

ESTUDOS CRÍTICOS EM LÍNGUA(GEM): INTERSECCIONALIDADES COM O PENSAMENTO FREIREANO

CRITICAL STUDIES IN LANGUAGE(GEM): INTERSECTIONALITIES WITH FREIREAN THOUGHT

Rosana Helena Nunes 1
Kleber Aparecido da Silva 2

Resumo: O artigo discute o lugar em que se encontra a Linguística Aplicada Crítica à luz de alguns estudiosos da linguagem. Essa pesquisa fundamentou-se em um diálogo profícuo entre a Pedagogia Crítica (Freire, 1967, 1987, 1992, 1994, 1997), em relação à práxis educativa, e a Linguística Aplicada Crítica (Calvet, 2007; Pennycook, 2006; Pennycook; Makoni, 2020; Rajagopalan, 2003, 2013), além de documentos oficiais: Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2021), Constituição de 1988 (Brasil, 1988/2021), LDB/71 (Brasil, 1971), LDB/2017 (Brasil, 1996/2017) e Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2007). Para tanto, o artigo apresenta duas seções. A seção 1 apresenta algumas obras, que correspondem à importância do pensamento freireano para os estudos críticos em língua(gem). Na seção 2, apresenta o resultado de uma investigação de um estágio supervisionado pós-doutoral, pesquisa intitulada “Educação Profissional e Tecnológica e ensino de Língua Portuguesa (LP) em tempo de crise: perspectivas, interfaces e desafios para uma Educação Humanizadora”. Nessa seção, destaca-se a reformulação de ementas, como uma proposta de educação humanizadora, para cursos tecnológicos.

Palavras-chave: Educação Profissional Tecnológica. Educação Humanizadora. Educação linguística crítica. Língua Portuguesa.

Abstract: The article discusses the place of Critical Applied Linguistics in the light of some language scholars. This research was based on a fruitful dialogue between Critical Pedagogy (Freire, 1967, 1987, 1992, 1994, 1997), in relation to educational praxis, and Critical Applied Linguistics (Calvet, 2007; Pennycook, 2006; Pennycook; Makoni, 2020; Rajagopalan, 2003, 2013) in addition to official documents: Curriculum Guidelines for Vocational and Technological Education (Brasil, 2021), 1988 Constitution (Brasil, 1988/2021), LDB/71 (Brasil, 1971), LDB/2017 (Brasil, 1996/2017) and the National Plan for Education in Human Rights (Brasil, 2007). To this end, the article presents two sections. Section 1 presents some works, which correspond to the importance of Freirean thought for critical studies in language(gem). In section 2, it presents the result of an investigation of a supervised postdoctoral internship, research entitled “Professional and Technological Education and Portuguese Language Teaching (LP) in a time of crisis: perspectives, interfaces and challenges for a Humanized Education”. In this section, we highlight the reformulation of menus, as a proposal of humanizing education, for technological courses.

Keywords: Technological Professional Education. Humanizing Education. Critical linguistic education. Portuguese language.

- 1** Doutorado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP). Pós-doutorado pela Universidade de Brasília (UnB), no Programa de Linguística, sob a supervisão do Prof. Kleber Silva. Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP/SP). Docente da Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC/SP), na área da linguagem. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP). Especialização em Lato Sensu na Universidade Sorocaba (UNISO). Licenciatura em Letras, português/inglês (Instituição de Ensino Ciências e Letras). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4301787941949295>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1800-3296>. E-mail: rosananunes03@gmail.com
- 2** Doutor em Estudos Linguísticos (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP). Pós-Doutor em Linguística Aplicada pela Penn State University/EUA; em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC; em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP; e em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Professor Associado 2 do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Brasília, DF, Brasil. Atualmente é Visiting Scholar pela Stanford University. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/541187784984041>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7815-7767>. E-mail: kleberunicamp@yahoo.com.br

Introdução

Este artigo tem por objetivo discutir o lugar em que se encontra a Linguística Aplicada Crítica em relação e suas interseccionalidades com o pensamento freireano em relação aos estudos da linguagem. O artigo é resultado de uma investigação e fundamenta-se numa perspectiva decolonial e freiriana à luz da Linguística Aplicada Crítica e à Pedagogia Crítica, pesquisa, intitulada “Educação Profissional e Tecnológica e ensino de Língua Portuguesa (LP) em tempo de crise: perspectivas, interfaces e desafios para uma Educação Humanizadora”.

Na seção 1, apresenta-se um diálogo profícuo entre o pensamento freireano e a Linguística Aplicada Crítica (Calvet, 2007; Pennycook, 2006; Pennycook; Makoni, 2020; Rajagopalan, 2003, 2013). Nesta seção, discutem-se algumas obras de Paulo Freire (1967, 1987, 1992, 1994, 1997) para melhor elucidar a importância do legado deixado pelo filósofo da educação brasileira para os estudos da linguagem.

Na seção 2, destacam-se documentos oficiais: Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2021), Constituição de 1988 (Brasil, 1988/2021), LDB/71 (Brasil, 1971), LDB/2017 (Brasil, 1996/2017) e Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2007). Nesta seção, busca-se estabelecer um paralelo entre os estudos freireanos e o reflexo de seu legado para se pensar o momento pandêmico da Covid-19 para a prática educativa, no que tange a uma educação linguística crítica, no ensino de Língua Portuguesa, em contexto tecnológico.

De Freire à Linguística Aplicada Crítica: estudos da língua(gem)

Discutir o lugar em que se encontra a Linguística Aplicada Crítica acerca dos estudos da linguagem é o de acreditar em uma educação linguística crítica, uma concepção de ensino de língua que privilegie um *educador crítico* no seu fazer pedagógico, uma vez que “[...] uma formação crítica de professoras/es [...] se constrói a partir de *práticas identitárias e escolares*. Essas práticas vão se reconstruindo por meio da articulação entre teorizações que as subjazem e as que vão se fazendo necessárias para lidar com as várias demandas que surgem das próprias práticas” (Pessoa, 2018, p.192).

Em entrevista à Revista brasileira Signótica (v.28, n. 2, p. 613-632, jul/dez. 2016), realizada por Pessoa e Silvestre, as autoras levantam algumas questões ao trabalho realizado por Pennycook e a forma pela qual compreende uma educação da perspectiva crítica. Nessa entrevista, o autor reflete acerca do termo “crítico” em relação à formação docente e isso leva também a outra reflexão a respeito dos currículos escolares para ensino de línguas. À luz dessa reflexão, em que medida avançam os estudos numa abordagem crítica?

O linguista reconhece que há muito para fazer em relação às diferentes posições sobre a pedagogia, o texto e análise do discurso. E o que poderia resultar de um trabalho efetivo em relação aos professores, aos alunos, isso não se concretiza. Desse ponto de vista, levanta-se outra questão a respeito da prática de ensino, ou seja, de que forma a prática se fundamenta numa perspectiva crítica?

Pennycook teve contato com a Pedagogia Crítica na década de 80 e essa forma de pensar o ensino de línguas, na época, ainda era considerado por meio de abordagens linguísticas concentradas, sobretudo, no Estruturalismo Ocidental. Na entrevista, ao referir-se à alfabetização, faz menção ao termo letramento crítico como forma pensar as práticas de linguagens que permeiam o contexto escolar. Estudos sobre *letramento crítico* há tempo são motivos de discussão frente à forma como a alfabetização é vista e quais são as práticas de linguagens dentro e fora da escola.

No Brasil, duas estudiosas que trazem a discussão entre *letramento e alfabetização*: Magda Soares e Ângela Kleiman. Em Magda Soares (1998; 2003), pode-se perceber a longa trajetória de estudos dessa autora sobre *Alfabetização e Letramento*. Na linha freiriana, Soares desenvolve estudos relacionados ao caráter social da linguagem, ou seja, considera que a aprendizagem deve acontecer também para os grupos minoritários que não tem acesso a uma escolarização voltada a grupos mais favorecidos da sociedade. Para Kleiman (2003), letramento envolve à sistematização da escrita, processo de alfabetização e escolarização; já letramentos, às práticas cotidianas de contato com as diferentes linguagens.

Dessa perspectiva, o conceito de letramento nos campos da educação linguística brasileira tem sido baseado na perspectiva social e antropológica. Esse conceito de letramento também se situa em estudos relacionados aos usos sociais da leitura e escrita no mundo (Soares, 2003, 2004). Estudos de Bakhtin (1992) também têm contribuído para refletir acerca dos estudos sobre letramento, educação linguística, língua e linguagem vistas como práticas sociais em contextos de produção discursiva. Nunes (2019, p.66), ao destacar o ponto de vista bakhtiniano a respeito da linguagem, assevera que

Quando se pensa em Bakhtin, recorre-se ao método sociológico oriundo do marxismo, tendo como abordagem o materialismo dialético. Em *Marxismo e filosofia da linguagem* está sua teoria da linguagem e do dialogismo. Bakhtin enfatizou a heterogeneidade concreta da *parole*, ou seja, a complexidade multiforme das manifestações de linguagem em situações sociais concretas, diferentemente de Saussure e dos estruturalistas, que privilegiam a *langue*, isto é, o sistema abstrato da língua, com suas características formais passíveis de serem repetidas. O autor concebe a linguagem não só como um sistema abstrato, mas também como uma criação coletiva, integrante de um diálogo cumulativo entre o “eu” e o “outro”, entre muitos “eus” e muitos “outros”.

E como podemos pensar em uma humanização da educação linguística crítica sem nos reportarmos a Freire, refletirmos acerca das políticas públicas que deixam a desejar com relação às questões de diversidade linguística e desigualdade social? Por que o modelo neoliberal impera na sociedade e o capitalismo representa a mola propulsora para as relações que se estabelecem entre condição para sobrevivência do indivíduo e a educação?

Para uma educação emancipatória

Em *Pedagogia do Oprimido*, lançada no exílio de Santiago do Chile na primavera de 1968, Freire afirma: “*Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens, na criação de um mundo em que seja menos difícil amar*”. O livro *Pedagogia do Oprimido*, escrito há quarenta anos, permanece presente dada as suas constantes (re)edições no Brasil e no exterior.

Nas primeiras palavras de abertura do livro, Freire nos convida ao compromisso com a prática educativa: “As páginas que se seguem e que propomos como uma introdução à *Pedagogia do Oprimido* são resultado de nossas observações nestes cinco anos de exílio (...) juntando às que fizemos no Brasil, nos vários setores em que tivemos oportunidade de exercer atividades educativas” (Freire, 1987, p. 23).

Freire, ao reportar-se à condição dos oprimidos da terra, afirma que a luta é uma conquista de cada indivíduo, uma vez que “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo com eles lutam (Freire, 1987, p.23).

Desde a década de 60, Freire buscou uma sociedade mais igualitária com a alfabetização de adultos. A proposta de Freire para a alfabetização perpassa as prescrições existentes nos métodos de alfabetização, buscando ser algo dinâmico, ao privilegiar o local de trabalho, ou seja, as especificidades desse local para a *posteriori*, tematizar e problematizar.

Para Freire (1987), a alfabetização representa o primeiro contato para uma educação que se relacione não somente à palavra, mas sim o contato com o mundo por meio da palavra, ou seja, a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Para tanto, a linguagem passa a ser cultura e o processo de alfabetização representa um momento de ensino do uso da palavra para participação efetiva do educando na sociedade. O educador considera que pensar o mundo é participar de maneira crítica e a escrita deve estar relacionada não propriamente à repetição e sim às diferenças formas de expressar-se por meio da palavra escrita.

Desde o início de sua trajetória, o filósofo da educação brasileira realizou uma série

de projetos sobre o Método de Alfabetização de Adultos. O educador escreveu algumas obras, dentre essas, em 1967, publica seu primeiro livro *Educação como prática da liberdade*. A obra foi escrita durante o período de exílio no ano de 1965. Freire reporta-se à experiência pedagógica que desenvolveu, antes do Golpe de 1964, o método de alfabetização de jovens e adultos no nordeste do país. Essa obra reflete a forma pela qual a experiência com a alfabetização de adultos resultou em melhor compreensão da *palavra*, como um instrumento de transformação do homem e da sociedade.

Na obra *Educação como Prática de Liberdade*, Freire (1967), apresenta o Projeto de Alfabetização de Adultos, um movimento popular, que representa uma luta política por “libertação da opressão”, ou seja, a transformação do indivíduo por meio da alfabetização, ser e estar no mundo, consciência de estar no mundo e participar de uma sociedade. Daí o filósofo da educação brasileira reconhecer que a luta é uma conquista de cada indivíduo, uma vez que “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo com eles lutam” (Freire, 1987, p. 23).

Sob essa perspectiva, falar de educação é enveredar-se pelos caminhos da leitura de mundo que, por assim dizer, precede a leitura da palavra. É buscar compreender que o ser, em processo de alfabetização, é aquele que inicia o processo de consciência histórica, *daí que a posteriori a leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele*. Aqui está a chave para o despertar para a linguagem, uma vez que *linguagem e realidade se prendem dinamicamente*.

Em sua trajetória de estudos, Freire buscou compreender como se dá a formação humana por meio da prática educativa. Em *Pedagogia do Oprimido*, propõe um método que privilegia a educação como prática de liberdade. O autor acredita que, em sociedades cuja dinâmica seja a dominação, a pedagogia dominante é a das classes dominantes. O diálogo, para Freire, é a condição de prática de liberdade, uma vez que se inicia por meio de uma “inquietação” em torno do conteúdo programático da educação. Assim assevera Freire (1987, p.57)

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la.

Assim, *Pedagogia do Oprimido* abre a discussão a respeito da forma pela qual um povo pode emancipar-se na direção de sua própria libertação, ou seja, o lugar que ocupa e, deste, refletir a respeito do lugar de fala em uma sociedade dividida em classes sociais. Com efeito, buscar relacionar-se nessa sociedade de maneira emancipatória é acreditar que a educação está a serviço do indivíduo e não a serviço dos interesses econômicos. Dessa perspectiva, traça-se um paralelo desta obra às outras escritas pelo filósofo da educação brasileira.

A leitura de mundo precede a leitura da palavra

Na obra, *A importância do ato de ler*, Freire (1994) levanta uma reflexão acerca da leitura, ao discutir a respeito da importância e a compreensão crítica da alfabetização. Dessa perspectiva, essa obra corresponde a uma palestra em que o educador apresenta uma comunicação sobre as relações da biblioteca popular com a alfabetização de adultos. Além dessa palestra, escreve um artigo a respeito da experiência de alfabetização de adultos, desenvolvida com sua equipe em São Tomé e Príncipe, tendo como princípio norteador a experiência de alfabetização e de educação

política. Segundo o filósofo da educação, esse é o papel da escola como um ato de ensinar o aluno a ler o mundo para que possa intervir de forma efetiva como ser social e político. Na apresentação da obra, Freire (1994, p. 9) dá ênfase à importância da temática da leitura, ao afirmar que

A insistência com que vem sendo procurado durante todo este tempo provoca em mim duas satisfações que podem ser separadas. A de brasileiro, por ver como a temática da leitura e não apenas a do texto, mas também a do contexto, é cada vez mais seriamente estudada, debatida, ao lado da questão a ela visceralmente ligada – a da alfabetização. Como brasileiro por vir percebendo que o interesse em torno da temática vem, preponderantemente, buscando abarcá-la e entendê-la do ponto de vista científico e estético, mas também do ponto de vista ético e político.

Freire (1994) reforça a importância da leitura como ato político, ético e não apenas científico e estético. Em estudos realizados a respeito da relação entre a infraestrutura e as superestruturas, Bakhtin (1992, p. 31), ao reconhecer os problemas oriundos da filosofia da linguagem, considera que as bases de uma teoria marxista da criação ideológica, reflete nos estudos sobre conhecimento científico, literatura, religião e moral. E acrescenta: “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo”, uma vez que “sem signos não existe ideologia”. O autor reflete a respeito da forma como os estudos referentes à linguagem se situaram ao longo dos tempos. Duas orientações de estudo se fizeram presentes: subjetivismo individualista e objetivismo abstrato.

A primeira refere-se ao subjetivismo individualista e essa corrente refletiu na estética literária cujo postulado fundamental é o de analisar uma obra literária não propriamente pela condição (sócio)histórica em que essa obra se originou e sim pelas características das tendências literárias de cada época da história, sem levar em conta a construção do autor na/pela obra. Essa primeira orientação é de base fenomenológica.

Bakhtin, ao referir-se à segunda orientação para os estudos da linguagem, reporta-se ao objetivismo abstrato cujo enfoque é o do estudo da língua dentro de uma visão sincrônica. A língua, para o objetivismo abstrato, corresponde a um produto acabado que é transmitida de geração a geração. Os adeptos dessa corrente acreditam nessa possibilidade de transmissão da língua como herança de um objeto. Entretanto, “configurando o sistema da língua e tratando as línguas vivas como se fossem mortas e estrangeiras, o objetivismo abstrato coloca a língua fora do fluxo da comunicação verbal” (Bakhtin, 1992, p.107). Em outros termos, o objetivismo abstrato apenas leva em conta a existência da língua na sua abstrata dimensão sincrônica.

Em relação às duas orientações de estudo da linguagem, Bakhtin (1992, p. 109) preconiza que:

Seriam os princípios fundamentais da primeira orientação, a do subjetivismo individualista, os corretos? Não teria o subjetivismo individualista conseguido tocar de perto a verdadeira natureza da linguagem? Ou a verdade estaria no meio-termo, entre as teses do subjetivismo individualista e as antíteses do objetivismo abstrato, constituindo um compromisso entre as duas orientações? (...)na realidade, o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo, não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social.

As duas orientações, subjetivismo individualista e objetivismo abstrato, corroboram ao modo como Freire analisa a forma de opressão como resultado de uma pedagogia que preconiza o homem não propriamente em sua historicidade e construção, e sim na dissociação do ser social com o que é ensinado no contexto escolar. Acreditar que o sujeito é autor de sua história, é também

compreender que uma educação bancária não proporciona o avanço e sim o retrocesso.

Bakhtin (1992) adverte que, se o signo ideológico, como arena de luta de classes, corresponde a um estudo apenas filológico, por assim dizer, ainda, segundo Bakhtin (1992, p.47), “o ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata [...]”. O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: *a luta de classes*”. Para o filósofo da linguagem, o signo torna-se a arena em que se desenvolve a luta de classes, entretanto, “O signo, se subtraído a tensões da luta social, se posto à margem da luta de classes, irá infalivelmente debilitar-se, degenerará em alegoria, tornar-se-á objeto de estudo dos filólogos e não será mais um instrumento racional e vivo para a sociedade”.

Ao enfatizar a importância da leitura e escrita e por se tratar de uma luta política, Freire (1994, p. 23) salienta que

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a torná-lo com um quefazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática astuta e outra crítica.

Freire compreende a importância da leitura de mundo para a transformação do indivíduo, sobretudo, quando faz referência à alfabetização de adultos, ao reconhecer que

[...] Em áreas cuja cultura tem memória preponderantemente oral e não há nenhum projeto de transformação infra-estrutural em andamento, o problema que se coloca não é o da leitura da palavra, mas o de uma leitura mais rigorosa do mundo, que sempre precede a leitura da palavra [...].

Assim, acreditar que o pensamento freireano perpassa pelos estudos da linguagem, é considerar que o Método de Alfabetização, criado por Freire, pode representar o ponto de partida e o de chegada para uma educação linguística crítica.

Da Pedagogia do Oprimido à Pedagogia da Esperança

A obra *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992), corresponde a uma proposta de “releitura” de *Pedagogia do Oprimido* ao considerar a importância de uma pedagogia que se faça “viva” na essência da humanização. Essa obra foi escrita em 1992 e faz uma reflexão sobre pedagogia do oprimido, obra publicada em 1968, durante seu exílio no Chile. Nesse diálogo, Freire analisa suas experiências pedagógicas em quase três décadas.

Nessa reflexão, Freire (1992) busca estabelecer um diálogo entre dois momentos diferentes e, ao mesmo tempo, semelhantes para se pensar uma pedagogia do oprimido na esperança de que a reflexão seja possível, a mudança seja algo primordial como um “reencontro” com estudos já firmados e (re)afirmados no bojo das discussões sobre uma educação humanizadora como prática de liberdade. E, ao afirmar-se como educador, Freire (1992, p. 9) preconiza que essa libertação se relaciona à esperança de mudança para o povo.

A obra *Pedagogia do Oprimido* representa as contradições de um estudo que se fundamentou na década de 60, obra essa publicada fora do país em 1967 e, no Brasil, em 1972. Dessa perspectiva, essa obra possibilitou trazer à baila a discussão em torno da “oprimidos da terra, ou seja, Freire (1987, p. 23) afirma: “Se a tomada de consciência abre o caminho à expressão das insatisfações sociais, se deve a que estas são componentes reais da situação de opressão” (Freire, 1987, p. 24).

Ainda, a respeito de *Pedagogia do Oprimido*, o educador acrescenta que

A nossa preocupação, neste trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade.

Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (Freire, 1987, p.32).

Como já salientado, na obra *A importância do ato de ler*, publicada em 1981, o filósofo da educação traz à baila a temática da leitura — a iniciar da discussão sobre a importância e a compreensão crítica da alfabetização e do papel da biblioteca popular —, na tentativa de apresentar a experiência de alfabetização e de educação política à compreensão crítica da alfabetização. Para Freire (1994), a alfabetização representa o primeiro contato para uma educação que se relacione não somente à palavra, mas sim ao contato com o mundo por meio da palavra, ou seja, à noção de que *a leitura do mundo precede a leitura da palavra*.

A obra *Pedagogia da Esperança* retrata dois momentos diferentes que refletem o pensamento freireano acerca da opressão em busca do direito à liberdade como forma de “sobrevivência humana”. Ao considerar a esperança para poder transformar a realidade, Freire preconiza:

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial digo mais adiante no corpo desta Pedagogia da esperança, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa ancorar-se na prática [...] (Freire, 1992, p.10-11).

Freire (1992) considera que a esperança é o que move a luta contra a opressão e, ao referir-se à educação, acredita que

Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo. O que há, porém, de castigo, de pena, de correção, de punição na luta que fazemos movidos pela esperança, pelo fundamento ético-histórico de seu acerto, faz parte da natureza pela pedagógica do processo político de que a luta é expressão [...] (Freire, 1992, p.11).

Diferentemente de uma educação bancária, pensar a educação é considerá-la como um ato político. E, ainda, é acreditar que a esperança é o que possibilita a luta em direção a uma educação emancipatória. Dessa perspectiva, abrir uma reflexão a respeito da Educação para Humanização, é considerar que a educação se estabelece ou é determinada pela linguagem, a linguagem vista como ponto de partida e o de chegada para o processo educativo.

Para uma Pedagogia da Autonomia na prática educativa

Em *Pedagogia da autonomia*, Freire (1997) reitera o fato de o ato de ensinar não ser a transferência de conhecimento e sim ensinar exige um rigor metodológico e, ao mesmo tempo, libertador em relação ao discurso bancário. A preocupação do educador, nesta obra, é a de refletir a respeito da formação docente como condição fundamental para a prática educativa, alicerçada na ética pedagógica. Para tanto, Freire (1997, p.29) assevera que

[...] é exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. [...] Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.

A ética pedagógica, para Freire (1997), corresponde ao fato de que *não há docência sem discência* e isso remete àquilo que o educador enfatiza que *o ensino não é transferir conhecimento*. Aqui está a questão da autonomia do ser educando, quando se considera que ensinar exige respeito aos saberes do educando. Respeitar os conhecimentos dos educandos e iniciar o processo educativo a partir dessa diretriz, uma vez que

[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares [...]. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes? [...] (Freire, 1997, p.33).

Para Freire (1997, p.43-44), ensinar criticidade e representa uma especificidade humana que, por assim, leva a uma reflexão crítica sobre a prática educativa. Isso remete à formação docente, pois “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...]”.

A obra *Pedagogia da Autonomia* representa a última obra escrita por Freire (1997) e traz como condição fundamental um olhar diferenciado sobre a prática educativa e a formação docente, ao nos advertir sobre a educação bancária que não permite que o ato de ensinar seja um ato dialógico, crítico, ético e, sobretudo, um ato com amorosidade. Nesse sentido, as obras apresentadas, nesta seção, representam uma forma de mostrar a importância do pensamento freireano para os estudos críticos em língua(gem), no que concerne a uma educação linguística crítica.

Acredita-se, pois, que sempre haverá a esperança de uma educação para a humanização, desde que haja uma conscientização do papel da educação para a humanidade, uma vez que “[...] enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã” (Freire, 1992, p.10) e, sobretudo,

O educador progressista precisa estar convencido coo de suas consequências é o de ser o seu trabalho uma especificidade humana [...]. Nada que diga respeito ao ser humano, à possibilidade de seu aperfeiçoamento físico e moral, de sua inteligência sendo produzida e desafiada, os obstáculos a seu crescimento, o que possa fazer em favor da boniteza do mundo como de seu enfeamento, a dominação a que esteja sujeito, a liberdade por que deve lutar, nada que diga respeito aos homens e às mulheres pode passar despercebido pelo educador progressista. Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir [...] (Freire, 1997, p.162-163).

Para uma educação humanizadora em cursos tecnológicos

Esta seção apresenta o resultado de uma investigação e fundamenta-se numa perspectiva decolonial e freiriana à luz da Linguística Aplicada Crítica e à Pedagogia Crítica, pesquisa, intitulada “Educação Profissional e Tecnológica e ensino de Língua Portuguesa (LP) em tempo de crise: perspectivas, interfaces e desafios para uma Educação Humanizadora”.

Essa pesquisa objetivou contribuir para o avanço e ampliação do ensino de Língua Portuguesa, como práxis social, no sentido de uma proposta de educação humanizadora e emancipatória no contexto tecnológico, considerando o período da pandemia e pós-pandemia da Covid-19, nas modalidades de ensino remoto, híbrido e presencial. Dessa perspectiva, o objeto de estudo da pesquisa é a Língua Portuguesa no ensino tecnológico.

A pesquisa foi de caráter etnográfico a partir de uma pesquisa documental de documentos oficiais (Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica, Constituição de 1988, a LDB/71, a LDB/2017, o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e outros, bem como a implementação de uma proposta de uma educação humanizadora, durante e pós pandemia da Covid-19, nas modalidades de ensino remoto, híbrido e presencial, em cinco cursos tecnológicos de três Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo.

Aqui cabem algumas perguntas de pesquisa, direcionadas a esse *novo normal* no processo de ensino e aprendizagem da língua materna: Como as políticas públicas de intervenção e incentivo ao ensino de línguas podem contribuir com a difusão e ampliação do ensino em Língua Portuguesa? Em que medida a implementação de um *planejamento linguístico*, baseada numa proposta de uma educação humanizadora, para o ensino remoto, pode contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, durante e pós pandemia do Covid-19? Se a sociedade brasileira é fruto de uma cultura colonialista e escravocrata, a quem interessa a transformação social em relação à emancipação humana?

O *locus* da pesquisa foi o trabalho desenvolvido em Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo, mais precisamente, na disciplina de Comunicação e Expressão. O Centro Paula Souza¹, autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, mantém 75 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) distribuídas em 69 municípios paulistas. As Fatecs atendem mais de 96 mil alunos, matriculados nos 87 cursos de graduação tecnológica, que têm uma carga horária de 2.400 horas, com três anos de duração.

A instituição foi criada pelo decreto-lei de 6 de outubro de 1969, na gestão do governador Roberto Costa de Abreu Sodré (1967 – 1971), como resultado de um grupo de trabalho para avaliar a viabilidade de implantação gradativa de uma rede de cursos superiores de tecnologia com duração de dois e três anos. Em 1970, passou a ser denominada de Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET), com três cursos na área de Construção Civil (Movimento de Terra e Pavimentação, Construção de Obras Hidráulicas e Construção de Edifícios) e dois na área de Mecânica (Desenhista Projetista e Oficinas).

Nessa época, surgiram as Faculdades de Tecnologia do Estado. As duas primeiras foram instaladas nos municípios de Sorocaba e São Paulo. Segundo dados do site do Centro Paula Souza, a trajetória do Centro Paula remete-se a 50 anos de fundação. Sua memória mistura-se com a história centenária do ensino profissional público em São Paulo. Em 1969, o órgão nasceu com a missão de organizar os primeiros cursos superiores de tecnologia, mas no decorrer das décadas, acabou englobando também a educação profissional do estado em nível médio, absorvendo unidades já existentes e construindo novas Etecs e Fatecs para expandir a educação profissional e tecnológica a todas as regiões do Estado.

Segundo o documento referente às *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica*, prevê, o seguinte:

Art. 2º A Educação Profissional e Tecnológica, nos termos da Lei nº 9.394/96 (LDB), alterada pela Lei nº 11.741/2008,

¹ Site oficial do Centro Paula Souza, autarquia do governo do Estado de São Paulo. Disponível: <https://www.cps.sp.gov.br/cursos-oferecidos-pelas-fatecs/>. Acesso em: 16 jul.2021.

abrange os cursos de:

- I - Formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II - Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
- III - Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação.

A Educação Profissional e Tecnológica corresponde a três pontos cruciais, segundo a Lei nº 11.741/2008, uma vez que envolve a formação profissional inicial e contínua para a qualificação profissional, formação profissional técnica de nível médio e, por fim, a educação profissional tecnológica, de graduação e de pós-graduação. Daí o parágrafo único dessa lei:

Parágrafo único. As instituições de Educação Profissional e Tecnológica, além de seus cursos regulares, oferecerão cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional para o trabalho, entre os quais estão incluídos os cursos especiais, abertos à comunidade, condicionando-se a matrícula à capacidade de aproveitamento dos educandos e não necessariamente aos correspondentes níveis de escolaridade.

Conforme o parágrafo único das Diretrizes Curriculares, a questão da qualificação profissional para o *trabalho* corresponde à educação profissional e tecnológica, que privilegia a preparação do tecnólogo para o mercado de trabalho. Na Lei de Diretrizes de Bases da Educação /2017, propõe para a Educação Profissional e Tecnológica, no capítulo III: “**Art. 39.** A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. E ainda, a LDB/2017 determina:

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

- I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II – de educação profissional técnica de nível médio;
- III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Quando se considera o ensino de Língua Portuguesa, pode-se dizer que os cursos tecnológicos ainda não se firmaram para uma educação humanizadora. A LDB/2017, ao afirmar as dimensões da educação (trabalho, ciência e tecnologia), considera que essa educação dever cumprir um papel de não apenas preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, e sim transformá-lo como ser atuante e participativo de uma sociedade.

Dessa perspectiva, percebe-se a importância fundamental de se levar em conta a realidade do educando com relação aos níveis de linguagem. Sabe-se que as diferentes abordagens de ensino de língua correspondem a momentos de estudos em diferentes paradigmas educacionais. Muito ainda há para se construir, se o ensino ainda pautar-se em metodologias de cunho tradicionalista e não libertário. Acreditar que o ensino de língua pode amparar-se em diferentes formas de construir o conhecimento do educando, é também considerar que esse ensino se ampara em condições sociais, históricos e econômicas. Nesse texto, a discussão destina-se a uma “retrospectiva” das aulas presenciais, na disciplina de Comunicação e Expressão, em cursos tecnológicos.

A educação profissional e tecnológica tem como princípio norteador o engajamento do

indivíduo ao mercado de trabalho e isso denota o caráter econômico do setor produtivo. O intuito é o de preparar o indivíduo para atuar no mercado, dando-lhe condições necessárias para a atuação e, ao mesmo tempo, produtiva. Nessa diretriz, quando se pensa em diretrizes curriculares para o ensino de língua, pressupõe-se que a língua deva ser vista por meio de interfaces mercadológicas, ou seja, o contato com a língua materna é algo que já se faz presente, segundo aqueles que direcionam as diretrizes do ensino tecnológico. Entretanto, o que se espera é a maior preocupação com o ensino da língua materna, novas abordagens educacionais, uma carga horária que represente um maior aprofundamento do educando, quando da apropriação de seu próprio idioma.

Diretrizes curriculares em cursos tecnológicos

O perfil do tecnólogo corresponde ao desenvolvimento de projetos articulados em relação à área de atuação, ou seja, atua na área de desenvolvimento, planejamento e controle de projetos, aplicando soluções, inovações e pesquisas de caráter científico e tecnológico. Dedicar-se a prestação de serviços de consultoria técnica bem como ao ensino e pesquisa.

Segundo o Catálogo Nacional de Cursos Superiores em Tecnologia, documento elaborado pelo Ministério da Educação, tem a finalidade de apresentar as diretrizes que correspondem aos cursos superiores de Tecnologia. Esse catálogo sofreu atualização dada a necessidade de atender ao perfil do tecnólogo e a demanda do mercado de trabalho. “Essa atualização, prevista no art. 5º, § 3º, inciso VI do Decreto nº 2006/5.773, e na Portaria nº 2006/1.024, é imprescindível para assegurar que a oferta desses cursos e a formação dos tecnólogos acompanhem a dinâmica do setor produtivo e as demandas da sociedade” (Brasil, 2016, p.7).

A atualização desse Catálogo para os cursos tecnológicos privilegiou atentar aos conceitos, informações e evoluções tecnológicas que corroboram à formação profissional do tecnólogo. O contexto empresarial necessita de um indivíduo que assuma posição diferenciado no cenário mercadológico, dentre as diretrizes que correspondem à área da linguagem, podem-se elencar:

- Elaborar projetos interdisciplinares que envolvam situações-problema, cases empresariais;
- Comunicar-se com eficácia dadas as necessidades de apresentação de projetos desenvolvidos para melhor viabilizar o setor produtivo, empresarial.
- Gerenciar processos de produção à luz de estudos desenvolvidos na área de atuação.
- Coordenar equipes de trabalho para avaliar e emitir parecer técnico em sua área de formação.
- Ler e escrever de maneira eficaz artigos acadêmicos, resultados de pesquisas realizadas na área de atuação profissional e acadêmica.

Na ementa atual da disciplina de Comunicação e Expressão, propõe-se o trabalho com as modalidades oral e escrita da linguagem, bem como os gêneros discursivos, dentre eles, cartas, relatórios, correios eletrônicos, entre outros. Um fato interessante diz respeito à mesma ementa e objetivo para os três cursos de uma Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo. Embora haja diferenças entre a finalidade de cada curso, especificidades para a formação de um tecnólogo, a ementa e os objetivos são os mesmos. Entretanto, as aulas na modalidade de ensino remoto aconteceram, segundo as características próprias de cada curso, no sentido do respeito aos interesses do aluno em relação à disciplina Comunicação e Expressão. Para tanto, a cada curso foi proposta uma forma de trabalho, uma metodologia de ensino e critérios de avaliação.

Destaca-se a ementa atual com o objetivo para a disciplina de Comunicação e Expressão:

Quadro 1. Ementa atua**Objetivo da disciplina**

Identificar os processos linguísticos específicos e estabelecer relações entre os diversos gêneros discursivos para elaboração de textos escritos que circulam no âmbito empresarial; desenvolver hábitos de análise crítica de produção textual para poder assegurar sua coerência e coesão do texto.

Ementa da disciplina

Visão geral da noção de texto. Diferenças entre oralidade e escrita, leitura, análise e produção de textos de interesse geral e da administração: cartas, relatórios, correios eletrônicos e outras formas de comunicação escrita e oral nas organizações. Coesão e coerência do texto e diferentes gêneros discursivos.

Fonte: O próprio autor (2021).

Com base nessa ementa e objetivo, é de fundamental importância uma proposta que vislumbre a reformulação de matrizes curriculares para cursos tecnológicos. Em se tratando da área de Língua Portuguesa, na disciplina de Comunicação e Expressão, cumpre lembrar do papel crucial que essa disciplina representa à formação do tecnólogo. A necessidade de uma nova diretriz ao ensino de língua há tempo é de fundamental importância para inserção do tecnólogo no mundo do trabalho.

Quadro 2. Reformulação da ementa

Ementa: Estudo de gêneros discursivos relacionados ao contexto empresarial. Interpretação e organização do texto com ênfase em aspectos de argumentação, coesão, coerência e a adequação da linguagem ao contexto de uso. Desenvolvimento de habilidades (leitora, linguística e discursiva) em relação às modalidades oral, escrita, gráfica e digital da linguagem. Estudo de diferentes gêneros discursivos: artigo de opinião, artigos científicos, relatórios, seminário, workshop, lives, Webinar, etc. Leitura e escrita de textos multimodais relacionados ao contexto empresarial.

Competências: Identificar os processos de comunicação e seus mecanismos relacionados à prática da leitura, reflexão e produção de textos em diferentes contextos de comunicação. Discutir as diversas formas de comunicação nas relações interpessoais. Compreender e relacionar a importância da comunicação no ambiente de trabalho. Aplicar adequadamente os aspectos linguísticos de uso da linguagem. Ler, produzir e analisar criticamente diferentes textos em seus respectivos gêneros textuais ou discursivos. Desenvolver projetos interdisciplinares no contexto tecnológico.

Habilidades: Detectar as diversas formas de comunicação nas relações interpessoais. Priorizar diferentes aspectos relacionados às formas de comunicação em ambiente de trabalho. Identificar os níveis de linguagem em textos em diferentes gêneros discursivos. Elaborar miniartigos relacionados à área do curso tecnológico.

Fonte: O próprio autor (2021).

Dessa proposta de reformulação de ementa da disciplina Comunicação e Expressão, considera-se que o trabalho com a língua materna se torna essencial às diferentes possibilidades de o tecnólogo comunicar-se e expressar-se de forma adequada, seja a comunicação oral, escrita, gráfica ou digital. Sob essa perspectiva, a linguagem multimodal² representa um ponto crucial para a comunicação humana dentro do contexto da globalização.

2 O conceito de multimodalidade da linguagem é bastante recorrente dadas as características que envolvem os diferentes gêneros das esferas virtuais. Existem estudiosos da linguagem que admitem o letramento virtual como algo inerente à era da tecnologia. Dionísio (2011), em estudos desenvolvidos a respeito de gêneros textuais e multimodalidade, reconhece que a sociedade contemporânea apresenta o letramento da escrita e a multimodalidade como traço constitutivo do texto falado e escrito.

Cumpre lembrar que a maior parte dos projetos e iniciativas inusitadas nascem no ambiente das empresas, entretanto, há certa dificuldade para desenvolvê-los frente à “carência” com relação ao domínio da língua materna. Dentre essas diretrizes, a importância fundamental da Língua Portuguesa, no sentido de melhor desenvolver a leitura e escrita acadêmicas. Assim, a proposta de reformulação da ementa em *Comunicação e Expressão* busca atender a essas diretrizes elencadas para os cursos tecnológicos.

Considerações Finais

Em momento de pandemia da Covid-19, os estudos freirianos estão presentes na tentativa de buscar compreender as práticas de opressão no contexto da educação. Ensinar deve corresponder a um ato de propiciar o crescimento do educando, buscando levá-lo à compreensão do espaço em que se encontra para transformar-se durante o processo de aprendizagem.

Situações de opressão são comuns na prática educativa, considerando o momento em que houve distanciamento em função da pandemia, o que acarretaram diferentes metodologias que não necessariamente alicerçadas para promover a construção do conhecimento, ou seja, de um lado, os docentes encontraram-se numa situação de opressão tendo de cumprir horas e horas de trabalho para ministrar as aulas. De outro, alunos se encontraram na condição de “oprimidos” frente à realidade das aulas, uma vez que o ensino remoto se tornou algo que nem sempre facilitou a interação professor-aluno. Nesse contexto, quem foram os opressores e quem foram os oprimidos?

E, na tentativa de responder à pergunta lançada, os opressores e oprimidos no momento pandêmico, pode-se dizer que os opressores são necessariamente indivíduos pertencentes a grupos sociais em que lhe permitem encontrar-se numa situação privilegiada e o distanciamento. Nessa perspectiva, surgiram situações de desigualdade social pelo fato de o indivíduo não pertencer a determinada classe social e acordo com sua condição econômica e social.

Descortinaram-se as mazelas da sociedade e os indivíduos se viram em situação de opressão, opressão essa na prática educativa. Foram pais que não conseguiram auxiliar seu filho nas atividades propostas pelo professor na modalidade de ensino remoto, muitos filhos também não conseguiram aprender sem o auxílio do professor, sobretudo, no processo de aquisição da escrita.

A opressão está alicerçada por uma sociedade de consumo em que a preocupação maior não é propriamente a educação e sim a posição neoliberal do modelo capitalista. E de que forma transpor os muros do conservadorismo, práticas opressoras decorrentes de um ensino bancário e dogmático, situações de desigualdade social em que os alunos não possuíam um equipamento eletrônico para assistir às aulas *on-line* ou até a internet não pôde trazer condição para assistir à aula?

Na luta diária, o aluno buscou sobreviver diante das adversidades, sem internet ou aparelho eletrônico, enfrenta os desafios no processo de aprendizagem. A mídia televisiva ou impressa e as redes sociais trouxeram-nos exemplos característicos da desigualdade social, ou seja, alunos assistiram à aula *on-line* em cima de uma árvore com o sinal do satélite ou aqueles que, desprovidos de qualquer condição para alimentação, caminham até a escola para receber os materiais preparados pelos professores.

Aqui está o papel do docente que não mede esforços para auxiliar o aluno nas suas dificuldades aparentes, numa prática educativa, com amorosidade. E a formação docente, diante de um momento de pandemia, ao considerar que o uso de plataformas digitais correspondeu a ferramentas adaptadas para o ensino remoto? E, ainda, professores que não dominaram esses recursos e, desprovidos de um conhecimento mais aprofundado, sentem-se acuados e são os *oprimidos da educação*.

Essas “tessituras críticas” nos apontam caminhos para refletir a respeito de uma educação linguística, comprometida com uma prática que se fundamente numa educação como ato político e não apenas os estudos linguísticos apoiarem-se em aportes teóricos, ou seja, uma disjunção entre o acadêmico e o trabalho político (Pennycook, 2016).

É de fundamental importância uma pedagogia crítica para melhor compreender as questões

de linguagem, sobretudo, reconhecer a contribuição de Freire para a educação brasileira. Isso denota um posicionamento crítico para o avanço dos estudos em formação docente, políticas que se preocupem com o currículo e a prática educativa, por excelência, centrada no ser-educando.

[...] Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular, da *Pedagogia da esperança* – a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blablablá autoritário e sectário dos “educadores”, de sua linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho de invenção da cidadania” (Freire, 1997, p.40).

E, ainda, pensar em praxiologias de ensino de línguas é transitar pelo pensamento freiriano. Como observa Pessoa (2018), em estudos sobre língua/linguagem, afirma:

[...] Defendo, apesar de entender que há limitações contextuais, que, quanto mais repertórios desenvolvermos na língua que estamos aprendendo e quanto mais formos capazes de transitar entre línguas, mais seremos capazes de nos subjetificar criticamente nessas línguas e usá-las a nosso favor. Quanto mais repertórios desenvolvermos na língua que estamos aprendendo e quanto mais formos capazes de transitar entre línguas, mais seremos capazes de nos subjetificar criticamente línguas e usá-las a nosso favor (Pessoa, 2018, p.192).

Considerar as diferentes praxiologias, que se definem como uma conexão entre as epistemologias e a prática educativa (Pessoa; Silva; Freitas, 2021), é acreditar em um diálogo profícuo dos estudos de Freire em relação a uma educação linguística crítica, ao referir-se à práxis, como um conjunto de práticas, que levam à transformação da realidade e à produção da história. E, ainda, quando se trabalha para a humanização da educação, também se permite considerar aspectos fundamentais que reforçam uma proposta pedagógica em Língua Portuguesa, sobretudo, quando esta proposta esteja ancorada numa ação efetiva de sala de aula, para que haja uma reflexão acerca de uma educação linguística crítica fundamentada na práxis educativa.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1992.

BRASIL. LDB (1971). **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. [Publicação original]. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 fev. 2022.

BRASIL. Constituição (1988/2021). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 fev. 2022.

BRASIL. LDB (1996/2017). **Lei 9394/96**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal/Coordenação de Edições Técnicas.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. **Diário Oficial da União**. 2021. 19 p. Edição 3, seção 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 26 fev. 2022.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 26 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Catálogo nacional de cursos superiores de tecnologia**. Brasília/DF. Ministério de Educação e Cultura. 3.ed. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/catalogo-nacional-dos-cursos-superiores-de-tecnologia>. Acesso em: 12.ago.2020.

CALVET, L. J. **As Políticas Linguísticas**. Florianópolis/São Paulo: Ipol/Parábola, 2007.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais – reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.137-152.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo, Cortez, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, C. C. de; AVELAR, M. G. Leitura do e no mundo digital. Multiletramentos na formação de professores de línguas. In: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. (org.). **Praxiologias do Brasil Central sobre a educação linguística crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, p. 91-108, 2021. Disponível em: <https://br1lib.org/book/16990250/3c2a74>. Acesso em: 26 fev. 2022.

KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento** – uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

NUNES, R.H. Abordagem (sócio)histórica e emancipatória em educação: diálogo entre Bakhtin e Freire. In: PEREIRA, A.L.; SOUZA, A.C.; BRÍGIDO, Edimar; GABRIEL, F.A.; MARTINEZ, F.W. (Orgs.). **Ágora: fundamentos epistemológicos e pesquisas avançadas em educação**. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2019. p.64-92.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. Tradução Luiz Paulo Moita Lopes. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PENNYCOOK, A.; PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V. Reflections on Critical Applied linguistics: a conversation with Alastair Pennycook. **Signótica**, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 613-632, jul./dez. 2016.

PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. **Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South**. Nova York: Routledge, 2020.

PESSOA, R. R.; SILVA, A.; FREITAS, C. C. (org.). **Praxiologias do Brasil Central: sobre educação linguística crítica**. (1. ed.). São Paulo: Pá de Palavra, 2021. Disponível em: <https://br1lib.org/book/16990250/3c2a74>. Acesso em: 26 fev. 2022.

PESSOA, R. R. Movimentos críticos de uma prática docente. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.;

MONTE-MÓR, Walkyria. (Org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 185-198.

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

RAJAGOPALAN, K. Política Linguística: do que se trata afinal? In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminho e descaminhos. **Revista Pátio**, ano VII, n. 29, fev./abr. 2004.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas. In: **26º Reunião da ANPED - GT Alfabetização, Leitura e Escrita**. Poços de Caldas, 2003.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/cursos-oferecidos-pelas-fatecs/>. Acesso em: 16 jul.2021.

Recebido em 05 de junho de 2023.

Aceito em 11 de agosto de 2023.