionarem diante das diversas demandas da sociedade.

Essa mesma sociedade precisa de cidadãos críticos, incentivados por professores críticos e atuantes e que venham, futuramente, formar outros/as professores/as que já tenham essas concepções internalizadas e possam, assim, contribuir para o crescimento social e intelectual de suas comunidades, de tal forma como fizeram, brilhantemente, as participantes dessa pesquisa, pois, assim como afirmaram no QF, passaram a ter outra visão sobre o que vem a ser professores/as de língua, e que desejam incorporar tais pensamentos em sua prática docente.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Lynn. **Educação remota: entre a ilusão e a realidade**. *In*: Interfaces Científicas - Educação, v. 8, n. 3, p. 348-365, 4 jun. 2020. Disponível em <https://cutt.ly/thBFTyK>. Acesso em: 21.12.2020.
- ANDREOTTI, Vanessa Oliveira. **Conhecimento, escolarização, currículo e a vontade de 'endireitar' a sociedade através da educação**. Revista Teias, [S.l.]. 2013. v. 14. n. 33. p. 13. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://cutt.ly/egA6RaU>>. Acesso em: 06 out. 2020.
- ANTUNES, Irandé. **Aulas de português: encontros & interação**. 7. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- ARAÚJO, Vitor Savio de. **O lugar das diversidades na Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. *In*: SOARES, Márcia Santana; VIEIRA, Maria Emília Carvalho de Araújo (org.). Ecos de Eva: vozes da isegoria. Goiânia: Kelps, 2020. p. 56-82.
- ARAÚJO, Vitor Savio de; FREITAS, Carla Conti. **O texto colaborativo via WhatsApp como forma de multiletramento e estratégia para a produção textual nas aulas de línguas**. *In*: FREITAS, Carla Conti; BROSSI, Giuliana Castro; SILVA, Valéria Rosa (org.). Políticas e formação de professores/as de línguas: o que é ser professor/a hoje? Anápolis: Editora UEG, 2020. p. 221-.238.
- ARAÚJO, Vitor Savio de; LOPES, Cristiane Rosa. **Concepções de formação crítica de professoras em formação universitária**. *In*: SILVA, Eduardo Batista. GONÇALVES, Rodrigo Borges (org.). Recortes linguísticos sob uma perspectiva intercultural. Maringá, PR: Uniedusul, 2020. p. 81-88.
- AVELAR, Michely Gomes. **Game on: uma experiência com games na formação de professores de língua inglesa**. Dissertação. (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) - Campus Cora Coralina. Universidade Estadual de Goiás, UEG. Goiás, GO. 2020. 105f.
- BAGNO, Marcos. **Objeto língua**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. 264p.

BARBOSA, Vanderlis Legramante; MACIEL, Ruberval Franco. **Letramento crítico nas aulas de língua portuguesa: discutindo processos de construção de sentidos**. Guavira Letras, Três Lagoas/MS, 2018. v. 14, n. 28. p. 280-297.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAUMAN, Zygmunt, **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

BIESTA, Gert. **O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade**. *In: Educação*. v. 41. n. 1. 2018. p. 21-29. Disponível em: <https://cutt.ly/7gSqsua>. Acesso em: em 12 set. 2020.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; OLIVEIRA, Mariza Soares de. **Pesquisa-formação, abordagem (auto) biográfica e acompanhamento: (re) construindo pontes entre a universidade e a escola**. *In: X Congresso Nacional de Educação – Educere*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 7-11 nov. 2011. p. 1379-1391.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 9.235 de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das Instituições de Educação Superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União. Disponível em: <https://cutt.ly/SgSqx9>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. **Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016**. Diário Oficial da União. Edição: 196, seção: 1, p. 21.

BRASIL. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <https://cutt.ly/OgSqnIQ>. Acesso em: 25 ago. 2020.

COSCARELLI, Carla Viana. **Alfabetização e letramento digital**. *In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica Editora, 2017.

COSCARELLI, Carla Viana. **Navegar e ler na rota do aprender**. *In: Tecnologias para aprender*. COSCARELLI, Carla Viana (org.) 1. ed. São Paulo: Pará bola Editorial, 2016.

DERING, Renato de Oliveira. **Linguagem, cinema e educação: reflexões didático-metodológicas**. *In: SCHÜTZ, Jenerton Arlan; DERING, Renato de Oliveira (org.) Entremeios educacionais: perspectivas teórico-metodológicas na/da formação do sujeito*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

DERING, Renato de Oliveira; COSTA, Rosangela do Nascimento. **Paulo Freire e o letramento: reflexões e percepções críticas**. In: FILHO, Sinval Martins de Sousa; LIMA, Sirleide de Almeida. Paulo Freire: perspectivas das ideias freirianas no ensino-aprendizagem de línguas. Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

DUBOC, Ana Paula. FERRAZ, Daniel Mello. **Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão**. In: JORDÃO (org.) Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. Revista X, v.1. 2011.

DUBOC, Ana Paula. **Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro**. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. (org.). Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 11-24.

DUBOC, Ana Paula. M. **Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras**. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (org.). Letramentos em terra de Paulo Freire. Campinas: Pontes, 2014. p. 209-229.

FERRAZ, Daniel de Mello. **Educação Linguística e Transdisciplinaridade**. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. (org.). Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 103-117.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EdUSP, 2003.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Saúde. **Nota Técnica nº: 1/2020 - GAB- 03076**. [Dispõe sobre medidas de combate ao coronavírus e paralisação das atividades escolares por quinze dias em todo o estado de Goiás]. Gabinete do Secretário. Goiânia-GO, 15 mar. 2020.

GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (org.). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GRUPO A, Educacional. *Blackboard Collaborate*. 2020? Disponível em <https://blackboard.grupoa.com.br/sobre-a-blackboard/>. Acesso em: 20/04/2020.

JORDÃO, Clarissa Menezes. **Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco?** *In:* HILSDORF Rocha, Cláudia - FRANCO MACIEL, Ruberval (org.) *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas.* Coleção: *Novas Perspectivas em Linguística Aplicada.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. v. 33. p. 69-90.

JORDÃO, Clarissa Menezes. **No tabuleiro da professora tem.... letramento crítico?** *In:* Dánie Marcelo de Jesus; Divanize Carbonieri. (org.). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas.* 1. ed. Campinas: Pontes Editores Ltda, 2016. v. 1. p. 41-56.

JORDÃO, Clarissa Menezes. **Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar.** *In:* PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. (org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês.* 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 69-80.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** *In:* Kleiman, A. B. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995, p. 15-61.

LONGAREZI, Andrea M.; SILVA, Jorge Luiz da. **Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política.** *Revista Contrapontos, Itajaí, SC.* 2014. v. 13, n. 3. p. 214-225. ISSN 1984-7114. Disponível em: <https://cutt.ly/VgSeyR4>. Acesso em: 01 mai. 2020.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. **Formação docente, um projeto impossível.** *Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 486-507, set.* 2015. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/198053143065>. Acesso em: 13 out. 2020.

LOPES, Cristiane Rosa. SANTOS, Sueli Paiva dos. **Problematizar ou silenciar? Uma análise de livros didáticos de língua inglesa.** *In:* FREITAS, Carla Conti; BROSSI, Giuliana Castro; SILVA, Valéria Rosa (org.). *Políticas e formação de professores/as de línguas: o que é ser professor/a hoje?* Anápolis: Editora UEG, 2020. p. 149-160.

LORENZON, Mateus. **Alfabetização e letramento em uma perspectiva crítica nos anos iniciais do ensino fundamental.** *Revista Thema, [S. l.]. v. 14. n. 2. p. 78-88.* 2017. <http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.78-88.435>. Acesso em: 13 set. 2020.

MARQUES, Renata Garcia. **Campanha publicitária, tecnologias e (re)construção de identidades no espaço escolar.** *In:* KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (org.) *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 109-136.

MASTRELLA, Mariana Rosa. **Pós-modernidade e ensino de línguas estrangeiras: tendências e desafios**. Horizontes de Linguística Aplicada. 2010. v. 9, n.1, p. 102-117.

MATTOS, Andrea Machado de Almeida. **O rinoceronte e o mundo uma perspectiva sobre a educação linguística crítica**. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. (org.). Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 25-38.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. **O Professor de Inglês e os letramentos no século XXI: Métodos ou ética?** In: JORDÃO, Clarissa Menezes *et al* (org). Formação descontinuada – práticas com professores de língua inglesa. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011b. v.15.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. **Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação**. Maciel, Ruberval Franco e Araújo, Vanessa de Assis (org.). Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2011a. 328p.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística aplicada e vida contemporânea. Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa**. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-105.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar**. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.). Linguística aplicada: um caminho de diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-24.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Linguística aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

MONTE MOR, Walkyria. **Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a "diferença"**. Polifonia, Cuiabá, MT, v. 21, n. 29, p. 234-253, jan-jul., 2014. Disponível em: <https://cutt.ly/zhN0mUI>. Acesso em: 22/12/2020.

MONTE MOR, Walkyria. **Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares**. In: ROCHA, H. R; In: MACIEL, R. F. (org.). Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 31-50.

MONTE MOR, Walkyria. **Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão**. In: Takaki e Monte Mor (org.) Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens. Campinas: Pontes, 2017. p. 267-286.

MONTE MOR, Walkyria. **Formação docente e educação linguística: uma perspectiva linguístico-cultural-educacional**. In: W. Magno e Silve; W. Rodrigues Silve; D. Muñoz Campos (org). Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada. Campinas: Pontes Editores, 2019a, p. 187-206.

- MONTE MOR, Walkyria. **O debate “alfabetização e letramentos”**. In: Letramentos no ensino de língua portuguesa: experiência e crítica. OLIVEIRA, Márcia Lisboa (org.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2019b. p. 9-16.
- MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas**. In: MORAN, José Manuel (Org). Novas tecnologias e mediação pedagógica. 10. ed. Campinas: Papirus, 2006. (p. 11-66).
- OBLINGER, Diana; OBLINGER, James. **Education the net generation**. Educase, North Carolina State University, 2005. 264p.
- OLIVEIRA, Hélio Frank. **Formação crítica de professores de línguas: uma proposta emancipatória e política**. Revista Escrita, Rio de Janeiro, n.19, p. 31-47, 2014.
- OLIVEIRA, Hélio Frank. **Língua/linguagem e vida em ressignificação pela educação crítica**. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. (org.). Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 119-128.
- PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics**. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Ed.). The handbook of Applied Linguistics. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. p. 784-807.
- PENNYCOOK, Alastair. **Uma linguística aplicada transgressiva**. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.
- PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics and language education**. In: HORNBERGER, Nancy H. Encyclopedia of Language and Education. 2. ed. Springer, 2008. p. 169-179.
- PEREIRA, Arioaldo Lopes. **Construção de criticidade em espaços de atuação religiosa, política e acadêmica**. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. (org.). Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 47-57.
- PESSOA, Rosane Rocha. **Gêneros e sexualidades no ensino de línguas estrangeiras e na formação de professoras/es**. In: FERRAZ, D. F.; KAWACHI-FURLAN, C. J. *Bate papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta-Cultural, 2019. p. 35-53.
- PESSOA, Rosane Rocha. 2020. 1 vídeo (2h05m06s) **XVI ENFOPLE, Linguagens em tempos inéditos**. Publicado pelo canal UEG TV. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ikKQXYsDALI>. Acesso em: 20 set. 2020.
- PIGNATARI, Nínive Danila Guimarães. **Letramento crítico na universidade: uma proposta para o desenho de ambientes de discussão on-line**. São Paulo: [s.n], 2018. 237f. Tese (Doutorado em Ling. Aplicada e Estudos de Linguagem) –

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Ling. Aplicada e Estudos da Linguagem, 2018.

PRENSKY, Marc. **Digital native, digital immigrants**. On the horizon, MCB University Press. v. 9, n. 5, 2001. Disponível em: <https://cutt.ly/7gcYBNJ> Acesso em: 22 out. 2020.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**. Línguas & Letras, [S.l.], v. 8, n. 14, p. p. 13-20, out. 2007. ISSN 1981-4755. Disponível em: <<https://cutt.ly/ygSrroB>>. Acesso em: 24 abr. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.5935/rl&l.v8i14.900>.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas**. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org). Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita**. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. Ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Ceale. Autêntica Editora, 2017a. p. 125-150.

RIBEIRO, Otacílio José. **Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica**. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (org.) Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. Ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Ceale. Autêntica Editora, 2017b. p. 85-97.

RIBEIRO, Ana Elisa. 2020.1 vídeo (1h33m35s) **Educação e tecnologias digitais: ciclos da precariedade diante da pandemia**. Publicado pelo canal ABRALIN Ao vivo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_-lfTzT7oFI. Acesso em: 22 out. 2020.

ROJO, Roxane. **Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento**. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-274.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos**. In: ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo (org.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. **Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos**. Linguagens & Cidadania, 2018. v. 20. doi: <https://doi.org/10.5902/1516849232421>. Acesso em: 17 jun. 2020.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. V. 5. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

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

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. **Gênese de uma trajetória em curso na formação crítica de professoras/es de inglês.** In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. (org). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês.* 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 251-261.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** 7. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2017a.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2017b.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra, Portugal: Edições Almedina, 2020.

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

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

TANZI NETO, Adolfo; THADEI, Jordana; SILVA-COSTA, Liliane Pereira. **Multiletramentos em ambientes educacionais.** In: *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs.* TANZI NETO, Adolfo; ROJO, Roxane (org.). 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 135-158.

TÍLIO, Rogério. **Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente?** In: Jesus, Dánie Marcelo de; Zolin-Vesz, Fernando; Carbonieri, Divanize. (org.) *Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais. A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. **Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês.** *Trab. linguist. apl.,* Campinas. 2012. v. 51, n. 1. p. 77-97. Disponível em < <https://cutt.ly/HgQnoJf> >. Acesso em: 14 jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132012000100005>.

APÊNDICE

Questionário 1 – Críticidade

- 1) O que você compreende por formação crítica?
- 2) Em sua opinião, você teve uma formação crítica nas aulas de Língua Portuguesa?
- 3) Como aluna do curso de Pedagogia, em que momento você considera que a(s) aula(s) te levou a reflexão crítica? Relate alguma experiência!
- 4) O que é ensinar criticamente nas aulas de Língua Portuguesa?
- 5) Estamos vivendo um momento de pandemia, em consequência ausência do convívio social. Como você avalia o uso das aulas remotas para o aprendizado e o seu posicionamento crítico?

Questionário 2 – Aulas remotas e o uso da plataforma *Blackboard*

- 1) A respeito da plataforma *Blackboard* usada para as aulas online, em sua opinião, por qual motivo não era utilizada para as aulas?
- 2) Em sua percepção, diante da necessidade de acompanhar aulas online, como tem sido esta experiência para você?
- 3) Nas aulas online, como você considera que está sendo o seu aprendizado?
- 4) Com relação ao impacto que as aulas online têm causado no seu aprendizado, o que você considera que pode contribuir na sua formação?
- 5) Como foi a experiência de realizar a Avaliação N1 online?
- 6) Com relação a seu desempenho e aprendizado dos conteúdos ensinados, assinale uma das alternativas seguintes:

Questionário 3 – Informações pessoais e profissionais

- 1) Quanto à sua raça/etnia, como você se classifica?

() Amarela

() Branca

- Indígena
- Negra
- Parda

2) Seu estado civil?

- Solteira
- Casada
- Viúva
- Separada/Divorciada
- União estável
- Outros...

3) Com base no quadro abaixo (IBGE), em qual classe social você se enquadra?

CLASSE	SALÁRIOS MÍNIMOS (SM)
A	Acima 20 SM
B	10 a 20 SM
C	4 a 10 SM
D	2 a 4 SM
E	Até 2 SM

Fonte: <http://www.abep.org/Servicos/Download.aspx?id=07>

- Classe A
- Classe B
- Classe C
- Classe D
- Classe E

4) Onde você atua profissionalmente e qual a função você desempenha?

5) Quanto à sua atuação profissional na área educacional:

- Sou professora regente
- Sou Professora Auxiliar/Agente Educativa
- Desempenho outra função na escola
- Não trabalho em escola ou na área de educação

6) Qual o seu tempo de atuação como docente?

Questionário Final

1) Em sua opinião, em que as discussões realizadas durante as aulas contribuíram para ampliar o seu entendimento sobre ensino crítico nas aulas de língua portuguesa?

2) Como você avalia a plataforma *Blackboard* para a realização das aulas durante o semestre? (Considere as aulas remotas, recursos disponíveis).

3) Com a experiência das aulas remotas, como você avalia sua capacidade para atuar como professor com o uso das tecnologias?

4) Dos textos trabalhados nas aulas, cite o que mais te instigou a fazer reflexões sobre o ensino crítico e destaque o que te chamou a atenção neste texto.

5) Em sua opinião é possível ensinar língua portuguesa em uma perspectiva crítica nos anos iniciais do ensino fundamental? Justifique sua resposta.