

Formação de professores em ambiente on-line: o letramento crítico nas aulas de língua portuguesa

Teacher education in an online environment: critical literacy in the portuguese language classroom

Gustavo Santos de MACEDO (UNEMAT)
gustavo.macedo@unemat.br

Albina Pereira de PINHO (UNEMAT/PPGLetras)
albina@unemat.br

Recebido em: 16 de jun. de 2022.
Aceito em: 08 de nov. de 2022.

MACEDO, Gustavo Santos de; PINHO, Albina Pereira de. Formação de professores em ambiente on-line: o letramento crítico nas aulas de língua portuguesa. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 12, n. 3, e2498, p. 398-417, set.-dez./2022. DOI: 10.22168/2237-6321-32498.

Resumo: Este trabalho analisa como acontecem as práticas de escuta/fala e leitura/escrita na óptica de docentes de Língua Portuguesa, mediante ações de formação de professores da Educação Básica em contexto de pandemia, sob a perspectiva do Letramento Crítico. A pesquisa filia-se aos estudos qualitativos em Linguística Aplicada, no que se refere a pesquisa-formação, sob o prisma da análise interpretativista. Com base nos pressupostos teóricos de Monte Mór (2013), Street (2014), Sardinha (2018) e Alencar (2021), o corpus de análise agrega os dados produzidos por meio de observação participante e pelos excertos de materiais produzidos pelos professores-pesquisadores do projeto de pesquisa intitulado “Formação Crítica de Professores de Linguagem em Ambientes On-line”. Reconhece-se, nesse sentido, a necessidade, cada vez mais latente, de uma prática, em sala de aula, contextualizada aos princípios epistemológicos da formação crítica dos sujeitos para atuação e transformação social.

Palavras-chave: Formação docente. Letramento Crítico. Educação Básica.

Abstract: This paper analyzes how the listening/speaking and reading/writing practices happen from the perspective of Portuguese Language teachers, through training actions for Basic Education teachers in the context of pandemic, from the perspective of Critical Literacy. The research is based on qualitative studies in Applied Linguistics, regarding research-education, under the viewpoint of interpretativist analysis. Based on the theoretical assumptions of Monte Mór (2013), Street (2014), Sardinha (2018) and Alencar (2021), the corpus of analysis gathers the data produced through participant observation and by the extracts of materials produced by the teachers of the research project entitled “Critical Education of Language Teachers in Online Environments”. It is acknowledged, in this regard, the need, increasingly latent, of a classroom practice contextualized to the epistemological principles of critical training of subjects for acting and social transformation.

Key-words: Teacher education. Critical Literacy. Basic Education.

Introdução

A necessidade de compreensão dos estudos dos letramentos assegura um debate, cada vez mais necessário, acerca das práticas de linguagens, especialmente as não legitimadas pela escola, em contextos diversos de demandas sociais, dada a multiplicidade de linguagens e de culturas, determinados socialmente.

A ideia de letramento foca no efeito potencializador do indivíduo, ao rememorar e ampliar, principalmente, os princípios que Paulo Freire já apresentava e defendia há mais de quarenta anos. Na atualidade, opta-se pelo uso do conceito no plural que, por sua vez, assinala para a multiplicidade de práticas letradas — diversas “formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas” (SOARES, 2002, p. 145) apreciadas, ou não, na sociedade em geral. Por extensão de sentido, os letramentos supõem uma interpretação muito mais ampla em virtude das múltiplas linguagens, culturas e mídias, como a apresentada pelo Grupo de Nova Londres (GNL) enquanto multiletramentos (*multiliteracies*), termo que aparece pela primeira vez com a publicação do manifesto “A pedagogy of multiliteracies: designing social futures”, em 1996.

Consoante essa acepção de letramentos, o que se concebia no Brasil por “alfabetização” passou por ressignificação por causa de uma demanda da sociedade, de novos contextos, de novas possibilidades de leitura e escrita e, principalmente, da necessidade de uma atuação social muito mais crítica. Como sugere Monte Mor (2015b), há de se reconhecer as várias concepções de alfabetização que evidenciam mudanças significativas na educação brasileira. Tal mudança se expande com os estudos dos Novos Letramentos e dos Multiletramentos, por exemplo.

Vale salientar, ainda, o trabalho de Brian Street (2014), acerca dos Letramentos Sociais, compreendidos enquanto prática social de leitura e escrita. Isso significa dizer que relações de poder estão diretamente implicadas nos sentidos produzidos nas diversas culturas diante de práticas de leitura e de escrita do texto. O autor considera as práticas de letramento (“comportamento e conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido a usos da leitura e/ou escrita”) e os eventos de letramento (“ocasiões experienciadas e particulares em que o letramento é essencial”) para descrever as particularidades dos Letramentos (STREET, 2014, p. 18). Dessa maneira, tais discussões promovem efeitos e mudanças na prática escolar quando se legitima um letramento em detrimento de outros.

Em vista disso, a formação de professores sob a perspectiva crítica dos letramentos objetiva a formação de “cidadãos que se tornem agentes em um mundo mais justo por meio da crítica aos atuais problemas políticos e sociais mediante questionamentos das desigualdades” (SARDINHA, 2018, p.1). Daí a defesa de um ensino que priorize tais necessidades, sob a ótica do Letramento Crítico, porque a linguagem tem natureza política, dadas às relações de poder presentes nela; e é permeada de ideologias, por isso a inexistência de textos neutros (MONTE MÓR, 2013).

Nessa perspectiva, busca-se, neste artigo, compartilhar e refletir sobre um recorte do projeto de pesquisa “Formação Crítica de Professores de Linguagem em Ambientes *On-line*”, que tem esse viés de formação crítica, entendida, neste estudo, como Letramento Crítico (LC). Pretende-se, assim, analisar as propostas de LC de uma das ações formativas desse projeto, a fim de identificar como acontecem as práticas de escuta/fala e leitura/escrita na perspectiva de professores de Língua Portuguesa da Educação Básica. Para isso, em um primeiro momento apresentam-se reflexões e contribuições do Letramento Crítico para a formação de professores. Em seguida, discorre-se sobre o método de pesquisa que sustenta a proposta teórico-metodológica das ações delineadas no projeto supracitado mediante a discussão do conceito de pesquisa-formação. Por fim, serão postas em análise as práticas de LC de professores da Educação Básica.

Intersecções entre formação de professores e letramento crítico

Em uma tentativa de refletir sobre os programas de formação docente, Nóvoa (2017) discute, em seu artigo “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente”, o distanciamento entre escolas e universidades. O texto, muito caro a esta análise, apresenta a suposta insatisfação dos professores da Educação Básica quanto a uma desprofissionalização recorrente, os ataques às universidades e a privatização da educação, principalmente nas últimas décadas. O autor reflete sobre o campo de formação profissional dos professores: a necessidade da mudança e a construção de um novo lugar institucional.

Observa-se, nesse contexto, dois aspectos interessantes apresentados por Nóvoa (2017): a especificidade da formação docente, que leve em consideração a aprendizagem cognitiva, moral e ética; e o seu conceito de *posição* ao qual o autor recorre, ou seja, uma representação que se constrói ao se assumir uma postura profissional diante da formação docente em consideração ao conhecimento cultural e científico.

Em meio à reflexão de Nóvoa (2017), pode-se considerar que essa perspectiva está diretamente imbricada a uma das abordagens dos estudos dos letramentos, o Letramento Crítico. O que se processa, neste trabalho, são tentativas de refletir a prática docente sob um viés de reconstrução acerca das instituições (escola e universidade) e suas ideologias forçadamente marcadas, pois, quando se questiona a função da universidade na formação dos professores da Educação Básica, há um exercício de promover uma reflexão crítica diante dos letramentos mais recorrentes na escola.

A crítica constrói-se ao compreender a necessidade da existência de um lugar de entrelaçamento, quando se pensa em formação de professores. Pensa-se em um trabalho conjunto, apoiado na “compreensão do conhecimento da disciplina, de sua história, dos seus dilemas” (NÓVOA, 2017, p. 1116) e de suas capacidades para a formação humana. E, nesse sentido, em um ambiente em que “haja mobilidade entre universidade e escolas” com vistas à compreensão de comunidades profissionais docentes e que possibilite a ação pública, de participação da sociedade. Verifica-se, desse modo, um posicionamento crítico sempre ponderado na busca de novos caminhos, perceptível ao considerar a escola, por exemplo, como pilar do conhecimento e da mobilidade social.

Sob a perspectiva da criticidade, Sardinha (2018) aponta que o Letramento Crítico (LC):

incentiva o questionamento de discursos dominantes imperativos presentes nos textos, visando à justiça e à igualdade nas relações sociais a partir da contextualização social e histórica em que os mesmos foram elaborados. [...] Esse contato permite um novo olhar para o mundo, novas perspectivas, afetando e influenciando os interesses das pessoas, as formas como pensam e agem. [...] [Torna-se] evidente a importância de considerar a não neutralidade da língua e questionar as mensagens recebidas pelos diferentes meios de comunicação (SARDINHA, 2018, p.3).

O objetivo do LC é justamente desenvolver uma consciência crítica. Pode-se pensar que os estudos de linguagem já consideram um ensino crítico, ao se analisar, por exemplo, as diversas manifestações artísticas e literárias, considerando aqui o valor saussuriano, ou seja, a propriedade que o signo tem de representar uma ideia. Mas, na perspectiva de Monte Mór (2013), apesar de a crítica desempenhar um papel importante, ainda é restrito. Sob outro viés, a capacidade crítica relaciona-se diretamente ao nível de escolaridade. No entanto, ela não se limita somente a isso, pois é parte inerente ao ser.

Monte Mór (2013, p. 7-8) considera que o termo crítico designa tanto o LC quanto a nomeação de uma proposta de linguagem que vise ao pensamento crítico. Talvez o termo possa parecer redundante, porém sua necessidade é de pontuar a luta por uma sociedade menos desigual, com vistas a reconhecer/questionar ideologias presentes nos textos e a exclusão de indivíduos/classes sociais e/ou proposições.

Nesse sentido, o artigo de Nóvoa (2017) propõe uma reflexão necessária aos professores. A formação é vista como um movimento contínuo que está em diálogo com a teoria, a prática e a reflexão crítica dessa práxis em busca de uma revisão epistemológica e de novos posicionamentos políticos, ideológicos e pedagógicos perante a sociedade em permanente mudança; com a premissa de olhar sempre para o futuro e com a compreensão de que há um conhecimento e uma responsabilidade que não se esgotam num entendimento individualizado do trabalho docente.

No próximo tópico, apresenta-se o método de pesquisa que sustenta a proposta teórico-metodológica das ações delineadas no projeto de formação crítica de professores.

Método e procedimentos metodológicos da formação em ambiente on-line

O projeto de pesquisa “Formação Crítica de Professores de Linguagem em Ambientes *On-line*” encontra-se institucionalizado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), sob a coordenação da coautora deste texto, e em vigor desde agosto de 2020 (Portaria 1009/2020¹). A implementação do projeto justifica-se consoante a necessidade de estudos e discussões mais efetivas com os professores mato-grossenses de Língua Portuguesa preocupados com as novas abordagens dos letramentos, em especial o Letramento Crítico, que requer novas habilidades no sentido de compreender a relação direta dos textos com as práticas sociais e culturais mais amplas. Vale salientar que as ações de formação de cada unidade temática foram planejadas de acordo com as necessidades dos professores-pesquisadores² da Educação Básica, a fim de assegurar as devidas especificidades.

Sob as orientações epistemológicas da Linguística Aplicada, porque entende-se como uma área voltada para a “compreensão de problemas sociais envolvendo a linguagem na contemporaneidade e se ocupando de perspectivas de descolonização do conhecimento, ampliando seu caráter crítico e seu engajamento social” (SILVA, 2020, p. 28), as ações de formação pautam-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa e, por isso, tem caráter interpretativista. Logo, apoia-se em Moita Lopes (1994) para empreender as análises do corpus.

Além disso, o projeto se ergue na perspectiva da pesquisa-formação, portanto o pesquisador se forma ao mesmo tempo em que forma outros sujeitos. Assim sendo, é uma “metodologia que contempla a possibilidade de mudança das práticas, bem como dos sujeitos em formação” (PRADA, 2012, p. 10) e, nesse sentido, todos os participantes do projeto assumem a condição de pesquisadores e, ao mesmo tempo, passam a refletir sobre a própria ciência que pauta seus posicionamentos e práticas.

Em vista disso, mobilizaram-se professores de cinco municípios do Estado de Mato Grosso, a saber: Alta Floresta,

¹ <http://www.unemat.br/legislacao/index.php>

² Vale ilustrar que na abordagem de pesquisa-formação, todos os professores assumem a condição de pesquisadores de suas próprias práticas, razão pela qual os docentes da Educação Básica, neste trabalho, serão caracterizados como professores-pesquisadores e os professores formadores de “formadores-pesquisadores”.

Colíder, Marcelândia, Nova Guarita e Sinop. O critério de seleção dos municípios foi a residência dos professores egressos dos Programas de Mestrado Acadêmico em Letras (PPGLEtras) e Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* de Sinop, membros da equipe executora do projeto, haja vista o interesse em ter, pelo menos, um representante docente, egresso dos Programas de Mestrado, em cada um dos municípios selecionados.

Ademais, devido à pandemia da Covid-19, o desenvolvimento das ações do projeto aconteceu totalmente de forma *on-line* com encontros síncronos, pela plataforma *Google Meet*, e assíncronos, por meio do Google Sala de Aula. Todos os encontros foram gravados mediante a autorização dos participantes.

Os encontros síncronos para formação aconteceram por duas horas, quinzenalmente, por meio da plataforma *Google Meet*, como anteriormente supracitado. Essa carga horária por encontros síncronos foi definida com o grupo de professores por considerar que esse período é o terceiro turno deles. Dada esta realidade e, em atenção à formação contextualizada, há uma preocupação da equipe responsável pela formação em dinamizar as ações formativas, como também promover a articulação entre teoria e prática, de maneira a se constituírem referências para os contextos da docência em sala de aula.

Por conseguinte, há sempre indicações de textos consoante as temáticas para leitura prévia aos encontros e, durante os momentos de formação, são criadas dinâmicas para instigar a efetiva participação dos professores nos debates e discussões com desafios de estabelecer conexões com as práticas de linguagem que acontecem em suas experiências de sala de aula, de modo a problematizar e, ao mesmo tempo, refletir sobre novas possibilidades para significar e revisitar as teorias de base do ensino de Língua Portuguesa na escola.

Esses momentos formativos foram organizados em Unidades Temáticas a partir das necessidades dos participantes do projeto, por isso, para cada Unidade Temática, houve a composição de um grupo de formadores-pesquisadores responsável em fazer a mediação da formação, conforme se vê no Quadro 01.

Quadro 01 – Desenho das unidades temáticas de formação síncrona e assíncrona.

Unidades de Formação	Títulos das Unidades Temáticas
Unidade Temática I	Do(s) Letramento(s) ao Letramento Crítico: algumas ponderações sobre as dimensões teórico-metodológicas
Unidade Temática II	Letramento Crítico e Construção de Sentidos nas Aulas de Língua Portuguesa
Unidade Temática III	Narrativas Digitais: percepções do letramento crítico e a (re)construção de sentidos na formação contínua de professores
Unidade Temática IV	O Protótipo Didático nas Aulas de Língua Portuguesa na Perspectiva do Letramento Crítico

Fonte: Elaboração dos pesquisadores de acordo com as pautas de formação (2021).

Consoante essa organização, as temáticas atenderam às expectativas dos professores mato-grossenses da Educação Básica, diante do registro, no formulário de inscrição do projeto, de seus interesses de ensino/pesquisa (como demonstra o quadro 01).

Para este artigo, elegem-se as ações formativas que compuseram a Unidade Temática II – Letramento Crítico e Construção de Sentidos nas Aulas de Língua Portuguesa –, cujos objetivos consistiram em: a) refletir sobre as possibilidades de inserção do/de letramento crítico em/nas práticas de linguagem, sob à luz teórico-metodológica da “Críticidade” e do “Letramento Crítico”; b) compreender a dimensão conceitual de Letramento Crítico, como também reflexionar sobre a construção de sentidos pela multimodalidade, com vistas à formação crítica e cidadã; c) compreender em que medida a perspectiva da Críticidade e do Letramento Crítico abrem brechas, em sala de aula, para uma formação crítica e cidadã de professores e estudantes. Esses objetivos foram delineados para dois encontros síncronos na plataforma *Google Meet* e para as atividades formativas assíncronas na plataforma *Google Sala de Aula*. Os encontros síncronos, da unidade em tela, aconteceram nos dias 28 de abril e 05 de maio de 2021.

Para a Unidade Temática II, ainda foi planejada uma atividade colaborativa, desenvolvida pelos professores, que consistia na escolha de um gênero multimodal e organização de uma sugestão de análise, sob a perspectiva do Letramento Crítico e Visual. Além dos textos já estudados, o grupo de pesquisadores-formadores responsáveis pela Unidade Temática II indicou a leitura do texto “Letramento Visual: Gramática do Design Visual e construção de sentido”, de Jairo Barrera Cardoso e Ruberval Franco Maciel (CARDOSO; MACIEL, 2019), para a elaboração desta atividade.

Nesse viés, a partir dos objetivos traçados, as discussões, empreendidas durante os encontros e os resultados da proposta de atividade, revelaram como aqueles professores e professoras entendem o Letramento Crítico. E compreender como eles mobilizaram esses conhecimentos apontam para os significados construídos que, como coloca Moita Lopes (1994, p. 331), “interpretam e re-interpretam o mundo a sua volta, fazendo assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades”. Por esse ângulo, a análise desse *corpus* embasa-se na compreensão experiencial, ressignificada a cada nova perspectiva apresentada durante o desenvolvimento do projeto.

Feita essa contextualização do projeto sob análise, das Unidades Temáticas de formação, os princípios metodológicos e o nosso *corpus* de estudo, em atenção ao objetivo do artigo, passa-se à descrição das seguintes categorias analíticas integradoras da seção subsequente: a) ações formadoras em Letramento Crítico; b) práticas de letramento crítico de professores de língua portuguesa.

Compartilhamento e análise das ações formadoras e das práticas de letramento crítico de professores da educação básica

406

Esta seção compreende a apresentação das ações formadoras e das práticas de escuta/fala e leitura/escrita sob o paradigma do Letramento Crítico, na perspectiva de professores de Língua Portuguesa da Educação Básica, referentes à Unidade Temática II – Letramento Crítico e Construção de Sentidos nas Aulas de Língua Portuguesa, em uma das unidades formativas do projeto de pesquisa “Formação Crítica de Professores de Linguagem em Ambientes *On-line*”.

Ações de Formação de Professores de Língua Portuguesa em Letramento Crítico

Como problematizado anteriormente, segundo Monte Mór (2013), o letramento crítico associa-se à natureza política da linguagem, o que significa dizer que, em sua acepção ampla, a linguagem não é neutra, visto que é permeada por ideologias. Dada essa perspectiva, a autora propõe revisitar/repensar as práticas de letramento nas escolas.

Para a autora, a necessidade de abordar a criticidade nos processos de formação não é recente, por exemplo, tem-se legislações brasileiras que há muito tempo já preconizavam uma educação centrada

nos princípios de uma formação de cidadãos críticos. Daí, então, emerge o grande interesse de pesquisadores pelos estudos acerca dos letramentos críticos, a partir do reconhecimento de que a criticidade é uma premissa anunciada, há muito tempo, nos programas e políticas de formação educacional.

Consoante essa prerrogativa, passa-se a compartilhar e, ao mesmo tempo, a refletir sobre as ações de formação engendradas com docentes de Língua Portuguesa da Educação Básica em contexto de formação crítica.

O desafio para os encontros síncronos consistiu em criar ambientes de aprendizagem e formação profícuos para consolidação da sintonia entre teoria e prática. Para isso, como os docentes, em atividades assíncronas, já haviam lido os textos-base previstos para esta unidade, foi elaborada uma proposta que previu a efetiva participação e protagonismo dos pesquisadores envolvidos. Para além desse desafio, a intenção era de que o paradigma e as ações de formação mobilizassem os professores a compreenderem que essa prática formadora se constituiria uma das possibilidades de promoção do Letramento Crítico (LC) nas práticas de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa.

Em vista disso, teve-se de colocar a teoria em debate com os docentes e, ao mesmo tempo, mobilizá-los a refletir sobre os preceitos do Letramento Crítico na construção de sentidos por meio de um texto multimodal. O texto selecionado foi um cartum, produzido pelo artista Bruno Lanza, com algumas questões geradoras.

Uma formadora-pesquisadora responsável pelas ações da unidade de formação supracitada projetou em uma apresentação de eslaides o gênero discursivo/textual cartum e algumas perguntas geradoras para favorecer aos professores-pesquisadores e aos formadores-pesquisadores a reflexão “sobre as percepções de criticidade que poderiam ou não emergir na leitura de textos compostos por várias linguagens” (BARBOSA; MACIEL, 2018, p. 283). Esse texto, reproduzido no Quadro 02, foi utilizado como motivação para mobilizar a construção de sentidos pelos professores sobre as linguagens que o compõe.

Quadro 02 - Material usado para o diálogo e mediação da formação



- Como você visualiza esse texto, tendo como base a palavra “Racista” e as suas indicações visuais?

- Qual exposição, presente no texto, pode fortalecer ou contestar a sua resposta?

- Qual é o ambiente que, provavelmente, os personagens estão?

- Qual é a posição de cada personagem nesse texto, considerando a ação e o seu ponto de localização no cartum?

- O que a expressão facial, o olhar, a estrutura corporal e os gestos dos personagens revelam?

- O que a imagem do Chimpanzé representa?

- Tem alguma cor nesse cartum que chama mais a sua atenção e que pode proporcionar simbologia ou maior sentido ao texto?

- Existe diferença visual entre as palavras expostas no cartaz?

- Você acha que o fato de uma das personagens ser mulher interferiu no posicionamento dela nessa narrativa?

- Caso você estivesse no lugar da mulher, o que você faria?

- Quem é o autor desse texto, você o conhece?

- A escolha das palavras e das imagens revela a posição ideológica do autor? Se sim, qual é o posicionamento?

- O cartum é um texto atemporal, ou seja, em que não há um tempo específico. Nesse sentido, podemos afirmar que a temática do texto também perpassa outras épocas?

- Qual é a tua opinião sobre o racismo no Brasil?

Fonte: Proposta disponível no banco de dados do projeto (2021).

A formadora-pesquisadora, responsável por esse momento, apresentou os eslaides para que os docentes, em percurso de formação síncrona, construíssem sentidos para o texto, com vistas à reflexão sobre o Letramento Crítico pelo viés da multimodalidade.

Essa possibilidade de análise reafirma que a linguagem, aliada a sua contemporaneidade, configura-se pelos diversos modos

sociossemióticos verbal e não verbal, fenômeno denominado por Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) como multimodalidade.

Face essa nova perspectiva, a composição dos textos, conforme Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), ganha nova sofisticação, uma vez que o processo de produção perde a rigidez abstrata da língua e se insere no universo da heterogeneidade da linguagem, ao incorporar em sua organização a natureza multimodal.

Na perspectiva dos professores, durante o debate do texto, o autor constrói o cartum de maneira estratégica, para que a interpretação do leitor seja direcionada a um mesmo sentido: quem se mantém em silêncio, diante de uma situação de manifestação de racismo, compactua com o posicionamento do racista. No entanto, o que se assegura é uma perspectiva ideológica fortemente marcada, mas não estanque para a interpretação. Para Sardinha (2018):

As interpretações dos textos são abertas a diferentes leituras e estão vinculadas a experiências pessoais e não somente ao próprio texto. Os sujeitos leitores agem criativamente ao realizar conexões interpretativas e ao reestruturar práticas e estruturas dos textos. [...] Esse contato permite um novo olhar para o mundo, novas perspectivas, afetando e influenciando os interesses das pessoas, as formas como pensam e agem (SARDINHA, 2018, p.3-4)

Desse modo, foi possível notar isso quando os professores mobilizaram as interpretações referentes ao cartum a outros textos. Como por exemplo, o poema “Intertexto”, de Bertold Brecht; esse mesmo contexto identificado em jogos de futebol televisionados; o olhar do personagem racista, no cartum, assimilado como um olhar opressivo supostamente comum na relação entre professor e aluno; a camisa amarela como símbolo de uma orientação política de direita, marcada por discursos radicais; a tatuagem no braço esquerdo do racista como um símbolo nazista, reforçando a imagem opressora do personagem; o ambiente público reconhecido como um espaço comum a discursos racistas, em que o preconceito acontece de forma explícita; o lugar passivo da mulher no cartum levado a outros contextos sociais.

Nesse sentido, as múltiplas linguagens contidas nos textos e as expressivas possibilidades de acesso à informação mobilizam o nosso sistema educacional e os docentes, como assegura Monte Mór (2015a), a reconhecer a necessidade de responder as novas demandas de trabalho com textos.

Pela natureza das questões problematizadoras e das possibilidades de construção de sentidos pelos professores sobre o Letramento Crítico, o texto multimodal em questão denota uma combinação de escolhas de linguagens e de modulações dentro de um mesmo estilo e de seus recursos semióticos, conforme sugere Ribeiro (2016).

Por outro lado, as cores, a posição dos sujeitos e o texto escrito podem reforçar uma situação comum de inobservância e descuido e, por isso, a discussão temática relacionou-se ao viés do reconhecimento do racismo enquanto um fenômeno estrutural e estruturante. Em vista disso, um trabalho crítico com o cartum proposto requereu assumir um lugar antirracista.

Ao situar o Letramento Crítico no universo da formação de professores, o desafio consistiu em mobilizá-los a compreender que esse não se caracteriza como um conhecimento com sentido pronto e acabado; pelo contrário, nas denominadas “brechas” no percurso das ações formativas, foi possível problematizar o fenômeno social “racismo” para além de identificar questões explícitas no texto. Possibilitou, ainda, aos professores questionarem, colocarem-se “no lugar do outro, analisar[em] os fatos por diferentes percepções, entender[em] a gramática de forma articulada com o texto e compreender[em] que os valores e sentidos presentes em um dado texto não são únicos e nem fixos”, como apregoam Barbosa e Maciel (2018, p. 282).

A análise cautelosa e criteriosa de textos, sob a perspectiva do Letramento Crítico, constitui-se fonte potencial e, ao mesmo tempo, possibilita aos professores, em formação, refletir sobre estratégias de trabalho com o texto multimodal em sala de aula de modo que os estudantes compreendam que existe uma intenção comunicativa na articulação da linguagem verbal à não verbal, como argumentam Cani e Coscarelli (2016).

Os fenômenos da globalização alteraram os tipos de habilidades que são exigidas frente à presença da tecnologia digital nos diferentes âmbitos da vida em sociedade (MONTE MÓR, 2013). Nesse sentido, em continuidade à mediação e diálogo com os professores, a formadora-pesquisadora os mobilizou a refletir sobre os desafios da sociedade semiotizada, e um deles refere-se à necessidade de habilidades ligadas ao desenvolvimento da percepção crítica (MONTE MÓR, 2013). Em vista disso, se, na atualidade, nos deparamos com a ampla circulação de textos multimodais na sociedade, “é preciso refletir sobre a leitura desses textos pelo viés de sua composição e do discurso que se forma

em sua criação e circulação” (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 18), como evidenciam as questões balizadoras do diálogo e análise do cartum.

As ações de formação foram planejadas e implementadas com a preocupação em efetivar a articulação entre teoria e prática, dimensões indissociáveis em processo formador, razões pelas quais foi proposta uma atividade colaborativa para ser realizada de forma assíncrona, como retratam as práticas de letramento crítico de professores de Língua Portuguesa no tópico subsequente.

Práticas de Letramento Crítico de Professores de Língua Portuguesa

Para Street (2014, p. 171), as práticas de letramento estão “inextrincavelmente ligadas a estruturas culturais e de poder numa dada sociedade”. Fazem parte de uma narrativa cujas raízes se conectam fundo no contexto social do qual emergem, pois, ao representarem comportamentos e conceitos, conferem sentido aos usos da leitura e/ou escrita.

Com base nessa premissa, a atividade planejada consistia na seleção de um gênero multimodal e organização de uma proposta de análise, sob a perspectiva do Letramento Crítico. A sugestão da equipe responsável pela formação era de que esta atividade fosse organizada de forma colaborativa pelos docentes-pesquisadores de cada município/polo. Destarte, apresenta-se um recorte das práticas de escuta/fala e leitura/escrita que envolveram a apresentação em eslaides mediante a proposição solicitada.

Como supracitado no tópico anterior, as discussões sobre o Letramento Crítico inseridas no percurso de formação de professores de Língua Portuguesa possibilitam reflexões em torno da necessidade de promover nos alunos o desenvolvimento de atitudes críticas diante das práticas sociais de leitura.

Portanto, o Letramento Crítico surge com o propósito de amenizar o distanciamento entre conteúdo conceitual e conteúdo prático da Língua Portuguesa e, assim, desenvolver habilidades para que seus participantes sejam protagonistas de suas próprias leituras e da produção de seus próprios textos e que, além disso, sejam capazes de se posicionar e atuar criticamente e melhorar a sociedade em que vivem.

Posto isso, o quadro 3 mostra um trecho do eslaides do grupo pertencente ao município de Alta Floresta o qual, a partir do gênero *post* publicitário³, problematizou o trabalho infantil:

³ O *post* publicitário utilizado como referência para a discussão foi produzido pela empresa

Quadro 03 – Material usado para o diálogo e mediação da formação do grupo de Alta Floresta

	<p>Ao observar o texto, percebemos que ele é constituído por oposições entre o lado esquerdo e direito e em sua centralidade há o ator/participante.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Em segundo plano, ao lado esquerdo, o que se observa? Que cor representativa é utilizada na composição e o que ela sugere? <input type="checkbox"/> Ao lado esquerdo do texto, onde o barro está presente? Que leitura você faz para a presença dele na imagem? <input type="checkbox"/> Qual é o ambiente ao lado esquerdo da imagem? Como ele é caracterizado e qual a sua compreensão? <input type="checkbox"/> Há, nesse lado também, um feixe de luz. Observe seu ângulo e direção. O que depreendemos?
---	---

Fonte: Proposta de análise disponível no banco de dados do projeto (2021).

Na perspectiva das professoras, a reflexão parte de relatos de alunos que, de alguma forma, desenvolvem certo tipo de trabalho, especialmente durante esse período de aulas remotas.

A pandemia permitiu uma maior flexibilidade quanto ao atendimento educacional e isso contribuiu para maximizar desigualdades sociais, uma vez que muitas famílias não possuem material escolar adequado, recursos tecnológicos digitais e/ou estrutura física propícia ao estudo de seus filhos. Nesse sentido, ao invés de estarem desenvolvendo as atividades escolares, os alunos estavam trabalhando. Para Sardinha (2018, p. 13):

Cabe ressaltar que os textos (verbais e não verbais), unidades de sentido, produzidos por culturas sócio-historicamente situadas, são concebidos como oportunidades de percepção de múltiplos contextos, de discussão de importantes questões com a finalidade de possibilitar o desenvolvimento de uma consciência crítica e a constituição de sujeitos ativos, capazes de ler o texto, considerar a sua realidade (a do autor e a do leitor), interpretá-lo, criticá-lo e estabelecer novas percepções, novos significados, novos posicionamentos enquanto indivíduos (SARDINHA, 2018, p.13).

Nessa acepção, percebe-se que o *post* publicitário apresenta uma dualidade experienciada por um sujeito, no centro, que poderia participar de realidades distintas, mas, talvez, não possa escolher entre elas. As perguntas geradoras confrontam esses contextos: do lado direito,

há a presença de um horizonte, a possibilidade de ascensão social, um sorriso diante de um ambiente aberto e colorido; do lado esquerdo, a criança está enclausurada numa casa de taipa, com as mínimas chances de ascensão social — haja vista seu material escolar sendo relacionado a um elemento para a construção civil —, há a ausência de sorriso e de cores na imagem, marcadas pela recorrência do marrom e preto, o que denota abandono (corpo sujo de lama) e entristecimento (dada a expressão facial).

Quanto ao texto apresentado pelo grupo pertencente ao município de Colíder (quadro 4), um cartum de Alpino, a discussão das professoras pautou-se na substituição de uma experiência coletiva por uma individual, o que pressupõe o distanciamento familiar, nesse caso.

Problematizou-se qual imagem de família é construída nos dias de hoje, especialmente pelos alunos mato-grossenses, pois o contexto social do leitor pode limitar a interpretação quando os sujeitos não se reconhecem nesses “tempos modernos” (título do cartum⁴), nos quais a ideia — equivocada — de conexão global seria algo acessível a todos.

413

Quadro 04 - Material usado para o diálogo e mediação da formação do grupo de Colíder

TEMPOS MODERNOS

EU ADORO ESTES NOSSOS MOMENTOS EM FAMÍLIA...

02) Qual a figura de linguagem (pensamento) presente no texto?

Alpino / Yahoo! Brasil cartunistaalpino@yahoo.com.br

Fonte: Proposta de análise disponível no banco de dados do projeto (2021).

⁴ O cartum utilizado como referência para a discussão é do artista Alpino e pode ser acessado através do link: <https://cutt.ly/nBhKjvg>.

A constante conectividade das famílias que possuem acesso às tecnologias digitais reflete, também, um certo descontrole: o uso desenfreado da rede tecnológica virtual e a individualização dos sujeitos, cada vez mais recorrente.

Para as professoras, a crítica é apresentada ironicamente no cartum, em razão de “estamos vivendo, hoje, a introdução, na sociedade, de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica — o computador, a rede (a web), a Internet” (SOARES, 2002, p. 146). Dessa forma, a crítica apresentada proporciona uma reflexão se tais práticas conduzem ou não (alunos e/ou professores) a contextos diferentes e, por conseguinte, possibilitam a ascensão social.

É possível reconhecer que nem todos os trabalhos apresentados atingiram a perspectiva do Letramento Crítico. Percebeu-se uma certa dificuldade na apropriação epistemológica e pedagógica do conceito. Talvez, porque as leituras foram incipientes dado o percurso do projeto. Daí a necessidade de uma atuação constante frente a uma formação continuada que alie teoria e prática, porque o “eixo de qualquer formação [...] é o contacto com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional (NÓVOA, 2017, p. 1122).

É imperativo que se compartilhem as diversas leituras, a fim de reconhecer variadas perspectivas para uma atuação social efetiva. Para Sardinha (2018, p. 7), há a necessidade de oferecer aos alunos leituras nas quais eles possam:

perceber as intenções do autor, do público a quem se destina, do público não considerado, das relações de poder e de desigualdade subjacentes para revelar ao leitor que a linguagem ali está sendo usada em um contexto de tempo e espaço específicos (SARDINHA, 2018, p.7).

Considerações finais

O percurso histórico dos estudos dos Letramentos, Multiletramentos, Novos Letramentos ganharam ressonância no Brasil em vista das ideias de Paulo Freire algumas décadas antes, como coloca Monte Mór (2015b). Essas teorias refletem o que hoje propõe o Letramento Crítico perante esse momento sócio-histórico: uma formação crítica e cidadã de professores e alunos, que possibilite reconfigurar as relações sociais para o exercício constante da equidade.

Diante disso, o projeto de pesquisa “Formação Crítica de Professores de Linguagem em Ambientes *On-line*” tem proporcionado aos professores da Educação Básica mato-grossense aliar teoria e prática em busca dessa efetiva formação crítica. As práticas de escuta/fala e leitura/escrita evidenciadas pelos professores de Língua Portuguesa participantes do projeto revelam esse compromisso social da formação e atuação docente.

Compreende-se, assim, que os objetivos delineados para a Unidade Temática II possibilitaram a inserção do/de letramento crítico em/nas práticas de linguagem, quando permitiu leituras e reflexões sobre a habilidade crítica, “elemento fundamental nas propostas educacionais que levam em conta as teorias e práticas de letramento” (MONTE MÓR, 2013, p. 11). E viabilizou dimensionar o conceito de Letramento Crítico reconhecido/adotado pelos professores, que demandou o aperfeiçoamento de “habilidades de percepção social, de construção de sentidos, do reconhecimento de outras formas de construção de conhecimento (diferentes das tradicionais e legitimadas), [...] e de cidadania ativa” (MONTE MÓR, 2013, p. 11).

Ainda em tempo, percebeu-se que a formação crítica e cidadã contribui para aulas mais significativas e situadas na atual realidade sociocultural, especialmente na Educação Básica, pois tal concepção advoga em prol de uma educação linguística:

pautada pela percepção de que os aprendizes precisam desenvolver uma compreensão crítica dos diversos textos e discursos que circulam nas variadas esferas sociais, assumindo uma atitude ‘responsiva-ativa’ diante dos textos e discursos (ALENCAR, 2015, p. 138-9).

Nisso reside a defesa de uma formação contínua de professores na perspectiva do letramento crítico, dada a necessidade de reposicionar as aulas de Língua Portuguesa em vista do compromisso com o desenvolvimento da percepção crítica e com a transformação social.

Referências

ALENCAR, Maria Cristina Macedo. Breve panorama dos estudos de letramento(s) no Brasil – dos alfabetismos aos multiletramentos. **UniLetras**, Ponta Grossa, PR, v. 37, n. 1, p. 123-140, Out., 2015. Disponível em: <https://cutt.ly/Sb26Rso>. Acesso em: 20 mai. 2021.

BARBOSA, Vanderlis Legramante; MACIEL, Ruberval Franco. Letramento crítico nas aulas de língua portuguesa: discutindo processos de construção de sentidos. **Guavira Letras**, Três Lagoas/MS, v. 14, n. 28, p. 280-297, set./dez. 2018. Disponível em: <https://cutt.ly/rQrxYvn>. Acesso em: 23 jul. 2021.

BRUNOLANZA.ART. Instagram do artista Bruno Lanza, jun. 2012. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CA70CWigzfn/>. Acesso em 28 abr. 2021.

CANI, Josiane Brunetti; COSCARELLI, Carla Viana. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (Orgs). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 15-47.

CARDOSO, Jairo Barrera; MACIEL, Ruberval Franco. Letramento Visual: gramática do design visual e construção de sentido. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**, Vol. 12, n. 01, jul. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.30681/23588403v12i01224239>. Disponível em: <https://cutt.ly/oBhSo3o>. Acesso em: 18 maio 2021.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://cutt.ly/umfQqlJ>. Acesso em: 24 jun. 2021.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**: the Grammar of Visual Design. London, New York: Routledge, 2006 [1996].

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, vol. 10, nº 2, 1994. Disponível em: <https://cutt.ly/4QwOSdU>. Acesso em: 20 jul. 2021.

MONTE MÓR, Walkyria. As tecnologias digitais e as mudanças educacionais. In: JESUS, D. M. de; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Novas perspectivas em linguística aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015a.

MONTE MÓR, Walkyria. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã**: Por entre Discursos e Práticas. Campinas, SP: Pontes Editora, 2013. p 31-50. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 33].

MONTE MÓR, Walkyria. Learning by design: reconstructing knowledge processes in teaching and learning practices. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **A pedagogy of multiliteracies**: learning by design. New York: Palgrave Macmillan, 2015b. [Livro Digital]. p. 186-208.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>. Disponível em: <https://cutt.ly/txmVYiG>. Acesso em: 18 mar. 2021.

PRADA, Eduardo Alvarado. Metodologias de pesquisa-formação de professores nas dissertações, teses: 1999-2008. **Anais do IX ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, Rio Grande de Sul, 2012. Disponível em: <https://cutt.ly/hQwC9Vy>. Acesso em: 20 jul. 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo. Parábola Editorial, 2016.

SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. Letramento Crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. **Linguagem & Cidadania**, Rio Grande do Sul, v. 20, jan./dez., 2018. DOI: <https://doi.org/10.5902/1516849232421>. Disponível em: <https://cutt.ly/Eny4aFt>. Acesso em: 18 mai. 2021.

SILVA, Ametista de Pinho Nogueira. Linguística Aplicada (LA): o que é? In: SILVA, Ametista de Pinho Nogueira. **Linguística Aplicada**: o que é? como se faz? 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2020. p. 21-53.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol.23, n. 81, dec. 2002. Disponível em: <https://cutt.ly/nQwVeQs>. Acesso em: 18 de maio de 2021.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. [Tradução: Marcos Bagno].