

Para uma praxiologia da esperança: ensino língua portuguesa no contexto tecnológico

Rosana Helena Nunes*

Kleber Aparecido Silva**

Resumo

O artigo discute algumas obras de Paulo Freire em relação aos estudos da linguagem. Trata-se de uma proposta de repensar a prática educativa por meio de *praxiologias decoloniais*, uma *praxiologia da esperança*, em que se privilegie uma educação linguística crítica, no ensino de Língua Portuguesa, em contexto tecnológico. Essa pesquisa, intitulada “Educação Profissional e Tecnológica e ensino de Língua Portuguesa (LP) em tempo de crise: perspectivas, interfaces e desafios para uma Educação Humanizadora”, é resultado de uma investigação e fundamenta-se numa perspectiva decolonial e freiriana à luz da Linguística Aplicada Crítica (CALVET, 2007; PENNYCOOK, 2006; PENNYCOOK; MAKONI, 2020; RAJAGOPALAN, 2003, 2013), e à Pedagogia Crítica (FREIRE, 1967, 1987, 1992, 1994, 1997), além de documentos oficiais: Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021), Constituição de 1988 (BRASIL. Constituição (1988/2021), LDB/71 (BRASIL, 1971), LDB/2017 (BRASIL. LDB. 1996/2017) e Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007).

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Praxiologia da esperança; Educação linguística crítica; Covid-19; Novo normal.

* Docente de Ensino Superior e Tecnológico da Faculdade de Tecnologia (FATEC/SP), em três unidades do estado de São Paulo (Itu, Indaiatuba e Sorocaba), na área da linguagem, na disciplina Comunicação e Expressão. Licenciatura em Letras, português/inglês (Instituição de Ensino Ciências e Letras) em 1987. Especialização em Lato Sensu na Universidade Sorocaba (UNISO) em 1983. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP) em 2001. Doutorado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP) em 2006. Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP/SP) em 2013. Foi professora PBII, em Língua Portuguesa, na rede estadual de ensino, de 1988 a 2004 e, na rede municipal de ensino, de 1996 a 2017. Trabalhou com formação docente, 2010 a 2017, no Centro de Referência em Educação, pela Prefeitura de Sorocaba, na área de Códigos, Linguagens e suas Tecnologias (Português, Inglês, Educação Física e Arte). Foi docente da Fundação Karnig Bazarian (FKB), no Curso de Comunicação Social e Relações Públicas, da Universidade Paulista (UNIP) no Curso de Pedagogia, da Academia de Ensino Superior (atual ESAMC), no Curso de Letras, Licenciatura curta/Português, nas disciplinas de Linguística I, Linguística II, Sociolinguística e Psicolinguística. Também foi docente do Curso de Pós-graduação na Universidade de Sorocaba (UNISO) e na Faculdade Unianchieta em Jundiá. É supervisionanda, em pós-doutorado, da Universidade de Brasília (UnB) - supervisor da pesquisa: Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva, pesquisa intitulada “Educação Profissional e Tecnológica e ensino de língua portuguesa em tempo de crise: perspectivas, interfaces e desafios para uma Educação Humanizadora”. Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Ensino de Língua Portuguesa; Educação Humanizadora. Ensino tecnológico. E-mail: rosananunes03@gmail.com. ORCID 0000-0003-1800-3296

** Pós-Doutor em Linguística Aplicada pela UNICAMP; em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP; em Linguística, UFSC. Pós-doutorando em Estudos Linguísticos, UFMG; Linguística Aplicada, Pennsylvania State University/EUA. Doutorado em Estudos Linguísticos pela UNESP (São José do Rio Preto). Professor associado 1 do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras da Universidade de Brasília (UnB). Estágio supervisionado em pós-doutorado pela Penn State University (PSU). E-mail: kleberunicamp@yahoo.com.br. ORCID: 0000-0002-7815-7767

Data de submissão: jun. 2022 – Data de aceite: ago. 2022

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v18i2.13663>

Introdução

O contexto mundial vivencia o momento da pandemia da Covid-19 e reflete diretamente nas diferentes instâncias da sociedade. O cenário da educação brasileira reflete o período colonial em que se considera um ensino dogmático e conservador. A escola ainda preserva sua raiz colonial em diferentes contextos do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, isso não é diferente, ou seja, persiste-se em metodologias que não propiciam ao aluno se engajar em processos de comunicação oral e escrita e, por que não dizer, a própria comunicação virtual.

Fala-se em diversos domínios de ferramentas digitais para o ensino de línguas, sobretudo àquelas voltadas aos recursos tecnológicos, ao considerar que o uso desses recursos possibilita um ensino de qualidade. Em momento de pandemia da Covid-19, o ensino tomou uma outra direção por meio de plataformas digitais, ou seja, as metodologias ativas muito recorrentes no ensino tecnológico já estão há algum tempo a fazer parte das aulas em cursos tecnológicos. Com efeito, não são propriamente as metodologias ativas que propiciam um ensino de qualidade, e sim a forma como esse ensino reflete na construção do conhecimento do aluno.

Como pensar o ensino tecnológico por meio de novas metodologias de ensino,

levando em conta formas diferenciadas de tratamento de matrizes curriculares? Com a pandemia da Covid-19, o Centro Paula Souza, como uma autarquia do governo do estado de São Paulo, implantou a ferramenta *Teams* para o ensino remoto desde a data de 22 de abril de 2020. A última aula presencial aconteceu no dia 13 de março de 2002 e, a partir de 22 de abril de 2020, professores e alunos tiveram de se adaptar aos diversos recursos da ferramenta *Teams*.

A esse ponto, relaciona-se ao momento de crise a utilização de uma ferramenta da Microsoft para o teletrabalho, no que tange às aulas *on-line*. As dificuldades são várias pelo fato de a aula *on-line* necessitar de equipamentos eletrônicos e acesso à internet. Isso pode implicar na aprendizagem do aluno dadas as condições de produção da aula.

Trata-se de espaço virtual de aprendizagem e o docente não tem a completa percepção da interação dos alunos, uma vez que há um número característico de participantes em aulas síncronas. De um lado, a interação propriamente é concebida no espaço virtual, de outro, não se tem a devida noção de que essa interação aconteça, quando se considera uma aula *on-line*. Mediante os questionamentos de adaptação e adequação à situação, atualmente, vivenciadas pela sociedade, fruto das consequências geradas pela pandemia da Covid-19, acredita-se que o dinamismo e a necessidade de resiliên-

cia humana constante se tornam uma alternativa para minimizar os impactos gerados da ausência das aulas presenciais no segmento educacional.

Com base nessas considerações, o ensino passou por diferentes fases até propriamente firmar-se numa educação para o mundo do trabalho, e as novas tecnologias inserem-se nesse contexto. A escola, sobretudo, necessita de formas diferenciadas e de metodologias que contribuam com a formação do indivíduo dadas as situações das quais participam. Em se tratando de Educação Profissional e Tecnológica, torna-se mais fundamental ainda o acesso às novas tecnologias e às ferramentas tecnológicas para utilização em aula *on-line*, em momento de pandemia da Covid-19.

Dessa perspectiva, o texto apresenta duas seções. Na seção 1, busca-se revisar algumas obras de Paulo Freire, dentre elas, *Educação como Prática da Liberdade*, publicada em 1967, *Pedagogia do Oprimido*, em 1968, *A importância do ato de ler*, em 1981, a *Pedagogia da Esperança*, em 1992 e, por fim, *Pedagogia da Autonomia*, em 1996, com a finalidade de evidenciar a importância do legado de Freire para os estudos da linguagem, ou seja, busca-se mostrar o eixo norteador do pensamento freireano com relação à linguagem. Na seção 2, privilegia-se a importância de seu legado para os estudos da linguagem, sobretudo, no ensino de Língua Portuguesa no

contexto tecnológico. Trata-se de uma proposta de repensar a prática educativa por meio de *praxiologias decoloniais*, uma *praxiologia da esperança*, na medida em que se privilegie uma educação linguística crítica como um processo libertário e emancipatório.

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 de forma efetiva como ser social e político.

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

Em *Pedagogia do Oprimido*, propõe-se 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 Agrá-

ria. 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 se 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).

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, 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?

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, cuja finalidade foi apresentar uma comunicação sobre as relações da biblioteca popular com a alfabetização de adultos, bem como 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 traz à baila a temática da leitura com base na discussão sobre a importância e a compreensão crítica da alfabetização e do papel da biblioteca popular, na tentativa de apresentar a *experiência de alfabetização e de educação política*.

Na apresentação da obra, Freire (1994, p. 9) dá ênfase à importância da temática da leitura, ao afirmar que

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

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 (1992, p. 41), filósofo da linguagem, em estudos realizados acerca da relação entre a infraestrutura e as 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.

Ainda, segundo Bakhtin (1929, 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 (1992) 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,

[...] 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

[...] é urgente que a questão da leitura e da escrita seja vista enfaticamente sobre o ângulo da luta política a que a compreensão científica do problema traz sua colaboração.

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

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

Assim, Freire 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 (FREIRE, 1994, p. 23-24).

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?

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

Nessa reflexão, 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 relaciona 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 em 1967 e, no Brasil, em 1972, e que trouxe as dis-

cussões referentes à condição daqueles que, oprimidos na sua própria história de vida, sentem-se “arrebataados” por um opressor que os leva a distanciar-se de sua própria realidade.

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

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, p. 11) reconhece os processos de colonização do Terceiro Mundo, ao referir-se ao Primeiro Mundo, e afirma que:

O Primeiro Mundo foi sempre exemplar em escândalos de toda espécie, sempre foi modelo de malvadez, de exploração. Pense-se apenas no colonialismo, nos massacres dos povos invadidos, subjugados, colonizados, nas guerras deste século, na discriminação racial, vergonhosa e aviltante, na rapinagem por ele perpetrada. Não, não temos o privilégio da desonestidade, mas já não podemos compactuar com os escândalos que nos ferem no mais profundo de nós.

A humanização corresponde ao direito de “ir e vir”, ao direito do ser “em devir” e esse direito lhe confere sua cidadania, ou seja, direitos preservados de sobrevivência, saúde e educação. Considera-se fundamental, nessa discussão, o fato de as escolas ainda operarem dentro de 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?

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 essa 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 possibi-

lidade 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* e sim 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.

Esse 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 ontológi-

ca 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 essa 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 que

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.

Para uma praxiologia da esperança em aulas de Língua Portuguesa

Repensar a prática educativa por meio de *praxiologias decoloniais*, ou propriamente uma *praxiologia da esperança*, é a de privilegiar uma educação linguística crítica, como um processo libertário e emancipatório, de uma proposta de educação humanizadora para o ensino de língua materna. Essa investigação refere-se a uma pesquisa em estágio supervisionado de pós-doutorado, intitulada “Educação Profissional e Tecnológica e ensino de Língua Portuguesa em tempo de crise: perspectivas, interfaces e desafios para uma Educação Humanizadora”, e vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), da Universidade de Brasília (UnB), sob supervisão de Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva.

Destaca-se, nessa pesquisa, a importância do direito à educação, uma educação igualitária, humanizada e cidadã. Como podemos pensar em uma humanização da educação sem refletir

acerca das políticas públicas que deixam a desejar em relação às questões sociais, às situações de adversidade e de desigualdade social? Essas problemáticas, que emergem de camadas diferenciadas, representam as preocupações fundamentais dos pesquisadores, estudiosos esses atentos aos grupos minoritarizados da sociedade.

Levanta-se a hipótese da proposta de uma educação humanizadora para o ensino da língua materna numa perspectiva decolonial e freireana. Aqui cabem algumas perguntas de pesquisa, direcionadas a esse *novo normal* no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa: a) Como as políticas públicas de intervenção e incentivo ao ensino de línguas podem contribuir com a difusão e ampliação do ensino em Língua Portuguesa? b) Em que medida a implementação de um *planejamento linguístico*, baseada numa proposta de educação humanizadora, em cursos tecnológicos, da Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo, pode contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa durante e pós-pandemia da Covid-19?

De caráter etnográfico, com consulta a documentos oficiais (Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021), Constituição de 1988 (BRASIL. Constituição. (1988/2021)), a LDB/71 (Brasil, 1971),

a LDB/2017 (Brasil. LDB. 1996/2017]), o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (BRASIL, 2007), essa investigação fundamenta-se numa perspectiva decolonial e freireana à luz da Linguística Aplicada Crítica (CALVET, 2007; PENNYCOOK, 2006; PENNYCOOK; MAKONI, 2020; RAJA-GOPALAN, 2003, 2013), em consonância à Pedagogia Crítica (FREIRE, 1967, 1987, 1992, 1994, 1997).

Dessa perspectiva, quando se pensa em uma pesquisa que vislumbre o trabalho com a leitura e a escrita, em cursos tecnológicos, principalmente em tempo pandêmico, visa-se justamente trazer à tona as praxiologias para estudo, as Epistemologias do Sul. Trata-se de refletir acerca de alunos de diferentes faixas etárias, escolhidos por meio de um processo de inscrição e análise de currículo escolar. Esses alunos, pertencentes a diferentes grupos sociais e faixas etárias, optam por determinados cursos em virtude de objetivos de vida; alguns em busca de melhor se situarem na sociedade, outros, por atuarem na área do curso, entretanto, todos trazem sonhos, esperança de uma condição melhor de vida.

Daí uma proposta de se pensar uma *praxiologia da esperança*, vincular à prática educativa do trabalho com a linguagem, ou seja, a diferentes epistemologias que abarquem práticas decoloniais de ensino de línguas, a legitimidade com a

sociedade e, desta, com a educação linguística crítica. Acerca de uma educação para a cidadania, Freire (1992, p. 78) repete o que havia dito em um seminário, ocorrido em 1973, em Chicago:

As chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim, criar a *unidade na diversidade*, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical.

O filósofo da educação afirma, em uma de suas passagens da Pedagogia da Esperança:

Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular, da *Pedagogia da esperança* – a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blablablá autoritário e sectário dos “educadores”, de sua linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, profile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho de invenção da cidadania. (FREIRE, 1992, p. 41)

Dessa perspectiva, entender que o trabalho com a linguagem deva estar voltado às diferentes praxiologias decoloniais é também perceber a importância de mediar esse trabalho por meio de diferentes metodologias de ensino. Na obra *As praxiologias do Brasil Central*, Pessoa, Silva e Freitas (2021, p. 15) asseveram que

As *praxiologias* do Brasil Central são nossas epistemologias fundidas com nossas práticas, misturadas de tal forma que não podem ser expressas senão em uma palavra. O termo substitui *teorias*, pois compreendemos que, pelo menos na nossa área, teorias não podem ser dissociadas da prática. Essa é a nossa forma de interpretar o argumento de Freire (2005) de que não há prática sem teoria, nem teoria sem prática. Usar os dois termos é dicotomizá-los, isto é, reforçar um binarismo que, além de não explicar, hierarquiza conhecimentos em nossa área. Também usamos *educação linguística* como uma expressão ampla, que engloba a formação crítica docente e evita outra dicotomia: ensino e aprendizagem, já que, como também afirma Freire, não existe ensinar sem aprender (FREIRE, 2001). A nosso ver, a educação acontece na construção dialógica do conhecimento, onde todas as pessoas e materialidades envolvidas ensinam e aprendem ao mesmo tempo.

Com base nessas considerações, falar de praxiologias decoloniais é proporcionar diferentes metodologias que promovam o envolvimento do aluno no processo educativo, já que

Entendemos praxiologias como a leitura daquilo que fazemos, imbuída do que somos e pensamos: as nossas escolhas como professoras estão cheias de nós e refletem o que pensamos, o que e como fazemos; também, são construídas pela nossa cultura e pelos elementos que a constituem, como nossa percepção do mundo, do lugar onde vivemos e de onde viemos, dos valores, das experiências. (FREITAS; AVELAR, 2021, p. 93)

Para uma praxiologia da esperança: trabalho com a linguagem em cursos tecnológicos

Em 2020, o ensino tecnológico passou por diferentes transformações com a modalidade remota. O período de aulas presenciais compreendeu o mês de fevereiro e duas semanas do mês de março/2020; e a última aula presencial ocorreu em 13 de março de 2020. Com a pandemia da Covid-19, o Centro Paula Souza implantou a plataforma *Teams* da Microsoft para as aulas síncronas. Em 22 de abril de 2020, professores e alunos tiveram de se adaptar aos diversos recursos da ferramenta *Teams*.

Dessa condição de ensino remoto, propôs-se trabalhar o incentivo à leitura e os grupos propiciarem o engajamento com ferramentas tecnológicas para a realização de uma oficina. Nesse trabalho, aplicou-se a metodologia de projetos, segundo determinadas etapas: escolha do tema, leitura de artigos acadêmicos, desenvolvimento de uma oficina de leitura e produção de um miniartigo pelos grupos.

Na ementa atual da disciplina Comunicação e Expressão, recomenda-se o trabalho com as modalidades oral e escrita da linguagem, bem como os gêneros discursivos, dentre eles, cartas, relatórios, correios eletrônicos, entre

outros. Entretanto, ampliou-se para o trabalho com a linguagem acadêmica, buscando levar à leitura de artigos acadêmicos e desenvolver a escrita acadêmica com a produção de oficina de leitura e miniartigo.

Cada grupo deveria apresentar os resultados obtidos com a oficina de leitura, ao considerar o rendimento dos alunos em relação à interpretação de textos; e a escolha dos textos seria um critério adotado pelo próprio grupo, segundo os temas mais apropriados ao curso em que aplicaria a oficina de leitura. Dessa proposta, os textos apresentados nas aulas de Comunicação e Expressão contribuíram para o desenvolvimento das oficinas de leitura. Ao final do processo, os grupos apresentaram um miniartigo, produzido pelos grupos, segundo um *template* à luz da ABNT.

O projeto apresentou determinadas etapas para se chegar ao resultado final. Os grupos iniciaram a escrita do pré-projeto com as características propostas: *tema, objetivos, justificativa, referencial teórico e metodologia de análise*. Esse trabalho teve início com leituras diversas, sejam artigos acadêmicos e *e-books* sejam textos obtidos pelo processo de busca por meio do *Google Acadêmico*. A primeira etapa consistiu de pesquisa e seleção dos textos para estudo, no sentido de maior compreensão com relação ao tema proposto. A segunda etapa compreendeu a elaboração de

um formulário de pesquisa *on-line*, por meio da Plataforma do *Google forms*, por meio de questões dissertativas e/ou de múltipla escolha, para a realização de uma oficina de leitura com o escopo de desenvolver gráficos referentes ao grau de compreensão dos alunos. Os grupos deveriam propiciar o engajamento com ferramentas tecnológicas para a realização da oficina, uma vez que não seria possível a utilização de textos impressos e sim textos apresentados por meio de aplicativos em equipamentos eletrônicos.

Por fim, a terceira etapa procedeu a apresentação dos resultados obtidos com a aplicação da oficina de leitura, na modalidade de seminário, bem como a entrega da produção final de um miniartigo. Como resultado do Projeto Oficina de Leitura, destaca-se a publicação do artigo, intitulado “Gamificação aplicada à educação: um incentivo à leitura sob a forma de oficina”, em 2020, na Revista CBTECLE (NUNES; NASCIMENTO; SILVA, 2020). Esse artigo foi desenvolvido por alunos de ADS/2º semestre/noturno, por meio do Projeto Oficina de Leitura.

Justifica-se a escolha pela Pedagogia 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 pela qual o programa de curso se organiza, ou seja, a iniciar de uma ementa que nem sempre atende às necessidades de alunos de cursos tecnológicos. Dessa forma, faz-se 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.

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 reformação 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.

Nessa perspectiva, quando se pensa em diretrizes curriculares para o ensino de língua, pressupõe-se que a língua deva ser vista por meio de interfaces mercadológicas, ou seja, o contato com a língua materna é algo que já se faz presente, segundo aqueles que direcionam as diretrizes do ensino tecnológico. Em que medida essas diretrizes trazem contribuições para se pensar uma educação a serviço da formação humana e,

por que não dizer, a serviço do mundo do trabalho, assim como prevê a LDB (BRASIL. LDB (1996/2017)?

Entretanto, o que se espera é maior preocupação com o ensino da língua materna, novas abordagens educacionais, uma carga horária que represente maior aprofundamento do educando, quando da apropriação de seu próprio idioma. Acredita-se que haja muito para ser construído no ensino de Língua Portuguesa: pensar uma educação mais humanizada e emancipatória é acreditar em diversidade cultural presente na escola, em culturas diferenciadas e em “línguas” representadas por essas culturas.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) considera algumas diretrizes para a educação superior. Na parte inicial, há ênfase à inserção dos direitos humanos no Plano Nacional de Extensão Universitária, ao salientar:

(...) o compromisso das universidades públicas com a promoção dos direitos humanos. A inserção desse tema em programas e projetos de extensão pode envolver atividades de capacitação, assessoria e realização de eventos, entre outras, articuladas com as áreas de ensino e pesquisa, contemplando temas diversos. (...) A universidade, como criadora e disseminadora de conhecimento, é instituição social com vocação republicana, diferenciada e autônoma, comprometida com a democracia e a cidadania”, representa a humanização do ensino, ao considerar que a universidade deve ser criadora e disseminadora de conhecimento como instituição social, ou seja, assumir um compromisso com a democracia e a cidadania. (BRASIL. PNEDH. 2007, p. 24-25).

Esse documento também se reporta a políticas de incentivo à pesquisa à luz de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, uma condição à educação como direito humano. Sob essa perspectiva, uma abordagem de ensino de língua que privilegie políticas de interação, intervenção e engajamento, por meio de uma postura mais transformadora e crítica, constitui um avanço nos estudos da linguagem na direção de uma educação a serviço da cidadania.

Dessa perspectiva, reforça-se a importância do trabalho com a linguagem, e este deve estar voltado à formação humana do educando, ao *querer bem* e ser *regado de amorosidade*, princípios norteadores da *práxis educativa*, tão bem elucidados por Freire (1997, p. 159) ao dizer que:

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, ou de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente* e *afetividade* [...].

Considerações finais

Este artigo propôs-se revisitar algumas obras de Paulo Freire, dentre elas, *Educação como Prática da Liberdade*, publicada em 1967, *Pedagogia do Oprimido*, em 1968, *A importância do ato de ler*, em 1981, a *Pedagogia da Esperança*, em 1992 e, por fim, *Pedagogia da Autonomia*, em 1996, com a finalidade de evidenciar a importância de seu legado para os estudos da linguagem, sobretudo, no cenário da educação brasileira, ou seja, busca-se mostrar o eixo norteador do pensamento freireano com relação à linguagem, com a pretensão de refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Evidenciou-se, neste texto, uma postura problematizadora, ética e, ao mesmo tempo, humanizadora para o processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Em outros termos, refletiu-se sobre o ensino remoto, em momento de pandemia da Covid-19, no contexto do ensino tecnológico.

Buscou-se revisitar o pensamento freirerano no tocante à linguagem (Freire, 1967, 1987, 1992, 1994, 1997), em *Educação como Prática de Liberdade*, *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Esperança*, *A importância do Ato de Ler* e *Pedagogia da Autonomia* para refletir a respeito das desigualdades sociais em relação à prática educativa, sobretudo, para melhor elucidar a educação lin-

guística como ponto crucial de discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa em tempo de crise.

Apresentou-se, neste artigo o resultado de um trabalho realizado com alunos de 1º semestre de cursos tecnológicos na disciplina Comunicação e Expressão. Para tanto, buscou-se pensar em uma *praxiologia da esperança*, vinculada à prática educativa no trabalho com a linguagem. Parte-se da premissa de que diferentes epistemologias possam abarcar práticas decoloniais no ensino de línguas, que privilegiem a legitimidade com a sociedade e uma educação linguística crítica.

Entretanto, pôde-se constatar que o recurso a plataformas digitais não basta para que o ensino se torne efetivo para a aprendizagem do aluno, sobretudo, quando não há maior preocupação com a formação docente. Em outras palavras, o recurso a ferramentas tecnológicas não é suficiente ao ensino de língua. Isso se dá a partir de uma formação que evidencie o trabalho com diferentes metodologias, as quais possam melhor explorar as tecnologias digitais, no sentido de propiciar o protagonismo linguístico do educando.

Acredita-se que o ensino de língua materna deva ser visto como emancipação e não propriamente submissão às amarras coloniais, ou seja, considerá-lo como transformação do indivíduo, na medida em que a língua é uma ferramenta política de ascensão social e libertação.

Ao considerar o momento de pandemia no contexto de ensino tecnológico, cumpre lembrar a importância de um trabalho efetivo com a língua no sentido de minimizar as desigualdades sociais que possam ser acarretadas no processo de aprendizagem.

Sob essa ótica, o ensino de Língua Portuguesa, em tempo de crise, pode representar uma possibilidade de trazer à baila reflexões sobre as aulas neste *novo normal*, sobretudo, repensar a prática educativa. Acredita-se que nenhum ser humano possa abdicar de educar e, sobretudo, humanizar o mundo e a sociedade. A tarefa de educar e de humanizar é a base da cultura, da política e da história social. Considera-se, pois, 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).

Nesse sentido, deve-se repensar o ensino da Língua Portuguesa e adotar propostas curriculares que evidenciem uma educação linguística crítica no sentido de propiciar o avanço do educando, durante e pós-pandemia da Covid-19.

Quando se promove uma autonomia do educador para com o educando e este para com o educador, isso só será possível se o docente se *esperançar* diante das dificuldades na busca de uma construção do *ser-educando* mais justa, sólida e cidadã no que tange à *práxis* educativa e, por que não dizer, à praxiologia da esperança em tempos pandêmicos.

Towards a praxiology of hope: Portuguese language teaching in the technological context

Abstract

The article discusses some works by Paulo Freire in relation to language studies. It is a proposal to rethink educational practice through decolonial praxiologies, a praxiology of hope, in which critical linguistic education is privileged, in the teaching of Portuguese, in a technological context. This research, entitled “Professional and Technological Education and Portuguese Language Teaching (LP) in a time of crisis: perspectives, interfaces and challenges for a Humanizing Education”, is the result of an investigation and is based on a decolonial and freirian perspective in the light of the Critical Applied Linguistics (CALVET, 2007; PENNYCOOK, 2006; PENNYCOOK; MAKONI, 2020; RAJAGOPALAN, 2003, 2013), and Critical Pedagogy (FREIRE, 1967, 1987, 1992, 1994, 1997), in addition to official documents: Guidelines Curriculum for Vocational and Technological Education (BRASIL, 2021), Constitution of 1988 (BRASIL. Constitution (1988/2021), LDB/71 (BRASIL, 1971),

LDB/2017 (BRASIL. LDB. 1996/2017) and Plan of Education in Human Rights (BRASIL, 2007).

Keywords: Professional and Technological Education; Praxiology of Hope; Critical linguistic education; Covid-19; New normal

Referências

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

BRASIL. LDB (1971) *Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. [Publicação original]. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacao-original-1-pl.html>. Acesso em: 26 fev. 2022.

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

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

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

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica*. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Diário Oficial da União. 2021. 19 p. Edição 3, seção 1. Disponível em: <https://>

www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578. Acesso em: 26 fev. 2022.

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

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

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

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

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

NUNES, R.H., Nascimento, K.; SILVA, V. S. R. Gamificação aplicada à educação: um incentivo à leitura sob a forma de oficina. *Revista CBTecLE*, São Paulo, v.1, n. 2, 2020. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTecLE/article/view/293/pdf>. Acesso em: 26 fev. 2022.

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

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

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

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

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