

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS CORA CORALINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E INTERCULTURALIDADE**

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS SOBRE O USO DE LIVRO
DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA**

Goiás-GO

2022

SIMONE DE FARIA

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS SOBRE O USO DE LIVRO
DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA**

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 1: Estudos de Língua e Interculturalidade

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Rosa Lopes

Goiás-GO

2022



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

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA nº 1.087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9.610/1998, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data¹. Estandociente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do(a) autor(a).

Dados do autor (a)

Nome completo: Simone de Faria

E-mail: simonedfaria@yahoo.com.br

Dados do trabalho

Título: Percepções de professores/as de línguas sobre o uso de livro didático na educação linguística crítica

Tipo:

Tese

Dissertação

Curso/Programa: Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade

Concorda com a liberação documento

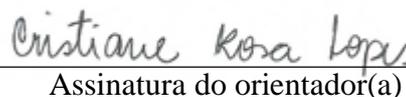
SIM

NÃO

¹ Período de embargo é de até **um ano** a partir da data de defesa.

Goiás, 21 de março de 2022.


Assinatura autor(a)


Assinatura do orientador(a)

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA FONTE

Biblioteca Frei Simão Dorvi – UEG Câmpus Cora Coralina

F224p Faria, Simone de.

Percepções de professores/as de línguas sobre o uso de livro didático na educação linguística crítica [manuscrito] / Simone de Faria. – Goiás, GO, 2022.

104f. ; il.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Rosa Lopes.

Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2022.

1. Educação linguística crítica. 1.1. Livro didático. 1.2. Formação de professores de línguas. I. Título. II. Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina.

CDU: 81'37(817.3)

Bibliotecária responsável: Marília Linhares Dias – CRB 1/2971

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 09/2022

Aos quinze dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte e dois às quinze horas, realizou-se, por webconferência, o Exame de Defesa da dissertação do(a) mestrando(a) Simone de Faria, intitulado “**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS SOBRE O USO DE LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA**”. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professoras: Dra. Cristiane Rosa Lopes–Presidente – (POSLLI/UEG), Dra. Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli (UFR), 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, proclamou o resultado, segundo o qual a dissertação foi (X) aprovada, () aprovada com ressalvas, () reprovada com as seguintes exigências (se houver): _____

Cumpridas as formalidades de pauta, às 16:40 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.

Goiás-GO, 15 de fevereiro de 2022.

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

Profa. Dra. Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli (UFR)

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

Página de assinaturas



Cristiane Lopes
515.739.701-15
Signatário



Julma Borelli
956.803.496-04
Signatário

Assinado eletronicamente

Carla Freitas
564.590.761-20
Signatário

AGRADECIMENTOS

À Deus, por Sua infinita bondade, mesmo quando não conseguimos encontrar razões para entendermos sua Vontade.

À minha preciosa e amada filha Giovana, minha princesa guerreira, que além das suas lutas diárias diante de suas limitações, também lutou junto comigo nessa caminhada. E que, em muitos momentos difíceis do percurso, eu pedia para que ela orasse ao Papai do Céu para dar sabedoria à mamãe para conseguir cumprir cada etapa. Então, minha filhinha, muito obrigada por suas orações, paciência e companheirismo.

À minha família, que sempre me apoiou e amparou desde a graduação mesmo quando a ausência devido aos compromissos com os estudos fosse maior.

Às professoras Carla Conti de Freitas e Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli, Maria Eugênia Sebba e ao professor Hívio Frank de Oliveira, por aceitarem participar desse momento ímpar da minha trajetória acadêmica. Em especial, às professoras Carla Conti e Julma Borelli pelas contribuições e compartilhamentos de seus conhecimentos para o enriquecimento dessa pesquisa.

À professora e minha orientadora, Cristiane Rosa Lopes, por todo o cuidado, serenidade e paciência em todos os momentos e etapas da pesquisa. Por compartilhar comigo os seus conhecimentos, experiências e por possibilitar que eu expandisse minhas perspectivas. Minha gratidão e admiração.

À Gislane Kátia Tessarolo, uma amiga e pessoa admirável, que me direcionou, inicialmente, na construção de um pré-projeto para tentar o Mestrado e que, após o meu ingresso, continuou me incentivando e apoiando em todo esse caminho.

Aos colegas do POSLLI, em especial, Elisângela, Rosania, Gabriela, Bruno e Vander, as/os quais foram fonte de apoio nessa trajetória. Gratidão a cada um pelos nossos diálogos, mesmo que remotamente, durante esse tempo de estudos concomitante com a pandemia.

Às/aos agentes colaboradoras/es, que se dispuseram em participar comigo nesse desafio da pesquisa-formação em um período de tantas mudanças devida à pandemia e de vidas ceifadas pela Covid-19. Tudo isso só foi possível graças a vocês.

FARIA, Simone de. Percepções de professores/as de línguas sobre o uso de livro didático na educação linguística crítica. Dissertação. (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2022.

RESUMO: A proposta deste estudo é analisar percepções de professoras/es de línguas sobre o uso de livro didático na educação linguística crítica. O estudo justifica-se devido ao fato de o livro didático ainda configurar como o material mais utilizado em sala de aula de línguas da educação básica (SIQUEIRA, 2020) e, por compreender que as práticas sociais, contextos e identidades sociais dentro da escola também são mediadas pelos materiais didáticos (FERREIRA, 2020). As análises têm como embasamento central praxiologias de pesquisadoras/es do campo da Linguística Aplicada Crítica, que propõem, por exemplo, um ensino de línguas transgressivo, que traz para o centro das discussões questões que reverberam poder e privilégio (PENNYCOOK, 2001) e problematizam desigualdades sociais (PESSOA, 2021), visando uma educação linguística voltada para a promoção de justiça social. Também utilizo como referencial pesquisas desenvolvidas sobre livros didáticos de línguas (ROJO, 2013; FERREIRA, 2012, 2018, 2020; TÍLIO, 2017, 2020, dentre outras). Em relação aos aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa, que segue características da pesquisa-formação (SILVESTRE, 2017) de viés colaborativo e crítico, cuja investigação ocorre ao mesmo tempo que a formação. O material empírico foi gerado em um curso de extensão, direcionado para discussões sobre educação linguística crítica e, principalmente, para análise do uso e de aspectos de livros didáticos de línguas, adotados nas escolas de educação básica, em que as/os professoras/es participantes atuam. O curso foi realizado de forma remota, com o uso das plataformas *Google Meet* (atividades síncronas) e *Google Classroom* (atividades assíncronas). Na análise do material empírico, discorro sobre percepções das/os professoras/es sobre: ensino de línguas, ensino crítico de línguas, uso de livros didáticos em perspectiva crítica de educação linguística, características e possibilidades de uso dos livros adotados nas escolas etc. As análises acenam para uma expansão de perspectivas em relação a fatores envolvidos no ensino de línguas em perspectivas críticas, que podem possibilitar novos entendimentos e ressignificações acerca do uso ou não de livro didático nas aulas de línguas. São análises que reforçam a necessidade de uma formação crítica de professoras/es de línguas.

Palavras-chave: Livro didático. Formação docente. Educação Linguística Crítica.

FARIA, Simone de. Language teacher's perceptions about the use of textbooks in critical language education. Dissertation. (Master in Language, Literature and Interculturality) – Campus Cora Coralina, State University de Goiás, 2022.

ABSTRACT: The purpose of this study is to analyze language teachers' perceptions about the use of textbooks in critical linguistic education. The study is justified due to the fact that the textbook is still the most used material in basic education language classrooms (SIQUEIRA, 2020) and because it understands that social practices, contexts and social identities within the school also are mediated by teaching materials (FERREIRA, 2020). The analyzes are based on the praxiologies of researchers in the field of Critical Applied Linguistics, who propose, for example, a transgressive language teaching, which brings to the center of discussions issues that reverberate power and privilege (PENNYCOOK, 2001) and problematize social inequalities (PESSOA, 2021), aiming at a language education aimed at promoting social justice. I also use as a reference research developed on language textbooks (ROJO, 2013; FERREIRA, 2012, 2018, 2020; TÍLIO, 2017, 2020, among others). Regarding the methodological aspects, it is a qualitative research, which follows the characteristics of research-training (SILVESTRE, 2017) with a collaborative and critical bias, whose investigation takes place at the same time as the education. The empirical material was generated in an extension course, aimed at discussions about critical linguistic education and, mainly, at the analysis of the use and aspects of language textbooks, adopted in basic education schools, in which teachers participants act. The course was held remotely, using Google Meet (synchronous activities) and Google Classroom (asynchronous activities) platforms. In the analysis of the empirical material, I discuss the teachers' perceptions about: language teaching, critical language teaching, use of textbooks in a critical perspective of language education, characteristics and possibilities of use of books adopted in schools, etc. The analyzes point to an expansion of perspectives in relation to factors involved in language teaching in critical perspectives, which can enable new understandings and resignifications about the use or not of textbooks in language classes. These analyzes reinforce the need for a critical education of language teachers.

Keywords: Textbook. Teacher Education. Critical Language Education.

LISTA DE ABREVIações

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DC GO	Documento Curricular de Goiás
LA	Linguística Aplicada
LAC	Linguística Aplicada Crítica
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
LDP	Livro Didático de Língua Portuguesa
LDI	Livro Didático de Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNLD	Programa Nacional do Livro e Material Didático

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Cronograma dos estudos teóricos e das atividades propostas.....	35
Quadro 2: Informações de identificação das/os as/os agentes colaboradoras/es.....	38
Quadro 3: Informações acadêmico-profissionais das/os agentes da pesquisa.....	39
Quadro 4: Os códigos utilizados nas transcrições.....	42
Quadro 5: Materiais e recursos utilizados na pandemia.....	59

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Divulgação do curso.....	35
Figura 2: Tópicos para apresentação das/os agentes colaboradoras/es.....	40
Figura 3: Nuvem de palavras – Ensino de línguas.....	46
Figura 4: Materiais didáticos mais utilizados antes da pandemia.....	58
Figura 5: Materiais didáticos mais utilizados na/durante pandemia.....	58
Figura 6: Nadando e produzindo borbulhas.....	70
Figura 7: Nuvem de palavras - Ensino crítico de línguas.....	87
Figura 8: Nuvem de palavras- O livro didático no ensino crítico de línguas.....	88
Infográfico 1: Questões sobre raça e suas interseccionalidades.....	77
Imagem 1: Texto: Brasil diz adeus ao maior lixão da América Latina.....	80
Imagem 2: Na trilha da oralidade: Contação de causo.....	81
Imagem 3: Texto: Jovens que não estudam e nem trabalham: escolha ou falta de opções?.....	84

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
PLATAFORMA 1: CONECTANDO COM A PESQUISA	
1.1 A Linguística Aplicada na contemporaneidade	20
1.2 Educação Linguística Crítica e Formação de professoras/es de línguas: caminhos para (auto)(trans)(form)ação docente	22
1.3 Livro didático: contextos e problematizações	27
PLATAFORMA 2: CONEXÕES METODOLÓGICAS	
2.1 Da pesquisa qualitativa a pesquisa-formação	31
2.2 Contexto da pesquisa	33
2.3 As/os agentes/colaboradoras/es da pesquisa	37
2.4 O Material empírico	41
2.4.1 As interações orais (gravadas em vídeo)	42
2.4.2 As atividades interativas	42
2.4.3 As atividades reflexivas escritas	43
PLATAFORMA 3: CONEXÕES REFLEXIVAS SOBRE PERSPECTIVAS CRÍTICAS NO ENSINO DE LÍNGUAS	
3.1 As percepções iniciais: ensino de línguas e criticidade	45
3.2 O livro didático: contexto e as praxiologias	53
3.2.1 A escolha do livro didático de línguas nas escolas	54
3.2.2 O uso do livro didático no contexto de ensino remoto	56
3.3 Educação Linguística Crítica: escola, sociedade e professoras/es	61
3.4 (Re)conhecendo o próprio aquário: (re) (des)construções e (res)significações das práxis	71
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CONEXÕES	90
REFERÊNCIAS	95

INTRODUÇÃO

Todo caminho tem um ponto de partida. Diante disso, acredito ser necessário trazer a narrativa da minha trajetória para compreender as (re)construções ao longo do caminho. Um caminho em que, algumas vezes, eu pude decidir o trajeto a ser percorrido, outras vezes, assim como muitas pessoas, não tive o privilégio de escolher e precisei percorrer por outros caminhos que não foram tão fáceis e nem escolhidos por mim. Talvez, antes do mestrado, não compreendesse tanto o privilégio de escolha e durante muito tempo só conhecesse pelo nome de oportunidade.

Sempre gostei de estudar, mesmo sem os meus pais terem tido o “ensino completo” da escola, porque do mundo e das experiências de vida sempre foram os melhores no que conheciam e faziam. A condição deles nunca foi um obstáculo para mim, mas foi na vida adulta que realmente descobri que os obstáculos com os quais me deparei ao longo da educação básica estavam muito mais ligados às relações de poder e privilégio, daquilo que era tido como padrão, como norma, e eu não me encaixava em nenhuma dessas normas: não era rica, não era branca, não tinha os cabelos lisos.

E como qualquer criança, sonhava, mas também sonhava com esse padrão imposto pela sociedade. Durante muito tempo essas “normas” rondaram-me na construção da minha identidade na escola, na vida e no trabalho, já que comecei a trabalhar na adolescência, sem que tivesse consciência de tudo que tenho agora. E também foi na adolescência, no meu trabalho, que tive a oportunidade de ler o meu primeiro livro literário “O Meu Pé de Laranja Lima”, de José Mauro de Vasconcelos, pois ter ou apenas ler livros literários não fazia parte das oportunidades que me foram dadas. Então, se fosse para eu descrever esse momento de relação com a leitura, eu descreveria como a personagem de “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector, ao ter a oportunidade de ler “As reinações de Narizinho”, de Monteiro Lobato, em que a personagem deseja tanto conseguir o livro emprestado de uma colega de escola, cujo o pai é dono de uma livraria.

Talvez por isso, anos mais tarde, tenha optado pelo curso de Letras. Gostava do curso, mas tive dificuldades no estágio, pois não conseguia colocar em prática ou não conseguia conectar o que aprendia na teoria com a realidade da sala de aula que estagiava, já que o meu estágio foi realizado em uma escola pública voltada exclusivamente para Educação de Jovens e Adultos e, isso talvez, tenha refletido

ainda mais sobre as divergências que encontrei entre as teorizações estudadas na universidade e as práticas desenvolvidas na escola básica. As salas de aula com diferentes idades, com saberes de vida diferentes das/os estudantes dos anos iniciais, com objetivos e conquistas bem mais subjetivas que propriamente educacional, me impediram de aplicar as metodologias aprendidas na graduação, pois as mesmas eram voltadas para outra faixa etária e contexto.

Não experienciei à docência além do período de estágio até passar em um concurso. Somente em 2008, após convocação do concurso para a Secretaria da Educação do Estado de Goiás, vi a necessidade de me (re)construir como professora para além da experiência vivida no estágio. Quando me encontrei como professora, também me (re)construí como pessoa e, por isso, muitas vezes, rememorava aquela aluna que fui e que, por diversas vezes, não se sentia representada nas atividades propostas, nos livros didáticos ou literários, nas apresentações ou nos desfiles cívicos da escola. Ressalto, esse caminho de (re)construção como educadora é contínuo, como aponta Freire (1996) é um aprender permanente.

Muitos anos após concluir minha graduação em Letras Português/Inglês, no Centro Universitário de Anápolis, ingressei no mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI-UEG). Atuando como docente de língua portuguesa na rede estadual de ensino, sempre me preocupei com minhas práticas pedagógicas. Algumas inquietações como educadora me instigaram a pesquisar algo relacionado com minha prática cotidiana em sala de aula. Tenho diversos questionamentos, mas um, em específico, me despertou maior interesse após o início das aulas no mestrado, especificamente, nas aulas da disciplina Formação de Professores e Didáticas de Línguas. Esse questionamento foi acerca das implicações do uso do livro didático, doravante LD, no ensino de língua portuguesa, pois, o principal suporte didático que utilizo nas minhas aulas é o LD, assim como as/os outras/os professoras/es de língua portuguesa e/ou de língua estrangeira da escola onde atuo, como também de outras escolas brasileiras.

Muitas vezes, o LD é o único material disponível na sala e, para muitas/os alunas/os, os LDs são os únicos livros que fazem parte de sua biblioteca em casa, já que são distribuídos pelo governo (SIQUEIRA, 2020; LOPES, 2019, 2020). Para os autores, nas escolas brasileiras o LD continua a ser o material mais utilizado nas aulas de línguas e penso talvez em todas as outras disciplinas. Isso geralmente ocorre por

vários motivos: falta de formação das/os professoras/es para elaboração de materiais didáticos por, talvez, na licenciatura não terem tido alguma disciplina relativa a essa prática; as/os professoras/es possuem uma carga horária muito extensa, que dificulta a dedicação de tempo para a produção de materiais para cada aula de cada turma. Não há, muitas vezes, recursos financeiros e tecnológicos disponíveis para a elaboração de materiais.

Então, refletindo sobre minha prática docente e, especialmente, minha formação docente inicial e continuada, como na de muitas/os professoras/es, não houve uma disciplina e/ou um curso de extensão específico sobre a análise crítica e/ou elaboração de materiais didáticos de línguas ou, até mesmo, uma disciplina de educação linguística crítica, que certamente nos proporcionaria um olhar mais reflexivo e crítico sobre as abordagens e os discursos presentes no LD sobre as desigualdades socioculturais, históricas, de identidades sociais de raça, de gênero, de sexualidade etc., em nossas práticas pedagógicas.

Ao citar o meu contexto profissional, a escolha do LD geralmente não se baseia em uma análise muito criteriosa, tanto devido à falta de formação para essa prática como também devido ao tempo insuficiente que nos é imposto pelos editais do Plano Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), que é um programa voltado para avaliação e disponibilização de livros didáticos e literários em todas as redes públicas, filantrópicas e conveniadas com o poder público da educação básica no Brasil, de forma gratuita e regular.

De acordo com os estudos de Carvalhaes (2021, p. 37), o PNLD é considerado “o maior programa do mundo para aquisição e distribuição gratuita de material escolar e sua longevidade atesta a importância desse programa para as escolas públicas brasileiras”. Atualmente, os critérios de avaliação do livro didático presentes no PNLD devem estar em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹.

Na seleção do LD do ensino fundamental (anos finais) para utilização de 2020 até 2022, assim como em seleções anteriores, algumas editoras distribuíram coleções para as/os professoras/es analisarem. Na escola em que atuo foi uma tarefa para ser realizada inicialmente de forma individual, não houve um momento reservado para o

¹ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017).

desenvolvimento de forma coletiva. Após essa etapa, tivemos um curto prazo para decidir, dessa vez, de forma coletiva, as três coleções de LDs que seriam sugeridas por nós professoras/es. O único critério que observamos para indicar essas coleções, especificamente de língua portuguesa, foi verificar quais traziam mais gêneros textuais estipulados pelo Documento Curricular de Goiás - Ampliado (DC-GO)², documento que está em consonância com a BNCC.

Assim sendo, nesse processo não houve uma análise sobre o que os LDs propunham em relação às reflexões críticas sobre desigualdades socioculturais, históricas, políticas, etc. Não é possível pensar uma educação equitativa sem discutir a realidade em que as/os alunas/os estão inseridas/os. Tenho a hipótese de que essas reflexões muitas vezes deixam de ser feitas por aquelas/es professoras/es que costumam seguir o LD, tanto de língua portuguesa quanto de línguas estrangeiras, sem questionar as temáticas, conteúdos, imagens e atividades propostas. Esta constatação se deve, segundo Moita Lopes (2012, p. 10), ao fato de que

[...] tributários da Modernidade e dos processos de colonização que legitimaram certos modos de vida social referentes ao gênero, à sexualidade, à raça, à etnia, etc., aprendemos e continuamos a repetir discursos que invalidam certas formas de vida apesar de vivermos tempos pós-coloniais e de críticas aos ideais da Modernidade de legitimação de um sujeito único e homogêneo (homem, branco, heterossexual e europeu), com base no qual as outridades se constroem [...] atravessa séculos, naturaliza certas formas de vida [...].

Nota-se, portanto, que muitas vezes ensinamos como aprendemos e por isso acabamos reproduzindo concepções, práticas pedagógicas etc. da forma que, enquanto alunas/os, vivenciamos nas nossas aulas ao longo da educação básica e, às vezes, também do ensino superior. Moita Lopes (2012, p.10) ainda acrescenta que

[...] os professores normalmente foram formados dentro de tais discursos, que ainda circulam na universidade; e, também, porque assuntos ensináveis nas

² O DC-GO Ampliado foi elaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, aprovada em 2017, e tem por objetivo explicitar as aprendizagens essenciais que todas as crianças e estudantes têm o direito de se apropriarem ao longo da Educação Básica. A elaboração do documento, inicialmente denominado de Documento Curricular para Goiás (DC-GO), começou em março de 2018 com a criação pelo Ministério da Educação (MEC) do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), que instituiu uma equipe de currículo em cada Estado, em regime de colaboração entre Consed e Undime, com o propósito de contextualizar a BNCC a partir da realidade local, observando seus aspectos históricos, culturais, econômicos, políticos e sociais.(GOIÁS, 2018).

aulas de línguas (como sujeito, tempos verbais etc.) não focalizam a vida social.

O problema é não entendermos “a sala de aula como um espaço em que as relações sociais do mundo cultural e social mais amplo são praticadas”. Por isso, é essencial termos uma formação docente que vise a “problematizar questões de poder que perpassam a prática pedagógica” (PESSOA E URZÊDA-FREITAS, 2016, p. 140).

Nesse sentido, as aulas e os materiais didáticos devem instigar reflexões sobre diversidade cultural, diferenças sociais, questões históricas e políticas, e que contribuam para uma conscientização crítica da/o estudante em relação às desigualdades, às injustiças, aos direitos, ao reconhecimento e à valorização da sua própria cultura, à identificação com outras culturas e à (re)construção de sua identidade.

É essencial que as/os professoras/es promovam práticas educacionais interculturais e críticas, possibilitando à/ao estudante a interação, experiência, apropriação de conhecimentos sobre essa diversidade de saberes, colaborando para uma formação de cidadãos/os mais conscientes, críticas/os e participativas/os, que busquem melhorar a si e a sociedade.

Diante disso, o interesse inicial desta pesquisa era relativo à necessidade de refletir sobre as atividades propostas em LDs de línguas, tendo em vista uma educação linguística crítica, que promova discussões e problematizações de questões sociais, que são permeadas também pelas práticas pedagógicas das/os docentes de línguas da educação básica. Contudo, a pandemia do Covid 19³ chega em 2020, o mundo e as nossas vidas mudam, alterando a rotina de todos, especialmente, no âmbito educacional, gerou uma grande mudança na modalidade de ensino, sendo ofertada de forma remota; e um pensamento veio à tona: não estamos preparadas/os.

Pensando também nessa transição (temporária ou não) dentro desse novo cenário escolar que nos direcionou para o que ficou chamado de “novo normal”⁴, em

³ Nota Técnica nº: 1/2020 - GAB- 03076. Considerando: - a Declaração da Organização Mundial de Saúde, em 11 de março de 2020, que decreta situação de pandemia no que se refere à infecção pelo novo coronavírus; - a Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência em saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019.

⁴ A expressão “novo normal”, de uma sociedade ameaçada pela COVID-19, é um conjunto de novas práticas que se chocam com hábitos instituídos, com os quais estávamos acostumados, tendo como núcleo a reconfiguração das formas de proximidade dos corpos: as pessoas não são mais vistas como

que foram necessárias também várias mudanças metodológicas com a utilização de vários recursos tecnológicos: sala de aula virtual (*Classroom*), aulas *online* (*Zoom* e *Meet*) e aplicativos (*WhatsApp*), entre outros recursos, impactando (ou não) diretamente, dependendo do contexto local, na utilização dos livros didáticos.

Diante desse cenário, surgem novos questionamentos no decorrer dessa conexão com esse “novo normal”, entre eles, como entender o impacto dessa pandemia no dia a dia escolar e como as/os professoras/es têm utilizado os livros didáticos para o ensino de línguas em perspectivas críticas⁵? Compreender o quanto o contexto atual tem exigido novas metodologias para prática pedagógica, tanto na transição para o ensino remoto ou para o híbrido etc. Portanto, com a pandemia houve a necessidade de discutir, além das problematizações levantadas sobre o LD, mas também de entender a utilização desse material durante o ensino remoto.

Além disso, é necessário refletir sobre as nossas praxiologias. Segundo Alves Lopes (2019, p. 8), “os conhecimentos praxiológicos se configuram como o conhecimento advindo de nossas práticas e conhecimento que adquirimos em momentos de formação mais sistemática” em sala de aula, mediadas também pelos livros e materiais didáticos.

Tomo o entendimento de Freire (1996) quando afirma sobre o compromisso com a prática docente em que “[...] faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar conteúdos, mas também a pensar certo” (FREIRE, 1996, p. 28). Acredito também que para que a/o docente possa provocar reflexões críticas, é necessário que sua formação a/o possibilite ser uma/um mediadora/r de um conhecimento que a/o confronte com as desigualdades existentes em uma sociedade historicamente construída por relações assimétricas de poder, injustiças, preconceitos, discriminações e hegemonia de um modo de saber, ser e viver.

Diante do exposto, este estudo tem por objetivo geral analisar percepções de professoras/es de línguas sobre o uso de livro didático na educação linguística crítica. Os objetivos específicos são:

cidadãos, estudantes, fiéis, clientes ou funcionários, mas como potenciais transmissores de um vírus. Dessa maneira, os códigos sociais da “nova normalidade” incidem sobre um corpo concebido como “organismo” e não como um objeto de desejo ou dotado de vontades que excedam o “essencial”: comprar alimentos, remédios e sobreviver (SANTOS; BARONA, 2020).

⁵ Utilizo no plural apreendendo o entendimento de Silvestre (2017) que compreende “as perspectivas críticas de formação de professores/as de línguas no plural, uma vez que não há um modelo único de formação crítica ou única noção de educação linguística crítica” (SILVESTRE, 2017).

- ✓ Investigar as percepções de educação linguística das/os professoras/es;
- ✓ discutir percepções, vivências e práticas de educação linguística crítica;
- ✓ refletir sobre o uso de livro didático em perspectivas críticas de educação linguística.

Assim, apresento as perguntas que norteiam a pesquisa:

- I. Quais percepções as/os professoras/es têm sobre educação linguística crítica?
- II. Quais relações as/os professoras/es estabelecem entre suas praxiologias e pressupostos da educação linguística crítica?
- III. De que forma as/os professoras/es percebem o uso do livro didático nas aulas de línguas em perspectivas críticas de educação linguística?

Com intuito de refletir sobre essas perguntas de pesquisa, este trabalho analisa o material empírico gerado em uma pesquisa-formação, realizada por meio de um curso de extensão, intitulado “Formação de professoras/es de línguas para análise crítica de livros didáticos”, cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis da Universidade Estadual de Goiás.

Para analisar essas questões propostas, o texto deste estudo possui três plataformas⁶ centrais, subdivididas em conexões. Destaco que em cada plataforma trago uma epígrafe de Paulo Freire, pelo fato de este estudo ter sido realizado no ano de seu centenário e, principalmente, tendo em vista o grande legado desse autor brasileiro, que tanto inspira inúmeras/os pesquisadoras/es, professoras/es e também a mim, com sua perspectiva de educação crítica e dialógica, que “nos oferece, sobretudo, esperança de que o futuro pode não ser reprodução do presente, desde que promovamos pedagogias de mudança” (QUEIROZ, 2020, p. 84). Na primeira plataforma, “conectando com a pesquisa”, trago conexões desta pesquisa com teorizações da Linguística Aplicada, apontamentos sobre o livro didático e sobre a educação linguística crítica e formação de professoras/es.

⁶ A escolha do termo “plataforma” deve-se pelo contexto pandêmico, em que as plataformas digitais têm sido um dos recursos tecnológicos mais utilizados no processo de ensino-aprendizagem e interação entre as pessoas, bem como entre as/os estudantes e professoras/es, inclusive, durante todo este estudo. As plataformas digitais, segundo Paulo Roberto Silva, com base no livro *Plataforma, a Revolução de Estratégias*, de Geoffrey G. Parker e Marshall W. Van Alstyne (2017) define que plataforma digital é “um modelo de negócio que usa a tecnologia para conectar pessoas, organizações e recursos em um ecossistema interativo, no qual podem ser criadas e trocadas quantidades incríveis de valor. A plataforma oferece uma infraestrutura para tais interações e estabelece condições de funcionamento para elas” (2020).

Na segunda plataforma, descrevo as conexões metodológicas da pesquisa qualitativa, aliada com as contribuições da pesquisa-formação, por meio de um viés crítico e colaborativo (SILVESTRE, 2017). Nesta seção, também apresento as/os agentes colaboradoras/es deste estudo, o contexto da pesquisa e os instrumentos utilizados para constituição do material empírico.

Na terceira plataforma, trago conexões e reflexões críticas desenvolvidas a partir do material empírico sobre as percepções iniciais no ensino de línguas e criticidade, o contexto e as praxiologias sobre o uso do livro didático, a educação linguística crítica e as possíveis (re) (des)construções e (res)significações das práxis com/no/sem livro didático.

PLATAFORMA 1: CONECTANDO COM A PESQUISA

1.1 A Linguística Aplicada na contemporaneidade

Não me venha com justificativas genéticas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar (FREIRE, 1996).

Na abertura desta plataforma, tomo as reflexões de Freire, que há muito tempo apontava a necessidade de lutarmos contra as injustiças e desigualdades sociais engendradas na sociedade pela hegemonia do saber, pelas relações de poder, pela discriminação e marginalização de pessoas de grupos sociais não privilegiados, como, por exemplo, pessoas negras, mulheres, LGBTQIA+, por meio de uma educação direcionada ao conhecimento de forma crítica.

Entendo, dessa forma, que os estudos contemporâneos da Linguística Aplicada, doravante LA, em consonância com os pensamentos de Freire, buscam ir além dos desafios adentrando em outros campos das ciências sociais e humanas, trazendo discussões e problematizações como desígnio de enfrentamento de questões socioculturais, de privilégio e de poder que são atravessadas pela/na língua(gem) nas relações sociais e também nas práticas pedagógicas.

Nos pressupostos da LA, a língua é compreendida como uma prática social. De acordo com apontamentos de Urzêda-Freitas e Pessoa (2012, p. 232), a língua “é uma ferramenta que produz e, ao mesmo, reflete as relações sociais”. Nessa perspectiva de língua como uma prática social e de que as questões sociais devem ser discutidas no campo da LA é que pesquisadoras/es como Pennycook (2001, 2006) e Moita Lopes (2006,2012) propuseram uma abordagem que vai além das questões relacionadas ao uso da linguagem, trazendo para o que é tido como central e que reverbera poder e privilégio, problematizações e questionamentos (PENNYCOOK, 2001). Ou seja, nas práticas sociais que ocorrem por meio da língua(gem), questões sociais e discursos que foram naturalizados ao longo da história e que ainda são reproduzidos na sociedade, na escola e nos materiais didáticos precisam ser problematizados e questionados.

Além disso, os estudos da LA tencionam para as discussões e problematizações que urgem nas práticas pedagógicas, que também são mediadas pelos livros e materiais didáticos, visando uma prática mais reflexiva e crítica pelas/os professoras/es de línguas. Sob este aspecto, segundo Rojo (2013, p. 163), as pesquisas em LA também têm se preocupado e direcionado a diversos objetos de estudos tais

[...] como os letramentos escolares e não escolares, os referenciais e as propostas curriculares, os processos de formação de professores, as práticas e discursos de sala de aula e os materiais didáticos impressos de diferentes tipos presentes nessas práticas (apostilados, fascículos, cadernos do professor e do aluno, sequência didática e livros didáticos).

Nesse sentido, é preciso compreender que as problematizações precisam ir além dos espaços escolares, que são norteados por documentos prescritivos, como os currículos e os materiais didáticos. Apreendo as afirmações de Moita Lopes (2006, p. 25), que é preciso trazer para o “centro de atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade”, questões que perpassam as práticas pedagógicas, os materiais didáticos e, principalmente, são reproduzidas pela língua(gem). Nessa perspectiva crítica, segundo os autores Santclair e Silva (2020, p.74), a língua “ultrapassa o sentido estrutural e interativo e passa a ser promotora de mudanças, capaz de subverter discursos coloniais e também por outro lado, reprodutora de visões hegemônicas”.

Sob esta perspectiva crítica da língua que os pressupostos da Linguística Aplicada Crítica, doravante LAC, têm se embasado e que, segundo Pennycook (2001, p. 7), a LAC “não é sobre desenvolver um conjunto de habilidades que tornará o fazer da linguística aplicada mais rigoroso ou mais objetivo, mas trata-se de fazer uma linguística aplicada mais politicamente responsável”. O autor ainda assevera que é mais do que apenas “uma dimensão crítica adicionada à Linguística Aplicada: ela envolve um ceticismo constante, um constante questionamento dos pressupostos normativos da Linguística Aplicada” (PENNYCOOK, 2001, p.10).

Nessa percepção, a LAC propõe uma interpelação constante das questões problematizadas no campo da LA, indo além de ser somente uma dimensão crítica. Nesse mesmo viés, Rajagopalan (2003, p. 12) afirma que para acreditar em uma linguística crítica é preciso

acreditar que podemos fazer diferença. Acreditar que o conhecimento sobre a linguagem pode e deve ser posto a serviço do bem-estar geral, da melhoria das nossas condições do dia a dia. É também acreditar que o verdadeiro espírito crítico tem de estar voltado, vez por outra, para si próprio.

No âmbito da educação linguística crítica, segundo Ferraz (2018, p. 111), a LAC “contribui para discussão dos vieses sociais, críticos, políticos, sócio-históricos em que as linguagens/ línguas necessariamente se engendram”. E, no que tange a formação de professoras/es na LAC, Silvestre (2017, p. 257) respaldando-se em Pennycook (2012) entende que a “formação crítica de professoras/es de línguas requer a integração reflexiva da tríade, pensamento-desejo-ação”. A mesma autora interpreta o “‘pensamento’ como entendimentos, ‘ação’ como performance e ‘desejo’ como as motivações das variadas identidades docentes e discentes”. Santclair e Silva (2020), com base em Pennycook (2011, p. 112) também defendem que é preciso preparar as/os alunas/os para resistir e mudar as práticas discursivas que constroem suas vidas. De acordo com Santclair e Silva,

para que isso seja possível, há que se avançar nos cursos de formação de professores/as de línguas com práticas que estimulem os cursistas a perceberem os sentidos ideológicos e dominantes que sobrecarregam os textos em produção e compreensão (SANTCLAIR; SILVA, 2020, p. 74).

Diante do exposto, a LAC, como pontua Pennycook (2006, p. 67), “é uma abordagem mutável e dinâmica para as questões de linguagem em contextos múltiplos”, não sendo considerada uma disciplina, e sim um modo de pensar e agir de forma problematizadora no mundo, principalmente em busca de uma educação voltada à justiça social.

1.2 Educação Linguística Crítica e Formação de professoras/es de línguas: caminhos para (auto) (trans) (form) ação docente

Início este tópico sobre educação linguística crítica e formação de professoras/es trazendo um tema de discussão para muitas/os autoras/es, que é a função social da/o professora/or. Para Giroux (1997, p. 5),

um ponto de partida para interrogar-se a função social dos professores enquanto intelectuais é ver as escolas como locais econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e

controle. Isto significa que as escolas fazem mais do que repassar de maneira objetiva um conjunto comum de valores e conhecimento. Pelo contrário, as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla.

Diante disso, é possível pensar que as relações de poder e controle que atravessam as escolas também são orientadas por documentos prescritivos que, de acordo com Lousada (2020), são considerados ascendentes como a BNCC, o PNLD, os documentos da escola como Projeto Político Pedagógico (PPP). A autora pontua que “todas essas camadas de prescrições têm um impacto grande no trabalho do professor” e que o livro didático está no centro dessas prescrições e também permeia as práticas pedagógicas. Segundo Rojo (2013) com base em Batista (2003), muitas vezes, o LD determina o trabalho da/o professora/or.

Ainda tomando a reflexão de Giroux (1997, p. 5), o autor enfatiza que “essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”. E, no que se refere à formação de professoras/es de línguas, talvez venha a questão de como fazê-lo, (SILVESTRE, 2017) diante de um país conhecido por sua diversidade social, cultural, linguística etc. “No entanto, nosso país não é apenas diverso; ele é marcadamente desigual” (SILVESTRE, 2017, p. 78), no que se refere, principalmente, às desigualdades de raça, de gênero, entre tantas outras. A autora ao destacar o Plano Nacional de Educação (2014-2024), com ênfase na formação de professoras/es, afirma que “infelizmente, a formação de professores/as –seja universitária ou continuada – em nosso país na atualidade é um privilégio e não um direito garantido e efetivado” (SILVESTRE, 2017, p.78).

A questão da formação de professoras/es tem sido tema recorrente, uma vez que, como apontou Silvestre (2017), ainda é um direito que não conseguimos a garantia e efetivação em um país gigantesco e, conseqüentemente, passa a ser um privilégio. Outro aspecto apontado nos estudos de Silvestre (2017) sobre a formação de professores/as é o aumento de estudos da área, que têm se orientado em perspectivas críticas de educação linguística.

Sob este aspecto, no âmbito da Educação Linguística Crítica, pesquisadoras/es como Ferreira (2018), Silvestre (2017, 2018), Pereira (2018), entre outras/os,

discorrem sobre o entendimento dessa perspectiva dentro de suas práticas. De acordo com os pensamentos de Ferreira (2018, p. 42),

a educação linguística crítica pode colocar em xeque o *status quo*, desconstrói discursos racistas, homofóbicos, xenofóbicos, misóginos e classistas. E, através das reflexões que ocorrem a partir da observação das práticas sociais e do nosso cotidiano, podemos construir e reconstruir práticas de empoderamento e críticas através da linguagem.

Para a autora, por meio das reflexões e observações do cenário em que estamos inserida/os, podemos através da língua(gem) reconstruir as nossas práticas pedagógicas e sociais. Nesse sentido, para refletir sobre a educação linguística crítica, de acordo com as ideias de Silvestre (2018), é necessário desenhar um entendimento que parte primeiramente do pensar a concepção de língua

que baliza esse processo, qual seja: língua como prática social, como discurso e como poder. Assim sendo, entendo a educação linguística crítica como o processo de construção de repertórios linguísticos, em ambiente escolar e fora dele, capaz de provocar *movimentos* de mudança que abram espaços para outros modos de ser e estar no mundo. Nesse sentido, o viés *crítico* nesse processo é muito mais do que uma opção epistemológica, é uma postura, ou seja, um *modus vivendi*, comprometido eticamente com a desestabilização de desigualdades (SILVESTRE, 2018, p. 257, grifo da autora).

Tal reflexão caracteriza a língua como uma prática social permeada pelas relações de poder e pela legitimação de discursos que podem, ao mesmo tempo, por meio de uma educação linguística crítica, produzir uma língua(gem) que em nossas práticas e atitudes provoquem fissuras nos arranha-céus construídos pela hegemonia. Pereira (2018), corroborando Ferreira (2018) e Silvestre (2018), parte do entendimento que

a educação linguística crítica pressupõe um posicionamento, por parte de educadoras e educadores, como formadores não apenas de pessoas que sabem fazer uso da língua para se comunicar de maneira proficiente, mas também, e principalmente, de sujeitos que se situam em um contexto sociopolítico, cultural e econômico, no qual devem atuar como agentes de transformação e mudança social. (PEREIRA, 2018, p. 51)

O autor pontua que “não basta saber comunicar, é preciso ser capaz de se posicionar e expressar sua visão de mundo” (PEREIRA, 2018, p. 52). Portanto, partindo desses entendimentos sobre a educação linguística crítica, urge trazer não só para a formação inicial, mas também para a formação continuada perspectivas

críticas de formação docente para o ensino de línguas, com intuito de problematizar nas *práxis* questões sociais, que foram historicamente construídas na sociedade, como também na formação de professoras/es, em que foram legitimados a cultura hegemônica e os conhecimentos eurocêntricos. Nessa direção, Silvestre (2017, p. 79) discorre

Desde pouco antes da virada do segundo milênio até o momento, um número cada vez mais crescente de estudos tem se pautado em perspectivas *críticas* de ensinar e aprender línguas, que desafiam a neutralidade da área de educação linguística e destacam seu papel na manutenção e/ou desestabilização de diversas desigualdades e hegemonias. Paralelamente, é preciso repensar os desdobramentos dessa tendência nos contextos que se dedicam à formação dos/as profissionais que atuam/atuarão nas salas de aulas de línguas para além da mera adição do termo “crítico/a”, passando a, concretamente, pensá-los de *outro modo* (grifo da autora).

Soma-se a isso, de acordo com Silvestre, a necessidade da formação crítica de professoras/es de línguas para que sejam instigados e possam atuar criticamente nos mais variados contextos de educação linguística crítica (SILVESTRE, 2017, p. 80). Ferreira (2018) também acredita que a formação crítica de professoras/es de línguas faz com que elas/es “questionem, postem novos problemas e proponham ações” no sentido de entender e pensar nas resoluções de questões que transpassam as suas práticas em sala de aula, como as das/os suas/seus alunas/os.

A respeito do termo crítico, Silvestre (2017), Tílio (2017), Monte Mór (2013, 2015) entre outras/os autoras/es, pontuam sobre o desafio de definir o termo crítico e a importância da compreensão desse termo dentro da LA para uma educação linguística em perspectivas críticas, uma vez que o sentido de crítico é polissêmico nas diversas áreas de estudos. Entre os possíveis sentido de crítico dentro da LAC, respaldando-se em Pennycook (2004), Tílio (2017), situa o termo crítico como prática problematizadora de questões, que são naturalizadas e não questionadas com uma visão cética.

Outro aspecto importante sobre o ensino crítico e a prática docente como via para essa prática problematizadora é descrita por Siqueira (2020), ao afirmar que um ensino crítico precisa essencialmente ser transgressivo e voltado para a justiça social; em que a/o professora/or como mediadora/r abra possibilidades para que suas/seus aprendizes consigam ver o mundo ou ler o mundo a partir de perspectivas diferentes do que estão acostumadas/os. Nesse caminho, Pessoa (2020) argumenta que a/o

professora/or de línguas precisa ser um agente crítico, compreendendo a realidade que está em sua volta e agindo sobre ela e, por consequência, transformando-a.

A compreensão de agência na perspectiva da LA, segundo Duboc (2011, p.93), remete a constituição de uma resposta ao redor por meio de uma ação pela qual o “sujeito ‘responde responsabilmente’ – embora o uso de ambos termos possa vir a ser lido como pleonasma por compartilharem raízes etimológicas – porque se constitui parte integrante de uma sociedade”. Em outras palavras, a/o professora/or como um agente político e crítico de forma responsiva e responsável. Sendo assim, para que a/o professora/or seja esse agente político e crítico, também é necessário pensar na formação de professoras/es. Para Moita Lopes (2012, p. 12),

[...] formar professores ensinando-os a entender que a linguagem é prática social. É lugar de fazer e desfazer a vida na interação cotidiana e que, portanto, pensar somente a língua com base em sua estrutura interna ou como espaço de comunicação esvaziado de relevância social é um desperdício educacional e político em tempos em que o gênero, a sexualidade, a raça e a etnia são continuamente politizadas, discutidos e desnaturalizados.

Partilho do entendimento de Pessoa (2021) de que a/o professora/or como agente político na sala de aula (presencial ou virtual) pode problematizar por meio das suas práticas e da língua(gem) questões sobre as desigualdades sociais, de gênero, de raça e de sexualidade. Compreender que é através da língua que as questões de poder também são reverberadas e, portanto, é preciso também, “ter consciência de que, por meio dessa língua, discursos de oposição e resistência a sistemas injustos e baseados em desigualdades podem ser formulados e disseminados” (PEREIRA, 2018, p. 54).

Conforme discutido anteriormente, é necessária a compreensão de que a formação de professoras/es de línguas precisa contemplar e trazer o reconhecimento da língua como uma prática social, a qual é capaz de (des)naturalizar ou problematizar questões sociais que ficam às margens da sociedade. Além disso, corroborando as afirmações de Silvestre (2017, p. 80) que na formação crítica, seja inicial ou continuada, faz-se necessário que os/as profissionais dos mais diversos contextos de educação linguística sejam instigados/as a atuar criticamente.

Nesse sentido, tendo em vista uma perspectiva de educação linguística crítica os programas de formação docente precisam contemplar “espaços de fala dos/as professores/as, para que suas concepções, valores e verdades também sejam

problematizadas” (SILVESTRE, 2017, p. 86). Isto posto, entendo que é principalmente por meio desses espaços de falas na formação docente que reflexões a partir de suas experiências podem possibilitar a expansão de perspectivas por meio do exercício da suspeita (MONTE MÓR, 2013).

1.3 Livro didático: contextos e problematizações

Nas escolas brasileiras, o livro didático, doravante LD, ainda se configura como o material mais utilizado nas aulas de línguas. Ao tratar sobre o LD, Pessoa (2009, p. 53) aponta que a importância desse material nas aulas de línguas “é mais acentuada em países como o Brasil, onde há uma precária situação educacional”.

Existem várias pesquisas que tratam sobre o LD de línguas, como já apontado nos estudos de Rojo (2013). Entretanto, ainda são poucos os estudos que abordam questões voltadas para análise de LDs de línguas numa perspectiva de educação linguística crítica. De acordo com os estudos de Bunzen (2005, p. 557) acerca do LD, o autor aponta que o LD de língua portuguesa “tem sido utilizado como objeto de investigação, desde a década de 60”, entretanto o autor explica que em seus estudos sobre o estado da arte realizado por Rojo e Batista (2004), ao delinear o aspecto metodológico e epistemológico, a maioria dos trabalhos “normalmente apresentam um caráter essencialmente avaliativo, ou seja, procuram avaliar os objetos de ensino [...]”.

A questão do uso de LDs de línguas é discutida por autoras/es como Rojo (2013), Batista (2003), Tílio (2008), entre outras/os, as/os quais apontam o papel e as características do LD como recurso pedagógico para muitas escolas e professoras/es. Nos estudos realizados por Batista (2003 apud Rojo, 2013, p. 167), após meados de 1960, mostram que umas das características do uso do LD no contexto brasileiro é o fato de esse material ter se convertido “numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos”, e como já mencionado, refletindo no trabalho pedagógico das/os professoras/es, determinando e definindo, no dia a dia, as abordagens metodológicas (BATISTA, 2003 apud ROJO, 2013, p.167). Ainda segundo Rojo,

[...] os vários estudos têm apontado o papel estruturador e cristalizador de currículos desempenhados pelo livro didático (doravante, LD) e por outros materiais impressos de caráter apostilado e certa homogeneização das práticas e propostas didáticas presentes nesses materiais, que, embora busquem se adequar a referenciais e propostas curriculares mais recentes,

mantêm-se ligados a certa “tradição” na abordagem de seus objetos de ensino. (ROJO, 2013, p. 167)

Em consonância com os apontamentos dos autores supracitados, Tílio (2008) também pondera que, enquanto facilitador nas práticas pedagógicas, o LD de línguas pode se tornar um vilão, justamente por delinear e limitar o trabalho da/o professora/or. Além disso, é essencial que o LD não seja “visto como o detentor do conhecimento”, pois sua função deve ser apenas de “um andaime que serve para auxiliar o aluno a construir conhecimentos relevantes” (TÍLIO, 2008, p. 122).

Percebe-se, portanto, que o LD é um recurso há muito tempo utilizado pelas/os professoras/es e que, nos dias atuais, ainda é considerado um instrumento essencial em muitos contextos. É inegável o papel do LD como suporte para muitas/os docentes, principalmente de escolas públicas. Como já mencionado, muitas vezes o LD é o único material didático disponível para o ensino de línguas. Além disso, considerando a carga exaustiva de trabalho das/dos professores, a falta de recursos financeiros e de tempo para planejamento e elaboração de materiais para aulas em diversas turmas, algumas vezes, em escolas e contextos diferentes, são poucas/os docentes que conseguem desenvolver seus próprios materiais didáticos.,

Outros aspectos que Rojo (2013) discorre relacionados ao LD, reiterando os apontamentos descritos por Batista (2003), contemplam a sobrecarga do trabalho das/os professoras/es, a falta de condições e formação para preparem outros materiais didáticos. Todavia, a autora enfatiza que muitos

[...] advogam a não adoção de nenhum material e a “autonomia” do professor no preparo das aulas. Mas como fazê-lo – em especial, o professor de língua portuguesa, que tem muitas turmas – já que, de fato, graças à sobrecarregada jornada de trabalho, ele raramente tem condições de realizar um planejamento de suas aulas, detalhado e diferenciado segundo as necessidades dos alunos (ROJO, 2013, p. 169).

Concordo com a autora sobre as dificuldades encontradas pela maioria das/os professoras/es em ter “autonomia”, pois não se trata apenas da “autonomia” desejada pelas/os docentes, mas, como já mencionado, trata-se também das condições financeiras, da carga exaustiva para construir um material específico para cada turma, levando em conta as particularidades e contextos das/os alunas/os. Então, diante dessas dificuldades mencionadas, o LD continua a ser o principal suporte nas aulas de línguas para muitas/os professoras/es nas escolas brasileiras.

Dessa forma, tendo em vista a centralidade do livro didático nas aulas de línguas, assim como as práticas sociais, contextos e identidades sociais que ocorrem dentro da escola também são mediadas pelos materiais didáticos (FERREIRA, 2020), é fundamental que esse material contribua para um ensino crítico, em que possa haver mais reflexões críticas do que exercícios estruturais (TÍLIO, 2020). Na mesma direção, Siqueira (2020) afirma que o LD não é neutro, tudo que existe nele foi ideologicamente pensado e orientado e que as/os professoras/es podem reproduzir, inconscientemente, valores e interpretações relacionados a todos os tipos de preconceitos.

Além disso, segundo Rojo (2013), nos LDs há a presença do privilégio do uso da norma culta, norma-padrão, língua padrão e uso da escrita em gêneros e situações ligados à cultura da escrita, como textos jornalísticos, científicos, mais urbanos e da região sul do país (ROJO 2003, apud ROJO, 2013, p. 164). Por isso, é preciso pensar e ensinar além da estrutura interna da língua, pois as nossas práticas sociais são perpassadas e reforçadas pela língua(gem) e, como afirma Pessoa (2019b), “não dá para simplesmente ensinar aspectos linguísticos de uma língua quando sabemos que é também por meio das nossas práticas, linguísticas inclusive, que esse mundo desigual se perpetua” (PESSOA, 2019b, p.174). Moita Lopes (2012, p. 11) também chama atenção para o interesse pelo ensino da estrutura da língua que

[...] ainda reina nas escolas (e, de fato, nas universidades!) Por outro lado, abordagens que têm viés centrado no uso ou em como envolver o(a) aluno(a) na construção do significado muitas vezes pecam por engajamento em significados pasteurizados que não falam a vida social e que, portanto, são simplesmente exercícios de brincar de usar a linguagem.

É preciso refletir sobre as práticas sociais que ocorrem em diferentes contextos e que também refletem na vida social da/o aluna/o. Para Gomes e Puresa (2019), não há como negar que exista o convívio entre diferentes culturas, por isso ressalta-se a importância que a reflexão acerca das diferenças socioculturais, do respeito, dos direitos seja conduzida na escola, com suporte do material didático, todavia, entendendo que o LD não é o dono do saber e sim, apenas mais um recurso para troca entre professora/or e aluna/o que ocorre na sala de aula por intermédio dele. (TÍLIO, 2008).

Gomes e Puresa (2019, p. 155) acrescentam que “é importante que, especialmente em um local propício para discussões sociais como a escola, exista a

compreensão de que todas as culturas têm significações de dignidade humana”, e que a partir dessa compressão sejam propostos meios para que haja uma vida digna entre as pessoas. Os autores também reforçam que

[o] professor, desde suas práticas de letramento até a utilização de recursos didáticos, pode promover a compreensão das identidades existentes em nossa sociedade, reconhecendo e combatendo preconceitos historicamente existentes (PURESA; GOMES, 2019 p.153).

Nessa direção, as propostas dos LDs precisam instigar reflexões sobre a diversidade cultural, linguística, diferenças sociais, históricas e políticas, e contribuir para uma conscientização crítica das/dos alunas/os em relação às desigualdades, às injustiças, aos direitos, ao reconhecimento e à valorização da sua própria cultura, à identificação com outras culturas e à afirmação de sua identidade. E mesmo que o livro tenha o intuito de perpetuar certos valores, é fundamental que a/o professora/or leve a/o aluna/o a refletir criticamente, de forma que, consiga analisar, discutir e até mesmo reprove, se for necessário, o conteúdo (TÍLIO, 2008).

PLATAFORMA 2: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima (FREIRE, 1996, p. 43).

Assim como bem disse Freire, a formação é contínua, não tem uma conclusão, amadurecemos nesse caminho, mas isso também depende de estarmos atentos às nossas práticas com criticidade.

2.1 Da pesquisa qualitativa a pesquisa-formação

No que se refere aos aspectos metodológicos deste estudo, decidi pela abordagem qualitativa. Para Flick (2009, p. 23), a pesquisa qualitativa propicia “o reconhecimento de diferentes perspectivas; na variedade de abordagens e métodos”, não privilegiando nenhuma ação metodológica em relação a outra (DENZIN; LINCOLN, 2006). Flick (2009, p. 70) aponta também que

A concentração nos pontos de vista do sujeito e no significado atribuído por eles às experiências e aos eventos, assim como a orientação em relação ao significado dos objetos, das atividades e dos eventos, alimenta grande parte da pesquisa qualitativa.

Dessa forma, na pesquisa qualitativa é possível tratar de reflexões enquanto pesquisadora, descrevendo as impressões e observações como parte explícita do conhecimento. No mesmo viés, Denzin e Lincoln (2006, p. 20) consideram que a pesquisa qualitativa,

como um conjunto de atividades interpretativas, não privilegia nenhuma única prática metodológica em relação a outra. É difícil definir claramente a pesquisa qualitativa como um terreno de discussão ou de discurso.

Nessa perspectiva, é possível investigar a partir das observações do mundo, por meio de várias práticas materiais em uma série de representações abarcando entrevistas, conversas, gravações, notas de campos, entre outros.

Portanto, acredito que este trabalho se insere na abordagem qualitativa, pois o material empírico foi gerado a partir de gravações com interações e reflexões que, como os autores mencionam, envolvem métodos naturalísticos e interpretativos do mundo, o que simboliza como os seus pesquisadores analisam o ambiente natural,

tentando compreender ou interpretar os fenômenos com base nos significados dados pelas pessoas a quem são conferidas. Além disso, a pesquisa qualitativa abarca

o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais: textos observacionais, históricos, interativos e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. (DENZIN E LINCOLN, p. 17)

Nesse sentido, a construção de possíveis sentidos acerca das relações construídas no curso de extensão tem como base as concepções e percepções das/os agentes e também são elas que embasam as interpretações e as discussões apresentadas.

A pesquisa-formação, por sua vez, traz foco para o conhecimento coletivo, no 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). Para Silvestre (2017, p. 38), a característica central da pesquisa-formação está no “caráter híbrido de pesquisa e formação acontecendo simultaneamente”.

Acredito que esse estudo se caracteriza como uma pesquisa-formação de viés colaborativo e crítico, tendo em vista que nesta pesquisa-formação me vejo não só como pesquisadora, mas também como uma profissional em formação por meio das trocas de experiências e da escuta dos compartilhamentos e vivências das outras pessoas (SILVESTRE, 2017).

O viés colaborativo ocorreu por meio de ações colaborativas entre todos/as professores/as envolvidos/as na pesquisa, diminuindo a hierarquia entre a pesquisadora-formadora e os/as demais professores/as participantes (BORELLI; PESSOA, 2011; SILVESTRE, 2017). O viés crítico, por sua vez, ocorreu por meio da problematização de análises sobre LD, sendo um dos objetivos o desenvolvimento de reflexões sobre os livros didáticos também utilizados pelas/os agentes nas escolas onde atuam, como também da hegemonia e da naturalização do uso do LD nas nossas aulas de língua portuguesa e inglesa nas escolas em que as/os agentes colaboradoras/es atuam.

A seguir, apresento o contexto da pesquisa, as/os agentes colaboradoras/es da pesquisa, o material empírico e os instrumentos utilizados para construção do material empírico.

2.2 O contexto da pesquisa

Atuando como docente de língua portuguesa na rede pública desde 2008 e tentando me encontrar como professora nos primeiros anos de docência, reforço aqui, que nessa trajetória quando me encontrei como professora, me (re)construí também como pessoa e, isso, me fez refletir ainda mais sobre as minhas práticas pedagógicas.

Ao ingressar no mestrado, tive contato com a Linguística Aplicada Crítica que se fundamenta não só na teoria, mas em nossas *práxis*, como entendido pela LAC “um modelo híbrido e dinâmico” (PENNYCOOK, 2001), portanto, nessa direção, teria a oportunidade de pesquisar algo relacionado ao meu cotidiano docente, mas também de problematizar questões de poder e privilégio, resignificando o meu fazer pedagógico em sala de aula. Diante de tantas inquietações, estava o livro didático, já que é o principal suporte utilizado em minhas aulas, como também é utilizado por diversas/os professoras/es das escolas públicas brasileiras.

Logo, ao refletir sobre os critérios de escolha dos livros didáticos ao longo da docência, percebi que algumas questões deixaram de ser observadas tanto por mim, como por muitas/os professoras/es. Retomo o já exposto que, talvez, em boa parte muitos cursos de licenciatura em Letras, como o que me formei, não oferta nenhuma disciplina direcionada tanto para educação linguística crítica ou para análise e elaboração de materiais didáticos.

Diante disso, vi a necessidade de ampliar as discussões, por meio deste estudo sobre o uso de livro didático, tendo em vista uma proposta de educação linguística crítica para docentes atuantes na educação básica, no sentido de identificar e ampliar suas percepções e também levantar problematizações sobre o uso e as propostas presentes nos LDs. Tomo o entendimento de Pessoa (2021), dentro dos estudos da LAC, de que é preciso problematizar as desigualdades sociais construídas na sociedade e resignificar o material didático nas aulas de línguas.

Para o desenvolvimento da pesquisa-formação, propus um curso de extensão intitulado “Formação de professoras/es de línguas para análise crítica de livros didáticos”, com o objetivo de desenvolver uma experiência de formação continuada direcionada para discussões sobre educação linguística crítica e, principalmente, para análise crítica do uso e de atividades de livros didáticos de línguas, uma vez que muitas/os professoras/es de línguas, assim como eu, não tiveram contato com perspectivas críticas de ensino de línguas na graduação.

Tendo em vista o momento de pandemia que vivemos, como já mencionado, as discussões também abordaram tanto o contexto de ensino presencial quanto de ensino remoto. Diante do contexto de ensino remoto durante todo o estudo, o curso de extensão teve como público-alvo, professoras/es de línguas da rede pública estadual.

Para poder ofertar o curso de extensão, a proposta foi encaminhada à Pró-reitora de Pesquisa e Extensão da Universidade que autorizou a realização do curso no primeiro semestre de 2021, conforme Parecer PRECAE – Nº1/2021. O projeto também foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa/CEP-UEG e aprovado conforme parecer nº. 4.472.599.

A pesquisa-formação foi realizada com professoras/es de línguas da rede pública das cidades de Alexânia⁷ e Anápolis⁸. O material empírico foi construído ao longo das práticas desenvolvidas pelo grupo e consistiram principalmente em sessões reflexivas, narrativas orais e escritas, comentários etc.

Os encontros colaborativos e reflexivos ocorreram entre os meses de março a junho, durante 2 (duas) horas, 1 (uma) vez por semana, às segundas-feiras de forma remota, sendo os encontros síncronos e assíncronos. No total, o curso teve duração de 60 horas e, para a certificação de participação no curso, era necessário obter no mínimo 75% de frequência.

As discussões e as propostas reflexivas foram realizadas por meio das plataformas *Google Meet* (atividades síncronas), *Classroom* (atividades assíncronas); também foram utilizados outros recursos para registro e interação como *Google forms*, *Padlet* e *Mentimeter*, com intuito de construir colaborativamente também um conhecimento com os recursos tecnológicos. Os textos escolhidos previamente para propor as discussões e reflexões buscaram contemplar principalmente as temáticas: ensino crítico na educação e no ensino de línguas, análises de livros didáticos e educação linguística crítica.

⁷ localizada na região leste do estado, ficando a 64 km de Anápolis e 90 km de Brasília, com população estimada de 28.010, segundo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020).

⁸ localizada na região central do estado, ficando a 40 km de Goiânia, com população estimada de 391.772 (IBGE, 2020).

Figura 1: Divulgação do curso

Curso de Extensão

Formação de professoras/es de línguas para análise crítica de livros didáticos

15 de março a 28 de junho de 2021
Segundas-feiras às 19 h
Plataforma Google Meet e Classroom
(síncronas e assíncronas)

Inscrições: 10 a 15 de março pelo link:
<https://forms.gle/ipNp13WQWd7SPXS89>

Vagas: 20
Público-alvo: professoras/es de línguas da Educação Básica e graduandas/os em Letras (UEG) que estão cursando estágio.

Coordenação: Simone de Faria e Cristiane Rosa Lopes (POSLLI/UEG)

Carga horária: 60 horas



Fonte: própria autora

Quadro 1: Cronograma dos estudos teóricos e das atividades propostas

Março	<p>Leitura e discussão de textos teóricos e de experiências no ensino de línguas. Leitura e discussão de textos teóricos sobre o ensino de línguas em perspectiva crítica.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Texto: Ensino Crítico de Língua: afinal, o que é ensinar criticamente? (Tílio, 2017); 2. Podcast: O que é ensino crítico? (Pessoa; Siqueira, 2020); 3. Reflexão e registro individual sobre o ensino de línguas (Nuvem de palavras – <i>Mentimeter</i>); 4. Reflexões: Ensinando e aprendendo o pensamento crítico.
Abril	<p>Estudo de teorizações e discussões. Uso e características de livros didáticos no ensino de línguas na educação básica.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Texto: O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade (Biesta, 2018); 2. Prefácio: Linguagem e escola na construção de quem somos (Moita Lopes, 2012);

	<ol style="list-style-type: none"> 3. Registros e reflexões sobre os materiais didáticos na pandemia (formulário – <i>Mentimeter</i>); 4. Live/vídeo: Educação Linguística Crítica e Direitos Humanos (Silva, 2021); 5. Registros e reflexões sobre Educação Linguística Crítica e Direitos Humanos (Mural – <i>Padlet</i>).
Maio	<p>Estudo de teorizações e discussões sobre os livros didáticos de línguas em perspectivas críticas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Texto: O livro didático de língua inglesa e aspectos inerentes a sua produção (Anjos, 2017); 2. Live/vídeo: Mesa online sobre material didático de Língua Portuguesa (Lousada, 2020); 3. Registro e reflexões sobre o livro didático de Língua Inglesa (Mural – <i>Padlet</i>); 4. Registro e reflexões sobre o livro didático de Língua Portuguesa (Formulário – <i>Google forms</i>); 5. Questionário: Materiais didáticos e recursos nas aulas remotas (Formulário – <i>Google forms</i>); 6. Live/vídeo: Material didático de Língua Estrangeira (Ferreira, 2020); 7. Registro e reflexões sobre o vídeo: Os livros didáticos de língua inglesa e possibilidades de letramento racial crítico (Ferreira, 2020) (Formulário – <i>Google forms</i>). <p>Discussões sobre questões de identidade social de raça nos livros didáticos de línguas.</p>
Junho	<p>Estudo de teorizações, discussões, atividades para análises e percepções sobre os livros didáticos de línguas em perspectivas críticas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Texto: A diversidade cultural brasileira em livros didáticos para o ensino de língua portuguesa (NASCIMENTO; SILVA; PEREIRA, 2017); 2. Texto: O racismo cordial no livro de língua inglesa aprovado pelo PNLD (CAMARGO; FERREIRA, 2014); 3. Proposta de atividade – escolha de atividade do livro didático utilizado pela/o participante para análise em perspectivas críticas (<i>Google forms</i>); 4. Reflexões colaborativas sobre as atividades selecionadas dos livros didáticos de línguas utilizados pelas/os agentes colaboradoras/es; 5. Registro e reflexões sobre o vídeo: O perigo de uma única história, de Chimamanda Ngozi Adichie (2009);

	6. Encontro final: Retomada das reflexões ao longo do curso e atividade interativa: Nuvem de palavras - percepções sobre perspectivas críticas no ensino de línguas e o livro didático no ensino crítico de línguas.
--	--

Fonte: própria autora

2.3 As/os agentes colaboradoras/es da pesquisa

As/os agentes colaboradoras/es da pesquisa são cinco docentes que ministram disciplinas de língua portuguesa e língua inglesa na educação básica da rede pública de Goiás, atuantes nas cidades de Alexânia e Anápolis.

Como critério de escolha das/os agentes considere a localidade. No caso da cidade de Alexânia foi onde iniciei minha profissão de docente, lugar no qual muitas mudanças ocorreram de uma só vez, mudança de cidade e de profissão. Trabalhei em Alexânia durante quatro anos, sendo um ano morando na cidade e outros três fazendo o trajeto de Anápolis – Alexânia - Anápolis. Nesse lugar, aprendi, reaprendi, me desconstruí e (re)construí como pessoa e como professora. Nesse lugar tomei gosto pela profissão. Fiz muitas/os amigas/os, as/os quais me ensinaram muito, especialmente, que trabalhar em conjunto é sinônimo de sucesso e que o conhecimento ninguém tira de ninguém. E, em Anápolis, por ser a cidade onde resido e atuo como docente na rede pública.

Como a proposta da pesquisa é elencada nos estudos da Linguística Aplicada e na pesquisa-formação, o conhecimento produzido é colaborativo, tomando o entendimento de Silvestre (2017) sobre a necessidade de uma hierarquização horizontal, pois a formação de professoras/es de línguas, sob a ótica da colonialidade, é definida de forma assimétrica entre aquele que ensina e aquele que aprende. Sendo assim, acredito que a hierarquização colonial estabelece um distanciamento entre pesquisadora e agentes e, reforça as relações de poder existentes na sociedade, portanto, me situo como uma pesquisadora em formação assim como as/os agentes. Para escolha do pseudônimo foi dada a possibilidade das/os agentes colaboradoras/es escolherem, mas a maioria sugeriu que a pesquisadora escolhesse um pseudônimo. Inicialmente, as/os agentes preencheram o formulário de inscrição, já que posteriormente, seria apresentada a pesquisa e só participaria da pesquisa quem estivesse de acordo e autorizado, conforme as informações lidas no Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁹ e enviado para o e-mail das/os agentes. Ressalto que para participar do curso de extensão, a participação na pesquisa não foi obrigatória, como também, os que aceitaram participar da pesquisa poderiam se retirar a qualquer momento no decorrer do curso, conforme orientações dadas pela pesquisadora e abarcadas no TCLE.

No formulário de inscrição para a participação no curso houve um campo destinado às informações das/os agentes (quadro 3) e as demais informações foram direcionadas (figura 2) no encontro de apresentação do curso, com intuito de criar proximidades entre as/os agentes colaboradoras/es e também com a pesquisadora. Tomo a reflexão de hooks (2013, p. 233) na qual afirma que “ouvir vozes e os pensamentos individuais uns dos outros, e às vezes relacionar essas vozes com nossa experiência pessoal, nos torna mais conscientes uns dos outros” e entendendo também que, como já mencionado, a proposta está embasada para a construção do material empírico por meio das experiências e reflexões sobre as práticas pedagógicas.

Quadro 2. Informações de identificação das/os agentes colaboradoras/es

Nome/ pseudônimo	Idade	Raça	Classe¹⁰
Clara	40 anos	Parda	C
Ester	48 anos	Branca	C
Glenda	41 anos	Branca	C
Joana	53 anos	Branca	D
Paulo	26 anos	Negro	D

Fonte: material empírico deste estudo.

No quadro 3, apresento as informações das/os agentes sobre a formação desde a educação básica ao ensino superior, tempo de docência e as disciplinas

⁹ Devido ao contexto pandêmico durante este estudo, para a autorização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o TCLE foi enviado às/aos agentes por meio do formulário *Google Forms*, com link de acesso ao documento na íntegra e após enviado cópia para o e-mail da/o participante. Estes trâmites estão em conformidade com a emenda realizada na Plataforma Brasil e com o parecer do Comitê de Ética e Pesquisa da UEG, no qual este estudo está cadastrado.

¹⁰ Para auxiliar as/os agentes sobre as categorias de classe social, foi utilizado como referência o quadro do IBGE sobre o parâmetro de quantitativo de salários mínimo.

ministradas no ano de 2021¹¹. Ressalto que esses tópicos foram também apresentados nas interações orais, pois as reflexões sobre o ensino de línguas em perspectivas críticas são permeadas também por nossas histórias, experiências ao longo da vida.

Quadro 3. Informações acadêmico-profissional das/os agentes colaboradoras/es

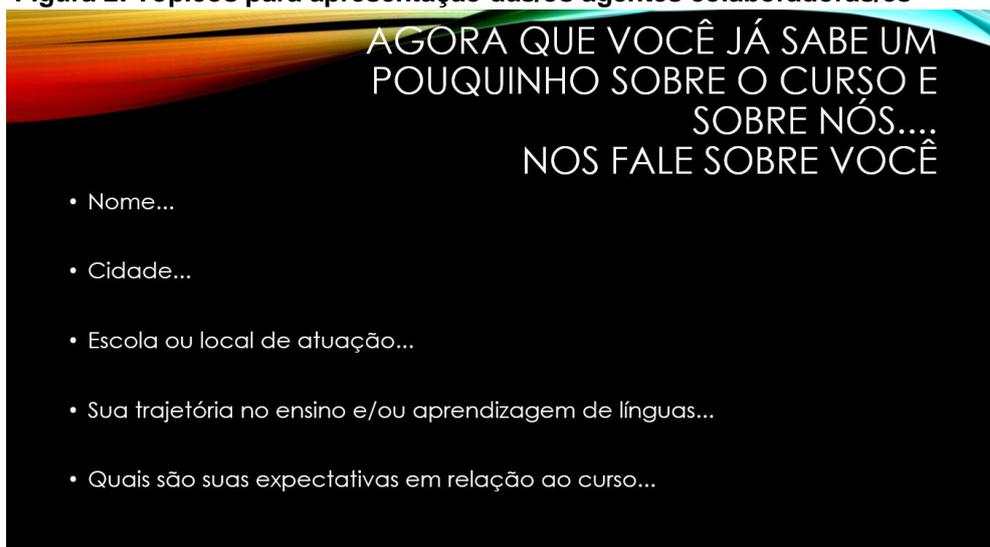
Nome/ pseudônimo	Formação na educação básica	Formação acadêmica	Experiência docente	Disciplina ministrada 2021
Clara	Rede pública	Pública e Particular	14 anos	Língua Portuguesa e Língua Inglesa
Ester	Rede pública	Pública	22 anos	Língua Portuguesa
Glenda	Rede pública	Pública	17 anos	Língua Portuguesa
Joana	Rede privada	Particular	24 anos	Língua Portuguesa
Paulo	Rede pública	Pública e Particular	4 anos	Língua Portuguesa e Inglesa

Fonte: material empírico deste estudo.

O primeiro encontro foi dividido em três momentos. Inicialmente houve a apresentação da proposta do curso e da coordenadora. Nesse momento foi enfatizado como seriam os nossos encontros (síncronos e assíncronos), sobre o papel delas/es dentro do curso, ressaltando que a proposta não centrava em uma formadora detentora do saber, mas que todas/os contribuiriam para o desenvolvimento das reflexões de forma individual ou coletiva e, assim, seria construído por, como entendido por Silvestre (2017), *espaços de falas*. No segundo momento, cada uma/um fez sua apresentação pessoal, descreveu sua trajetória no ensino de línguas e as expectativas em relação ao curso.

¹¹ Optei por indicar o ano de 2021, por entender que muitas/os professoras/es de línguas, devido a formação em duas línguas, possam transitar de acordo com a necessidade da escola, como também sua própria necessidade de complementação de horas/aulas.

Figura 2: Tópicos para apresentação das/os agentes colaboradoras/es



Fonte: própria autora

Os trechos a seguir são importantes, como já mencionado, para aproximar as experiências e as histórias que permeiam cada um, em suas particularidades e em sua formação continuada.

[1] Sou professora de língua portuguesa [,,] A educação...ela é feita pelas pessoas e a gente aprende com as pessoas e ensina para pessoas...então...não dá para pensar em educação sem pensar as pessoas...o ser humano...e eu espero contribuir e espero aprender muito com vocês também (GLENDA, IO 1)

[2] Atuo diretamente como professor de língua portuguesa... [sobre o curso] ...tende a somar na minha vida...na minha carreira...eu gosto de ser escrito... eu gosto de ouvir histórias...eu gosto de aprender... (PAULO, IO 1)

[3] Atuo como professora de língua portuguesa e inglesa há 14 anos [,,] o que eu espero do curso é o que eu sempre busco...mais conhecimento a cada dia sempre...sempre...gosto de aprimorar ainda mais o conhecimento...estudar...pesquisar [...] de conhecer outras pessoas...outros professores para compartilharmos conhecimento. (CLARA, IO 1)

Moita Lopes (2012, p. 10) pontua que “somos seres do discurso que se constroem e se re-constroem pela palavra, que é a matéria principal das aulas de línguas. É por meio da linguagem que nos fazemos à luz dos olhos da alteridade” (MOITA LOPES, 2012, p. 10). É por meio da língua(gem) que os sentimentos e frustrações vivenciados por Ester durante a pandemia aparecem na descrição de suas impressões, angústias e incertezas em relação ao contexto escolar,

[4] [...] minha trajetória como professora...ela é assim... é de um tempo até longo...de 20 anos... porém...como alguém disse aí...do ano passado para cá bagunçou tudo [pandemia] [...] eu descobri que aquilo que eu era enquanto

professora...não tinha importância...depois passou a ter importância e agora ficou...algo assim... que a gente não sabe até quando a importância do professor...ela vai ter valia...(ESTER, IO 1)

Joana (IO 1) considera a aprendizagem [formação continuada] como algo essencial, independente dos anos de docência ou da proximidade da aposentadoria. Isso demonstra uma preocupação com suas práticas pedagógicas no sentido de aprender com as outras pessoas e como também de compartilhar

[5] [...] já estou encaminhando para minha aposentadoria... mas assim... não é porque estou cansada... não é porque eu acho que eu já aprendi tudo não...até mesmo em relação a esse curso que eu vou fazer agora... é de aprender...aprender muito. ...com tudo que todos têm a oferecer e também compartilhar o que eu sei... [...] sou professora atualmente de língua portuguesa (JOANA, IO 1).

Assim como Rajagopalan (2003, p. 12) entendo que é preciso “acreditar que nunca é tarde para aprender e nunca se sabe de que se pode aprender a nossa próxima lição”. No que diz respeito à formação docente continuada, apreendo das asserções de Borelli, Mastrella-de-Andrade e Brossi (2021, p. 73) que discorrem a necessidade de pensar a formação docente como uma produção de conhecimento que esteja envolvida “no processo de promover possibilidades para que as pessoas revejam seus saberes, construam novo e se engajem no movimento contínuo de ‘nunca estarmos prontas/os’”.

2.4 O material empírico

O material empírico deste estudo, como mencionado no item 2.2, foi gerado no decorrer do curso de extensão “Formação de professoras/es de línguas para análise crítica de livros didáticos”, realizado remotamente pelas Plataformas *Google Classroom* (assíncrono) e *Meet* (síncrono). Foram considerados instrumentos para coleta de informações:

- 1) Interações orais (**IO**);
- 2) Atividades interativas (**AI**);
- 3) Atividades reflexivas escritas (**AE**).

2.4.1 As interações orais (gravadas em vídeo)

Ao longo do curso, os encontros síncronos (*Google Meet*) aconteciam quinzenalmente, às segundas-feiras, às 19h. Cabe ressaltar que a escolha desse horário foi previamente negociada com as/os agentes, uma vez que, todas/os atuam diurnamente nas escolas. Para gravação, utilizei o recurso disponibilizado pela própria Plataforma do *Google Meet*, em que no final do encontro (reunião online) a gravação é salva e enviada para o e-mail da pesquisadora automaticamente.

Para este estudo, as reflexões construídas são o principal foco do material empírico e não a estrutura linguística, portanto, assim como Silvestre (2017) “o material em áudio não foi transcrito *verbatim*.”, somente algumas adequações formais foram feitas, mas tentando preservar os relatos orais (SILVESTRE, 2017, p.75). Para transcrição, utilizei os códigos do quadro abaixo, com base em Silvestre (2017).

Quadro 4 - Códigos utilizados nas transcrições

Código	Significa
[rindo]	Comentário explicativo inserido pela autora
...	Interrupção/assunto incompleto
(?)	Trecho inaudível/ incompreensível
[...]	Trecho suprimido

Fonte: Silvestre (2017, p.75)

O processo de transcrição foi inicialmente pela escuta na íntegra e posteriormente, pela seleção de trechos, observando os que se enquadravam com as propostas deste estudo. Em seguida, transcrevi os trechos selecionados para análise. Após a transcrição, foi realizada uma seleção que não segue uma sequência linear, pois algumas temáticas foram abordadas e retomadas no decorrer das reflexões, criando várias conexões entre as reflexões, as práxis com/no livro didático e nas aulas de línguas.

2.4.2 As atividades interativas

O objetivo das atividades interativas foi promover interação, troca e expansão de reflexões entre as/os agentes, por meio dos aplicativos *Padlet* e *Mentimeter*. Além

disso, o intuito também foi de construir uma aprendizagem colaborativa, diante do contexto de pandemia, sobre os recursos digitais e tecnológicos presentes nas práticas pedagógicas das/os professoras/es, como também na minha, como pesquisadora e professora em formação. Conforme apontam Freitas e Avelar (2021, p.106), muitas/os professoras/es não “estavam – e muitos ainda não estão – preparados para utilizar tecnologias digitais em suas aulas, nem, principalmente, para percebê-las como uma prática social”.

Nesse sentido, tomo o entendimento das autoras supracitadas, de que na linguagem do e no mundo digital é preciso que aprendamos outras formas de ler e escrever, pensando na multiplicidade de linguagens nesse espaço virtual. Dentre elas, as utilizadas nas atividades interativas desta pesquisa, dessa forma, exigindo novas possibilidades de leitura e escrita para nossas interações.

2.4.3 As atividades reflexivas escritas

As atividades reflexivas escritas (*Google Classroom*) foram produzidas por meio dos formulários (*Google Forms*), nos comentários tecidos nas postagens das atividades assíncronas. O objetivo foi que, nesse momento, a partir das reflexões individuais, fossem produzidos direcionamentos e considerações a serem discutidas nos encontros síncronos, oportunizando reflexões que foram construídas historicamente. Considerando, conforme descreve Bohn (2013, p. 125), que a/o professora/or “não tem mais as respostas prontas, mas leva perguntas a serem entretidas, verdades a serem construídas e desconstruídas, semelhantemente a vida fluindo, reagindo dentro das subjetividades personalizadas”.

Em outras palavras, as praxiologias das/os agentes são fundamentais para as discussões e troca dos diversos saberes, da valorização e do respeito às diferenças e as subjetividades existentes, pois, nós professoras/es e pesquisadoras/es, não somos as/os donas/os do saber e não temos as respostas fechadas.

PLATAFORMA 3: CONEXÕES REFLEXIVAS SOBRE PERSPECTIVAS CRÍTICAS NO ENSINO DE LÍNGUAS

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 1996).

É por meio desses movimentos dinâmicos e dialógicos que as reflexões das/sobre nossas praxiologias são (re)construídas e, nesse caminho de Freire, do fazer-pensar-fazer que estão atreladas às reverberações apresentadas nessa plataforma. Aqui discorro sobre as possíveis reflexões e análises do material empírico deste estudo, que estão divididas em quatro conexões apresentadas a seguir:

Na primeira conexão, intitulada **As percepções iniciais: ensino de línguas e criticidade**, pensada a partir de uma atividade interativa em um dos momentos do primeiro encontro síncrono do curso de extensão. Nessa atividade foi proposto que as/os agentes escrevessem três palavras que viessem em suas cabeças sobre “o ensino de línguas” formando, assim, uma nuvem de palavras. Com esse material, discorro sobre as percepções das/os agentes com intuito de produzir um panorama inicial das percepções sobre o ensino de línguas. Nesta conexão também, a partir do *podcast*: O que é ensino crítico? com Rosane Rocha Pessoa e Sávio Siqueira (2020) e, o texto: Ensino crítico de línguas: Afinal, o que é ensinar criticamente? de Rogério Tílio (2017), são apresentadas as discussões interativas e reflexões sobre os comentários tecidos pelas/os agentes de como compreendem o ensino crítico na educação e no ensino de línguas.

Na segunda conexão, **O livro didático: contextos e praxiologias**, trago considerações sobre o processo de escolha do livro didático, contextos de uso e as praxiologias das/os agentes a partir de suas vivências locais, mas também no contexto pandêmico, uma vez que o curso de extensão, em que construímos os saberes deste estudo, ocorreu dentro desse período e se torna relevante considerar essa realidade tanto em relação às práticas educacionais quanto ao uso do livro didático em diversos contextos sociais.

Já na terceira conexão, **Educação Linguística Crítica: escola, sociedade e professoras/es**, focalizo nas discussões e reflexões desenvolvidas a partir de teorizações da área de educação linguística crítica, bem como naquelas que

contemplam a função social da escola e da/o professora/or diante das demandas da sociedade contemporânea.

Por fim, na quarta e última conexão, **(Re)conhecendo o próprio aquário: (re)(des)construções e (res)significações das práxis**, trago e reflito juntamente com as/os agentes colaboradores sobre algumas atividades selecionadas dos livros didáticos utilizados nas escolas em que atuam. Aqui são apresentadas as possíveis (res)significações das práxis com/no/sem o livro didático descritas por todas/os agentes e pela pesquisadora. Enfatizo que enquanto pesquisadora nessa pesquisa-formação, me situo como um sujeito que está imerso nesse processo de (auto)(trans)(forma)ação.

3.1 As percepções iniciais: ensino de línguas e criticidade

A proposta do curso de extensão fundamentou-se na proposição da língua(gem) como “prática social, como discurso e como poder” (SILVESTRE, 2018, p. 257). Para Moita Lopes (2012, p. 10, grifo do autor) se faz necessário entender a língua(gem) como “espaço *sine qua non* de construção da vida social”. Tomo o entendimento do autor na asserção de que “somos seres do discurso que se constroem e se re-constroem pela palavra”, que é a matéria principal das aulas de línguas.

Ademais, autoras/es como Silvestre (2018), Oliveira (2014), Moita Lopes (2012), entre outras/os, apontam que por meio da língua(gem) podemos legitimar discursos e perpetuar relações de poder, mas ao mesmo tempo, é através dela que podemos ampliar nossos repertórios linguísticos, de modo que, nas palavras de Freire (1996), possamos olhar para contradições sociais, políticas, econômicas em nossa sociedade, entender a realidade em que vivemos, para, então, agir sobre ela, transformando-a.

Sob essa ótica, de questionar e de problematizar questões da vida social, das desigualdades e das relações de poder, que as perspectivas críticas de educação linguística, ancoradas em pressupostos da Linguística Aplicada Crítica, têm se orientado, na compreensão de que, como aponta Urzêda-Freitas (2012, p.79), “não basta ensinar uma língua para fins comunicativos: é preciso considerar os efeitos/valores que essa língua produz na sociedade” e que essas questões reverberam sobre como “nossos discursos colaboram com a perpetuação do

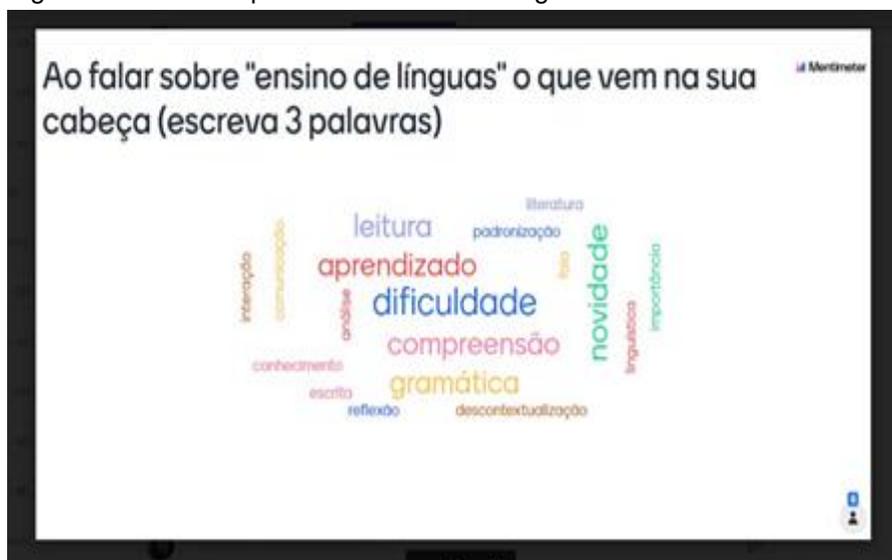
preconceito e da discriminação contra as pessoas pobres, as pessoas negras, os(as) homossexuais, as mulheres, os povos indígenas etc.” (URZÊDA-FREITAS, 2012, p. 79). Ainda, segundo o autor, nesse sentido é possível atravessar muros intransponíveis e, por consequência, descobrir novas possibilidades de pensar a educação e o ensino de línguas.

Dessa maneira, assumir uma concepção de língua(gem) como prática social, implica no reconhecimento de que as nossas relações sociais, as desigualdades, as injustiças, as relações de poder, a hegemonia do saber, entre tantos outros desalentos humanos, são legitimados, naturalizados através da língua(gem), mas implica também, a partir dessa concepção, que por meio da língua(gem) podemos (res)significar nossas práticas discursivas e pedagógicas, nos posicionarmos criticamente diante dessas questões sociais perpassadas dentro e fora da escola.

Apoiada nessas considerações sobre a concepção de língua(gem) adotada neste estudo, seguimos para percepções iniciais das/os agentes colaboradoras/es que ocorreram em nosso primeiro encontro síncrono por meio de uma atividade interativa, posteriormente aos momentos de apresentação do curso e apresentação de todas/os nele inseridas/os. A atividade interativa proposta para abrir as discussões sobre o entendimento de ensino de línguas gerou a composição de uma nuvem de palavras, que expressam as percepções das/os agentes colaboradoras/es ao pensar sobre o ensino de línguas.

Vejamos, a seguir, a figura 3.

Figura 3: Nuvem de palavras – ensino de línguas



Fonte: própria autora.

Com base na nuvem de palavras produzida, observa-se a palavra **dificuldade(s)** no ponto central (figura 3). Ao retomarmos para nossas discussões, as/os agentes colaboradoras/es já se dispuseram de imediato em trazer à tona suas percepções sobre o ensino de línguas. Tomo aqui o pensamento de Silvestre (2017, p. 165), de que “os espaços de fala podem ser entendidos como tempo e lugar de insurgência e escuta de diferentes vozes e saberes (não) marginalizados na construção de sentidos”. Dessa forma, percebe-se que a construção de sentido da palavra dificuldade(s) tomou entendimentos diferentes. Acredito que uma dessas construções de sentido está relacionada não só com o contexto local de cada uma/um, mas também com o contexto de pandemia, com as realidades vivenciadas pelas/os alunas/os e pelas/os professoras/es dentro e fora da escola nesse período de isolamento social. Nas falas de Ester e Joana é possível identificar essa preocupação.

[6] eu coloquei análise...compreensão e reflexão...essa análise...ela tem que ser interligada à compreensão...às vezes a vivência dele [aluno]...os objetivos dele em relação com aquilo que proponho...não tem interesse...[sobre a escolha da palavra reflexão] essa reflexão do que estou propondo...será que eu estou alcançando meu objetivo...será que esse meu aluno está aprendendo...[...] quais são as **dificuldades** reais diante de uma situação que às vezes ele não tem o recurso da internet...eu estou falando agora nessa vivência de pandemia...(ESTER, IO 1)

[7] ... [partilhando do relato de Ester] ...a **dificuldade** de professora...além de tentar transmitir o conteúdo...para os nossos alunos...nós também estamos do outro lado...tentando aprender a lidar com a mídia...para que o meu conhecimento chegue até o meu aluno... (JOANA, IO 1)

[8] eu coloquei aprendizagem, compreensão e leitura...nesse mundo...que nós vivemos antes pandemia...durante pandemia...eu acho muito necessário a leitura...nós precisamos ler muito...e através dessa leitura...conhecer mais...entender mais... (JOANA, IO 1)

Ter sensibilidade de todo o contexto, das necessidades existentes em contextos diversos e específicos se faz necessário diante desse cenário. Todavia, como afirma Siqueira (2020), se as dificuldades já existiam na escola física, imagina nesse contexto virtual. O autor ainda pondera sobre a importância de a/o professora/or compreender essa realidade e agir sobre ela, desse modo muda o contexto, muda o seu papel. Nesse sentido, é possível perceber que além da preocupação das agentes com essa realidade, há uma busca por uma ação pedagógica que se aproxime ao contexto e que, principalmente, alcance as/os alunas/os.

Já nas palavras de Clara e Paulo (IO 1), apesar de corroborarem os apontamentos das outras agentes, trouxeram um outro aspecto para a palavra **dificuldade(s)**, que está mais direcionado aos aspectos linguísticos, como apontam (Moita Lopes, 2012; Monte Mor, 2019) sobre a apreensão docente no ensino de línguas focado mais na estrutura interna e no uso correto da língua:

[9] ...muita **dificuldade** em produzir textos. É muito desânimo [do aluno]. Na minha época era bem diferente dessa época. Hoje nós temos assim, como professores, nós temos sempre que buscar novos métodos para instigar o aluno. (CLARA, IO 1)

[10] Me veio à cabeça: gramática, literatura e linguística [...] eu tenho encontrado uma **dificuldade** muito grande com os meus alunos. Os alunos não conseguem entender o básico da nossa língua, eles conseguem na vivência deles, e isso é o básico do processo de comunicação. Graças a Deus, eles conseguem entender muito bem com a gente, entender tudo certo, mas a longo prazo, esse aluno acaba perdendo o básico (PAULO, IO 1)

[11] ...parece que na minha época aprendia a estrutura da língua um pouco mais fácil. [...] já nessa época parece que ficou muito mais difícil de ensinar a estrutura dessa língua. (PAULO, IO 1)

Diante desses relatos é possível depreender também o que afirma Mattos (2018, p. 32), “nossa visão do mundo é situada nas práticas e experiências de vida e, por isso mesmo, é também corporificada e inescapável”. Em outras palavras, muitas vezes não tem como escaparmos daquilo que nos cerca e das nossas experiências como alunas/os na formação inicial e que são reproduzidas (in)conscientemente em nossas práticas pedagógicas e, isso, talvez tenha refletido quando Clara relaciona com seu tempo de aluna da educação básica ao produzir textos ou executar outras atividades propostas.

A esse respeito, Monte Mór (2019a, p.194) em seus estudos aponta que o ensino de línguas privilegiava “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”. Nesse sentido, as asserções da autora confirmam o que descreve Clara e que as/os demais agentes firmaram e evocaram acerca da formação na educação básica, em que o foco principal nas aulas de língua portuguesa era executar as atividades do LD, colocar margens nos cadernos, fazer caligrafia, decorar as conjugações verbais em todos os tempos e modos entre outros aspectos gramaticais etc., e que esse modelo de ensino tradicional de línguas se

perpetuou nas aulas da graduação, no estágio supervisionado e nas práticas pedagógicas como docentes.

Até aqui, vimos as percepções iniciais sobre o ensino de línguas. Prosseguiremos, agora, com as reflexões de como elas/es enxergam o ensino crítico na educação e no ensino de línguas. É importante ressaltar que nas ponderações acerca das experiências na formação básica e superior das/os agentes, todas/os [nós] relatamos que em nossa formação inicial não foi ofertada disciplina voltada para o ensino de línguas em perspectivas críticas, tampouco tivemos a oportunidade de fazer reflexões críticas nas aulas sobre questões da vida social.

Para adentrar na construção de sentidos sobre o ensino crítico na educação e no ensino de línguas, as discussões foram geradas a partir da escuta do *podcast*: O que é ensino crítico? com a professora Rosane Rocha Pessoa e o professor Sávio Siqueira (2020), e da leitura do texto: Ensino crítico de línguas: afinal, o que é ensinar criticamente? de Rogério Tílio (2017). No programa de áudio e no texto, a/os pesquisadora/res apresentam, a partir dos pressupostos da LAC, os entendimentos do termo crítico, do fazer crítico nos diversos campos de estudos e disciplinas, mas principalmente dentro do ensino de línguas, partindo da concepção e da importância da compreensão da língua como prática social e que a escola é parte da vida social.

Para Tílio (2017, p. 23), a dificuldade de um trabalho crítico na educação está também na polissemia do conceito de “crítico”. No entendimento do autor, por exemplo, “a postura crítica como prática problematizadora procura apenas questionar os discursos, buscando entender suas causas e seus efeitos múltiplos em determinadas e diferentes condições”. Para que haja, portanto, uma postura crítica na educação e no ensino de línguas, segundo Pessoa (2020), ela começa pelo entendimento de que a atuação docente é política e, o que a/o docente faz e como faz em sala de aula está atrelado às questões sociais. Nesse sentido, podemos reproduzir suas desigualdades ou procurar confrontá-las. Sendo assim, confrontar as desigualdades, as injustiças, o preconceito e a discriminação, entre tantos outros sofrimentos humanos, é essencial para exercer e promover um ensino crítico.

Pessoa e Siqueira (2020) ressaltam a necessidade da construção do sentido crítico nas práxis no ensino de línguas, em um pensar e fazer também dentro do contexto de pandemia, em que as desigualdades foram descortinadas e que, nas palavras de Sousa Santos (2020, p. 10), “a claridade pandêmica e as aparições em

que se materializa”, ou seja, as desigualdades, talvez antes invisibilizadas e apagadas, agora, são corporificadas e quantificadas. Tal fato é observado nas colocações de Joana que descreve que a pandemia além de distanciar os alunos [da escola] também escancarou as desigualdades na aprendizagem, o que, como efeito, desvelou e potencializou as desigualdades sociais. Nessa direção, Sousa Santos (2020, p. 15) retrata que a quarentena¹² [contexto de pandemia] se tornou mais árdua para uns grupos sociais, uma vez que o que eles têm em comum é “padecerem de uma especial vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela”.

Na visão de Joana, suas percepções do sentido de crítico reverberam dentro do contexto de pandemia, da realidade de muitas/os professoras/es e alunas/os, como também dentro de um processo de formação para reflexão crítica:

[12] [sobre o texto] lendo esse parágrafo saí completamente da leitura e me perdi a tantos pensamentos reais e de uma importância significativa, diante a vários contextos já vividos. Lançar um olhar crítico diante à inusitada realidade de uma escola fechada e professores longe dos alunos, surge a preocupação na condição da comodidade e da dificuldade de "despertar" a criticidade do desconhecido. Para a maioria dos professores despertar a criticidade nos alunos é algo impossível, pois nem ele foi despertado para a tal ação. Tarefa difícil... (JOANA, AE 1)

Em sintonia com a reflexão de Joana, de que muitas vezes nem o professor foi despertado para agir criticamente, Glenda questiona o que seria um ensino crítico e pontua que “talvez nem os professores tenham essa resposta fechada”. Glenda (AE 1), corroborando os apontamentos das/os autoras/es em estudo, considera que a discussão e o exercício para promover um ensino crítico “tem que acontecer com todos os professores e todas as disciplinas”, nesse sentido, “o ensino crítico deve ser, antes de tudo, um objetivo do professor ao entrar em sala de aula” e acrescenta que:

[13] Esse objetivo está sempre previsto no PPP (Projeto Político Pedagógico) das escolas, mas dificilmente acontece na realidade, pois muitos professores desconhecem até mesmo o que é o ensino crítico (GLENDA, AE 1).

¹² “*Quarentena*” é uma das práticas mais antigas e eficazes em saúde pública, que remete ao século XIV, no combate de surtos de doenças transmissíveis[...] “*Quarentena*”, portanto, significa a restrição do movimento de pessoas que se presume terem sido expostas ao agente causador de uma doença contagiosa, mas que não necessariamente estão doentes (PELLEGRINO, 2020).

Tais apontamentos estão ancorados na afirmação de Mattos (2018, p. 31 [2014]) de que muitas/os professoras/es de línguas na atualidade “nunca tiveram experiências críticas na aprendizagem enquanto alunos de línguas”, por essa razão, estão propensas/os a reproduzirem “as experiências tradicionais que vivenciaram em seus contextos de aprendizagem e formação”. Isso salienta o que foi anteriormente mencionado, nos tornamos reprodutoras/es de valores, ideologias e questões sociais que historicamente foram e ainda são naturalizados e que ficam à margem da sociedade. Todavia, é preciso considerar, assim como Freire (1996), que ser docente é estar em constante (auto) (trans) formação, nesse aspecto, as/os agentes enfatizam a importância dessa discussão sobre o ensino de línguas em perspectivas críticas e “a compreensão de sua verdadeira importância na construção de uma sociedade mais justa e mais humanizada” (GLENDA, AE 1).

As ponderações feitas pelas/os agentes sobre os entendimentos do sentido crítico são enfatizadas nas afirmações de Monte Mor (2013), Tílio (2017), Silvestre (2017, 2018), entre outras/os autoras/es, sobre a multiplicidade de sentidos do termo crítico e da importância de compreendermos o sentido de crítico para atuarmos em nossas práxis, bem como, possibilitar às/aos alunas/os uma formação crítica, visando, o que Glenda também aponta, à construção de “uma sociedade mais justa e mais humanizada”. Dessa forma, conforme explica Ferreira (2018), podemos refletir a partir dos nossos olhares em nossas práticas e nosso dia a dia e, através da linguagem, podemos (re)construir práticas de empoderamento e críticas.

Ademais, as considerações apresentadas também reforçam a necessidade de ações de formação crítica de professoras/es para despertar a criticidade nas práticas pedagógicas. Sob essa ótica, Paulo (AE 1) também reforça em suas reflexões a compreensão do ensino crítico no âmbito da formação crítica de professoras/es que “visa a importância do conhecimento do processo de ensino e aprendizagem”, entretanto, ele pontua, assim como as/os demais agentes, a importância da formação de professoras/es nessa perspectiva, pois, “infelizmente, enxergamos de uma forma [na formação inicial], e somos inseridos numa outra realidade. Discutir, em formação, esses parâmetros, torna-se essencial para nós docentes” (PAULO, AE 1).

Desse modo, é possível depreender que atuar criticamente em nossas práxis está atrelado a um processo de formação crítica, no intuito de compreender a língua como prática social e ir além dos aspectos linguísticos, uma vez que, como assevera Moita Lopes (2003, p.31) “não se pode transformar aquilo que não se entende”. Portanto, para que uma educação crítica ocorra, as/os professoras/es de línguas também precisam se tornar críticas/os, dessa forma, a formação crítica de professoras/es torna-se essencial “para exercer esse papel dentro de aula por meio da educação linguística” (MATTOS, 2018, p. 32).

Glenda (IO 2) apresenta um outro aspecto sobre o ensino, no qual compreende que as nossas vivências e experiências estão imbricadas nesse processo de construção do sentido de crítico. É possível perceber este fato nas percepções de Glenda, ao descrever que “muitas vezes tem situações que somos permeados pelas nossas experiências de vida e a gente carrega as nossas convicções...então tem muita coisa que a minha convicção vai interferir, por exemplo, no ensino crítico” (GLENDA IO 2). Moita Lopes (2012, p. 9) explica que nos discursos presentes em sala, nas vozes das/os alunas/os e das/os docentes, “o senso comum sobre a vida social ainda sobressai”. A agente cita como exemplo a questão de gênero que foi apresentada no texto do autor mencionado e, até mesmo, sobre outros assuntos que, às vezes, não estão bem evidentes para a maioria das/os professoras/es. Ela ainda pontua que o conceito de ensino crítico ainda não é, para ela, algo bem entendido e nem fechado, mas considera que

[14] não existe nenhum texto inocente que não existe nada, tudo que é escrito tem uma intenção. A partir do que está sendo lido no texto, das propostas das imagens que aparecem nos livros, essa reflexão de pensar o porquê alguém escolheu esse texto ou o porquê alguém colocou essa imagem, qual foi a intenção da pessoa, a gente já tá começando a proposta do ensino crítico com os alunos [...] a partir daí surgem várias discussões em sala, surgem questionamentos e hipóteses e aí sim eu vejo que a gente começa a caminhar por ensino crítico sem respostas completas, mas abre o seu caminho (GLENDA, IO 2).

A fala da agente sugere uma inquietação e reconhecimento da intencionalidade, da legitimação dos discursos nos materiais e livros didáticos, os quais devem ser questionados ou problematizados em sala de aula. Tais considerações, para Glenda, são como uma possibilidade de abrir o caminho para o ensino crítico. Moita Lopes (2012, p.11) aponta que as/os professoras/es ainda atuam

com “discursos bem conservadores”. Todavia, os poucos que têm sapiência para além do ‘senso comum’ possibilitam trazer temáticas da vida social para sala de aula, como questões de gênero, sexualidade e raça. Assim como Pessoa (2020), compreendo que a/o professora/or é um agente político e o que ela/e faz em sala de aula está imbricado nas desigualdades sociais, de raça, de gênero, de faixa etária, de língua etc., portanto abordar temáticas da vida social é confrontar o ‘senso comum’ engendrado nas práticas discursivas.

Ademais, a reflexão crítica é essencial para avaliarmos a educação e o ensino de línguas. Logo, a necessidade, segundo os pensamentos de Freire, de uma conscientização crítica do professor e do aluno e nesse desenvolvimento da “percepção crítica [...] passa-se da consciência ingênua, do senso-comum [...] compreendendo a diferença de “estar *no* mundo e estar *com* o mundo” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p.130, grifo do autor). Dessa forma, respaldando-se nos estudos de Ferreira (2006, p.37), acredito que a educação linguística crítica pode possibilitar “repensar o mundo de alunos e professores, de uma forma que faça o arranjo para uma ação transformadora e que possibilite a mudança social”.

3.2 O livro didático: contexto e praxiologias

Entender o contexto da pesquisa, ou seja, as praxiologias locais e atuais das/os agentes colaboradoras/es é de suma importância. Desse modo, buscar compreender o uso do livro didático em locais e contextos diferentes, como também em modalidades diferentes, presencial e remoto, nos remete a alguns pressupostos da LA. Segundo Rajagopalan (2011, p. 2),

pensar a linguagem no âmbito da vida cotidiana que nós estamos levando. Não fazendo grandes elucubrações...É pensar, não como se pensou durante muito tempo: levar a teoria para a vida prática. Mais que isso, é usar a prática como próprio palco de criação de reflexões teóricas, ou seja, neste âmbito, teoria e prática não são coisas diferentes. A teoria é relevante para a prática porque é concebida dentro da prática.

Para o autor, a teoria é importante para a prática, justamente por acontecer dentro da prática, desse modo, é essencial considerar as práticas nos contextos sociais e locais. Por isso, refletir sobre o uso ou não do livro didático nos contextos sociais e locais das/os agentes evidencia as realidades distintas existentes e os

caminhos que foram e estão sendo percorridos nas práticas de educação linguística, o que colabora para reflexões e possíveis (res)significações das nossas próprias práxis como professoras/es de línguas.

Nos estudos de Carvalhaes (2018, p.133) sobre o livro didático de língua portuguesa, o autor enfatiza que o LD é um documento que dá informações sobre “como os envolvidos na produção do material didático de Língua Portuguesa – sistema de gestão governamental e equipe autoral – concebem a figura do professor”. Outro aspecto apresentado nos estudos de Rojo e Batista (2012) em relação ao livro didático no trabalho docente é que o LD acaba determinando a prática pedagógica do professor, por fatores já mencionados como a carga horária exaustiva, falta de condições financeiras e tecnológicas para planejar aulas específicas para cada turma etc. Ou seja, fatores diversos como a produção, a prescrição e as condições de trabalho dos docentes estão imbricadas na utilização do livro didático.

Sendo assim, é inegável o papel do livro como apoio para muitas/os professoras/es e escolas. Nesse sentido, se faz necessário, de acordo com Vasconcelos (2021, p. 26), “atuar de forma crítica sobre ferramentas discursivas” como o livro didático, mas para isso, também é necessária uma formação crítica que “possibilite não apenas enxergar as hierarquias de poder tão presentes nos LDs de línguas, como também refletir sobre elas e sobre suas próprias escolhas praxiológicas”.

3.2.1 A escolha do livro didático de línguas nas escolas

Lajolo (1996, p.6), ao explicar sobre o processo de seleção de LDs, também pondera que “ao longo de sua presença na aula, é preciso planejar seu uso em relação aos conteúdos e comportamentos com que ele trabalha”. Assim sendo, o processo de seleção de LDs implica reconhecer as propostas do livro e as necessidades locais, mas também implica confrontá-lo a partir de suas escolhas.

Trago, neste tópico, os relatos sobre a escolha do livro didático ou sobre o próprio livro didático, os quais surgiram em mais de um encontro de forma espontânea, o que remete as intersecções de discussões sobre ensino de línguas em perspectivas críticas com o LD. Inicialmente, as/os agentes relataram suas experiências e olhares nesse processo de seleção de LDs, que são semelhantes. Glenda (IO 2), além de

trazer suas experiências como docente, também traz como coordenadora. Para ela o processo de seleção de LDs é sempre tumultuado e frustrante.

[15] o livro que a gente escolhe um... tem a primeira e a segunda opção... E aí tem uma terceira opção reserva [...] Na hora de colocar essa escolha lá... é sempre muito corrido... tudo muito em cima da hora... o professor não tem tempo... a gente ficava naquela... dispensa os alunos um pouco mais cedo para sentar todo mundo e analisar juntos [...] quem não queria dar uma olhada no livro que ele estava muito interessado não vem mesmo livro que a gente escolheu então nem adianta escolher... a gente escutou isso muitas vezes na escola né E realmente é muito difícil vir a primeira escolha da escola e isso é frustrante para os professores... normalmente não veio... mas o que eu acho que a gente tem que pensar muito... na hora de escolher os livros e acho que às vezes é por exemplo determinar os professores escolhem um outros escolhem outros e ele acaba tendo que entrar num consenso ou fica meio contrariado com aquilo (GLENDA, IO 2).

Nessa mesma direção, Clara e Joana reafirmam os apontamentos de Glenda. No relato de Clara (IO 2), ao falar da escolha do livro didático de língua inglesa do PNLD 2020, considera complicado porque o livro que havia escolhido “era bastante interessante... era muito bom livro... só que não veio o livro que a gente escolheu. Nós analisamos... escolhemos..., mas depois vem um outro lá que é muito complicado”. Joana (IO 2) aponta que “[...] aquele livro que a gente se identifica um pouquinho com ele... ele não é o escolhido... sempre é assim [...]”

Em um dos momentos sobre o ensino crítico, Joana (IO 2) traz evocações de suas inquietações que são provocadas no processo de escolha e que são compartilhadas pelas/os outras/os agentes.

[16] E aí eu fui lá no livro didático, quando coloca lá para a gente escolher [...] é uma situação que eu já me vi e já falei assim: gente porque que eu vou escolher? Sendo que vai vir aquele livro que eu não simpatizei com ele e eu vou ter que trabalhar com aquele livro que eu não selecionei, porque o livro que eu gostaria de trabalhar, ele tem essas características aqui, que além de eu estar olhando para o meu aluno para poder aprender melhor, vai ser mais acessível a linguagem para ele e eu também me sinto confortável em trabalhar com esse livro. (JOANA, IO 2)

A esse respeito, Lajolo (1996, p. 6) descreve que os livros didáticos “com ou sem aval dos professores, estão nas salas de aula, nas mãos dos alunos e talvez em suas cabeças”. A autora ainda pondera que trabalhar em sala de aula com um livro que não está de acordo com o contexto da/o aluna/o precisa de uma especial robustez, pois serão diversos momentos e circunstâncias que o professor terá que pontuar que o livro merece observações. A meu ver, essas observações ou críticas

sobre o LD podem ser possibilidades para desenvolvimento de reflexões críticas sobre o uso desse material.

Acredito também que essas inquietações e experiências sobre o processo de escolha do LD e sobre o uso de um LD que não foi o selecionado apontam para uma possível abertura para uma atuação pelas brechas, conforme proposto por Duboc (2011), no sentido de questionar e/ou problematizar, por exemplo, hierarquias de poder estabelecidas no LD. Como aponta Duboc (2011, p. 94), “as brechas estão lá, na sala de aula, emergindo a qualquer instante”, e é por meio dessas brechas e da atitude docente que o ensino crítico poderá ser oportunizado.

3.2.2 O uso do livro didático no contexto de ensino remoto

Diante das possibilidades e das mudanças ocorridas no ensino frente ao contexto pandêmico - com escolas fechadas, professoras/es e alunas/os cumprindo distanciamento social - nos deparamos com contrastes de realidades. De um lado com o fechamento ao público das escolas, o livro didático passa a ficar isolado também nas bibliotecas, pois em algumas escolas não houve o recebimento da totalidade dos livros do PNL 2020, em outras escolas não houve a distribuição dos livros para as/os alunas/os, assim como descreve Glenda e é confirmado por Ester “a escola não conseguiu entregar, não conseguiu porque quando entrou a pandemia a escola não tinha recebido todos os livros” (ESTER, IO 5). Portanto, na realidade de algumas agentes, o livro didático não foi utilizado pelas/os alunas/os porque não foram recebidos e/ou distribuídos, todavia ressaltaram que algumas atividades propostas no ensino remoto foram extraídas de LDs.

Por outro lado, em outras escolas, o LD continuou a ser o material mais utilizado. Joana (IO 3) relata que a entrega dos livros didáticos na escola em que atua foi de forma satisfatória e que durante a pandemia as/os professoras/es têm utilizado como suporte, até mesmo porque estavam tendo uma dificuldade imensa em alcançar “os nossos alunos que não tinha condições de acessar à internet para assistir às aulas *online* e nem buscar as atividades xerocopiadas para que eles fizessem as atividades”. Ela relata que no início foi decidido que os livros seriam distribuídos para todos os alunos e que eles “agora têm nas mãos os livros e nós estamos intercalando e usando os livros. Eu mesmo, como professora de língua portuguesa, uso o livro com os meus alunos” (JOANA, IO 3).

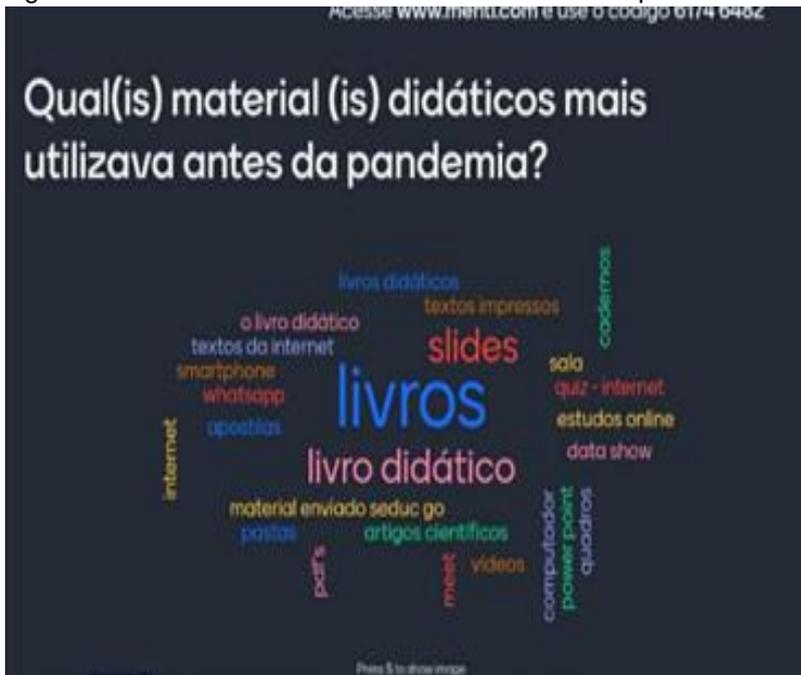
Ainda nas ponderações sobre o contexto de Joana, ela pontua que suas/seus alunas/os da rede pública passaram a ter o LD como um dos poucos materiais de aprendizagem durante o ensino remoto, por fatores como: falta de acesso à internet (por condições financeiras e/ou por residirem na zona rural), falta de celulares, computadores. Tal fato afirma as considerações de Lopes (2019, p.177) que diante de alguns cenários, o livro didático “constitui-se muitas vezes a única fonte de leitura dos/as alunas/os”. Isso é perceptível e confirmado no contexto de Joana.

[17] Os meus alunos, que residem na zona rural ou nos povoados distantes da escola, estão utilizando somente o livro didático e as poucas atividades impressas a cada quinze dias. O responsável vem até escola para levar um plano de atividades quinzenalmente para que o aluno possa realizar as atividades e esse aluno [a participante usa no singular para representar os demais que estão na mesma situação], inclusive, eu não tenho contato com esse aluno. (JOANA, IO 3)

Para Frison *et al.* (2009, p. 2), a utilização do livro didático “assume importância diferenciada de acordo com as condições, lugares e situações em que é produzido e utilizado nos diferentes âmbitos escolares”, atendendo assim, aos diversos contextos existentes. Nota-se que as percepções de Joana (IO 3) diante do contexto de pandemia reforça o fato de as desigualdades terem sido escancaradas, dificultando tanto o trabalho de professoras/es quanto o de alunas/os. Ela também enfatiza a questão das/os alunos com necessidades especiais, que estão enfrentando dificuldades ainda maiores diante desse cenário.

Para ampliar as discussões e ter a possibilidade de uma visão panorâmica do uso de materiais didáticos no contexto de ensino remoto de línguas, foi proposto uma atividade interativa. Esse levantamento foi realizado em dois momentos. As figuras (4) e (5) sobre a atividade interativa demonstram as respostas do questionamento feito às/aos agentes sobre quais materiais eram mais utilizados antes da pandemia e quais estão sendo mais utilizados agora durante pandemia.

Figura 4: Materiais didáticos mais utilizados antes da pandemia



Fonte: material empírico deste estudo

Figura 5 – Materiais didáticos mais utilizados na/durante a pandemia



Fonte: material empírico deste estudo.

As palavras mais recorrentes para construção das nuvens de palavras sobre os materiais mais utilizados antes da pandemia foram: livros, livro didático, slides,

material enviado pela SEDUCE-GO¹³, textos da internet, apostilas, textos impressos, entre outros. E durante a pandemia foram: ferramentas digitais computador, celulares e, de maneira menos destacada, o livro também aparece como material utilizado para elaboração das aulas.

No segundo momento, por meio do formulário (*Google Forms*), as/os agentes listaram quais recursos e materiais didáticos que elas/es estão utilizando em suas aulas remotas.

Quadro 5: Recursos e materiais utilizados nas aulas remotas

Identificação	Atualmente, quais recursos e materiais didáticos você utiliza em suas aulas remotas?
Joana	Livro didático, <i>WhatsApp</i> , <i>Meet</i> .
Ester	Apostilas enviadas pela SEDUCE/GO, BNCC, DC/GO, vídeos da SEDUCE, <i>Youtube</i> , <i>slides</i> etc.
Glenda	Muitos textos e links da internet, especialmente <i>charges</i> e notícias.
Clara	<i>Notebook</i> , celular, apostilas, slides, vídeos, fotos, livro didático, folders e cartazes.
Paulo	Livro didático, <i>Meet</i>

Fonte: material empírico deste estudo.

É importante ressaltar que dentre os materiais didáticos mais usados por Ester e Glenda não consta o livro didático, todavia elas explicaram que isso ocorreu devido ao fato de as escolas em que atuam não terem recebido os livros do PNLD (2020), pois o período de recebimento da coleção foi no mesmo período de suspensão das aulas presenciais e que a coleção utilizada no ano anterior já havia sido devolvida pelas/os alunos/as à escola. Nessa configuração, os materiais e recursos mais utilizados têm sido os materiais enviados pela SEDUCE-GO e as atividades

¹³ Secretaria de Estado de Educação de Goiás. Nota: Antes da pandemia, o nivelamento é uma ação pedagógica, iniciada na rede estadual agora em 2020, que consiste na aplicação de avaliações e aulas de reforço para trabalhar os conteúdos mais importantes do ano anterior, em Língua Portuguesa e em Matemática. Durante o período de pandemia, a Secretaria instituiu o Portal *NetEscola* que “é um portal direcionado a professores e alunos da rede pública de educação, no qual disponibiliza conteúdos para pesquisas escolares, atividades educativas e outros conteúdos que auxiliarão nos estudos em casa (GOIÁS, 2020).

disponibilizadas no *Portal NetEscola*, tanto para as/os alunos como para as/os professoras/es (GLENDA; ESTER, IO 3).

Para compreender o contexto do uso do livro e as praxiologias no ensino remoto em seus locais de atuação, as agentes Joana e Clara, que atuam em escolas em que parte do alunado são moradores da zona rural e distritos/cidades adjacentes, descrevem suas práticas com o livro didático. Joana (IO 5), além de relatar sobre suas práticas nas aulas de língua portuguesa, traz suas impressões acerca da aprendizagem:

[18] Para os alunos da zona rural, todo final de mês nós enviamos para coordenação as páginas que nós vamos trabalhar...os textos para interpretação e tudo, porque tem um dia no mês que os pais desses alunos vão ao colégio para pegar isso, as páginas para que os alunos façam em casa. Porque eles estão bem desassistidos mesmo, não tem internet. Têm alunos que moram na zona rural próximo a outra cidade, mas preferem estudar aqui. Então nós fazemos assim, com os alunos que participam das aulas *online*, eu utilizo também os livros de língua portuguesa, com leitura e interpretação de texto. (JOANA, IO 5)

[19] [sobre como acompanham as atividades] então eu entrego o papel, eles fazem as atividades no caderno. Então marcado o dia, eles vão até a escola para pegar as páginas para realizar durante o mês, o responsável já leva o caderno, não é o professor que está acompanhando essas atividades realizadas, são os coordenadores que olham o caderno do aluno, carimba como atividade realizada e, às vezes, o coordenador tira foto dessas atividades e manda para o professor no *WhatsApp*. (JOANA, IO 5)

Clara, a seguir, descreve suas práticas no ensino remoto nas aulas de língua inglesa, como também suas preocupações em relação ao ensino de língua por meio do livro didático:

[20] Quando eu envio a página aos alunos da zona rural, eu fico pensando... eles não vão dar conta, porque o livro ele é muito complexo em inglês [...] imaginem os alunos da zona rural com aquele livro todo em inglês, o enunciado, sem nenhum um apoio [sem internet, sem dicionário], como que ele vai conseguir desenvolver aquela atividade sem o apoio e sem a presença do professor? Então na disciplina de inglês, eu acho pior ainda porque em português ainda conseguem algumas coisas [...] eu acho bastante complicado dar esse apoio ao aluno que está lá com o livro e com a página [...]. (CLARA, IO 5)

[...] Agora nas aulas que a gente está trabalhando [ensino remoto] eu uso às vezes para leitura e interpretação textual, mas muito pouco, estou preferindo mesmo elaborar, eu pessoalmente, elaborar atividades [...] estou vendo também aprendizagem acontecer depois que a gente começou com as aulas pelo *Meet*, passando os vídeos... eu acho que as imagens também ajudam bastante. Mas, eu fico muito preocupada, pessoalmente, com o livro didático de inglês e com esses alunos sem apoio. (CLARA, IO 5)

As preocupações apontadas por Clara (IO 5) são descritas por Vasconcelos (2021, p. 26) ao alertar que é necessário considerar que o livro didático nem sempre “atende às necessidades linguísticas dos aprendizes e, por isso, é preciso maior sensibilidade da/o professora/or em adaptar e readaptar o material para a realidade de sua turma”. A autora ainda pondera que é essencial que essa adaptação ocorra a partir de uma análise mais crítica sobre as propostas do LD. Para tanto, é essencial que ações de formação de a/o professora/or de línguas abordem análise, crítica e possibilidades de uso de LDs e outros materiais nas aulas de línguas.

A formação de professoras/es de línguas em perspectivas críticas, conforme sublinham Silva e Santclair (2020) referenciando Pessoa (2019, p.174), possibilita “problematizar esse discurso em que imperam as desigualdades em todas as esferas sociais”, os autores entendem, assim, que a formação é constituída pelas interpelações do que é legitimado “por quem, para quem e como ressignificamos essas perguntas no processo educacional”. Ademais, a partir desses questionamentos, possibilita também ressignificarmos o livro didático em nossas práxis quando julgarmos relevante. Para tanto, precisamos refletir também sobre a função da escola na sociedade em que vivemos.

3.3 Educação Linguística Crítica: escola, sociedade e professoras/es

Segundo escreve Biesta (2018, p. 21), as sociedades contemporâneas possuem muitas expectativas sobre qual é a função da escola e sobre o que elas “devem fazer”. O autor destaca que dentre estas expectativas algumas voltam-se para a preparação para o mundo do trabalho, a “transformação de cidadãos democráticos e a criação de uma sociedade coesa e inclusiva”. Nesse sentido, a escola passa a ser considerada, segundo o autor, como uma “espécie de instrumento para resolver problemas da sociedade”. No entendimento do autor, tais apontamentos podem resultar no esquecimento da sociedade sobre outras questões essencialmente relevantes tais como “a escola deve cuidar e proteger”, e isso reflete em uma necessidade de resistência por parte – da escola e dos professores – às “demandas que a sociedade deseja que sejam atendidas” (BIESTA, 2018, p. 21).

A sociedade na qual vivemos é constituída “de indivíduos heterogêneos, contraditórios, híbridos”, sendo assim, é necessário compreender que “o ambiente escolar é um recorte micro da sociedade macro” (OLIVEIRA, 2014, p. 33) em que ocorrem as relações sociais. Para Giroux (1997, p. 5), as escolas não são só lugares para transmissão de conteúdo e valores, ao contrário, “as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla”. À vista disso, elas “servem para introduzir e legitimar formas *particulares* de vida social” (GIROUX, 1997, p. 5 - grifo do autor). O autor ainda acrescenta que as escolas “não são locais neutros e os professores não podem tampouco assumir a postura de serem neutros”. Ademais, conforme salientam autoras/es como Freire (1996), Pessoa, (2020) e Siqueira (2020), entre outras/os pesquisadoras/res da LAC, não há neutralidade dentro da sala e a/o professora/or não é uma figura neutra, por entenderem que a/o professora/or é um agente/ser político.

Nesse bojo, as perspectivas críticas da educação linguística possibilitam que a/o professora/or de línguas, enquanto agente político, possa atuar criticamente em suas práxis, compreendendo que a língua, conforme asseveram Urzêda-Freitas e Pessoa (2012, p. 232), “é uma ferramenta que produz e, ao mesmo tempo, reflete as relações sociais”. Além disso, como reitera Moita Lopes (2012, p.12), a língua como prática social é concebida como lugar de fazer e desfazer nas relações diárias e que, por isso, é um desperdício educacional e político pensar a língua a partir da estrutura interna ou como um “espaço de comunicação” sem relevância social.

Sob essa ótica que este tópico foi construído e, a partir das teorizações e discussões sobre os textos: O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade (BIESTA, 2018) e Linguagem e escola na construção de quem somos (MOITA LOPES, 2012). Além dos textos teóricos, as provocações reflexivas ancoraram-se na Palestra (*Live*): Educação Linguística Crítica e Direitos Humanos, com o professor Kleber Aparecido da Silva (UnB) e na Entrevista (Vídeo) com Daniel Munduruku, escritor e professor brasileiro, pertencente à etnia indígena Munduruku. A escolha das epistemologias indígenas nas reflexões respalda-se nas colocações de Trinidad (2013) em que a produção epistêmica indígena, além das acadêmicas, é uma produção popular que propicia o conhecimento em si mesmo, além do que, com esse conhecimento, as culturas sobreviveram e se reproduziram. Ou seja, a partir de outras

epistemologias não canônicas, por meio do exercício da escuta de outras vozes e conhecimentos, podemos construir uma epistemologia “suleada” (SILVESTRE, 2017, p. 34, grifo da autora).

No texto de Biesta (2018), o autor discorre sobre a função da escola, historicamente, na e para a sociedade e apresenta considerações sobre o propósito da educação em três domínios: o da qualificação, no sentido de permitir que as/os alunas/os adquiram conhecimentos e habilidades para que possam fazer algo relacionado ao mundo do trabalho e ocupação específica ou com escopo mais amplo, de se tornarem qualificados para as complexidades da vida nas sociedades contemporâneas; o da socialização, no sentido que toda educação organizada também está comprometida com a socialização, a comunicação e a oferta de oportunidades para que as/os alunas/os tenham contato com as tradições, culturas, comportamentos e estilo de vidas; e o da subjetivação, que considera que as/os alunas/os se tornem sujeitos de ação e tenham responsabilidade pelos resultados de suas próprias ações. O autor ainda enfatiza a importância desses três domínios de propósito e que apesar de poderem ser diferenciados, precisam estar interligados, de modo que, nenhum se sobressaia entre os outros, pois “estão sempre ‘em jogo’ em tudo o que se faz na educação” (BIESTA, 2018, p. 24).

Ao considerar o papel da escola, Glenda (AE 3) traz questionamentos reverberados pelos textos norteadores: “estamos formando para a vida, para o mundo em que estamos inseridos, para atender às exigências da sociedade e de que sociedade?” Ela ainda pondera que esses questionamentos são necessários para “permeiar o fazer pedagógico e que devem nos levar à reflexão constante”. Nesse mesmo viés, Paulo (AE 3) ressalta a importância de pensar a escola como um processo transitório e, nesse sentido, compreende que “a escola deve ter uma concepção mais ampla de educação, resistindo às contínuas tentativas de reduzi-la apenas à qualificação” e que isso:

[21] sugere que, no mínimo, uma boa educação deve saber que qualificação não é a única coisa que importa, mas que socialização e subjetivação estão também sempre presentes e precisam ser consideradas. Pensar na escola como um processo transitório é de suma importância. A dificuldade persiste em não conseguirmos, a longo prazo, enxergarmos o tamanho dessa necessidade. (PAULO, AE 3)

As questões que permeiam os apontamentos das/os agentes aludem à afirmação de Oliveira (2014) sobre a necessidade de conceber a sala de aula “como

mundo social”. De acordo com Moita Lopes (2012, p.12), a escola deve ser considerada como “o primeiro espaço ao qual a criança adentra com a possibilidade de se expor a outras construções sobre quem é ou pode ser”.

Assim sendo, urge pensar a necessidade de “ensinar a língua para além da língua” e que a língua também é “um espaço da construção da vida social” (OLIVEIRA, 2014; MOITA LOPES, 2012), de tal modo que, a/o professora/or compreenda que esse espaço não é constituído por uma ou um aluno isolado e, sim, por indivíduos que carregam em si suas subjetividades e que estão imersos em diversos contextos sociais, econômicos, históricos, raciais, de classe e de gênero que se entrecruzam em um espaço de conflitos.

Entretanto, conforme assevera Moita Lopes (2012, p. 12), as aulas de línguas ainda estão distantes da envoltura no discurso e isso se deve ao discurso

pedagógico oficial – aquele tornado público pelas vozes dos alunos e dos professores – o senso comum sobre a vida social ainda sobressai. Via de regra, os professores operam publicamente com discursos bem conservadores sobre gênero, sexualidade, raça, etnia etc., ainda que, em suas próprias vidas privadas vivam vidas que questionem tais discursos.

Sob esses aspectos, Fairclough (2001) aponta que nas práticas discursivas as ideologias já imbuídas são mais operantes quando se tornam naturalizadas e alcançam o ‘senso comum’. Sendo assim, as ideologias presentes nos discursos ‘conservadores’ de professoras/es e da sociedade construídas historicamente e naturalizadas se tornaram discursos tido como ‘corretos’, ainda que, como afirma Moita Lopes (2012, p.12), suas vidas “questionem tais discursos”. Dessa forma, também é relevante entendermos as identidades das/os agentes que estão construindo esse discurso. A esse respeito, Paulo (AE 3) ressalta em seus comentários as asserções de Moita Lopes (2012) acerca dos discursos ainda conservadores das/os professoras/es e sinaliza a importância desses *espaços de fala* (SILVESTRE, 2017) dentro desse lugar de conflitos que é a sala de aula.

[22] veja só; docentes que consigam falar com os discentes sobre as pautas étnicas, raciais, e de aceitabilidade sexual (orientação sexual e afins), é tão rico e precioso. Não negar essa necessidade, e muito menos deslegitimar o assunto. Trabalhamos num espaço heterogêneo, não há como fugir. (PAULO, AE 3)

Durante as interações orais, Paulo traz as experiências vividas com esses discursos conservadores sobre gênero, sexualidade e raça ao longo da educação básica e que perpetuam com ele enquanto professor negro e gay. Assim como Pessoa (2020), acredito que vivemos em um mundo de injustiças e nós docentes necessitamos problematizar esses conflitos para que nós possamos pensar em outras possibilidades de vida mais justas e coletivas. Dessa forma, é por meio da língua, que nós professoras/es podemos reproduzir nossas experiências, como também problematizar questões sociais arraigadas na sociedade e que atravessam tantas vidas que foram/são marginalizadas e discriminadas pela hegemonia do saber e pelas relações de poder que estão presentes nos discursos dentro e fora da escola. A esse respeito, Glenda (IO 3) afirma que:

[23] nós fomos formados nesse discurso conservador, na época em que nós estudamos a escola tinha esse discurso conservador [reflexão do texto de Moita Lopes]. Nossa formação religiosa e familiar está muito centrada nesse discurso conservador que nós professores levamos para dentro de sala de aula. Esse é o questionamento, se estamos formando esses alunos para viver uma realidade existente só dentro da sala de aula só na família ou para viver no mundo? porque o mundo não vive mais essa realidade conservadora [...] para muitas questões, nós, muitas vezes não somos abertos por causa da nossa formação. Então, muitas vezes a gente limita o aluno com esse discurso nosso conservador e ele acaba não recebendo a formação que a gente deveria oferecer, uma formação integral para viver lá fora nesse mundo [...] então não precisamos ser iguais, mas compreendermos, aceitarmos e respeitar. Essas discussões têm que partir de nós, porque nós estamos sendo formadores nesse momento. A gente tem que vencer isso em nós primeiro, para conseguir passar para os alunos.

Moita Lopes (2012, p. 11) salienta que “só nos envolvemos na construção do significado quando aquilo do que falamos, lemos ou escrevemos é relevante ou significativo para nós mesmos”. Dessa forma, compreendo que as outras (form)ações – religiosa, política, conservadora, familiar, etc. - reverberam em nossas práticas pedagógicas. No entanto, é possível perceber pelos relatos já evocados pelas/os agentes de que por não terem sido “despertados para criticidade” na formação inicial, como também nessas outras formações, há interferência sobre suas (não) escolhas de forma (in)consciente e para o que Glenda enfatiza de “não sermos abertos por causa da nossa formação” o que, por consequência, refletirá diretamente na sala quando a “gente limita o aluno com esse discurso nosso conservador” (GLENDA, IO 3).

A meu ver, as exposições apresentadas pelas/os agentes remetem a direcionamentos que são importantes na (re)construção e (res)significação de nossas práxis que envolvem o engajamento, que possibilitam nosso envolvimento mais proativo nas questões que estão relacionadas (ou não) às nossas práticas pedagógicas, de forma, a (re)pensá-las e abrir-se para novas possibilidades de construção e, a (auto) (trans) formação. Nas palavras de Freire (1997, p.32), é pensando criticamente na prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” e as possibilidades para esse caminho estão presentes quando Glenda diz, e outras/os agentes corroboram, que “essas discussões têm que partir de nós, porque nós estamos sendo formadores nesse momento [...] A gente tem que vencer isso em nós primeiro para conseguir passar para os alunos” (GLENDA, IO 3).

Nesse sentido, conforme pontua Moita Lopes (2012, p.10), o que se anseia como professora/or de línguas é o “engajamento do aluno no discurso” na perspectiva que possa utilizá-lo para “fazer escolhas éticas sobre o mundo social que espelhem a possibilidade de refutar qualquer tipo de sofrimento humano”.

Até aqui foi possível discorrer sobre como ressoaram nas/os agentes as considerações sobre a escola, sociedade e professoras/es e que todos esses construtos estão imbricados nos pressupostos da Linguística Aplicada Crítica. Como assevera Pennycook (2001), a LAC é um campo híbrido e dinâmico, interligado aos outros campos de conhecimento das ciências sociais e humanas. Nesse sentido, a educação linguística crítica envolve adentrar em outras esferas sociais as quais utilizam a língua(gem) como instrumento de legitimação, discriminação, preconceito, ideologias, valores impregnados nas práticas discursivas e sociais.

Desse modo, tendo em vista que as perspectivas críticas no ensino de línguas e na educação têm como foco principal a vida social, cabe, então, às/aos professoras/res, como assinala Moita Lopes (2003, p. 33), seguirem por dois caminhos para o ensino de línguas,

ou colaboram com sua própria marginalização ao se entenderem como professores de línguas sem nenhuma conexão com questões políticas e sociais [...], ou percebem que, tendo em vista o fato de trabalharem com a linguagem, estão centralmente envolvidos com a vida política e social.

Com base nesses apontamentos do autor, torna-se essencial promover uma educação linguística que possibilite às/aos envolvidas/os a compreensão de que

língua é poder. Nas palavras de Siqueira (2020), na medida que as/os docentes “vão adquirindo esse bem cultural, estão sendo empoderadas/os e emancipadas/os e, não no sentido de donas/os do saber”, mas como mediadoras/res que abrem portas para que suas/seus alunas/os também possam ser empoderadas/os e emancipadas/os. Daí, a importância da compreensão da língua como prática social e da/o professora/or como um agente político e crítico, tendo em vista que esse processo de (re)pensar, (des)construir precisa ocorrer desde a formação inicial até às práticas de formação continuada para um caminho de emancipação (SIQUEIRA, 2020).

Para tecer as percepções das/os agentes acerca da educação linguística crítica, as discussões se alicerçaram na palestra sobre Educação Linguística Crítica e Direitos Humanos, com o professor Kleber Aparecido da Silva que nos instigou a partir do seu aquário, a falarmos de nossos aquários e da entrevista (vídeo) com o professor e escritor Daniel Munduruku que, a partir do seu lugar de fala, descreve as discriminações que ocorrem através da língua(gem) para construção de significados para os povos indígenas. Nessa direção, Luciano (2017, p. 299) destaca

a importância vital e simbólica da língua para os povos indígenas, por meio da qual estabelecem as conexões com a natureza e com o mundo. Assim sendo, a língua é um fenômeno de comunicação sócio- cósmica, de vital importância na relação recíproca entre sociedades humanas e seres não humanos da natureza. Nesse sentido, a perda de uma língua por um povo indígena afeta diretamente também a relação desse povo com a natureza e com o cosmo, resultando em quebra ou redução de conectividade entre os seres e, conseqüentemente, afetando o equilíbrio e a harmonia da vida no mundo.

No entanto, segundo Rezende (2015, p. 63), as conquistas marcadas historicamente de um povo sobre outros povos têm se consolidado, principalmente, pela determinação da cultura e língua do dominador ao dominado, produzindo e reverberando como única forma de referência de identificação de indivíduos ou de grupos. A autora ainda enfatiza que durante a colonização, os povos indígenas “resistiram fortemente à língua-cultura e à religiosidade do colonizador” (REZENDE, 2015, p. 63). Todavia, as marcas deixadas dessas imposições sobre a língua e a cultura indígena são o apagamento e o silenciamento dessas vozes e conhecimentos.

Entendo, dessa forma, como explica Ferreira (2018), que é possível por meio da educação linguística crítica poder observar e refletir sobre as nossas práticas diárias, e poder também, através da linguagem, (re)construir as nossas práticas de

empoderamento. Além disso, poder “colocar em xeque o status quo, desconstrói discursos racistas, homofóbicos, xenofóbicos, misóginos e classista” (FERREIRA, 2018, p. 42). Essas observações e reflexões sobre as práticas cotidianas, percorridas pela autora, vão ao encontro das percepções que Joana (AE 4) em relação à entrevista com Daniel Munduruku.

[24] ‘Ser tolerante é deixar que o outro seja...’ essa fala do Daniel Munduruku revela o quanto é importante o respeito com o outro, a ‘escutatória’. Fazer parte de um processo de aprendizagem e contribuir me faz responsável em saber usar as palavras, pois elas...’tem o poder de exaltar ou de derrubar’. (JOANA, AE 4)

As reverberações instigadas pela fala do escritor foram significativas para ampliarmos nosso entendimento da construção histórica das desigualdades sociais, raciais, étnicas, de gênero, sexualidade, entre tantas outras. Nas palavras de Munduruku e citadas por Joana, “a palavra tem o poder de exaltar ou de derrubar”, e isso afeta, machuca o outro. Essa relação entre língua e poder é também apontada por hooks (2013, p. 224), que afirma que “não é a língua que machuca, mas o que os opressores fazem com ela, como eles a moldam para transformá-la num território que limita e define, como tornam uma arma capaz de envergonhar, humilhar, colonizar.”

Os apontamentos de Munduruku ressaltam a importância de uma educação linguística crítica, que pode contribuir para uma ressignificação do modo como a cultura, a história e a língua indígenas foram apagadas e silenciadas, e também da legitimação do uso pejorativo da palavra “índio”. Nos relatos de Clara sobre sua infância e também na atualidade, ela pontua que o ‘dia do Índio’ foi/é representado de forma estereotipada, geralmente colocando um cocar na cabeça das crianças, sem considerar a história dos povos originários do nosso país, sua diversidade e todo sofrimento causado por esse processo de colonização e apagamento de suas reais histórias. Tal fato respalda-se nos estudos de Silva e Rezende (2015), que apontam que para os povos indígenas brasileiros em geral, “o português representa a língua do dominador, que levou à extinção muitos povos e suas diversas línguas e culturas, condenando ao desaparecimento os saberes tradicionais dos povos extintos”. Nesse cenário a educação linguística pode ajudar a rebelar os discursos coloniais, os quais também são reprodutores de visões hegemônicas (SILVA; SANTCLAIR, 2020).

Na contemporaneidade, em alguns contextos de formação universitária, o uso de perspectivas críticas de educação linguística tem possibilitado a promoção de criticidade para que futuras/os professoras/es possam confrontar em sala de aula tais discursos. Para Pereira (2018), a construção de criticidade precisa ocorrer em outros espaços de atuação além da acadêmica, política e religiosa, e nesse caminho, a educação linguística crítica

pressupõe um posicionamento de docentes para que formem pessoas que sejam capazes de usar a língua para se comunicar de maneira proficiente, mas também, e principalmente, de sujeitos que se situam em um contexto sociopolítico, cultural e econômico, no qual devem atuar como agentes de transformação e mudança social. Ou seja, não basta saber se comunicar, é preciso ser capaz de se posicionar e expressar sua visão de mundo e de sociedade, assumindo posições e defendendo-as com argumentos plausíveis e ações efetivas. (PEREIRA, 2018, p. 52)

Nessa direção, todavia, Glenda (IO 4) aponta que as experiências a partir de suas escolhas e do seu posicionamento político levaram a um terreno conflitante. Em suas palavras, “esse se posicionar, cobra tanto da gente, eu vejo que quando a gente se posiciona como sujeito político dentro de uma instituição, as pessoas te olham de uma maneira diferente”. Para Pessoa (2015, p. 134), é necessário que as/os professoras/es tenham noção do que é possível fazer nos contextos em que atuam, sem esquecer que “nossos conhecimentos são sempre parciais e que nossas ações se situam em espaços de conflito e luta”. Paulo, nessa discussão, nos lembra que a sala de aula faz parte de um contexto mais amplo, por isso

[24] É importantíssimo notar que as influências externas [referindo-se às questões políticas do atual governo], ultimamente, ditam dentro da realidade escolar. Por onde começar a mudança? Apenas pelos professores? Alunos? Comunidade? Deixo aqui a minha indagação. (PAULO, AI 3)

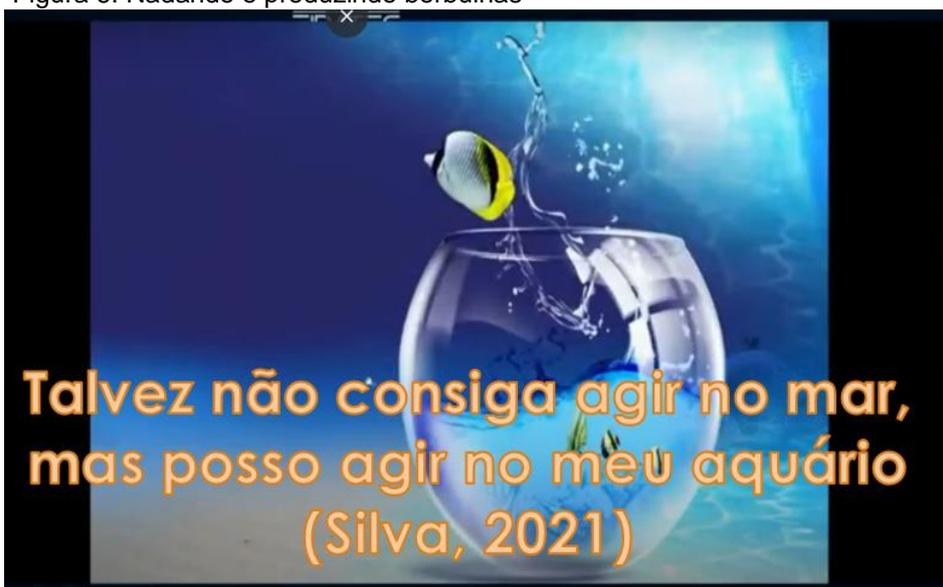
Ester (AI 3) e Clara (AI 3) também ampliaram suas percepções sobre educação linguística crítica e pontuaram que

[25] Os temas discutidos na *live* remetem a reflexões do fazer pedagógico individual e coletivo no âmbito de uma educação linguística crítica de uma sociedade marginalizada e dissociada de seus direitos, valores, igualdades mesmo no contexto da atualidade (pessoas simplesmente viram estatísticas, números da pandemia). Vivemos de forma desigual, com inúmeros tipos de preconceitos e precisamos avançar muito em nossas práticas. A educação linguística crítica e direitos humanos caminham juntos não tendo como dissociá-los (ESTER, AI 3)

[26] A educação linguística crítica nos leva a entender como é imprescindível uma reeducação pedagógica no qual o aluno tem papel central e o professor tem o papel de transformar, de criar condições para que se produzam novos sentidos à aprendizagem a partir de uma escola em que o aluno tenha acesso aos bens culturais, ao conhecimento produzido historicamente, e possa adquirir habilidades para transformar esses conteúdos no contexto social. (CLARA, AI 3)

As percepções das agentes reforçam a necessidade de nós, professoras/es de línguas, tentarmos romper com as diversas formas de opressão que são reproduzidas em nosso fazer pedagógico. De acordo com Pessoa (2015, p. 131), “nossas escolhas pedagógicas têm implicações para os papéis socioeconômicos e culturais das/os aprendizes”. Por isso, no processo de formação crítica docente é essencial investigar quais conhecimentos têm sido privilegiados, quais têm sido invisibilizados e os motivos que determinam essas escolhas. “Fundamental nesse processo é entender quem somos como pessoas e como professoras/es” (PESSOA, 2015, p. 132), como podemos nos transformar e promover um fazer pedagógico mais humano. Em outras palavras, o que é possível fazer no nosso “aquário”.

Figura 6: Nadando e produzindo borbulhas



Fonte: Imagem da Internet (2021). Adaptado para o material empírico do estudo.

Essa colocação de Silva (2021) enfatiza a relevância do agir das/os professoras/es em seu próprio aquário, de não serem meras/os expectadoras/es. Joana (IO 4) descreve, a partir da perspectiva de seu aquário, alguns movimentos realizados por ela tendo em vista uma educação mais democrática e inclusiva.

[29] Quando eu estou fazendo o plano de aula, eu não penso jamais somente naquele aluno que consegue me ouvir e me entender, eu penso naquele que tem a dificuldade de me ouvir e de me entender e que também eu tenho dificuldade de ouvir e de entender. É naquele que eu preocupo porque eu tenho que ter uma linguagem acessível a ele e tenho que entender a linguagem que para muitos e para todos é difícil de entender [...]

Por outro lado, ressalta também a complexidade de um agir fora da bolha, ou seja, de tentar romper com formas de poder que regulam nossas ações na sala de aula.

[30] [...] hoje não é porque eu desanimei da educação, é a questão do sistema que às vezes ele aprisiona a gente, eu sinto assim, a maioria das vezes, aprisionada mesmo pelo sistema. Você lá dentro do seu aquário, você começa a dar os seus pulinhos, você é começa a fazer muitas bolhas, aí o que que acontece? Vem lá a matriz anual, vem lá o SIAP que faz o sinal que você está fazendo bolha demais, fica quietinha no seu canto (JOANA, IO 4)

Tais apontamentos respaldam-se nas afirmações de Tagata (2017, p. 384) sobre a importância de entender que a sala é um ambiente de diversas relações, de “imbricações entre o individual e o coletivo, onde somos levados a refletir sobre como nossos pequenos gestos contribuem para manter, legitimar ou desafiar uma configuração de poder”. Pequenos movimentos de forma responsável e responsiva (DUBOC, 2012), quando possíveis, podem ajudar a desestruturar relações de poder assimétricas, como, por exemplo, a presente nos documentos prescritivos mencionados pela agente.

3.4 (Re)conhecendo o próprio aquário na educação linguística crítica: (re) (des)construções e (res)significações de práxis

Autoras como Ferreira (2018; 2013), Pessoa (2018, 2019), Mastrella-de-Andrade (2018), entre outras/os pesquisadoras/es da LAC, discutem e problematizam em suas pesquisas ideologias, relações de poder, de gênero, de raça, de classe social e suas interseccionalidades, que estão presentes em diferentes aspectos de livros didáticos de línguas. Essas discussões são muito relevantes, uma vez que, como afirma Anjos (2017, p. 24) “achar que o LD não é passível de reflexão e críticas, e que por ter a chancela de uma grande editora não pode e nem deve ser questionado, é um ledô engano”. Uma das críticas, por exemplo, é trazida por Pessoa (2020), que

afirma que a representatividade de pessoas em LDs de línguas geralmente diverge dos tipos de sujeitos que constituem nossas salas de aula, dos que fazem parte do mundo em que vivemos, como também diverge da forma como o mundo é construído nesses materiais, sem conflitos e sem injustiças.

Nessa direção, visando a problematização de aspectos de LDs em uso nas salas de aula das/os agentes da pesquisa, faz-se necessário compreender que a educação linguística crítica precisa considerar “os contextos de uso da língua e as relações de poder envolvidas”, bem como, considerar as representações e os saberes contemplados nos livros didáticos (VASCONCELOS, 2021, p.17). Sendo assim, refletir criticamente sobre livro didático é criar novas possibilidades de leituras do mundo, questionando e problematizando questões sociais presentes nesses materiais.

Desse modo, discuto a seguir percepções das/os agentes que foram elaboradas após o estudo de pesquisas da área de LAC sobre livros didáticos de línguas, a análise de aspectos e/ou atividades de LDs em uso e o relato de experiências vivenciadas em sala de aula relativas ao uso (ou não) de LDs.

Convém ressaltar que o foco não é criticar o uso de LDs com intenção de prescrever e/ou de cancelar sua presença como material pedagógico nas aulas de línguas. Tendo em vista uma perspectiva de educação linguística crítica, as discussões visam a expandir nosso entendimento acerca desse material, de acordo com o nosso contexto local. Muitas vezes, precisamos confrontá-lo, por ser um instrumento de poder, ideologicamente pensado e orientado (SIQUEIRA, 2020).

Iniciamos com Clara (A1 4), que faz o seguinte apontamento após a leitura de um dos textos norteadores (ANJOS, 2017) dessas discussões:

[31] pude perceber que o livro didático de Inglês tem grande relevância na aprendizagem do aluno, desde que ele atenda às necessidades de aprendizagem deste mesmo aluno, ou seja, ele tem que ser pensado e planejado de acordo com a vivência e o contexto social onde este aluno está inserido. (CLARA, A1 4)

É interessante destacar que, em discussões anteriores, Clara já havia sinalizado uma preocupação com suas práticas pedagógicas no atual período de ensino remoto. No contexto em que atua, as/os alunas/os estão tendo que fazer as atividades propostas do LD, isto é, as páginas marcadas como tarefas diárias e/ou semanais, sem que haja um acompanhamento da/o docente, já que as/os alunas/os

estão em casa e sem acesso fácil à internet. Além disso, o livro didático de língua inglesa recebido pela escola não é nenhuma das opções escolhidas pelas/os professoras/es, que alegam que o material é muito “difícil” para a compreensão das/os alunas/os. Clara pontua como essa falta de comprometimento com a entrega do LD selecionado dificulta ainda mais um bom uso do material, principalmente no ensino remoto durante a pandemia.

Essa discussão avançou para a necessidade de ressignificação do material didático ao contexto social e cultural das/os alunas/os, que na maior parte são de locais não privilegiados. Joana (AI 4) argumenta que o livro didático não só poderia, como também deveria, contemplar uma diversidade de culturas, sobretudo aquelas que geralmente são menos destacadas. Assim, a/o estudante poderia se sentir “parte integrante da sua aprendizagem, cenário vivido e situações vivenciadas no seu cotidiano” (JOANA AI 4). Nessa direção, Tílio (2008, p. 137) pontua que não se pode ensinar língua dissociada de cultura. Candau (2008, p. 13) afirma “que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa”, haja vista que a escola é um espaço em que diversas culturas se entrecruzam. Desse modo, é fundamental que o material didático usado nas aulas de línguas também promova reflexões sobre a diversidade de saberes e culturas, principalmente daquelas que não fazem parte do modelo hegemônico, patriarcal e racista característico da nossa sociedade. E que esse material também favoreça “uma educação para o reconhecimento do outro, o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais” e possa contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes, autônomos e críticos diante das diferenças políticas, sociais e culturais, como também para a (re)construção e (res)significação de suas próprias identidades (CANDAU, 2008, p. 52). Ainda nessa perspectiva de educação intercultural crítica, a autora ressalta que ela

[...] fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencia os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados e a construção da autoestima, assim como estimula a construção da autonomia num horizonte de emancipação social. (CANDAU, 2014, p. 32)

Entretanto, como aponta hooks (2013, p. 231), “as discussões recentes sobre diversidade e multiculturalismo tendem a ignorar a questão da língua ou diminuir sua importância”. Diante disso, é necessário que nas práticas de educação linguística que

ocorrem na escola, através da oralidade, da escrita, da leitura e de várias outras linguagens, as/os alunas/os possam ter a possibilidade de conhecer e experimentar reflexões acerca da diversidade cultural, das relações (inter)culturais entre os sujeitos, podendo (re)construir e (res)significar pensamentos, identidades sociais e participar de forma mais significativa e crítica na sociedade.

As considerações de Candau (2014) encontram eco na voz de Joana (AI 4), que mais uma vez ressalta a necessidade de maior abordagem da diversidade cultural nos LDs de língua estrangeira, para que essa disciplina

[32] não seja um leão branco no contexto escolar, para que muitos professores de LE não se sintam fora de um contexto escolar, justamente porque os livros didáticos [de língua inglesa] abordam assuntos e estilos de vida muito fora da realidade dos alunos brasileiros e acabam promovendo um distanciamento entre a realidade e a aprendizagem, que por mais que os professores dediquem nas mais variadas metodologias, ainda não conseguem atrair a simpatia da maioria dos alunos, "pra que vou estudar o verbo TO BE?" (JOANA, AI 4).

A respeito da desvinculação entre as realidades sociais das/os alunas/os e os assuntos e pessoas presentes no livro didático discutida por Joana, podemos citar teorizações de Tílio (2008, p.134) que argumenta que um livro assim opera como “um instrumento pedagógico com objetivo anti-pedagógico”, moldando as/os alunas/os de acordo com certas ideias de mundo, alienando-os em relação à realidade em que vivem e restringindo-os de “uma livre expressão cultural e identitária”. Este fato aponta para necessidade descrita por Bezerra et al. (2017), de compreendermos o LD de línguas como um instrumento de poder e, nesse sentido,

é preciso uma abordagem de ensino aberta às histórias e vida dos aprendizes, sensível ao contexto. Uma abordagem que envolva os aprendizes para construir uma leitura crítica e reflexiva de textos e de imagens dos LDs. Um movimento no sentido de juntos, professores e alunos, no espaço discursivo de suas salas de aula, desconstruam preconceitos, (re)construam-se identitariamente, visando a construção de inteligibilidade sobre o mundo social para construção de sociabilidades fundadas no respeito às diferenças de toda ordem. (BEZERRA *et al.*, 2017, p. 225)

Em sintonia com tais apontamentos, as afirmações de Oliveira (2014) também encontram eco na voz de Joana. Para esse autor, urge a necessidade de se formar professoras/es de línguas estrangeiras que visem um ensino de línguas indo além da língua, de modo a ultrapassar os tópicos meramente gramaticais e vocabulares do idioma e de promover contribuições para uma formação emancipatória e política nas relações sociais dos envolvidos. Para o autor, está nítido que ao ensinar o verbo *to*

be, “estão em jogo muito mais eventos socioculturais, complexos e dinâmicos, do que meramente a técnica ou o método efetivado para transmitir o insumo linguístico – oral e/ou escrito – ao aluno da escola” (OLIVEIRA, 2014, p. 32).

Além desses aspectos apresentados, Glenda (AI 4) e Paulo (AI 4) também ressaltam a importância do ensino de língua inglesa, entretanto pontuam que em suas vivências na educação básica, percebem que essa disciplina era e continua a ser pouco valorizada nas escolas.

[33] Lendo o texto em questão me peguei relembando os livros de inglês nos quais estudei e me lembro de pouca coisa, devido à pouca importância que era dada ao ensino de inglês quando eu estudei. Também me perguntei se esse texto não cabe a todos os livros didáticos de todas as disciplinas. Questões voltadas para o questionamento da realidade e também do nosso papel de mudança ou de permanência dessa realidade, do objetivo real de aprender algo ainda são raras nos livros didáticos de um modo geral. (GLENDA, AI 4)

[34] A reflexão sobre a necessidade de aquisição de uma língua estrangeira no âmbito do ensino público que é acrítico, torna a discussão ampla, transformadora, possibilitando práticas de inclusão e não exclusão como ainda é até no presente momento. Visto que não é dada sua importância, relevância dentro do contexto do aprendizado para o exercício da cidadania. (PAULO, AI 4)

As percepções de Glenda e Paulo (AI 4) substanciam uma preocupação que é recorrente para diversas/os pesquisadoras/es da área de ensino/aprendizagem de línguas, que é o descrédito em relação ao aprendizado de inglês nas escolas de educação básica. Para Ferraz e Kawachi-Furlan (2018, p. 13), há semelhanças e diferenças entre estudos sobre ensino/aprendizagem de línguas e educação linguística.

A utilização inequívoca de livros didáticos, a crença nas metodologias e métodos como única solução para o ensino, o foco na instrumentalidade e na estrutura, e as relações verticais (o professor é o centro da sala de aula, quem comanda, quem instrui a maior parte do tempo), entre tantas outras, são características abarcadas nessa visão de ensino e aprendizagem. (FERRAZ e KAWACHI-FURLAN, 2018, p. 13)

Na visão de Gimenez (2011), a falta de políticas públicas consistentes voltadas para o ensino e para a formação de professoras/es de línguas contribuem para a crença de que não se aprende língua inglesa em escolas públicas. Em consequência, acredita-se que para a aprendizagem de língua inglesa acontecer é necessário frequentar uma escola de idiomas, de modo que as escolas de ensino regular, como

também os cursos de Letras, são vistos como incapazes de oferecer um ensino de qualidade.

Assim, uma vez que há uma crença antiga de que o ensino de língua estrangeira nas escolas públicas brasileiras é ineficiente, é compreensível que essa crença ecoe nas falas dos agentes. Glenda (AI 4) ao dizer que “me lembro de pouca coisa, devido à pouca importância que era dada ao ensino de inglês” e Paulo (AI 4) ao pontuar sobre falta de criticidade e de importância desse ensino, numa discussão sobre LDs, são também reflexos de questionamentos perpetuados nas salas de aula das escolas públicas: Aprender inglês para quê? Quem pode aprender? Quem pode ensinar? etc.

Essas perguntas, a meu ver, fazem conexões com questionamentos e relatos também apresentados pelas/os outras/os agentes da pesquisa. A esse respeito, Joana (IO 1) sinaliza que no início da sua carreira no magistério, como professora de inglês, sentia-se excluída pelo fato de a ‘professora de inglês’ ser vista pelas/os alunas/os “como uma pessoa que viajou o mundo, com *status* social, portanto, distante da realidade de muitos alunos”. Percebe-se, outra vez, a influência de crenças sobre ensino/aprendizagem de língua estrangeira, desta vez relativas à superioridade de quem “viaja o mundo”, que é de certa forma semelhante à crença na superioridade do professor falante nativo. São crenças que afetam a autoestima das/os professoras/es brasileiras/es de inglês. Para Barcelos (2008), na sociedade brasileira, falar inglês brasileiro corresponde a falar um inglês ruim ou não ser fluente na língua.

Joana também traz percepções a respeito dos livros didáticos de língua inglesa, destacando que

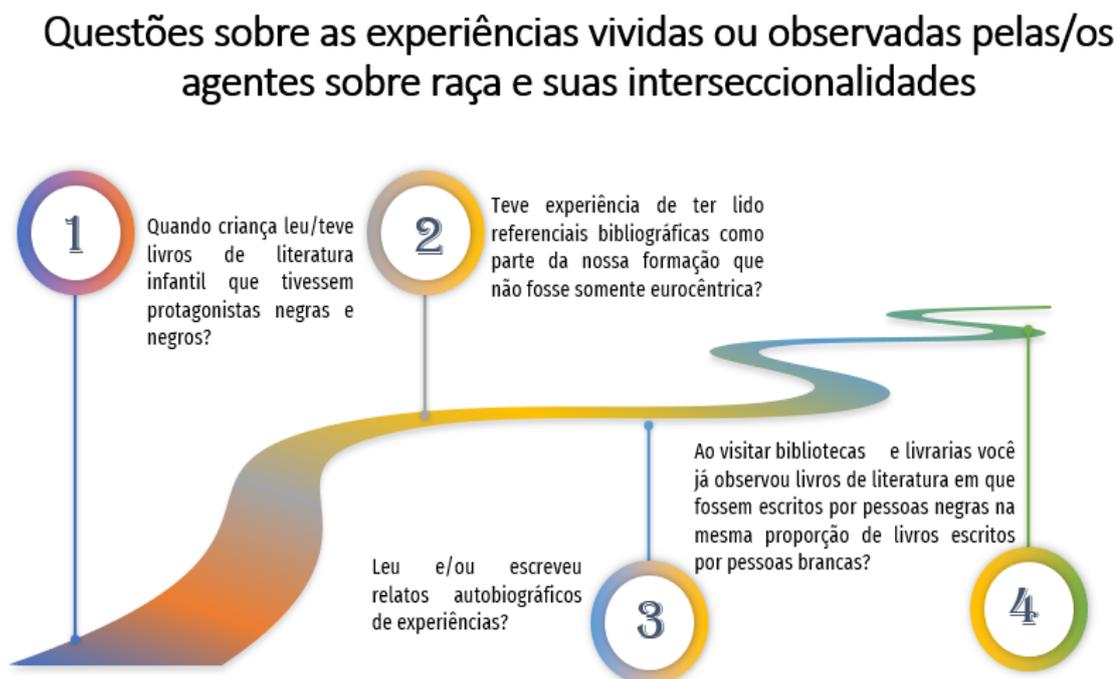
[35] O livro é visto como algo irreal, porque, talvez ele não reflita a realidade nem dos estudantes americanos, por mostrar uma realidade tão perfeita...uma vida de shopping, de viagens...[...] E que na minha realidade, tem aluno que nunca foi ao shopping. (JOANA, IO 5)

Nessa direção, Baladeli e Ferreira (2014, p. 87) discorrem sobre a atenção necessária em relação ao material didático de língua estrangeira, por ter um papel relevante na “veiculação da língua e cultura estrangeiras, seu uso exclusivo em sala de aula de forma menos atenta ou crítica”, pode perpetuar discursos dubiamente construídos sob esteio “de cultura hegemônica sobre minorias étnicas ou grupos sociais menos favorecidos”. Por isso, questionar e problematizar questões sociais, de

raça, de gênero, de classe social e suas intersecções passam a ser essenciais para que as/os alunas/os possam entender o contexto em que vivem e também confrontarem, por meio da língua(gem), as injustiças sociais, e assim, agirem na busca de uma transformação social e histórica no meio em que vivem.

As atividades propostas neste tópico ainda provocaram ampliação das discussões, especificamente, sobre questões de raça. Em uma das atividades, respaldando-se nos estudos de Ferreira (2014, 2018, 2021) sobre raça e suas interseccionalidades, propus a partir de um questionário elaborado pela autora referida e adaptado para o curso, reflexões sobre as vivências e observações das/os agentes ao longo de suas vidas. A seguir, infográfico 1, apresento os questionamentos propostos e posteriormente, as reflexões das/os agentes que foram instigadas sobre questões raciais que atravessam suas práticas sociais e de formação.

Infográfico 1: Questões sobre raça e suas interseccionalidades



Fonte: Elaborado com base nos estudos/palestra de Ferreira (2021).

A partir desses questionamentos, as/os agentes puderam partilhar suas percepções sobre questões de raça que atravessam suas práticas. No que se refere à leitura com protagonistas negros na infância, Glenda explica que não se lembra de

ter realizado leituras que tivessem personagens negros como protagonistas. A esse respeito, Clara (IO 5) acrescenta que “a maioria das obras literárias que eu li e já trabalhei, os negros eram personagens que representavam os escravos e dificilmente vi um negro como personagem protagonista na obra literária”. Glenda ressalta que “nós devemos lutar diariamente contra essas questões” (GLENDA, IO 5).

A respeito das referências bibliográficas que não fossem somente eurocêntricas, as/os agentes pontuaram que já tiveram contato na formação inicial, todavia, em quantidade muito inferior. Convém ressaltar que durante nossas reflexões percebemos as dificuldades nas lembranças dos referenciais, tendo em vista que questões de raça, de gênero, sexualidade tampouco eram discutidas e por consequência, a hegemonia do saber e dos referenciais eurocêntricos eram naturalizados e perpetuados sem serem questionados ou problematizados.

Paulo ao trazer suas considerações, como o único agente que afirmou que já escreveu/leu relatos autobiográficos de experiências, tal fato se torna relevante, pois ele descreve que:

[36] De modo geral, percebo que, apesar de vivermos num século tão avançado em números, o corpo negro em lugares de destaque ainda é escasso. Eu, pessoa negra, sou minoria nos espaços que ocupo. Dentro da perspectiva educacional, ainda estou abaixo do poder de pessoas brancas (PAULO, AE 4)

A partir do trecho acima, Paulo relata em nossas interações que mesmo na área educacional ainda é perceptível que uma minoria de pessoas negras ocupa um grau de hierarquia mais elevado nas instituições. De forma similar, a representatividade de pessoas negras nos livros didáticos também é minoritária, conforme comprovam várias pesquisas. Ferreira e Camargo (2014), por exemplo, em seus estudos sobre o racismo cordial em um LD de inglês aprovado pelo PNLD de 2011, afirma que as pessoas negras ainda são representadas de forma estereotipada. De acordo com as autoras, a “branquitude normativa e as personagens negras em profissões estereotipadas ratificam a complexidade e o racismo velado, em trazer negros com profissões pouco valorizadas e relacionadas à sorte, dom ou esporte” (FERREIRA; CAMARGO, 2014, p. 188).

Um outro ponto que se torna importante é que as/os agentes solidificaram os apontamentos de vários estudos, que nas bibliotecas brasileiras o número de livros de literatura de autoras/res negras/os é relativamente bem menor que de autoras/res

brancas/os. Este fato também é observado nos estudos de Vasconcelos (2021, p. 59), que ao analisar autorias em um livro didático de língua portuguesa, aponta que a quantidade de autoras mulheres negras é bem inferior em relação principalmente a de homens brancos. Ela pontua que “se por um lado a representatividade da mulher no LD tem sido inferior à do homem, por outro, quando se trata de identificar a presença de grupos minorizados como negros e índios nas produções de conhecimento” é ainda menor.

Em relação a essa problemática, Ester (AE 4) afirma que nossas discussões

[37] trazem reflexões críticas que talvez nos dias atuais passam despercebidos ou ignorados pela comunidade escolar, sociedade e, remete a questionamentos significativos no processo das possibilidades de letramento racial crítico. Os livros sempre trabalham ou retratam as escolhas de determinado grupo, classe social. Entendo que se faz necessário maior envolvimento das pessoas negras (que é a maioria da população brasileira), indígenas, pesquisadores com conhecimento específico no processo de construção, elaboração e avaliação dos livros didáticos. (ESTER, AE 4)

Nesse sentido, Ferreira e Santa Clara (2017, p.76) apontam que o ensino de línguas se configura como um espaço favorável para problematizar e questionar diversas questões, entre essas questões estão “as identidades de gênero, de raça, de classe e suas intersecções”. Em sintonia com as asserções das autoras, Glenda aponta que nós professoras/es “devemos ter um olhar atento, pois muitas vezes não observamos essas escolhas e acabamos compactuando com essa visão que segrega e aumenta o racismo no dia a dia” (GLENDA, AE 4).

Após essas considerações acerca das percepções das/os agentes sobre livros didáticos de línguas de forma geral, vejamos a seguir construções reflexivas e críticas que emergiram sobre aspectos e/ou atividades de livros didáticos atualmente em uso nas escolas em que as/os agentes atuam como docentes. Paulo selecionou esta atividade do LD de português para problematizar.

IMAGEM 1: Texto: Brasil diz adeus ao maior lixão da América Latina.

Brasil diz adeus ao maior lixão da América Latina, em Brasília

Encerramento do lixão da Estrutural marca o começo de uma nova história na gestão do resíduo, sem perder de vista a cicatriz ambiental deixada

Por Vanessa Barbosa
20 jan. 2018, 07h19

São Paulo – Após mais de dez anos de **contenda** e planejamento, o Brasil vai finalmente encerrar as atividades do lixão da Estrutural, em Brasília, o maior em atividade na América Latina e o segundo maior do mundo, atrás apenas do de Jacarta, na Indonésia. O fechamento está previsto para ocorrer neste sábado (20).

Diariamente, mais de três mil toneladas de resíduos do Distrito Federal tinham como destinação final o lixão, a pior forma possível de descarte. Seis décadas desde que começou a ser usado, a Estrutural acumula atualmente 40 milhões de toneladas de **detrítos**. É tanta sujeira emaranhada num mesmo espaço que o ponto mais alto da montanha de entulho chega a 60 metros de altura.



Lixão da Estrutural em Brasília (DF, 2018).

Fonte: Tecendo Linguagens. 6º ano. p. 153. PNLD 2020

Paulo (AE 6) explica com contrariedade que, para ele, apesar do assunto ser pertinente, há dois corpos negros dentre os lixos e no decorrer do texto não há nenhuma menção a eles. Em suas palavras, “infelizmente, em nenhum momento é levado em consideração o fato de que esses dois corpos negros representados na imagem não recebem qualquer tipo de atenção”. Para ele o que mais chamou atenção, embora a temática fosse importante por marcar o começo de uma nova história na gestão do resíduo, sem perder de vista a cicatriz ambiental deixada [...], é o fato

[38] de quem compõem a imagem nesse lixão. Está em evidência é que são dois corpos negros. Nós temos aí quem compõe o lixão, quem depende, quem necessita. [...] são pessoas negras e ali na imagem nós temos duas pessoas, só que com certeza nós já sabemos quem compõe a realidade de viver e depender do lixão... nessa situação de extrema miséria e pobreza são as pessoas negras... apesar de ser benéfico a matéria em questão... mas... o que fazer com essas duas pessoas negras da imagem porque que essa questão não é mencionada...aí a gente volta na questão do negro ser sempre deixado de lado porque não importa...não importa... não faz sentido a gente parar e prestar atenção e dar ênfase ao criar uma matéria a respeito dessas pessoas que compõem a imagem entendeu... Aí eu deixei aberto para que as pessoas comentem (PAULO, IO 7).

Paulo menciona que as atividades, em nenhum momento, trazem questões sobre as pessoas que dependem do lixão para tirar o seu sustento. A partir desses questionamentos, a reflexão recai sobre a importância de o professor problematizar

questões além das atividades propostas no livro didático. O agente ao analisar as atividades após o texto, diz que são todas relacionadas a necessidade de reciclagem, da sustentabilidade, de observar o meio ambiente, que a gente precisa preservá-lo. Nas interações orais, Paulo (IO 7) se sente incomodado por não ver abordada essa questão das pessoas que vivem e que estão em meio aos detritos. Percebe-se que a problematização das desigualdades sociais, do desemprego, do racismo que apaga esses corpos negros só ocorrerá se a/o professor/a seguir uma perspectiva crítica de educação linguística.

Acredito que esse exaspero sinalizado por Paulo e ratificado pelas outras agentes retoma a urgência de uma educação linguística em perspectivas críticas, que possa possibilitar um agir docente nas brechas do livro didático. Todavia, foi possível, através desses movimentos dinâmicos e dialéticos construídos nos encontros, perceber uma abertura para (res)significação e para a reflexão crítica dos materiais didáticos. Conforme Tílio (2008, p. 133) argumenta “a vida é cheia de conflitos; e o livro didático normalmente não apresenta conflitos”, portanto, é necessário trazer à tona os conflitos do mundo real para nossas salas de aulas, nem que seja pelas brechas.

Joana também traz problematizações acerca de uma atividade do livro didático em uso na escola em que atua. Confira a imagem a seguir.

IMAGEM 2: Na trilha da oralidade: Contação de causo.

Contação de causo

Agora você e seu grupo serão os contadores do causo que recriaram na seção **Produção de texto**. Combine com o professor a gravação da contação em vídeo ou apenas em áudio para a edição em *videocast* ou *podcast*, a fim de posterior postagem no *blog*, *site* ou na página de rede social da escola ou da turma. Para o planejamento, preparação e realização da contação, sigam as etapas apresentadas a seguir.



Momento da contação de causos em uma escola.

Orientações

1. Se possível, assistam à apresentação de um contador de histórias ao vivo ou em vídeo. Identifiquem os recursos empregados pelo contador: efeitos sonoros, adereços, figurinos, cenário, se houver (fundo ou objetos que o compõem), desempenho (entonação da voz, expressões faciais, dança, canto, entre outros recursos). Observem também se a linguagem usada foi entendida pelo público, se houve interação com a plateia, situações de humor etc.
2. Com base nos recursos estudados, preparem a apresentação considerando as seguintes orientações:
 - Contar uma história não é fazer uma leitura dramatizada, não é ler o texto em voz alta, nem representar uma peça teatral: é contar a história usando seu estilo pessoal, empregando diferentes recursos para incrementá-la.

Fonte: Tecendo Linguagens. 6º ano. p. 222

Em relação a essa atividade, mais especificamente à imagem, Joana (AE 6) pontua que “das oito crianças e um adulto que aparecem na gravura todos são brancos, limpos e bem vestidos numa sala de aula com poucos alunos”. Primeiramente, ela e também as/os agentes percebem é que não parece ser uma escola pública brasileira, uma vez que a realidade dessas instituições é diferente no que se refere à quantidade de alunas/os, que é muito maior. Sobre as atividades propostas nessa parte do livro, Joana problematiza que elas “não sugerem e nem exploram a diversidade cultural, linguística, questões sociais” e que a atividade envolve somente o conteúdo e as características do gênero textual em estudo. A agente ressalta que é uma atividade que pode abrir possibilidades para discussões e problematizações de outras questões, como também o reconhecimento e valorização da cultura local e da diversidade linguística.

Nas discussões sobre essa atividade, Joana e as/os demais agentes também abordaram que poderiam ser problematizadas questões como: quem conta ou pode contar essas histórias são homens, mulheres, brancos, negros, indígenas? Como é a composição (objetos, carteiras, etc.) da nossa sala de aula e da escola? Quem são as pessoas que fazem parte desse lugar na imagem? E da nossa sala de aula?

Considero assim, como apontam Nascimento, Silva e Pereira (2017, p. 106), que a diversidade cultural brasileira ainda não é contemplada de forma abrangente, pois

muitos idealizam o povo brasileiro a partir de uma visão historicamente unicultural, endossada por estereótipos e discursos ideológicos que reforçam a ideia de uma nação unificada pelo cristianismo – crença dominante –; pela Língua Portuguesa – língua nacional e oficial –; e, a raça branca – cor do legítimo brasileiro europeizado. Esses estereótipos são, comumente, reproduzidos em diversas esferas da sociedade e também nos materiais didáticos que, enquanto fruto da construção discursiva e ideológica de seus autores, não deixam de legitimá-los e disseminá-los, implícita ou explicitamente.

Esses questionamentos também emergiram a partir dessa atividade apresentada por Joana (IO 7), por isso, acredito ser relevante trazer a sua narrativa, por enxergar, como já mencionado, que os *espaços de fala* possibilitam ouvirmos outras vozes, outros sentimentos e observações experimentadas só por aquelas/es que vivenciam suas realidades. Ressalto a importância de aprender a escutar/ouvir, como descreve Freire (2005, p. 157), “[...] no fundo, não é falando que eu aprendo a falar, mas escutando que eu aprendo a falar”. Nas palavras de Joana:

[39] Essa imagem me chamou muita atenção, porque foi até um conteúdo que eu trabalhei. Eu tinha uma proposta de incentivo à leitura e utilizei a sugestão que tinha no livro, e como eu já tinha iniciado esse trabalho com alunos bem no início do ano de incentivo à leitura, o meu esposo que também é negro, ele é professor de história e contador de histórias. Então, pedi ao meu esposo para que contasse uma história, que é até a sugestão do livro, contação de causos, mas pedi que ele contasse um relato de memória nesse dia. Depois disso que entendi. No dia não prestei atenção no livro, só em preparar a aula e fiquei mais preocupada com a história que meu esposo iria contar. Passado um tempo, um aluno questionou, falou assim: **professora, mas é qualquer pessoa que pode contar histórias? Eu posso contar histórias?** Eu disse que sim, desde que você queira contar a história e o aluno me perguntou se o meu esposo tinha feito curso para contar história, eu disse que ele havia feito o curso para contar histórias, mas tem gente que já nasce com o dom. Então o aluno falou: **ah, mas ele fez o curso porque ele é preto igual eu, aí ele teve que fazer curso.** Depois disso que eu fui analisar a pergunta que ele fez, a intencionalidade daquela pergunta. O que chamou atenção dele não foi tanto a história que o meu esposo contou no dia, o que chamou a atenção dele foi de um negro estar contando história, para ele uma pessoa da mesma cor que ele estar contando história. [...] na correria do dia a dia a gente, eu não tinha prestado atenção na transmissão de conteúdo, não tinha prestado atenção na imagem. Foi uma coisa bem mecânica mesmo. Eu fiquei parada ali naquela questão de transmissão de conteúdo e não vi que isso fosse levantar uma outra questão que, no caso de um menino negro, sentir que ele também era capaz de ser contador de história, era um negro, ele também poderia fazer isso [...] daí essa imagem que eu escolhi foi exatamente por causa disso. Às vezes, até lá na aquela imagem [imagem 1] eu fiquei aqui pensando comigo assim... gente uma imagem dessa dentro da sala de aula [...] então às vezes a gente na correria do dia a dia e até mesmo naquela questão que nós comentamos lá no início do nossos encontros ainda sobre a questão da escolha do livro didático [...] a gente passa por cima de tudo isso [...] eu estou vendo que passa, que são questões relevantes, mas só depois que a gente tem umas discussões como essa é que a gente vai ver que não é só o conteúdo que eu tenho que analisar que o livro traz, o conteúdo é necessário para essa série. O conteúdo pode estar de acordo com a série, mas as questões que são levantadas em relação ao texto, a imagem do texto [...] nessas questões sim que, às vezes, a gente esquece dessa questão problematizadora e que machuca muito o nosso aluno que está dentro da sala de aula. A questão do preconceito nessa imagem que eu escolhi. Nossa que sala de aula bonitinha, não é? Olha a quantidade de alunos, é um sonho, nós professores estarmos atendendo essa quantidade de alunos, de saber que a gente vai estar individualizando a dificuldade de cada um, mas que não é a realidade. Nós, dentro da sala de aula na escola pública e o nosso aluno de escola pública que vê essa imagem aí, cadê a realidade? (JOANA, IO 7)

Esse relato mostra alguns eventos que provocaram reflexões na Joana [e em todas/os as/os agentes], principalmente quando ela foi questionada pelo aluno se qualquer pessoa poderia contar histórias e que para uma pessoa negra ser contadora de histórias seria necessário fazer curso. Num primeiro olhar, a agente ao preparar a aula descreve sua preocupação com a história e com a proposta a ser trabalhada. A meu ver, o que ocorreu na aula de Joana ressalta a importância de uma formação

crítica, pois quando uma/um docente entra em sala de aula não deve ser para transferir conhecimento, e sim para “criar as possibilidades para a sua própria produção”. Nas palavras de Freire (1996, p. 47), “quando entro em uma sala de aula devo estar aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento”.

Uma outra discussão surgiu a partir da análise de uma atividade de um livro didático, cujo texto norteador é intitulado: Jovens que não estudam e nem trabalham: escolha ou falta de opções? Confira a imagem a seguir:

IMAGEM 3- Jovens que não estudam nem trabalham: escolha ou falta de opções?



Jovens que não estudam nem trabalham: escolha ou falta de opções?
Novo estudo ouve brasileiros fora da escola e do mercado de trabalho e conclui que eles estão presos em barreiras relacionadas à pobreza e ao gênero

Mariana Kaipper Ceratti
 Brasília – 17 mar 2018 – 21:38

No Brasil, 11 milhões de jovens, quase um quarto da população entre 15 e 29 anos, não estudam nem trabalham. Em um país cuja força de trabalho está ficando mais velha e começará a diminuir em 2035, um diálogo como esse soa preocupante. Para jogar luz sobre os jovens que não estudam nem trabalham, pesquisadores do Banco Mundial fizeram 77 entrevistas qualitativas [...] com jovens pernambucanos de 18 a 25 anos, moradores tanto de zonas urbanas quanto das rurais.

O resultado é o estudo *Se já é difícil, imagina para mim...*, lançado nesta semana, no Rio de Janeiro. Segundo a autora, Miriam Müller, é preciso desconstruir o termo “nem-nem”, que não reflete as muitas diferenças entre esses jovens e joga sobre eles um enorme estigma.

“A culpa não é dos jovens. O estudo mostra que algumas condições relacionadas à pobreza e ao gênero produzem um conjunto de barreiras difíceis de superar. Essas limitações prejudicam sobretudo as mulheres, que se veem afetadas na capacidade de imaginar seus futuros, perseverar e ter resiliência”, avalia a cientista social alemã.

O fenômeno dos jovens fora da escola e do mercado de trabalho não é exclusividade brasileira: o documento lembra que ele persiste na América Latina e no Caribe, com consequências desafiadoras.

Fonte: Tecendo Linguagens. 9º ano. p. 230

Nas discussões sobre o texto, problematizamos o fato de abordar somente dados estatísticos relacionados à idade e à classe social, desconSIDERANDO a raça dentre esses dados estatísticos. Tendo em vista o racismo que estrutura a sociedade brasileira, são inúmeros os dados que evidenciam as desigualdades sociais impostas à população negra. Lopes (2019) apresenta, por exemplo, alguns dados relativos à educação de jovens negras/os.

nas taxas de analfabetismo, apesar da redução ocorrida nas últimas décadas, o número de negros/as analfabetos/as, em qualquer faixa etária, continua

sendo o dobro do relativo à população branca. No ensino fundamental a desigualdade racial em relação ao número de alunos/as negros/as nas escolas é menos significativa do que nos outros níveis educacionais, em decorrência do fato de que quase a totalidade das crianças brasileiras (de 7 a 14 anos) frequentar a escola. No entanto, torna-se mais evidente na faixa etária de 15 a 17 anos, na qual é maior o número de jovens negros/as fora da escola, sem que tenham concluído ao menos o ensino fundamental. No ensino médio, o acesso dos/as jovens negros/as é mais restrito e as taxas de abandono são maiores. No ensino superior, em consequência da ampliação do número de vagas e das ações afirmativas implementadas nas últimas décadas, ampliou-se a participação da população negra neste nível educacional. (LOPES, 2019, p.161)

Nessa perspectiva, Clara (IO 7) descreve que ao ler o texto e observar que apesar da imagem (3) o texto “[...] não fala nada sobre a pessoa negra...colocaram a imagem relacionada à pobreza e ao gênero, apesar de ser bem evidente também qual a cor de pele que compõe a pobreza no nosso país, que no caso são as pessoas negras”. A partir dessas reverberações, Joana, intitula essa questão apresentada como “problematizadora. Essa imagem mexe bastante com a gente [...] então são coisas que a gente vai levando[...]”. Para Paulo (IO 7):

[40] o que me deixa preocupado [sobre a imagem 3] quem compõe a banca de criação desses livros? [...] As questões raciais e as questões LGBTQIA+... saber o que que essas pessoas utilizaram como instrumento de pesquisa nas suas áreas para compor a criação desses livros... [...] daqueles compõe essa parcela [pessoas negras] ... como se fosse uma cota...portanto gente colocou esse assunto [pessoas negras] no livro...então está tudo bem... [...] Aí quando você vai estudar a fundo por exemplo... isso me preocupa... porque é como se as escolhas fossem feitas para só compor [...] Acho que é uma falha gigantesca... passou por muitas mãos qualificadas e ainda assim compôs a edição do livro. [Apontamentos sobre os critérios de avaliação do PNLD e sobre a questão da representatividade nos livros...e que não apresentam essas problematizações...ficando muito na mão.... no papel do professor... porque essas problematizações é algo bem de sala de aula. Daí a importância de o professor fazer essas interpretações...se não faz... o aluno nota que ele não está representado ou de que forma que está sendo representado... (PAULO, IO 7)

As percepções das/os agentes estão respaldadas nos estudos de Ferreira e Camargo (2013 p. 197), os quais mostram que “a representação da população negra apenas para preencher o quadro da diversidade nacional, não satisfaz as demandas necessárias para a equidade social”. Ademais, as autoras enfatizam que sem a reflexão crítica das/os professoras/es de língua inglesa [a meu ver isso reverbera também para as/os professoras/es de língua portuguesa], “para os alunos negros [...] torna-se como uma determinação, criando neles o desejo de embranquecimento, pois

suas identidades não são vistas como positivas”. Nesse sentido, as autoras apontam que as/os alunas/os negras/os ao defrontar-se com livros didáticos, em que as imagens de negras/os são estereotipadas, são afetados na sua formação identitária, o que reflete em cicatrizes na sua formação adulta. Sendo assim, é necessário “assumir o lugar do negro na sociedade e entender que esse trabalho deve ser fomentado nas escolas brasileiras” (FERREIRA, CAMARGO, 2013, p. 198).

Nessa direção, Bezerra *et al.* (2017, p. 225) salientam que,

o LD, que vai ser ponto de partida para interações em sala de aula, tem um papel relevante pelos textos que traz, pelas ilustrações e atividades propostas. Somos atravessados pelos discursos que circulam socialmente, veiculados nos textos de diversos gêneros, construindo-nos identitariamente; conseqüentemente, os discursos veiculados nos LDs também o fazem.

Nesse cenário, é necessário que a formação de professoras/es, como agentes transformadores, tanto a inicial e quanto a continuada, possibilite analisar e selecionar criticamente o material didático a ser utilizado nas aulas de línguas (LOPES, 2020). Além disso, possibilitar que as/os professoras/es também sejam capazes, como aponta Duboc (2018), de trabalhar nas brechas em suas práticas pedagógicas, que geralmente são mediadas por livros didáticos, que não são selecionados pela/o professora/or. É importante ressignificar os materiais didáticos usados nas aulas de línguas, para que contribuam para a promoção de uma educação voltada para a justiça social (PESSOA, 2021).

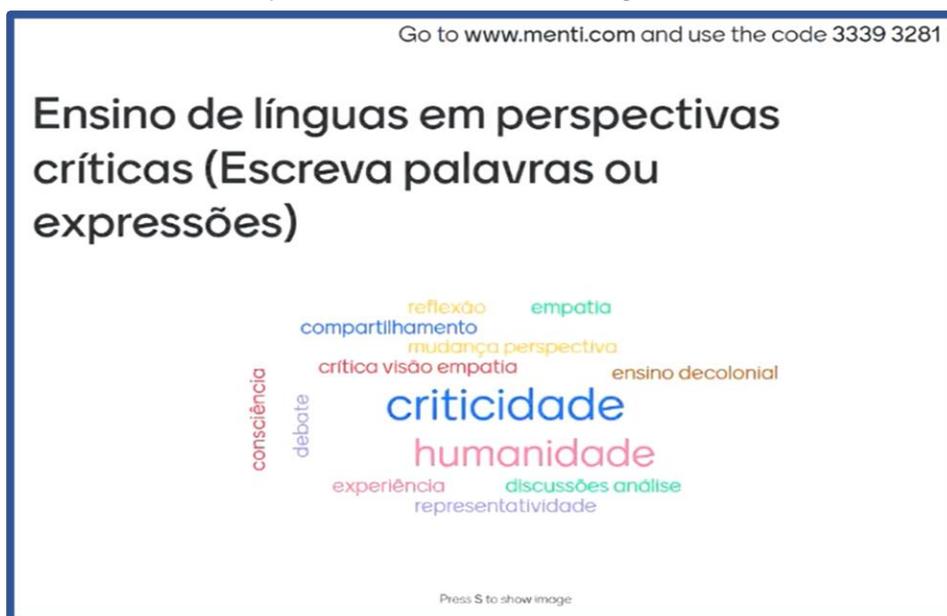
Como afirma Siqueira (2020), é relevante (re)pensar, (des)construir desde a formação às práticas cotidianas em formação continuada, como também é fundamental pensar em todo o processo no ensino de línguas que ao longo tempo reproduz discursos e materiais didáticos que não representam as nossas realidades, tampouco as/os alunas/os não se sentem representadas/os neles. Este fato é apontado por Paulo (IO 7), ao considerar novos olhares que surgiram após as nossas discussões,

[41] A gente como professor reproduzir isso é muito sério [...] é necessário que professores falem mais sobre essas questões [sociais] em sala de aula...porque somos nós quem intermediamos esse conhecimento... não vou falar que a gente tem que saber... porque a gente só troca...uma troca de saberes entre nossas conversas... com nossos alunos [relato sobre a experiência de falar sobre o pronome neutro e outras abordagens] eu só uma minoria que vai conseguir falar sobre racismo em sala de aula e também vai conseguir falar sobre a comunidade LGBTQI+ na sala de aula... porque ainda é um tabu entre nós professores...às vezes não é nenhum Tabu... às vezes é

a falta de conteúdo [...] a gente precisa se qualificar... assim como algumas coisas para mim também é complicado. (PAULO, IO 7)

Além disso, conforme explicito a seguir, no último encontro, ao propor uma nuvem de palavras pretendia fazer um panorama dos nossos encontros e das propostas, no sentido de observar se houve expansão de perspectivas (MONTE MÓR, 2013). As nuvens de palavras construídas representam, de certa forma, os (novos) olhares sobre as praxiologias das/os agentes.

FIGURA 7: Nuvem de palavras: Ensino crítico de línguas.



Fonte: própria autora.

Na discussão sobre essa nuvem de palavras construída pelo grupo, Paulo (IO 8) destaca as palavras “**ensino decolonial, criticidade e representatividade**” e menciona que percebe que houve expansão do seu entendimento sobre esses conceitos, principalmente em relação à abrangência e ao reconhecimento da influência deles em sua própria prática como professor de línguas

[42] ...eu realmente não pensava tão decolonial [...], eu via a decolonialidade fora da educação, representando os movimentos que eu encabeço, mas nunca associei com esses nomes aquilo que eu fazia na prática. (PAULO IO 8)

Paulo ainda relata que a forma como foi abordada a criticidade nas atividades e discussões propiciou que ele passasse a ter mais “consciência da importância dessa perspectiva” e da relação entre ensino de línguas e colonialidade. O agente também

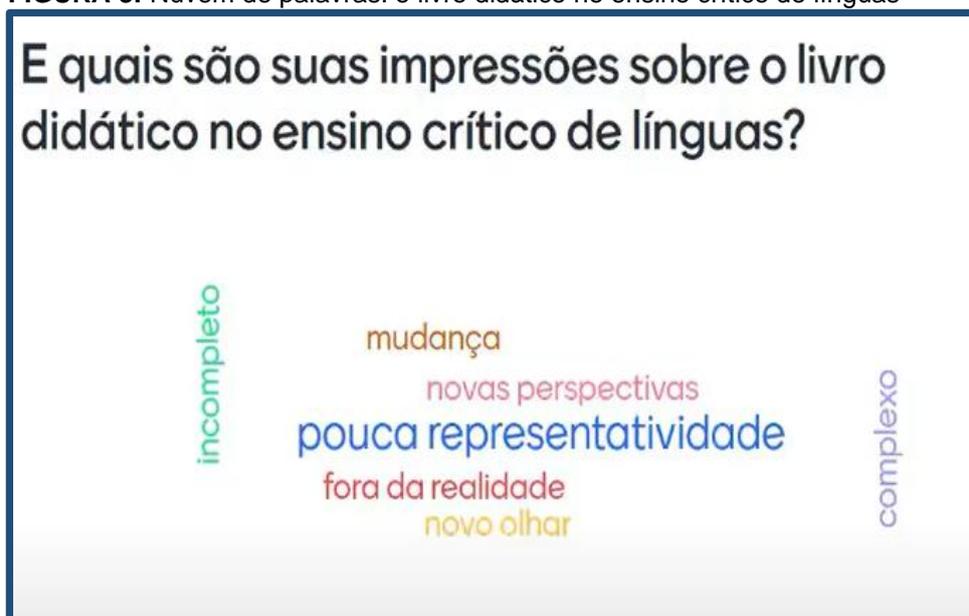
menciona que passou a ter mais consciência sobre os processos de produção de conhecimento, o que é global, por exemplo, e sobre como esse conhecimento que muitas vezes diverge do local passa pela nossa formação como aluno e como professor e é reproduzido em nossa sala de aula. Ou seja, a hegemonia de um saber que é perpetuada e naturalizada, mas que pode ser confrontada se tivermos essa conscientização crítica na formação de professoras/es.

Glenda (IO 8) pontua que “**visão crítica e empatia**” são essenciais para as/os professoras/es de línguas, por isso ressalta que

[43] ...é necessário levar essas discussões na formação, para que os professores e futuros professores sejam capazes de discutir e ver coisas que estão além daquilo que está explícito (GLENDA IO 8)

Para Glenda é a formação crítica que levará as/os professoras/es a questionar e, posteriormente, levar as/os alunas/os a também refletirem e questionarem. A agente também problematiza a crença do “professor ser detentor do saber”, reflete que “precisamos ouvir mais alunos, é preciso dar espaço para que os alunos falem” (GLENDA, IO 8).

FIGURA 8: Nuvem de palavras: o livro didático no ensino crítico de línguas



Fonte: própria autora.

Sobre a construção e discussão da nuvem de palavras sobre livros didáticos no ensino crítico de línguas, Joana (IO 8) aponta que diante das nossas discussões é

importante reconhecer a importância da escolha e da análise de questões presentes no LD em uso nas aulas de línguas. Nesse processo, é essencial que a/o docente

[44] ...saiba que está dentro da sala de aula com vários assuntos do nosso dia a dia...como a questão do preconceito...do bullying...do racismo e que na hora da escolha do livro...a gente não se atenta às imagens e as questões sociais... (JOANA IO 8)

Joana ainda ressalta que o tempo para a escola fazer a escolha do livro didático é muito curto, o que dificulta o processo, mas que, mesmo assim, a agente ressalta que ficará bastante atenta às imagens e às questões sociais abordadas ou não no material, pois anteriormente não estava tão consciente sobre a importância dessa análise.

Paulo (IO 8), mais uma vez, pontua sobre a ampliação de suas perspectivas sobre aspectos relacionados a características implícitas e/ou explícitas nos livros didáticos usados nas aulas de línguas. Ele ressalta que expandiu sua criticidade, que passou a ter novos olhares. “São olhares que eu nunca tive sobre o LD, um olhar nessas questões de desigualdades e hegemonia” (PAULO IO 8).

Constatei que os vários apontamentos das/os agentes sobre as atividades e discussões realizadas puderam abrir possibilidades de novos olhares e, principalmente, de novos questionamentos e problematizações acerca do uso de livros didáticos na educação linguística crítica.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CONEXÕES

Nesta pesquisa-formação de viés crítico e colaborativo, desenvolvida como um curso de extensão intitulado “Formação de professoras/es de línguas para análise crítica de livros didáticos”, busquei analisar, alicerçada na abordagem da pesquisa qualitativa, as percepções das/os agentes sobre educação linguística e sobre o uso do livro didático de línguas, considerando perspectivas críticas de educação linguística.

Para a construção dos diálogos, dos quais puderam emergir problematizações e questionamentos acerca das desigualdades sociais, culturais, históricas, políticas que perpassam nossas práticas pedagógicas e que são atravessadas pelos livros didáticos, aportei-me nos pressupostos e contribuições da Linguística Aplicada Crítica, que não propõe metodologias ou respostas prontas para o ensino crítico de línguas, mas sim uma postura problematizadora que busca confrontar questões sociais que reverberam poder e privilégio (PENNYCOOK, 2001).

Para esse caminho, também apoiei-me nas contribuições praxiológicas de diversas/os autoras/es, especialmente das praxiologias “suleadas” (SILVESTRE, 2017) do Brasil sobre as perspectivas críticas no ensino de línguas e livros didáticos (BORELLI, 2018, 2021; LOPES, 2019; PEREIRA, 2018; PESSOA, 2019, 2020; URZÊDA-FREITAS 2012; SILVESTRE, 2017, 2018), entre outras/os, as quais têm contribuído para essa desestabilização, por meio da língua(gem), dos discursos, das relações de poder, da hegemonia do saber e da hierarquização.

Em relação à hierarquização, sob a ótica dessa pesquisa, tomo o entendimento de Borelli (2018) a respeito da necessidade de enxergarmos a sala de aula como um espaço de troca de conhecimentos, de valorização dos diversos saberes, os quais possibilitam afrontar as hierarquias impostas entre professoras/es e alunas/os. Nesse estudo, busquei diminuir essa hierarquia entre pesquisadora e agentes seguindo características de uma pesquisa-formação de viés colaborativo. Ressalto que na pesquisa-formação proposta, não houve a pretensão de apresentar e/ou construir respostas fechadas para questões relativas ao uso de livros didáticos em práticas de educação linguística crítica. Todavia, almejamos uma expansão de perspectivas, que possibilitasse ampliar e ressignificar o modo como entendemos e usamos materiais didáticos em nossas aulas de línguas.

Nesse sentido, convém enfatizar que a formação de professoras/es para o ensino de línguas em perspectivas críticas parte do nosso compromisso de forma afetiva, ética e engajada como docentes e da compreensão de que nossos pequenos movimentos precisam ser contínuos, porque estamos em constante auto(trans)formação seja como docentes e/ou como pessoas imersas em sociedades com diversas demandas sociais e as quais estão também em constantes conflitos.

Ademais, a necessidade de empreendermos o exercício da suspeita (MONTE MOR, 2013) é essencial, haja vista que historicamente a hegemonia do saber, as relações de poder que foram e são construídas na sociedade, são naturalizadas e reproduzidas dentro e fora da escola, como também nos materiais didáticos, haja vista que a escola é parte da vida social (MOITA LOPES 2012; PESSOA 2020; OLIVEIRA; 2014).

Retomando as perguntas da pesquisa,

- I. Quais percepções as/os professoras/res têm sobre educação linguística crítica?
- II. Quais relações as/os professoras/es estabelecem entre suas praxiologias e pressupostos da educação linguística crítica?
- III. De que forma as/os professoras/es percebem o uso do livro didático nas aulas de línguas em perspectivas críticas de educação linguística?

Para refletir sobre a primeira pergunta, inicialmente busquei a construção de um panorama inicial das percepções das/os agentes acerca do ensino de línguas com intuito de promover um diálogo e um ponto de partida de como cada agente enxergava o ensino de línguas a partir de seu contexto local de atuação. As percepções das/os agentes reverberaram nos primeiros encontros na predominância de elementos que remetem aos aspectos linguísticos, mas também a elementos direcionados ao contexto de pandemia, o qual esteve imbricado em todo percurso dessa pesquisa. Além disso, evidenciou-se o quanto os discursos tradicionais (conservadores) foram arraigados na nossa educação básica e formação inicial, bem como nas nossas outras formações – religiosa, familiar, etc. – e que ainda estão sendo reproduzidos em nossas práticas pedagógicas e sociais.

Em relação ao livro didático de línguas, inicialmente, pude observar que as percepções acerca do processo de escolha também levam em conta as

considerações apresentadas acima. Os critérios de escolha centravam-se em sua maioria nos aspectos linguísticos e nos documentos norteadores, como a BNCC e o DC-GO Ampliado. Ademais, o processo de escolha é considerado por todas/os as/os agentes como um momento tumultuado, devido ao pouco tempo imposto para escolha, a falta de formação para essa atividade e a escassez de momentos coletivos e entre os pares para análise dos materiais.

Nessas conexões, buscamos compreender o sentido de crítico e as dificuldades existentes devido à polissemia de sentidos, mas também entendemos a importância dessa construção para uma educação linguística crítica. Convém ressaltar que compreender esse conceito não é encontrar respostas fechadas, mas passa pelo entendimento de que nós professoras/es temos de problematizar e levantar essas questões e, nesse sentido, as discussões puderam instigar a compreensão de possibilidades de sentido de crítico no ensino de línguas. No entanto, resalto que para que haja um ensino de línguas em perspectivas críticas, é necessário exercitar a agência, de forma responsiva e responsável, o que envolve as questões sociais de forma a promover os conhecimentos e repertórios culturais e linguísticos (DUBOC, 2012; PESSOA, 2020).

Todavia, exercer e promover atitudes problematizadoras e questionadoras diante dos contextos e demandas sociais dentro e fora da escola, como foram demonstrados pelas/os agentes, são experiências e práticas que não foram despertadas na nossa formação na educação básica e nem no ensino superior, portanto, a criticidade necessita ser desenvolvida, primeiramente, pelas/os docentes para que consigam agir criticamente.

A esse respeito, ao longo dessas conexões, as/os agentes expuseram a importância e necessidade de formação inicial e continuada, uma vez que as/os agentes ponderaram que em suas experiências formativas “não foram despertadas/os” (JOANA, AE 1) para trazer à tona reflexões críticas acerca de suas práticas sociais e pedagógicas. Nesse sentido, a educação linguística crítica remete à necessidade de nos posicionarmos, de problematizarmos as desigualdades e injustiças sociais que ainda são perpetuadas não somente nas práticas discursivas, mas também nos materiais didáticos. Ou seja, foi bastante perceptível a necessidade de sempre questionarmos discursos, que são constantemente reproduzidos, como forma de ressignificar as nossas práxis em sala de aulas. Contudo, para que isso

ocorra, é preciso que a formação de professoras/es contemple perspectivas críticas de ensino de línguas. A esse respeito, as/os agentes enfatizaram a necessidade de haver mais ações de formação inicial e continuada de professoras/es de línguas.

Ademais, houve a compreensão de que a opção pelo uso ou não de livro didático, como também a forma de uso, às vezes não envolve somente a/o professora/or, por isso é importante que esse material seja analisado. Conforme relatado pelas/os agentes, o livro didático ainda é o material didático mais usado nas aulas de línguas nas escolas em que atuam, mesmo durante o ensino remoto, principalmente devido à falta de recursos tecnológicos das/os alunas/os e também das/os professoras/es e da escola. Portanto, as nossas discussões muitas vezes pautaram-se na ressignificação do uso desse material, na compreensão de fatores implícitos e explícitos nos LDs, na problematização e no exercício da suspeita (MONTE MÓR, 2013). Clara (IO 8), por exemplo, ressalta que a experiência proporcionou a ela “uma nova visão sobre a questão do livro didático, que não era perceptível essa visão enriquecedora, questões que eu não havia observado no processo de escolha e que na próxima escolha com certeza terei um novo olhar [...]”. Paulo (IO 8) também enfatizou que desenvolveu novos olhares sobre as questões sociais e a hegemonia do saber dentro das propostas de atividades e de textos do livro didático adotado na sua escola.

Nesse caminho, de ressignificação do uso de LDs de línguas, Tílio (2008, p. 124) pontua que é “preciso administrar o uso do livro didático de forma que ele atue apenas como uma ferramenta auxiliar na negociação do significado e na construção do conhecimento” e, que, na intermediação da/o professora/or, o conhecimento que a/o aluna/o traz consigo deve ser considerado ao trabalhar textos e atividades propostas.

Sendo assim, ressalto mais uma vez a importância da formação crítica de professoras/es de línguas para possibilitar discussões e problematizações de questões sociais presentes ou não nos LDs, como, por exemplo, as representações dos grupos minorizados, a hegemonia do saber, as relações de poder, a discriminação das identidades sociais de raça, gênero e sexualidade etc. Sem o desenvolvimento de um olhar crítico, sem a compreensão que a/o professora/or é um agente político, o ensino de línguas não alcança sua função social. Assim, é essencial entendermos que

de que forma os movimentos individuais da/o docente dentro do seu aquário podem provocar borbulhas, que venham a abrir espaços para outras vozes e práticas.

De um modo geral, considero que os apontamentos das/os agentes colaboradoras/es, a partir das nossas discussões, são extremamente relevantes para a área de estudos e pesquisas voltadas para formação crítica de professoras/es de línguas e para o uso de materiais didáticos na educação linguística. São análises que podem contribuir para a expansão de perspectivas sobre essas temáticas (MONTE MOR, 2013).

Conectando com a minha (auto)(trans)(form)ação docente

Ao longo da minha trajetória profissional, os momentos de escolhas do LD focalizavam, principalmente, nos aspectos linguísticos e nas propostas que abarcavam mais os documentos norteadores, sem levar em consideração outras questões acerca do uso da linguagem, sem refletir sobre as questões sociais que são atravessadas na/pela língua(gem) e que estão presentes nos livros didáticos.

Entender, primeiramente, que a língua é uma prática social e que por meio dela os discursos, as relações de poder, a hegemonia do saber são perpetuados e naturalizados em nossas relações sociais e educacionais, mas simultaneamente, entender também que é por meio dessa mesma língua(gem) que podemos (re)construir e empoderar os discursos daquelas/es que estão à margem da sociedade, como as pessoas negras, as mulheres, os indígenas etc., no sentido de criar rupturas nessas relações construídas historicamente na sociedade foi essencial nesse processo de (auto)(trans)(form)ação para a (res)significação das minhas praxiologias nas aulas de línguas com ou sem o livro didático.

Todavia, agir criticamente ou ter uma postura problematizadora não é um exercício fácil, pois carregamos em nós as várias experiências e formações que são permeadas em nossos discursos, nas práticas sociais e pedagógicas. Entretanto, as discussões nessa pesquisa-formação de professoras/es fizeram meu aquário borbulhar e, em consonância com as palavras de Freire (1996), estou (re)pensando as minhas práticas de ontem, para melhorar as minhas práticas de amanhã.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma única história**. TED Global. 2009. 1 vídeo (18 min 33 seg). Disponível em:

https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt. Acesso em: 05 abril 2021.

ALVES LOPES, C. A. **Problematizando concepções praxiológicas de professores de inglês em formação universitária**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

ANJOS, F. A. **Ideologia e Omissão nos livros didáticos de língua inglesa**. Cruz das Almas – BA Editora UFRB, 2017.

BALADELI, A. P.; FERREIRA, A. D. Identidades em foco na aula de língua inglesa com base em análise das brasilidades presentes em livros didáticos. **Revista Latuna**, p. 85-98, jan./jun. 2014.

BEZERRA, I.C.R.M.; NASCIMENTO, A.B.C; FERREIRA, W.S. Um livro didático de inglês e a representação de pessoas negras: desenhando uma abordagem de ensino-aprendizagem crítica. **Revista digital dos Programas de Pós-graduação do Departamento de Letras e Artes UEFS**. Feira de Santana, v. 18, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/2065>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BIESTA, G. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, jan./abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_s_ite.pdf. Acesso em: 04 abr. 2020.

BRASIL. MEC-FNDE. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o programa nacional do livro do livro e do material didático-PNLD 2020. Brasília: **Ministério da Educação**, FNDE, 2018. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>. Acesso em: 04 abr. 2020.

BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores de sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift para Antonieta Celani. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 79-98.

BORELLI, J. D. V. Pereira; PESSOA, R. R. Linguística aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. In: Julma Dalva Vilarinho Pereira;

Rosane Rocha Pessoa. (Org.). **Reflexão e crítica na formação do professor de língua estrangeira**. 1a. ed. Goiânia: Editora UFG, 2011. p. 15-30.

BORELLI, J. D. P. V. Caminhos e vivências de uma educação crítica decolonial. *In*: Pessoa, R. R.; Silvestre, V. P. V.; Monte-Mór, W. (Org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, p. 139-148, 2018.

BORELLI, J. D. P. V.; MASTRELLA-DE-ANDRADE; M. M.; BROSSI, G. C. Movimentos de formação docente decolonial: a criação de três grupos de estudos com professoras/es de línguas. *In*: Pessoa, R. R.; Silva, K. A.; Freitas, C. C. (Org.). **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. - 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2021, p. 71-90.

BUNZEN, C. Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa. **Revista Estudos Linguísticos XXXIV**, São Paulo, n. 34, p. 557-562, 2005. Disponível em: [::: GEL ::: Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo ::: \(hospedagemdesites.ws\)](http://www.gel.org.br/). Acesso em: 10 out. 2021.

CARVALHAES, W. L. O manual do professor de um livro didático de português: uma abordagem discursiva. **Odisseia**, Natal, RN, v. 3, n. 1, p. 132-150, jan./jun. 2018.

CARVALHAES, W. L. Apontamentos historiográficos sobre o livro didático de português: o controle governamental em foco. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 17, n. 1, p. 22-41, jan./abr. 2021

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13 n. 37, p. 46-56, jan./abr. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000100005&script=sci_arttext&tIing=pt. Acesso em: 24 abr. 2020.

CANDAU, V. M. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. *In*: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, cap. 1, p. 23-41, 2014.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. 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, A. P. **Atitude Curricular**: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e

Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DUBOC, A. P. 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.

DUBOC, A. P. M. Lendo a mim mesma enquanto aprendo e ensino o outro. In: Pessoa, R. R.; Silvestre, V. P. V.; Monte-Mór, W. (Org). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, p. 11-24, 2018.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FERRAZ, D. M. Educação Linguística e transdisciplinaridade. In: Pessoa, R. R.; Silvestre, V. P. V.; Monte-Mór, W. (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. 103-117.

FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Org.) **Educação linguística em línguas estrangeiras**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2018.

FERREIRA, A. J. Formação de professores e algumas práticas para o respeito à diversidade em sala de aula. In: Ferreira, A. J.; Pereira, M. C.; Alves, L. K.; (Org.). **Pró-Afro: Pesquisa, Releitura e Formação**. Cascavel: Edunioeste, 2006.

FERREIRA, A. J. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista de Educação – UFMT**, v. 1, p. 275-288, 2012.

FERREIRA, A. J.; CAMARGO, M. O racismo cordial no livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD. **Revista ABPN**, v.6, n.12, p. 177-202, fev. 2014.

FERREIRA, A. J. Educação Linguística Crítica e identidades sociais de raça. In: Pessoa, R. R.; Silvestre, V. P. V.; Monte-Mór, W. (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. 39- 46.

FERREIRA, A. J. **Material Didático de Língua Estrangeira**. Associação Brasileira de Linguística Aplicada do Brasil. 2020. 1 vídeo (2h 09min 12 seg). Publicado pelo canal ALAB. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v8RqWK4J89s>. Acesso: 26 de jun. 2020.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009.

FREIRE, A. M. F. Interculturalidade e o ensino de línguas. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). **Currículos, disciplinares escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, cap. 4, 2014, p. 113-125.

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

FREITAS, C. C.; 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. (Orgs.). **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. - 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2021, p. 91-106.

FRISON, M.D., VIANNA, J., CHAVES, J.M., BERNARDI, F. N. Livro didático como instrumento de apoio para construção de propostas de ensino de ciências naturais. **Anais do VII ENPEC**. Florianópolis: UFSC, [s.p]. Disponível em: https://periodicos.ifma.edu.br/actatecnologica/user/setLocale/es_ES?source=%2Findex.php%2Factatecnologica%2Farticle%2Fview%2F877

GIMENEZ, T. "Narrativa 14: permanência e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro". In: LIMA, Diógenes Cândido (org). **Inglês em escolas públicas não funciona**: uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.p. 47-54.

GIROUX, H. A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: Giroux, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 157-164.

GOIÁS. **Documento Curricular para Goiás (DC-GO)**. Goiânia, Goiás: CONSED/UNDIME Goiás, 2018. Disponível em: <https://cee.go.gov.br>. Acesso em: 03 mai. 2021.

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. Disponível em: [SEI/GOVERNADORIA - 000012088790 - Nota Técnica \(saude.go.gov.br\)](https://sei.go.gov.br/sei/documento/consultarDocumento?documento=SEI/GOVERNADORIA-000012088790-Nota%20T%C3%A9cnica%20(saude.go.gov.br)). Acesso em: 05 jul. 2021.

GOMES, R.; PURESIA, M. V. R. Relações identitário-culturais e práticas discursivas no livro didático de Língua Portuguesa. In: Nogueira, H. B.; Gomes, R.; Barros, S. E. S. (org.). **Ensino, discursos e relações sociais**: o fazer da linguística na contemporaneidade. Macapá: UNIFAP, cap. 11, 2019, p. 142-167.

hooks, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. In: Ministério da Educação e do esporte. **Em aberto**: livro didático e qualidade de ensino. Brasília-DF, SEDIA/INEP, 1996.

LOPES, C. R. Livros didáticos de língua inglesa: Instrumentos de luta contra as desigualdades étnico-raciais? **Revista Coralina**. Cidade de Goiás, vol. 1, n. 1, p. 160- 174, fev. 2019.

LOPES, C. R. SANTOS, S. P. 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, p. 149-160, 2020.

LOUSADA, E. G. **Mesa Online Material Didático de Língua Portuguesa**. Associação Brasileira de Linguística Aplicada do Brasil. 2020. 1 vídeo (2h 00min 45seg). Publicado pelo canal ALAB. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pBaJ8RiMdWI> Acesso em: 25 jun. 2020.

LUCIANO, G. J. S. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. **Revista de Educação Pública**, v. 26, p. 295-310, 2017.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M., SANTOS, G. N. dos. O ensino de língua inglesa e a identidade de classe social: alguns apontamentos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, São Paulo, v. 55, n. 3, p. 541-563, 2017.

MATTOS, A. M. A. O rinoceronte e o mundo: uma perspectiva sobre a educação linguística crítica. *In*: Pessoa, R. R.; Silvestre, V. P. V.; Monte-Mór, W. (Orgs). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 25-38

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. *In*: Maciel, R. F.; ARAUJO, V. A. (Org.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2011, 328p.

MOITA LOPES, L. P. A Nova Ordem Mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: a Base Intelectual para uma Ação Política. *In*: BARBÁRA L.; RAMOS, R.C.G. (Org.) **Reflexão e Ações no Ensino-aprendizagem de Línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 25-46.

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

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

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas**. Campinas: Pontes, p. 31-50, 2013.

MONTE MOR, W. 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 dez. 2021.

MONTE MOR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: *Letramentos em Prática na Formação Inicial de Professores de Inglês*. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, v.1, p. 315-335.

MONTE MOR, W. 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/as na Linguística Aplicada**. Campinas: Ed. Pontes, p. 187-206, 2019a.

MONTE MOR, W. 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.

MUNDURUKU, D. Índio e Indígena – Mekukradjá. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. 1 vídeo (5min e 32s). Disponível em: [Índio e indígena – Mekukradjá \(2018\) - YouTube](#). Acesso em: 05 abr. 2021.

NASCIMENTO; SILVA; PEREIRA. A diversidade cultural brasileira em livros didáticos para o ensino de língua portuguesa. **Revista Temática**. Ano XIII, n. 4, abril, p. 105-121, 2017.

OLIVEIRA, H. F. Formação crítica de professores de línguas: uma proposta emancipatória e política. **Revista Escrita**. Rio de Janeiro, n.19, p. 31- 47, 2014.

OLIVEIRA, H. F. Língua/linguagem e vida em resignificação 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, p. 119-128, 2018.

PENNYCOOK. A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada (in)disciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PEREIRA, A. L. Construção de criticidade em espaços de atuação religiosa, política e acadêmica. In: Pessoa, R. R.; Silvestre, V. P. V.; Monte-Mór, W. (Orgs). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 11-24

PESSOA, R. R.; URZEDA-FREITAS, M. T. Língua como espaço de poder: uma pesquisa de sala de aula na perspectiva crítica. **Rev. Bras. Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 133-156, mar. 2016. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982016000100133&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 set. 2020.

PESSOA, R. R. 2009. O livro didático na perspectiva de formação de professores. **Trab. Ling. Aplicada**, Campinas, n.48, jan./jun. 2009.

PESSOA, R. R. “Conhecer como reconhecer”: estudos na formação crítica de professoras/es de língua estrangeira. In: SILVA, Kleber Aparecido de; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana; PEREIRA FILHO, Cesário Alvim (Orgs.). **A Formação de Professores de Línguas: políticas, projetos e parcerias**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 127-149.

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

PESSOA, R. R. 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.

PESSOA, R. R. 2021. 1 vídeo (1h44m) **COLÓQUIO III – Formação de professores (as) de línguas e educação linguística crítica**. Publicado pelo Profformação. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VBUjsence_k. Acesso em: 25 jun. 2021.

QUEIROZ, L. **Decolonialidade e concepções de língua: uma crítica linguística e educacional**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

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

RAJAGOPALAN, K. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre Linguística Aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. **Revista de Letras Norte@Mentos – Revista de Estudos Linguísticos e Literários**, 8 ed. Estudos Linguísticos, 2011/02.

REZENDE, T. F. Políticas de apagamento linguístico em contexto brasileiro. In: Barros, D. M; Silva, K. A.; Casseb-Galvão, V. C. (Orgs.). **O ensino em quatro atos: Interculturalidade, Tecnologia de Informação, Leitura e Gramática**. 1ed. Campinas-SP: Pontes, v.1, p. 63-77, 2015.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, cap. 7, p. 163-195, 2013.

SANTA-CLARA, M. P.; FERREIRA, A. J. Identidades de gênero com intersecção de raça e classe no livro didático de língua inglesa: o que as pesquisas recentes

revelam. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 39, n. 1, p. 75-89, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras>. Acesso em: 05 fev. 2021.

SANTCLAIR, D; SILVA, K. Ecos de uma perspectiva crítica na formação universitária de professores de línguas. **Gláuks: Revista de Letras e Artes**. Vol. 20, n.1, p. 64-78, jan./jun. 2020.

SANTOS, J. A. B.; BARONAS, R. L. Novo Normal. **Enciclopédia Discursiva**. Disponível em: <https://www.informasus.ufscar.br/novo-normal>. Acesso: 17 nov. 2021.

SILVA, K. A. **Educação Linguística Crítica e Direitos Humanos**. Brasília: Academia FINATEC, 2021. 1 vídeo (57 min e 31seg). Disponível em: [Live: Educação Linguística Crítica e Direitos Humanos - YouTube](#). Acesso em: 12 abr. 2021.

SILVA, L. S. D.; REZENDE, T. F. O lugar e o papel do português na formação de docentes indígenas da Região Araguaia-Tocantins-Brasil. In: Luís Sérgio Duarte Silva. (Org.). **Comunicação Intercultural II**. 1. ed. Curitiba: CRV, v. 1, p. 1-26, 2015.

SILVESTRE, V. P. V. **Colaboração e Crítica na Formação de Professores/as de Línguas**: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

SILVESTRE, V. P. V. Gênese de uma trajetória em curso na formação crítica de professoras/es de inglês. In: Pessoa, R. R.; Silvestre, V. P. V.; Monte-Mór, W. (Org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, p. 251-261, 2018

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

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

TEACHING IN CRITICAL TIMES # 1: **O que é ensino crítico?** [Locução de]: Rosane Rocha Pessoa; Sávio Siqueira. [S.l.]: Teaching in Critical Times, 08 jun. 2020. *Podcast*. Disponível em: https://open.spotify.com/episode/38gvHvckxkp1U4IRAAvOMt?si=orL5OGCoQ_CJ45x9dXMWQA. Acesso em: 10 jun. 2020.

TÍLIO, R. A construção social de gênero e sexualidade em livros didáticos de língua inglesa: que vozes circulam? In: Ferreira, A. J. (Org.). **Identidades sociais de Raça, Etnia, Gênero e Sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

TÍLIO, R. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. **Revista eletrônica do Instituto de Humanidades**. Volume VII, nº XXVI, 2008.

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

TÍLIO, R. **Material Didático de Língua Estrangeira**. Associação Brasileira de Linguística Aplicada do Brasil. 2020. 1 vídeo (2h 09min 12 seg). Publicado pelo canal ALAB. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v8RgWK4J89s>. Acesso em: 26 jun. 2020.

TRINIDAD, C. B. Produção Epistêmica Indígena: a periferia do conhecimento. *In*: I Congresso Internacional América Latina e Interculturalidade, 2013, Foz do Iguaçu. **Anais eletrônicos América Latina e Caribe: cenários linguístico-culturais**, Foz do Iguaçu: UNILA, 2015, p.121-127. Disponível em: [Anais I Congresso Internacional América Latina e Interculturalidade: América Latina e Caribe: cenários linguístico-culturais contemporâneos \(1library.org\)](#). Acesso em: 05 dez. 2021.

URZÊDA-FREITAS, M.T.; PESSOA, R.R. Rupturas e continuidades na Linguística Aplicada Crítica: uma abordagem historiográfica. **Calidoscópico**. V.10, n.2, p. 225-238, mai./ago. 2012. Doi:10.4013/cld.2012.102.09

URZÊDA-FREITAS, M. T. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. **Trab. Linguíst. Apl.**, Campinas. 2012. v. 51, n. 1. p. 77-97. Disponível em < <https://cutt.ly/HgQnoJf> >. Acesso em: 10 nov. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132012000100005>.

VASCONCELOS, V. F. S. **Leitura crítica de um livro didático de língua portuguesa: reflexões sobre aspectos coloniais em autorias de textos**. 2021. Dissertação (Programa de Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2021.