

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-220106-8121>

Recebido em: 10/07/2021 | Aprovado em: 22/02/2022

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E GÊNEROS DISCURSIVOS: PROPOSTA DE UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA EM TEMPOS PANDÊMICOS

Portuguese Language Teaching and Discursive Genres: A Humanizing Education Proposal in Pandemic Times | Enseñanza de lengua portuguesa y géneros discursivos: propuesta de educación humanizadora en tiempos de pandemia

Rosana Helena Nunes*

Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC/SP), Itu, Indaiatuba, Sorocaba, SP, Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil

Kleber Aparecido da Silva**

Universidade de Brasília (UnB), Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Brasília, DF, Brasil

Resumo: Este artigo discute o ensino da Língua Portuguesa e o trabalho com gêneros discursivos a partir de uma metodologia de projetos. A proposta focaliza estudos realizados por Paulo Freire (1987, 1992, 1994, 1997) e estudiosos da Linguística Aplicada Crítica (LAC) (PENNYCOOK; MAKONI, 2020), bem como Bakhtin (1992a, 1992b), para enfatizar uma educação linguística crítica em tempos pandêmicos. Apresenta uma proposta de educação humanizadora por meio de um projeto de oficina de leitura, realizada com alunos de 1º semestre de uma faculdade de tecnologia do estado de São Paulo. Privilegia-se o trabalho com a metodologia de projetos por meio de gêneros discursivos e multimodais em aulas de Língua Portuguesa. Os resultados apontam indícios no sentido de as atividades terem propiciado atitudes positivas e reflexão compartilhada dos grupos implicados no projeto, embora esteja claro que, em educação, ao lado da tecnologia deva haver uma figura humana inspiradora.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Gêneros discursivos. Educação humanizadora. Pandemia.

Abstract: This article discusses the Portuguese language teaching and the mobilization of discursive genres starting from a project methodology. The proposal focuses on studies carried out by Paulo Freire (1987, 1992, 1994, 1997) and scholars of Critical Applied Linguistics (CAL) (PENNYCOOK; MAKONI, 2020), as well as Bakhtin (1992a, 1992b), to emphasize a critical linguistic education in pandemic times. Our research presents a humanizing education proposal through a reading workshop project carried out with first semester's students of a technology school college in State of São Paulo. We privilege the mobilization of project methodology through discursive and multimodal genres in Portuguese language classes. The results point out to evidences that confirms the presence of positive attitudes and imparted reflection inside

* Doutora em Língua Portuguesa (PUC/SP). Pós-doutora em Educação (Unicamp). Professora de Ensino Superior Tecnológico, em Língua Portuguesa, na Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC/SP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7815-7767>. E-mail: rosananunes03@gmail.com.

** Doutor em Estudos Linguísticos pela UNESP (São José do Rio Preto). Pós-Doutor em Linguística Aplicada (UNICAMP); em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, (PUC-SP); em Linguística (UFSC). Professor Associado 1 da Universidade de Brasília. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1800-3296>. E-mail: kleberunicamp@yahoo.com.br.

the groups involved on the project, although it is clear that, in education, there must be an inspiring human figure alongside technology.

Keywords: Portuguese Language Teaching. Discursive genres. Humanizing education. Pandemic.

Resumen: Este artículo enfoca la enseñanza de lengua portuguesa y el trabajo con géneros discursivos desde una metodología de proyectos. La propuesta se enfoca en estudios realizados por Paulo Freire (1987, 1992, 1994, 1997) y estudiosos de la Lingüística Crítica Aplicada (LAC) (PENNYCOOK; MAKONI, 2020), así como de Bajtín (1992a, 1992b), para enfatizar una educación lingüística en tiempos de pandemia. Presenta una propuesta de humanización de la educación a través de un proyecto de taller de lectura, realizado con alumnos del 1º semestre de una facultad de tecnología del estado de São Paulo. Se privilegia el trabajo con la metodología de proyectos a través de géneros discursivos y multimodales en las clases de lengua portuguesa. Los resultados apuntan evidencias que las actividades han proporcionado actitudes positivas y una reflexión compartida entre los colectivos implicados en el proyecto, aunque queda claro que, en la educación, junto a la tecnología debe haber una figura humana inspiradora.

Palabras clave: Enseñanza de Lengua Portuguesa. Géneros discursivos. Educación humanizadora. Pandemia.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva refletir acerca do ensino da Língua Portuguesa em cursos tecnológicos, no cenário da pandemia de Covid-19. A proposta é trazer os estudos realizados pelo filósofo da educação brasileira, Paulo Freire (1987, 1994, 1997), em consonância com alguns estudiosos da Linguística Aplicada Crítica (doravante LAC) para refletir acerca de uma educação linguística crítica, sobretudo o ensino de língua portuguesa em tempos pandêmicos. Com efeito, apresenta-se um trabalho realizado com alunos de 1º semestre de uma faculdade de tecnologia do estado de São Paulo, proposta essa destinada ao trabalho com gêneros discursivos e a multimodalidade em aulas de Língua Portuguesa.

Diante da realidade do ensino da língua portuguesa, diferentes paradigmas educacionais perpassaram pela educação brasileira, refletindo também em diferentes metodologias de ensino. Situações de opressão são comuns na prática educativa, considerando um momento de distanciamento em função da pandemia, o que acarreta diferentes metodologias não necessariamente alicerçadas para promover a construção do conhecimento. Ou seja, de um lado, os docentes encontram-se numa situação de opressão tendo de cumprir horas e horas de trabalho para ministrar as aulas; de outro, os alunos se encontram na condição de “oprimidos” frente à realidade das aulas, uma vez que o ensino remoto nem sempre facilita a interação professor-aluno.

Há inúmeras tentativas de pensar a educação como mola propulsora da sociedade. Falar de educação é enveredar-se pelos caminhos da leitura de mundo que, por assim dizer, precede a leitura da palavra (FREIRE, 1994). É buscar compreender que o ser, em processo de alfabetização, é aquele que inicia o processo de consciência histórica, *daí que a posteriori a leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele*. Aqui está a chave para o despertar para a linguagem, uma vez que *linguagem e realidade se prendem dinamicamente*.

Desde a década de 1960, Paulo Freire buscou uma sociedade mais igualitária com a alfabetização de adultos. A iniciativa do educador foi aplicada pela primeira vez em 1962 na cidade de Angicos, no sertão do Rio Grande do Norte, quando foram

alfabetizados 300 trabalhadores da agricultura. O projeto ficou conhecido como “Quarenta horas de Angicos”. Os fazendeiros da região chamavam o processo educativo de “praga comunista”. A proposta de Paulo Freire para a alfabetização perpassa as prescrições existentes nos métodos de alfabetização, buscando ser algo dinâmico, ao privilegiar o local de trabalho, ou seja, as especificidades desse local para, *a posteriori*, tematizar e problematizar.

Cumpra lembrar que a educação, como direito humano, sempre foi de primordial importância nos estudos desenvolvidos por Paulo Freire (1987, 1994, 1997). O educador nos deixou um legado; dentre as obras de maior relevância para esta reflexão, destacam-se: *Educação como prática da liberdade*, publicada em 1967; *Pedagogia do oprimido*, em 1968; *A importância do ato de ler*, em 1981; *Pedagogia da esperança*, em 1992, e, por fim, *Pedagogia da Autonomia*, em 1996. A finalidade de apresentar essas obras é mostrar o eixo norteador do pensamento freiriano com relação à linguagem.

Para este artigo, busca-se responder a algumas questões acerca do ensino de língua portuguesa em tempo de crise. Por que falar de Freire, no caso específico da educação, durante a pandemia? Quais desafios pandêmicos a LAC e a pedagogia freiriana nos ajudam a superar, especialmente em se tratando de tecnologia e multimodalidade? Em que medida a pandemia traz reflexos à aprendizagem do aluno pelo novo formato de aula *on-line*? Qual a importância de uma educação humanizadora no contexto da pandemia?

O artigo apresenta em sequência os seguintes tópicos: 1) os estudos freirianos à luz da Pedagogia Crítica e da Linguística Aplicada Crítica (LAC) (PENNYCOOK; MAKONI, 2020), e Bakhtin (1992a) relativamente ao ensino de línguas como prática social; 2) Bakhtin (1992b) e a origem dos estudos sobre gêneros discursivos e multimodalidade da linguagem; 3) uma proposta de educação humanizadora: repensar a prática educativa por meio de um projeto de oficina de leitura, desenvolvido por alunos de uma faculdade de tecnologia do estado de São Paulo, privilegiando o trabalho com a metodologia de projetos.

2 PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

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

Na verdade, o movimento popular, que engendrou o Projeto de Alfabetização de Adultos salientado por Freire (1967), na obra *Educação como prática de liberdade*, representa uma luta política por “libertação da opressão”, transformação do indivíduo por meio da alfabetização, ser e estar no mundo, consciência de estar no mundo e participar de uma sociedade. Para Freire, esse é o papel da escola como um ato de ensinar o aluno a ler o mundo para que possa intervir nele de forma efetiva como ser social e político.

Em *Pedagogia do oprimido*, propõe uma nova forma de relacionamento entre professor, estudante e sociedade. O livro é considerado um dos pilares da Pedagogia Crítica e analisa a relação de “colonizador” e “colonizado”. Essa obra foi escrita em um período crítico da história do Brasil, após o golpe militar de 1964. Nessa época, Freire foi acusado de ideias revolucionárias – por que não dizer subversivas –, ao denunciar as mazelas da sociedade, o que o levou à prisão por 70 dias. Ao libertar-se da prisão, Freire exilou-se no Chile. No período de cinco anos, dedicou-se a trabalhos voltados a programas de educação de adultos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária. Além dessas atividades assumidas pelo educador, também foi consultor do Departamento de Educação do Conselho Municipal das Igrejas, em Genebra, na Suíça.

Nessa obra, Freire (1987) apresenta um método mais consolidado com a prática educativa, em que a palavra ajuda o homem a se tornar homem. Para tanto, a linguagem passa a ser cultura e o processo de alfabetização representa um momento de ensino do uso da palavra para participação efetiva do educando na sociedade. O educador considera que pensar o mundo é participar de maneira crítica, e a escrita deve estar relacionada não propriamente à repetição e sim às diferentes formas de expressar-se por meio da palavra escrita.

Ao conceber a possibilidade de pensar a educação como uma prática da liberdade, o filósofo da educação brasileira propõe uma pedagogia que foge aos moldes de uma educação bancária, presa aos ditames tradicionais e vinculada a repetição e memorização de conteúdo para o ensino. Ao reportar-se à condição dos oprimidos da terra, o filósofo afirma que a luta é uma conquista de cada indivíduo, uma vez que “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo com eles lutam” (FREIRE, 1987, p. 23).

Pennycook e Makoni (2020), em sua obra intitulada *Inovações de desafios para uma Linguística Aplicada para o Sul Global*, defendem uma postura decolonial a partir de visões eurocêntricas que persistiram e ainda persistem para o estudo da língua/linguagem. Os autores defendem projetos de linguagem na educação que buscam apoiar iniciativas de linguagem local e apontam para a importância de repensar os quadros que têm informado o trabalho de preservação da língua por tanto tempo. E a reflexão que perpassa pelos estudos realizados pelos autores é a de considerar um olhar mais crítico e, por que não dizer, decolonial para o Sul Global e suas epistemologias voltadas ao ensino de língua/linguagem.

Considera-se, como *práticas de opressão*, a visão colonial e eurocêntrica para o estudo da língua/linguagem. Para tanto, uma proposta decolonial corresponde à *autonomia* e modos decentes de vida (juntamente com terra, saúde, trabalho e práticas culturais). A língua, segundo os estudiosos, deve ser vista localmente e não apenas globalmente, ou seja, a autonomia da língua pela própria autonomia para o indivíduo que a utiliza em contextos culturais e sociais característicos. Daí a ênfase na descolonização da língua como uma forma de “descolonizar” a linguística e a linguística aplicada.

Pennycook e Makoni (2020) reconhecem a importância da preservação da linguagem sobre a emancipação humana, sobretudo a emancipação que leve ao empoderamento. Para tanto, os autores defendem projetos de linguagem na educação que buscam apoiar iniciativas de linguagem local, ou seja, projetos mais humanizados, projetos que garantam os direitos linguísticos, a *autonomia linguística* para a decolonialidade.

Em consonância a essa perspectiva decolonial de ensino de língua, Freire (1987, 1992), ao refletir a respeito das desigualdades sociais, atenta para a violência dos opressores; segundo o autor, essa forma de violência os torna desumanizados, uma vez que instaura uma outra vocação – a do ser menos. Segundo o educador, ao lado da humanização está a vocação, que representa uma forma de transpor a realidade em que o indivíduo se encontra; entretanto, essa vocação dos homens, via de regra, é negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores, mas sobretudo, “[...] afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada.” (FREIRE, 1987, p. 30).

Dessa perspectiva, *Pedagogia do oprimido* abre a discussão acerca da forma pela qual um povo se educa para civilizar-se, ou seja, dentre os aspectos econômicos que representam uma sociedade dividida em classes sociais, cabe refletir a respeito do lugar de fala. E ainda: buscar relacionar-se nessa sociedade de maneira emancipatória é acreditar que a educação está a serviço do indivíduo e não a serviço dos interesses econômicos. Com apoio nessas considerações, como pensar o ensino de línguas no que concerne à Linguística Aplicada Crítica?

2.1 A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER: EDUCAÇÃO COMO ATO POLÍTICO

O livro *A importância do ato de ler* (1994) é resultado de uma palestra de Freire sobre as relações da biblioteca popular com a alfabetização de adultos, bem como de um artigo a respeito da experiência de alfabetização de adultos, desenvolvida com sua equipe em São Tomé e Príncipe. Nessa obra, o filósofo da educação tematiza a leitura e discute a importância e a compreensão crítica da alfabetização e do papel da biblioteca popular, na tentativa de apresentar a *experiência de alfabetização* e de *educação política*.

A leitura, dessa perspectiva, deve ser vista como algo que liberte de amarras, se assim pode dizer, coloniais. Ainda, tal perspectiva de reflexão encontra-se também em outras obras, principalmente *Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da esperança*, como fundamentais para enfatizar a educação como humanização.

Bakhtin (1992a, p. 41), filósofo da linguagem, em estudos realizados acerca da relação entre infraestrutura e superestruturas, reconhece a adversidade que a “filosofia da linguagem” enfrenta para constituir-se, uma vez que “o problema da relação recíproca entre a infraestrutura e as superestruturas [...] liga-se à questão de saber *como* a realidade (a infraestrutura) determina o signo, *como* o signo reflete e refrata a realidade em transformação”.

Segundo Bakhtin (1992a, p. 46), “o ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata [...]. O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: *a luta de classes*”. Para o filósofo da linguagem, o signo torna-se a arena em que se desenvolve a luta de classes; entretanto, “O signo, se subtraído a tensões da luta social, se posto à margem da luta de classes, irá infalivelmente debilitar-se, degenerará em alegoria, tornar-se-á objeto de estudo dos filólogos e não será mais um instrumento racional e vivo para a sociedade”.

Freire (1994) reforça a importância da leitura como ato político, ético e não apenas científico e estético. Bakhtin (1992a) adverte que, se o signo ideológico, como arena de luta de classes, corresponde a um estudo apenas filológico, por assim dizer “signos ideológicos defuntos”, segundo o autor, são “incapazes de constituir uma arena para o confronto dos valores sociais vivos. Somente na medida em que o filólogo e o historiador conservam a sua memória é que subsistem ainda neles alguns lampejos de vida”. A respeito da luta de classes e das possibilidades de o indivíduo transformar-se por meio da linguagem, Freire (1994, p. 9) assevera que

Em sociedade que exclui dois terços de sua população e que impõe ainda profundas injustiças à grande parte do terço para o qual funciona, é urgente que a questão da leitura e da escrita seja vista enfaticamente sob o ângulo da luta política a que a compreensão científica do problema traz sua colaboração.

Ao enfatizar a importância da leitura e da escrita e por se tratar de uma luta política, Freire (1994, p. 23-24) reconhece que o processo educativo deve estar a serviço da humanização, ou seja, compreender o processo da educação como uma prática política e emancipatória, uma vez que

[...] tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação e de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder.

Em que medida Freire, ao dedicar-se à alfabetização de adultos, já delineava os processos de estudo de linguagem que viriam a ser o ponto de partida e o de chegada para uma educação linguística crítica?

2.2 PEDAGOGIA DA ESPERANÇA E LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA: UM DIÁLOGO PROFÍCUO

Em relação à obra intitulada *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992), a proposta é fazer uma “releitura” de *Pedagogia do oprimido*, obra publicada em 1968, durante o exílio de Freire no Chile. Nesse diálogo, o autor analisa suas experiências pedagógicas de quase três décadas.

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

Nesse sentido, em *Pedagogia do oprimido* desvelam-se as contradições de um estudo que se fundamentou na década de 60, publicado fora do país, e, no Brasil, em 1972, trazendo discussões referentes à condição daqueles que, oprimidos em sua própria história de vida, sentem-se “arrebataados” por um opressor que os leva ao distanciamento de sua própria realidade.

Em *Pedagogia da Esperança*, no diálogo entre dois momentos diferentes e, ao mesmo tempo, em continuidade do estudo sobre a opressão, o direito à liberdade de “sobrevivência humana”, quando se privilegia a “esperança” como uma necessidade ontológica, Freire (1992, p. 10-11) reforça:

O essencial, como digo mais adiante no corpo desta *Pedagogia da esperança*, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã.

Freire (1992) reconhece que a humanização corresponde ao direito de “ir e vir”, ao direito do ser “em devir”, e esse direito confere cidadania, ou seja, direitos preservados de sobrevivência, saúde e educação. Considera-se fundamental, nesta discussão, o fato de as escolas ainda operarem com base em relações sociais mais amplas, e isso pode contribuir com a manutenção do *status quo*, atitudes de resistência e possíveis desigualdades sociais.

E de que modo a linguagem entra nessa discussão quando se considera o ser político, na tentativa de sua própria humanização como condição de não opressão e sim libertação? Se a sociedade brasileira é fruto de uma cultura colonialista e escravocrata, a quem interessa a transformação social em relação à emancipação humana?

2.3 PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: AUTONOMIA LINGUÍSTICA E FORMAÇÃO DOCENTE

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1997) convida-nos a refletir acerca da prática pedagógica do professor no que concerne à autonomia do ser e do saber do educando. Esse convite reporta-se à formação docente, às condições de trabalho e, acima de tudo, à tarefa de ensinar, tarefa esta alicerçada em saberes necessários à prática educativa e crítica, fundamentada em ética pedagógica e visão de mundo. Essa prática remete à rigorosidade metodológica, pesquisa, criticidade, risco, humildade, bom senso, tolerância, alegria, generosidade, disponibilidade, regadas de *esperança*. Ao iniciar a obra, Freire (1997, p. 14) salienta que

A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno de que gira este texto. Temática a que se incorpora a análise de saberes fundamentais àquela prática e aos quais espero que o leitor crítico acrescente alguns que me tenham escapado ou cuja importância não tenha percebido.

Freire (1997, p. 15) insiste na formação do professor ao dizer que “[...] formar é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas [...]”. Nessa diretriz, cumpre lembrar o fundamento básico da prática educativa, que é o de creditar ao educador a possibilidade de fazer o educando acreditar que a transformação possa acontecer durante o processo de aprendizagem, ou seja, *não há docência sem discência*, e a tarefa de ensinar requer rigor metodológico com respeito aos saberes dos educandos.

Nessa dinâmica do ato de ensinar, o comprometimento do educador significa aceitar que correr risco compreende o processo de aprendizagem em busca de aceitação do novo e rejeição a diversas formas de discriminação. Reconhece-se, pois, que ainda existem determinadas práticas opressoras no contexto escolar, quando no contato com a diversidade cultural e linguística.

Freire (1997) procura elucidar que *o ensino não é transferir conhecimento*; ensinar corresponde a alguns ingredientes fundamentais, dentre eles: consciência, reconhecimento, respeito à autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos, apreensão à realidade, alegria e esperança, mudança e curiosidade.

Este filósofo da educação destaca que ensinar exige segurança, competência profissional e, acima de tudo, generosidade; em outras palavras, *ensinar é uma especificidade humana*. E, ainda, assevera a imprescindibilidade de condições de uma prática educativa que mobilize a transformações decorrentes do ato de ensinar como uma postura ética e, ao mesmo tempo, epistemológica e ontológica do educador em relação ao educando. Sob essa ótica, o diálogo torna-se a mola propulsora que leva o educador a interagir com o educando com amorosidade e respeito.

À luz dessas diretrizes da obra *Pedagogia da autonomia*, destaca-se uma passagem em que Freire (1997) salienta o erro epistemológico do *bancarismo*. Ao negar a prática da educação bancária, que se presta apenas para a inserção de conteúdos como um depósito bancário a serviço de uma educação de cunho neoliberal e colonialista, esse pesquisador adverte:

O necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma, o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”. Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que espera os efeitos negativos do falso ensinar. Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos — a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes. Isso não significa, porém, que nos seja indiferente ser um educador “bancário” ou um educador “problematizador”. (FREIRE, 1997, p. 28).

Com base nessas considerações tecidas a partir do legado deixado por Freire (1967, 1987, 1992, 1994, 1997), considerar as diferentes praxiologias, que se definem como uma conexão entre as epistemologias e a prática educativa (PESSOA; SILVA; FREITAS, 2021) é estabelecer um diálogo profícuo com os estudos de Freire direcionados a uma educação linguística crítica, ao referir-se à práxis, como um conjunto de práticas, que levam à transformação da realidade e à produção da história.

3 GÊNEROS DISCURSIVOS E MULTIMODALIDADE DA LINGUAGEM

Quando se considera que o ensino de língua envolve a diversidade linguística, também cabe considerar a multiplicidade de linguagens, que corresponde a um movimento dialético e tecnológico da globalização. Falar em cultura linguística é admitir que o ensino de língua materna se relaciona a questões de supremacia do poder que levam à reflexão acerca da multimodalidade da linguagem como condição fundamental de aprendizagem.

Bakhtin (1992a), em estudos desenvolvidos sobre a natureza dialógica da linguagem, apresenta o conceito de *heteroglossia* para explicar as vozes presentes na comunicação humana. Em outras palavras, a língua penetra na vida por meio de enunciados concretos e a vida penetra na língua pelos próprios enunciados concretos (BAKHTIN, 1992a). Como pensar o estudo da linguagem humana a partir dessa perspectiva? E ainda, como refletir acerca das práticas sociais e históricas construídas pelos sujeitos em diferentes momentos e com diferentes finalidades específicas?

Diferentemente da corrente estruturalista¹, que privilegiava o sistema abstrato da língua, com suas características formais passíveis de repetição, Bakhtin (1992b) concebe a linguagem não só como um sistema abstrato, mas como uma criação coletiva, integrante de um diálogo cumulativo entre o “eu” e o “outro”, entre muitos “eus” e muitos “outros”. Para o autor, todo estudo que privilegia a utilização da língua em sua totalidade deve partir de uma teoria sobre gêneros discursivos.

Compreende-se aqui a *heterogeneidade dos gêneros do discurso* (orais e escritos), natureza e características, em esferas da comunicação verbal. Bakhtin (1992b) faz uma classificação dos gêneros em *primários e secundários*. Os primeiros referem-se à comunicação cotidiana, já os segundos são decorrentes de circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída. O autor reconhece que os gêneros secundários passam a absorver os gêneros primários, uma vez que estes últimos são oriundos de uma comunicação verbal espontânea.

Na verdade, a preocupação de Bakhtin não era propriamente com relação ao ensino da língua, mas com relação a compreender como se dá a comunicação humana por meio da língua. Tratava-se de compreender o que traz a riqueza de uma língua e a riqueza dos enunciados, não aqueles apenas padronizados por uma cultura, mas a heterogeneidade constitutiva da linguagem humana.

Para o autor, a linguagem humana corresponde à *recepção ativa* e à *compreensão responsiva ativa*, uma vez que toda palavra ocorre na arena de luta de classes sociais, uma vez que todo enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo de interação social dos participantes do enunciado. Pelo fato de a linguagem ser de natureza dialógica, não há monólogo fechado, isolado do todo da enunciação. O enunciado é o ponto de encontro e conflito das múltiplas vozes sociais.

No cenário atual de ensino de língua materna, o conceito de multimodalidade da linguagem tem sido muito discutido, sobretudo quando se refere ao uso de tecnologias

¹ Ferdinand de Saussure (1916) é o precursor de estudos referentes aos conceitos de *langue* e *parole*.

diferenciadas para o ensino. Na verdade, o termo *gênero virtual emergente* é oriundo da noção de gênero do discurso. Esse estudo teve como precursor o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin (1992b), quando, em sua obra *Estética da criação verbal*, define gênero do discurso como enunciados relativamente estáveis nas esferas da comunicação verbal.

Das contribuições de Bakhtin (1992b) em relação ao conceito de multimodalidade da linguagem, pode-se dizer que o filósofo russo quer denunciar a forma como a língua é vista e estudada por diferentes abordagens e reconhece o valor da língua em sua condição social, na sociedade, entre os indivíduos em diferentes esferas da comunicação verbal. Por se tratar do método sociológico, o estudioso da linguagem compreende a problemática que se instaura quando se considera a análise linguística ou a análise literária. Em ambos os casos, existe um fator preponderante em análises dessa natureza: as condições de produção.

Os gêneros multimodais circulam socialmente em diversas ações comunicativas, ou seja, a multimodalidade pode ser compreendida como reflexo do modo como os sujeitos, relacionando-se no contexto das tecnologias de informação, ao interagirem com os outros em um espaço e tempo, conseguem comunicar-se pelo telefone, conversar *online*, ler e-mails, ouvir música, etc.

Os enunciados apresentam características próprias dadas as diferentes situações e condições de ocorrência. E há determinados gêneros discursivos que se apresentam na sociedade tecnológica, ou seja, a utilização de uma linguagem multimodal nos processos comunicativos com características próprias. Eles são denominados *gêneros emergentes*. Em outros termos, os gêneros que se apresentam no ambiente virtual são chamados *gêneros virtuais* ou *digitais*.

Com base nesses estudos sobre gêneros do discurso e multimodalidade da linguagem, a última parte do artigo apresenta uma proposta de trabalho em aulas de Língua Portuguesa, na disciplina de Comunicação e Expressão, com uma proposta de educação humanizadora, com base na aposta de que uma visão emancipatória e libertária promove a construção de conhecimento, desde que os sujeitos envolvidos também entendam que podem modificar-se e engajar-se no processo de ensino e aprendizagem da língua materna.

4 PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta seção apresenta-se uma proposta de educação humanizadora para o ensino de Língua Portuguesa, capaz de atender às necessidades do tecnólogo no mundo do trabalho no cenário da pandemia de Covid-19, com ênfase em gêneros orais, escritos e multimodais presentes na esfera da comunicação virtual, à luz de estudos sobre multiletramentos e multimodalidade no cenário tecnológico (DIONÍSIO, 2011; ROJO; MOURA, 2012) e da Pedagogia de Projetos (HERNÁNDEZ, 1998). A finalidade: propor uma metodologia de ensino por meio de gêneros discursivos para melhor responder ao momento crítico em que o ensino exigiu, em 2020 e 2021, aulas síncronas em contexto de pandemia.

Diante desse cenário de ensino remoto, em 2020 o Centro Paula Souza, uma autarquia do governo do estado de São Paulo, implantou a plataforma *Teams* da Microsoft² para as aulas síncronas. O período de aulas presenciais compreendeu o mês de fevereiro e duas semanas do mês de março de 2020; a última aula presencial ocorreu em 13 de março de 2020. Em 22 de abril de 2020, professores e alunos tiveram de se adaptar aos diversos recursos da ferramenta *Teams*.

Sabe-se que o ensino na modalidade remota apresentou algumas situações adversas: internet lenta, uso de smartphones, mudança de horário de trabalho diante do cenário da pandemia, condições econômicas, etc. Dessa condição de ensino remoto, para a disciplina Comunicação e Expressão aplicou-se a metodologia de projetos para três cursos tecnológicos, totalizando 200 alunos, por meio da ferramenta *Teams*, com determinadas etapas: escolha do tema, leitura de artigos acadêmicos, desenvolvimento de uma oficina de leitura e produção de um miniartigo pelos grupos.

Nesse cenário e condições, deu-se início a um projeto de incentivo à leitura e escrita e a sala dividiu-se em grupos. Cada grupo escolheu um tema, diretamente ligado ao curso tecnológico em que estivesse inserido. O projeto seguiu algumas etapas: a primeira, escolha e leitura de artigos acadêmicos voltados à área do curso; a segunda, discussão dos textos e levantamento das ideias fundamentais; a terceira, elaboração de um pré-projeto com as seguintes diretrizes: *tema, objetivos, justificativa, referencial teórico e metodologia de análise e resultados*.

Na quarta etapa, iniciou-se a escrita de um miniartigo, segundo um *template*³ apresentado aos alunos. Nesse processo, os grupos foram orientados a atentar para a linguagem em relação ao gênero acadêmico *artigo*. Propôs-se a leitura de artigos acadêmicos relacionados ao tema estudado; a cada semana do semestre havia a entrega de uma parte do miniartigo. A primeira entrega foi a parte do desenvolvimento que se relacionava ao contexto histórico e aos conceitos referentes ao tema escolhido pelo(s) grupo(s). A segunda entrega previa a introdução e o desenvolvimento completos. As últimas etapas apenas aconteceram após a realização da oficina de leitura, em que os grupos fizeram o relatório da oficina com os *prints* das telas dos vídeos apresentados a outro grupo, bem como os gráficos gerados com o formulário das questões.

Para a quinta etapa, os grupos desenvolveram uma oficina de leitura, em que teriam de elaborar questões de múltipla escolha e/ou questões dissertativas, baseadas nas leituras realizadas durante o semestre. Os grupos utilizaram plataformas digitais para a realização do projeto: pesquisa de artigos acadêmicos pelo *Google Acadêmico*, elaboração de questões de múltipla escolha por meio do formulário do *Google forms*, discussões entre as equipes pela ferramenta *Teams*, plataforma da Microsoft, além de uso do *WhatsApp*.

² A plataforma da Microsoft Teams foi utilizada para as aulas na modalidade remota de ensino. Essa plataforma foi implantada pelo Centro Paula Souza, autarquia do governo do estado de São Paulo para as aulas durante o período da pandemia de Covid-19.

³ A palavra vem do inglês e corresponde a modelo de documento. Trata-se de um documento de conteúdo, com apenas a apresentação visual (apenas cabeçalhos, por exemplo) e instruções sobre onde e qual tipo de conteúdo deve entrar em cada parte a ser desenvolvida. Foi apresentado aos alunos de 1º semestre um modelo de miniartigo, segundo as normas regulamentadas pela ABNT.

A sexta etapa de desenvolvimento foi a da aplicação da oficina de leitura pelos grupos. Os critérios adotados foram: envio dos materiais de apoio antes da aplicação; esses materiais deveriam ser vídeos, *Webinar*, *Lives* relacionados ao tema escolhido pelo grupo; durante a aplicação da oficina de leitura, o “oficineiro”⁴ não poderia permitir que o outro grupo assistisse novamente aos materiais de apoio, apenas esclarecer dúvidas aparentes e aplicar o formulário do *Google forms*.

Após a aplicação da oficina de leitura, cada grupo obteve gráficos gerados do *Google forms*. Quanto a esses gráficos, os grupos deveriam atentar para a seleção do material escolhido para envio e o rendimento dos alunos em relação à interpretação de textos nos gêneros multimodais. A sexta etapa correspondia à realização de um seminário para a apresentação dos resultados obtidos com a aplicação da oficina de leitura.

A última etapa previa a entrega do miniartigo pelos grupos. Com efeito, esse projeto corresponde a um trabalho com metodologia de projetos para cursos tecnológicos. O objetivo desse projeto oficina de leitura foi o de incentivo à leitura e escrita acadêmicas, sobretudo em momento de pandemia, com a possibilidade de o aluno interagir com as plataformas digitais e recursos multimodais presentes na esfera virtual, uma vez que corresponde a um trabalho com gêneros discursivos e gêneros híbridos, pertencentes a diferentes esferas da comunicação humana.

Dessa perspectiva, os resultados obtidos com o Projeto Oficina de Leitura, aplicado a alunos de 1º semestre de uma faculdade de tecnologia do estado de São Paulo, correspondem ao trabalho com gêneros discursivos, desde a elaboração de um pré-projeto a partir do tema escolhido pelo(s) grupo(s) até a escrita do miniartigo. Como já ressaltado, houve a utilização de plataformas digitais para a realização do trabalho em tempos pandêmicos, ou seja, a Plataforma *Teams* da Microsoft, bem como a Plataforma do *Google Acadêmico* para as leituras diversas, artigos acadêmicos e *e-books* e a do *Google forms* para elaboração de questões para a realização da oficina de leitura.

Assim, justifica-se a escolha da metodologia de projetos, em aulas de Língua Portuguesa, no ensino tecnológico, pela relevância de um projeto de incentivo à leitura e à escrita acadêmicas, além da importância fundamental para o aprendizado da língua, tendo em vista tratar-se de um contexto de pandemia e aulas síncronas. Com efeito, a proposta de uma educação humanizadora requer uma mudança substancial na forma de organização do programa de curso, ou seja, a iniciar de uma ementa que nem sempre atende às necessidades de alunos de cursos tecnológicos. Faz-se, pois, necessária uma adequação — às diferentes especificidades de cada curso de tecnologia — que atenda à formação humana, bem como à proposta de um trabalho diferenciado que possa propiciar avanço no que tange a *metodologias mais emancipatórias e menos bancárias* no processo de aprendizagem da língua materna.

Dionísio (2011, p.137-138), em estudos sobre gêneros textuais e multimodalidade da linguagem, atenta ao fato de que os avanços tecnológicos levam à mudança nas formas textuais e discursivas, e isso implica o conceito de *letramento*. Para a autora, esse conceito abrange variantes terminológicas, tais como *letramento científico*, *novo letramento*, *letramento visual*, *letramento midiático*. Assim, a autora postula:

⁴ Para grupo de alunos que aplicou a oficina a outro grupo, escolheu-se esse termo, *oficineiro*.

A noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade. Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem.

Percebe-se que o letramento é algo que se constrói por meio de atividades discursivas de engajamento com/pela linguagem. Como observa Dionísio (2011, p.139):

Na sociedade contemporânea, à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual. Necessitamos, então, falar em letramentos, no plural mesmo, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito. Faz-se necessário ressaltar, também, a diversidade de arranjos não padrão que a escrita vem apresentando na mídia em função do desenvolvimento tecnológico. Em consequência, os nossos habituais modos de ler um texto estão sendo constantemente reelaborados. Não se salienta aqui a supremacia da imagem ou da palavra na organização do texto, mas sim a harmonia (ou não) visual estabelecida entre ambos.

Rojo (2012, p.21), ao realizar estudos a respeito dos multiletramentos na escola, reconhece que estes se relacionam à multiplicidade de linguagens presentes na sociedade contemporânea. A era globalizada necessita de “[...] novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação [...]”. Em se tratando de plataformas digitais utilizadas em cursos tecnológicos, há de se considerar um processo de adaptação ao uso dessas plataformas.

Ao referir-se aos multiletramentos como linguagens múltiplas ou semioses, Rojo (2012) considera que a multiplicidade de culturas corresponde às formas de interação humana que envolvem diferentes linguagens, diversos gêneros discursivos que circulam nas esferas da comunicação verbal.

Segundo Rojo (2012), os diferentes sentidos da palavra “multiletramentos” se devem ao fato da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou propriamente em relação à diversidade de linguagens que os constituem. Dos estudos relacionados a esse conceito, Rojo (2012, p. 23) aponta características fundamentais:

- a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedades (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagem, modos, mídias e culturas).

Rojo (2012, p. 31) também admite que uma proposta didática que privilegie princípios de pluralidade cultural e diversidade de linguagens envolvidos no conceito de multiletramentos corrobora a proposta freiriana de uma educação para a cidadania, como prática transformadora, embora haja desafios a serem enfrentados no cenário brasileiro.

- a) O que fazer quanto à formação/remuneração/avaliação de professores;
- b) O que mudar (ou não) nos currículos e referenciais, na organização do tempo, do espaço e da divisão disciplinar escolar, na seriação, nas expectativas de aprendizagem ou descritores de “desempenho”, nos materiais e equipamentos disponíveis nas escolas e salas de aula.

Hernández (1998), em estudos sobre Pedagogia de Projetos⁵, reconhece que se refere a um trabalho interdisciplinar em que se privilegia o processo de ensino e aprendizagem, no sentido de promover uma educação mais significativa e, ao mesmo tempo, auxiliar na formação integral do aluno, ou seja, na construção de sua identidade. Dionísio (2014) também aponta que o trabalho com gêneros textuais leva à compreensão de um trabalho interdisciplinar por meio das múltiplas linguagens ou, por que não dizer, a multimodalidade da linguagem.

Acredita-se que a Pedagogia Crítica (FREIRE, 1987; 1992) e a Pedagogia de Projetos (HERNÁNDEZ, 1998) podem representar possibilidades para se pensar numa Educação Humanizadora na medida em que um trabalho dessa natureza privilegia o envolvimento do aluno a compreender a educação como um processo libertário e emancipatório, para garantir um ensino de Língua Portuguesa diferenciado em tempo de crise, como uma proposta de educação humanizadora numa perspectiva da Linguística Aplicada Crítica Transgressora (PENNYCOOK, 2006).

Sob essa ótica, o Projeto Oficina de Leitura, aplicado para alunos de 1º semestre de cursos tecnológicos, pôde representar uma forma diferente de trabalho com os gêneros discursivos, em contexto de pandemia da Covid-19 e, principalmente, na modalidade de ensino remoto. E, ainda, reconhece-se que apenas o uso de plataformas digitais não garante o avanço em relação à aprendizagem da língua materna, e sim a escolha de uma metodologia de ensino adequada a um contexto pandêmico de ensino de Língua Portuguesa.

Percebe-se, pois, a necessidade de uma reformulação de matrizes curriculares em Língua Portuguesa, ou seja, as adequações necessárias a essas caracterizações do ensino tecnológico. Se já havia a necessidade de uma reforma nas matrizes curriculares para atender às expectativas de cada curso frente às necessidades do mundo do trabalho, com a pandemia da Covid-19 isso se tornou ainda mais evidente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo tratou do ensino de Língua Portuguesa, em tempo de crise, por meio de trabalho com gêneros discursivos, na modalidade de ensino remoto. Retomam-se aqui as questões propostas na introdução, na tentativa de respondê-las. Quanto à primeira – “Por que falar de Freire, no caso específico da educação, durante a pandemia?” –, reconhece-se que os estudos freirianos estão presentes para melhor compreender as práticas de opressão no contexto da educação em tempos pandêmicos. Ensinar deve corresponder a um ato de propiciar o crescimento do educando, buscando levá-lo à compreensão do espaço em que se encontra para transformar-se durante o processo de aprendizagem.

Quanto à segunda questão – “Que desafios pandêmicos a LAC e a pedagogia freiriana nos ajudam a superar, especialmente em se tratando de tecnologia e multimodalidade?” –, buscou-se apresentar o pensamento de Freire como ponto de partida

⁵ Fernando Hernandez (1998), em estudos dessa natureza, reconhece que a Pedagogia de Projetos se refere a um trabalho interdisciplinar em que se privilegia o processo de ensino e aprendizagem, no sentido de promover uma educação mais significativa e, ao mesmo tempo, auxiliar na formação integral do aluno, ou seja, na construção de sua identidade.

e de chegada aos estudos da linguagem, e isso corrobora os estudos da LAC para uma educação linguística crítica. Freire (1987, 1992, 1994, 1997), ao deixar um legado, permite-nos refletir sobre a educação como direito humano.

Quanto à terceira questão – “Em que medida a pandemia traz reflexos à aprendizagem do aluno pelo novo formato de aula *on-line*?” –, reconhecem-se as dificuldades aparentes dos alunos em momento de pandemia e propôs-se uma forma de trabalho com a linguagem, com o uso de plataformas digitais, ferramenta para o ensino na modalidade remota.

E quanto à última questão – “Qual a importância de uma educação humanizadora no contexto da pandemia?” –, os cursos tecnológicos, em suas ementas, apresentam o trabalho com a Língua Portuguesa por meio das modalidades oral e escrita da linguagem, bem como os gêneros discursivos, dentre eles, cartas, relatórios, correios eletrônicos. Entretanto, o trabalho foi ampliado privilegiando-se a linguagem acadêmica, buscando levar à leitura de artigos acadêmicos e desenvolver a escrita acadêmica com a produção de oficina de leitura e miniartigo.

Em outros termos, trata-se de uma educação mais humanizada e menos bancária e dogmática, ou seja, procura tornar a aula de Comunicação e Expressão uma aprendizagem mais participativa, levando à consciência crítica e cidadã do aluno em contexto de pandemia.

Nesse trabalho, aplicou-se a metodologia de projetos, com determinadas etapas: escolha do tema, leitura de artigos acadêmicos, desenvolvimento de uma oficina de leitura e produção de um miniartigo pelos grupos. O período de aulas presenciais, que compreendeu o mês de fevereiro e duas semanas do mês de março/2020, representou a organização do Projeto Oficina de Leitura pelos grupos. Com a pandemia de Covid-19, o Centro Paula Souza implantou a ferramenta *Teams* da Microsoft e os alunos aplicaram as oficinas por meio de recursos tecnológicos, dentre eles o WhatsApp⁶ e Google forms para a elaboração das questões propostas ao grupo, bem como o uso da ferramenta *Teams* para a apresentação dos resultados obtidos.

Como já ressaltado, o resultado final desse trabalho foi a produção de um miniartigo, desenvolvido a partir dos temas estudados pelos grupos, temas esses voltados às especificidades dos cursos tecnológicos. O retorno obtido com a apresentação mostrou-se acima do esperado, havendo bom entendimento das dificuldades evidenciadas pelos estudantes, sobretudo no contexto daqueles em situação de desigualdade social, buscando-se propiciar uma reflexão profunda nos integrantes de ambos os grupos das aulas síncronas pela ferramenta *Teams*.

Dados os impactos da pandemia, a utilização de plataformas digitais correspondeu a um olhar diferenciado sobre questões, que envolvem a educação, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. É importante ressaltar, entretanto, que apenas o uso das novas tecnologias não é suficiente para o atingir os objetivos. É essencial a figura humana, motivadora e inspiradora, protagonizando as situações.

⁶ WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.

Considera-se que um trabalho dessa envergadura representa um avanço com relação aos estudos mais aprofundados, no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, um direito à educação de qualidade e, sobretudo, emancipatória. Sob essa perspectiva, nenhum ser humano pode abdicar de educar e, sobretudo, humanizar o mundo e a sociedade. Por fim, essa tarefa de educar e de humanizar é a base da cultura, da política e da história social. Em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, considera-se a importância do trabalho com a língua materna por meio da Pedagogia de Projetos.

Nas palavras de Freire (1987, p. 102), “educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, tornam-se momentos de um mesmo processo.” E ainda, “a nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou mais do que isso, implica uma habilidade de aprender a substantividade do objeto aprendido [...]” (FREIRE, 1997, p. 77).

Acreditar em educação humanizadora é também considerar uma educação linguística transgressora que atenda ao educando, reconheça o outro em suas particularidades, na tentativa de superação e mudança da escola, do ensino e novas possibilidades de trabalho com a língua materna. Assim, a escola deverá ser um espaço constante de aprendizagem; as aulas, verdadeiros laboratórios de leitura e escrita – considerando, sobretudo, as linguagens diferenciadas presentes na comunicação humana.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1992a.
- BAKHTIN, M. (1979). *Estética da criação verbal*. SP: Martins Fontes, 1992b.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. *Gêneros textuais – reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.137-152.
- DIONÍSIO, A.P. (Org.). *Multimodalidade e leituras – funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais*. Recife: Pipa Comunicação, 2014.
- HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1994.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREITAS, C. C. de; AVELAR, M. G. Leitura do e no mundo digital. Multiletramentos na formação de professores de línguas. In: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. (Org.). *Praxiologias do Brasil Central sobre a educação linguística crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 91-108. Disponível em: <https://br1lib.org/book/16990250/3c2a74>. Acesso em: 26 fev. 2022.
- PENNYCOOK, A; MAKONI, S. *Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South*. New York, NY: Routledge, 2020.
- ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola*. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p.11-31.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

