



AUTORAS

Christine Siqueira Nicolaidés   cnicolaidés@unisinos.br

Professora Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Junia de Carvalho Fidelis Braga 

 juniadecarvalhobraga@gmail.com

Professora na Graduação e Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais e como pesquisadora na linha de Linguagem e Tecnologia do POSLIN (UFMG).

Bruna Quartarolo Vargas   brunaquartarolo@gmail.com

Professora adjunta de Língua Inglesa no Colégio de Aplicação João XXIII - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

COMO CITAR

Nicolaidés, C. S., Braga, J. de C., & Vargas, B. Q. (2021). O uso de um instrumento de autorreflexão em um contexto de formação inicial de professores de línguas com vistas ao desenvolvimento do letramento crítico e à transformação social – a autonomia sociocultural, as tecnologias e suas inter-relações. *Calidoscópico*, 19(4): 494-508. 10.4013/cld.2021.194.05

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão: 17/08/2021
Aprovação: 10/12/2021

DISTRIBUÍDO SOB



O uso de um instrumento de autorreflexão em um contexto de formação inicial de professores de línguas com vistas ao desenvolvimento do letramento crítico e à transformação social – a autonomia sociocultural, as tecnologias e suas inter-relações

The use of a self-reflective instrument in pre-service language-teacher education context towards critical literacy and social transformation – sociocultural autonomy, technology, and their intertwinements

RESUMO / ABSTRACT

Neste estudo, utilizamos um instrumento de autorreflexão para a implementação de uma prática pedagógica direcionada à reflexão crítica. Com isso, buscamos compreender o desenvolvimento do letramento crítico na formação inicial de estudantes de Letras a fim de fomentar reflexões sobre a educação linguística relacionadas à autonomia sociocultural e ao uso da tecnologia e suas interrelações. Para

Palavras-chave:
Formação de professores de línguas; letramento crítico; transformação social

isso, construímos e aplicamos um instrumento autorreflexivo para 30 alunos de Letras. Utilizamos o software Atlas.ti para atribuir categorias de análise. Os resultados, obtidos a partir das discussões sobre letramento crítico, apontam que instrumentos autorreflexivos

podem fomentar a reflexão crítica e promover oportunidades para a problematização de conceitos e concepções. Quanto à concepção de autonomia, as reflexões dos participantes demonstram uma tendência de se perceber a autonomia no sentido individual, embora, no sentido coletivo, o conceito de autonomia sociocultural possa ser novo para esses professores. As reflexões sobre tecnologias digitais, por sua vez, apontam que, ainda que as tecnologias possam ampliar as oportunidades de aprendizagem, o acesso a elas somente por uma camada social privilegiada tende a aumentar a desigualdade social. Como consequência, apenas um grupo restrito tem sua voz ouvida, o que acaba

coibindo possíveis processos emancipatórios de classes menos privilegiadas, dificultando a transformação social da sociedade. Concluimos, assim, que há um desejo por parte de professores de línguas em formação que a educação

linguística tome rumos que levem à formação de cidadãos(ãs) críticos(as), empenhados em construir uma sociedade com menos desigualdades sociais e mais oportunidades para todas, todos e todes.

In this study, we use a self-reflective instrument to implement a pedagogical practice aimed at critical reflection to better understand the development of Critical Literacy in pre-service education and foster reflections on language teaching related to sociocultural autonomy, the use of technology and their intertwinements.

Hence, we constructed and thereafter used the self-reflective instrument with 30 pre-service language teachers. We used Atlas.ti

software to assign analysis categories. When analyzed from the perspective of Critical Literacy, the findings demonstrate that self-reflective instruments can encourage critical reflection and promote opportunities for problematizing concepts and conceptions. Regarding the notion of autonomy, the research participants' reflections evi-

Keywords:

Pre-service language teachers; critical literacy; social transformation

dence a tendency to individually perceive autonomy, even if, collectively, the concept of sociocultural autonomy may be new to these teachers. The reflections on digital technologies, in turn, underscore that, although technology can expand learning opportunities, access to it only by a privileged social group tends to

increase social inequality.

Consequently, only a restricted group has its voice heard, curbing possible the emancipatory processes

of less privileged classes and making it harder for social transformation to occur in society. We therefore conclude that pre-service language teachers wish language education would lead to the development of critical-thinking citizens determined to build a less inequitable society with more opportunities for all.

1. Introdução

Levar em consideração o contexto pesquisado em Linguística Aplicada (doravante LA) não é algo novo, mas essencial para nós pesquisadores da área. Na década de 90, quando a LA no Brasil já se constituía como um campo de estudos com identidade própria, ainda que ligada à sua disciplina mãe, a linguística, Moita Lopes, ao definir o que é afinal LA, enfatiza a questão do contexto na medida em que, segundo o autor, ela trata da “inter-ação de atores sociais (usuários da linguagem: falantes, ouvintes, leitores, escritores e tradutores) em um determinado *contexto* e os problemas da prática de uso da linguagem com que se defrontam” (Moita Lopes, 1996, p. 4). Desta forma, como linguistas aplicadas não podemos iniciar este trabalho sem falar do contexto pandêmico em que vivemos, até o momento, de quase dois anos em nosso país. Um contexto no mínimo trágico, marcado pelo número, até então, de mais de 611 mil vidas perdidas no Brasil por conta da pandemia causada pelo vírus da COVID-19. Também como educadoras linguísticas comprometidas com uma educação com vistas à transformação social, não podemos produzir ciência em um contexto que talvez reflita a maior crise

sanitária que já se tenha vivido neste país sem, no mínimo, trazer reflexões sobre que caminhos podemos tomar, quando se pensa em novos tempos pós-pandêmicos.

As perguntas e, sobretudo, as incertezas sobre que rumos tomaremos são muitas. Tantas, de forma a nos sentirmos, por vezes, até mesmo extenuadas, não somente pelos desastrosos desfechos na área da saúde ou da economia, mas também na área da educação. Vivemos em um país enlutado, marcado para sempre, não somente pelos cidadãos e cidadãs que tiveram suas vidas encurtadas, famílias que estão desoladas, sonhos que foram interrompidos entre tantas outras consequências, mas também por questionamentos de, por exemplo, quais são, afinal, nossas responsabilidades como indivíduos para com o coletivo.

Stetsenko (2013), com base nos pressupostos da Teoria Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade, fala sobre a noção de *collectividual*, em que a subjetividade humana não pode ser vista de forma isolada, sem considerar os processos e práticas sociais oriundas do coletivo. Segundo a autora, a subjetividade é permeada pelas relações dos atores sociais participantes das comunidades nas quais estamos inseridos. Essas relações englobam projetos de vida, não apenas os nossos, mas também os projetos dos outros membros que integram nossas comunidades. Levando a cabo então

a ideia de *collectividal*, podemos caminhar em direção a uma sociedade que vise o bem comum, a trilha para uma sociedade menos individualista e mais coletiva, em que todos tenham as mesmas oportunidades de escolha. É esse o mote de nossas ponderações, aqui apresentadas!

Nesse sentido, o objetivo deste estudo é compreender como pode ocorrer o desenvolvimento do letramento crítico em contexto de formação inicial de professores de línguas, com o intuito de fomentar reflexões críticas acerca de questões relacionadas à autonomia sociocultural, ao uso da tecnologia e suas interrelações, temas discutidos na área que apontam relações voltadas para o ensino-aprendizagem^[1] de línguas. Para atingir esse propósito, construímos e aplicamos um instrumento autorreflexivo em uma turma de graduação em Letras com professores de línguas, conforme explicitamos mais adiante.

As considerações a partir desse instrumento de pesquisa obviamente não se esgotam em si, no sentido de estabelecer uma relação causal entre elas e a eventual promoção do letramento crítico. No entanto, partimos do pressuposto de que levantar questões sociais como autonomia e uso de tecnologias visando uma educação libertadora e que estimula a criticidade pode ser um importante passo na direção de professores que compreendem a educação como uma oportunidade para transformação social em potencial.

Cabe salientar que, embora o instrumento de pesquisa tenha fomentado reflexões no que diz respeito a objetivos, planejamento, conteúdos, métodos, avaliação, práticas pedagógicas do ensino de línguas e concepções de leitura, para efeitos das discussões aqui apresentadas, nosso olhar se voltará, no escopo deste artigo, para o desenvolvimento da autonomia sociocultural e o uso crítico das tecnologias, itens que também compõem o instrumento utilizado. Não diminuindo todos os itens aqui mencionados, nossa escolha considera ações que, sob nossa ótica, passam a ser essenciais considerando o contexto (pós) pandêmico. Em outras palavras, faz-se necessário, mais do que nunca, estimular a formação de professores que valorizem uma educação linguística voltada para uma perspectiva crítica, com vistas ao desenvolvimento de cidadãos e cidadãs suficientemente autônomos, capazes de se apropriar de práticas sociais, mediadas por tecnologias, em especial, digitais. Nesse sentido, temos como objetivo principal compreender quais as correlações que podem ser estabelecidas entre o desenvolvimento do letramento crítico, autonomia sociocultural e o uso crítico de tecnologias em direção à transformação social. Com base em dados gerados por meio de um instrumento autorreflexivo (questionário), aplicado a professores de línguas em formação, tentaremos responder às seguintes perguntas, em torno dos temas autonomia sociocultural e uso crítico de tecnologia, permeados pelo viés do desenvolvimento do letramento crítico e da educação linguística: 1) *Em que medida a autorreflexão de professores em formação*

pode servir de instrumento mediador para a promoção da “transformação social, tanto de estudantes oprimidos, quanto dos opressores, ao invés de simplesmente silenciá-los e adverti-los”; nos termos de Tílio (2017, p. 28)?, 2) Partindo-se do pressuposto Freireano de que a “Autonomia é a competência para se desenvolver como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social” (Raya; Lamb; Vieira, 2007), de que forma os professores em formação compreendem seu papel nesse processo? e 3) Até que ponto a apropriação de tecnologias digitais pode ser utilizada como instrumento de mediação para o desenvolvimento da reflexão crítica com vistas à transformação social dos professores em formação?

Tendo em vista as perguntas anteriormente propostas, apresentamos nosso trabalho dividido nas seguintes seções: uma breve revisão da literatura sobre alguns conceitos adotados no escopo deste trabalho; logo após, uma seção descrevendo a metodologia empregada no estudo, seguida da análise de dados e, finalmente, as considerações finais retomando nossas perguntas de pesquisa na tentativa de estabelecer relações entre as noções de autonomia sociocultural, uso de tecnologias em formação inicial de professores com vistas à transformação social por meio do desenvolvimento do letramento crítico.

Inspiradas em Raya; Lamb; Vieira (2007), compreendemos transformação social como aquela que permite a mudança do *status quo* de forma a mobilizar interesses coletivos com vistas a ideais democráticos e emancipatórios.

2. O letramento crítico como via para uma educação libertadora

Neste artigo, partimos da compreensão de letramento como prática social (Street, 2017). Neste escopo, consideramos o letramento crítico (doravante LC) como ponto de partida para a implementação de uma prática pedagógica que preze pela reflexão problematizadora, ou seja, crítica. Sendo assim, conforme Tílio (2017, p. 23), entendemos que a criticidade considera “questões de acesso, poder, diferença, desigualdade e resistência, sempre atreladas às condições sócio-históricas de produção e reprodução das relações sociais”.

Nesse sentido, pela perspectiva do LC o ensino pode ser compreendido como uma prática sociocultural, a partir da qual surgem situações de interação entre pessoas e entre contextos, possibilitando “o questionamento e a resignificação de relações ideológicas e de poder naturalizadas” na medida em que “a experiência de aprendizagem realmente uma prática social” (Tílio, 2017, p. 26). Segundo Luke e Freebody (1997, p. 1), o LC pode ser entendido como “uma coalizão de interesses educacionais comprometidos com o

[1] Utilizamos os termos ensino e aprendizagem neste artigo de forma hifenada, por entendermos que são processos imbricados e que acontecem de forma interdependente.

engajamento das possibilidades que as tecnologias da escrita oferecem para a mudança social, diversidade cultural, igualdade econômica e emancipação política”.

Diante dessa perspectiva, o LC configura-se como abordagem que parte do envolvimento do aprendiz com questões autênticas, de seu interesse individual e de sua comunidade (Kalantzis; Cope, 2012). Alinhadas a essa compreensão da necessidade do engajamento do aprendiz, corroboramos o que refletem Barbosa e Vian Jr. (2018), para quem a nossa condição de cidadãos atuantes em comunidades diversas é que nos permite considerar, não só as maneiras pelas quais nos inserimos socialmente, mas também como as nossas práticas cidadãs (aqui fortemente representadas por práticas pedagógicas) podem nos auxiliar a repensar nosso fazer profissional. Isso posto, evidencia-se a urgência de realçarmos práticas educacionais que permitam a edificação de consciência crítica para a promoção de ações transformadoras positivas, capazes de trazer “a mudança para um mundo que é, de maneira palpável, injusto” (Janks, 2017, p. 14).

Diante das considerações até então expostas, neste artigo retomamos a ideia apresentada por Tílio (2017), seguindo os princípios que o autor sugere para orientar um trabalho com letramento crítico. Para ele, não devemos considerar apenas procedimentos metodológicos, “o que descaracterizaria a própria natureza do letramento crítico” (Tílio 2017, p. 27), mas também princípios ajustados ao foco de “informar e guiar professores/as na concepção e elaboração de atividades que tenham como objetivo promover o letramento crítico” (Tílio, 2017, p. 27), bem como formar

(...) cidadãos que se tornem agentes em um mundo mais justo por meio da crítica aos atuais problemas políticos e sociais mediante questionamentos das desigualdades, com incentivo de ações que visem a mudanças e soluções pautadas na justiça e na igualdade. Tal crítica se dá por meio da leitura, reflexão e questionamento das mensagens dos diferentes textos a que os estudantes/leitores são expostos. (Sardinha, 2018, p. 1).

Neste trabalho compreendemos, portanto, que o LC exerceu influências tanto como elemento balizador de nossas práticas pedagógicas, como pano de fundo para desenvolvermos esta investigação, em busca da promoção de práticas problematizadoras com relevância social (Pennycook, 2006), em busca de um fazer pedagógico e científico crítico e crescentemente curioso (Freire, 2021), com vistas ao desenvolvimento dos participantes desta pesquisa e de seus futuros alunos e de sua autonomia, conceito que passamos a discutir a seguir.

3. Autonomia no ensino de línguas - do individual para o coletivo

Podemos dizer que o marco no Brasil no que diz respeito à autonomia, conectado ao ensino e aprendizagem de

línguas, foi há mais de três décadas, durante o XII Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa-ENPULLI, na cidade de Porto Alegre, UFRGS, em 1993, em que o tema veio à baila no meio acadêmico brasileiro trazendo renomados estudiosos como Leslie Dickinson para palestrarem sobre o assunto (Nicolaidis, 2003). Na época, e ainda hoje seguido pelo senso comum, autores como Dickinson (1994), inspirados em Holec (1981), a quem consideramos o “pai da autonomia” na área de línguas, definiam autonomia como essencialmente a capacidade/habilidade, por parte do aprendiz, de tomar o controle/encarregar-se de sua própria aprendizagem. Desde então, a educação linguística foi sendo semeada por pesquisadores da área que se utilizam de diferentes teorias para tentar dar conta das diferentes nuances da concepção de autonomia do aprendiz. Entre essas teorias podemos mencionar, em especial, a da Complexidade (Paiva, 2006; Paiva; Braga 2008; Magno e Silva et al., 2015) e a Sócio-Histórico-Cultural (Nicolaidis; Archanjo, 2019) que têm servido de suporte para elucidar possíveis caminhos para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz de línguas, tanto do ponto de vista teórico, como metodológico.

Desde então, observamos que há no meio acadêmico três movimentos principais na área de autonomia: o primeiro de uma autonomia centrada no indivíduo, como proposto por Holec (1981), para uma autonomia que denominamos aqui como sociocultural, termo cunhado por Oxford (2003), cujo foco é no coletivo no lugar do indivíduo, adotado neste trabalho e mais detalhadamente explicitado adiante. Um segundo movimento de interesse, por parte da área de LA, é compreender como a aprendizagem ocorre também para “além dos muros escolares” (Raya; Lamb; Vieira, 2007), trazendo consigo como meta também a transformação social, com base nos pressupostos da Pedagogia Crítica de Paulo Freire (Freire, 1970, 1979, 2021). Já o terceiro movimento tem a ver com um deslocamento da autonomia que também vai para além dos muros escolares, por meio do que chamamos de práticas de letramentos digitais. Esse argumento se justifica visto que o aprendiz de línguas não está mais restrito apenas ao conhecimento veiculado na sala de aula, a músicas ou mídias impressas, mas pode contar também com a aprendizagem por meio de mídias sociais, conteúdos na web etc. Esses três movimentos são representados pela figura a seguir:

Tendo em vista a figura anterior, que tenta retratar como compreendemos a trajetória da autonomia no ensino-aprendizagem de línguas, a discussão que queremos trazer à tona é exatamente sobre esses movimentos que podem parecer, em uma primeira análise, dicotômicos, mas que são na verdade, sob nossa ótica, complementares. Por questões de espaço e também de escopo deste trabalho, no entanto, trataremos aqui apenas do primeiro e do terceiro movimentos.

Iniciando pelo primeiro deles, ou seja, uma concepção de autonomia individual que parece se direcionar na aca-

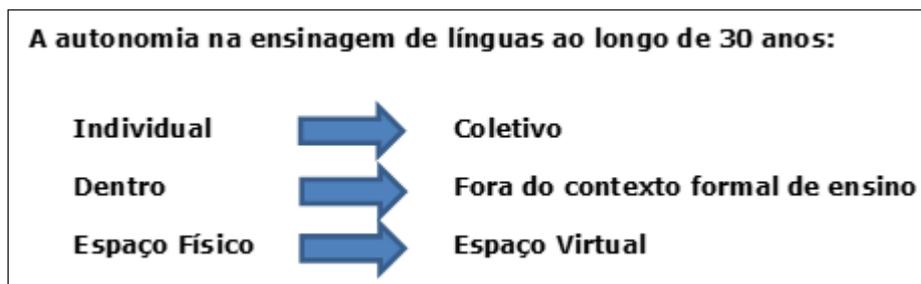


Figura 1

Os movimentos do conceito e práticas de autonomia no ensino-aprendizagem de línguas ao longo de 30 anos no Brasil

Fonte: elaborada pelas autoras

demia para um sentido coletivo, lembramos então o que Oxford (2003) propõe como autonomia sociocultural. Como alternativa ao modelo de Benson (1997) que propunha, originalmente, um modelo tripartite apresentando uma divisão em três tipos de autonomia: técnica, psicológica e política (cf. Benson, 1997; Nicolaidis, 2003; Nicolaidis; Archanjo, 2019), Oxford propõe uma reformulação do modelo acrescido de mais dois tipos de versão - a autonomia sociocultural I e a autonomia sociocultural II. A primeira diz respeito à interação entre pares menos e mais experientes de uma comunidade de prática, já a segunda tem a ver com a participação do indivíduo cada vez menos periférica e mais central nessa comunidade. Essa participação mais central acontece na medida em que o indivíduo se apropria das novas práticas sociais (inclusive as discursivas) pertencente ao ambiente onde está se inserindo.

Oxford (2003), na época do seu artigo seminal sobre autonomia sociocultural, concepção que vimos perseguindo desde então, não faz menção diretamente a questões relativas à transformação social. Entretanto, fazendo uma ponte com a noção de *collecdividual* proposta por Stetsenko (2013), apresentada no início deste artigo, em que a subjetividade não pode ser vista separada do coletivo, advogamos então que o fomento à formação desse coletivo pode, por consequência, facilitar a transformação social. Afinal, como um indivíduo poderá se sentir suficientemente em condições de se engajar em um projeto coletivo, se ele ou ela não se sentir inserido(a) nesse coletivo? Ademais, se ele não for legitimado por suas práticas sociais, aqui em especial as discursivas, em suas comunidades de prática, como ele ou ela vai ter autonomia para se engajar em tais projetos?

Nesse sentido, faz-se necessário encorajar o sentido de coletivo, no lugar de

apenas o indivíduo e seu protagonismo; motivar uma autonomia sociocultural, ao invés de apenas a individual e, por consequência, criar a consciência de que para termos uma sociedade com menos injustiças sociais e suas nefastas consequências, a criação do sentido de coletivo é condição indispensável. Nessa linha de arguição, é preciso dar espaço, inclusive em nossas práticas pedagógicas como educadores linguísticos, para que aprendizes tenham agência^[2] e se sintam empoderados para criarem seus projetos de vida individuais e coletivos com vistas à transformação social e a uma sociedade mais equânime.

O terceiro movimento da autonomia aqui apresentado, ou seja, do físico para o virtual, parte do reconhecimento de que o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TIDCs) se configura como um recurso que pode auxiliar o desenvolvimento da autonomia no contexto de ensino-aprendizagem de línguas. Boulton (2006) defende que as TIDCs e a autonomia têm potencial para promover a aprendizagem de línguas. Boulton também aponta que há um tipo de conexão entre TIC e autonomia, particularmente, no sentido que o uso das TIDCs incrementa a autonomia ou, ainda, que um certo grau de autonomia é necessário para se utilizar as TIDCs de forma efetiva.

Os resultados de um estudo exploratório sobre autonomia no contexto de línguas no Brasil realizado por Paiva e Braga (2020), apontam que a tecnologia, assim como os construtos de identidade, motivação e crenças, exerce um papel importante no desenvolvimento da autonomia. Assim como a tecnologia, a escola, os materiais de ensino e os sistemas sociais, políticos e econômicos também podem influenciar o desenvolvimento da autonomia. Se esse movimento da autonomia do físico para o virtual, iniciado há aproximadamente

“Como um indivíduo poderá se sentir suficientemente em condições de se engajar em um projeto coletivo, se ele ou ela não se sentir inserido(a) nesse coletivo?”

[2] Apesar de não tratarmos do conceito de agência neste artigo, pela delimitação do escopo, consideramos que sua concepção esteja bastante ligada ao conceito de autonomia (para aprofundar leituras sobre agência, cf. Huang; Benson, 2013).

duas décadas, já buscava evidenciar a natureza social e complexa da autonomia e o potencial das TDICs na formação de professores (Paiva; Braga, 2008; Collins, 2008; Moura Filho, 2009), hoje, já consolidado, conta com novos desdobramentos que nos permitem contemplar o uso das tecnologias com vistas à transformação social.

Discorremos, assim, nesta seção, sobre o que compreendemos como uma autonomia sociocultural que, sob nossa ótica, fez com que seu sentido englobasse também as práticas e o interesse do coletivo (parte do primeiro movimento anteriormente apresentado). Discutimos ainda, como o terceiro movimento de autonomia (do espaço físico para o virtual) parece estar diretamente relacionado com o uso e desenvolvimento de tecnologias digitais o que, sob nosso ponto de vista, tem a ver com o segundo ponto fulcral de nossa pesquisa – o uso de tecnologias de forma crítica - tratado na próxima seção.

4. Formação de professores e as tecnologias digitais na mira da transformação social

Trazemos à baila a discussão sobre o uso das tecnologias digitais, recorrendo, inicialmente, a Pegrum (2014, p. 188) que defende “a necessidade de nos perguntarmos de que maneira a tecnologia pode servir ao letramento”. Na visão de Pegrum (2014), é primordial que se promova a noção de um professor treinado^[3], digitalmente letrado e digitalmente conectado. O professor treinado é familiarizado com ferramentas digitais, sendo capaz de escolher, por exemplo, uma ferramenta para cumprir com o objetivo de uma tarefa. O professor digitalmente letrado é capaz de se comunicar em ambientes digitais, identificar, avaliar e criar conteúdo digital. Já o professor digitalmente conectado consegue aprender e ensinar com colegas, além de contribuir com políticas públicas e com as pesquisas na área. Ainda que essas discussões de Pegrum sejam relativas à aprendizagem de tecnologia móvel^[4], consideramos que a mesma visão se aplica também à utilização de tecnologias digitais em outros âmbitos.

O processo de formação docente para uso de tecnologias digitais pode promover por si só o empoderamento do professor em formação inicial ou continuada que o coloca em condições de se movimentar em espaços e práticas sociais antes inacessíveis a ele. Esse tipo de formação tem o efeito de favorecer uma mobilidade dentro das estruturas de poder vigentes. Esse processo é ainda passível de adaptações devido às constantes evoluções tecnológicas e demandas sociais. Além disso, essa formação busca discutir e conscientizar o professor sobre a necessidade de transitar de forma

crítica em ambientes digitais, no que diz respeito à navegação, ao consumo e à produção de informações.

Essas relações estabelecidas de forma interligada na formação tecnológica do professor são ampliadas por Darwin (2017, p. 2), que defende que “à medida que as pessoas e as ideias transitam por espaços transnacionais com maior fluidez, novos meios de representação e espaços de socialização também proporcionam maiores oportunidades para a construção de identidades e de redes.” A convergência do digital e do crítico é defendida pelo autor, que argumenta que o letramento digital crítico nos mostra como o conhecimento, as identidades, as relações sociais, e as formações são moldados pelo poder existente nos contextos digitais, privilegiando alguns e, ao mesmo tempo, marginalizando outros. O autor, apoiado em Luke (2003), enfatiza que os aprendizes precisam desenvolver um letramento crítico que lhes permita filtrar, contestar, desconstruir e criticar informações.

Com base nessas questões, consideramos que o letramento digital crítico pode contribuir para a formação de cidadãos que se tornem agentes em um mundo mais justo (Sardinha, 2018) e comprometidos com o bem comum (Stetsenko, 2013) uma vez que essa perspectiva trata de relações de poder de forma mais explícita e visa confrontar questões relacionadas à desigualdade da acessibilidade, manutenção e reprodução de moldes de exclusão, estrutura de poder, entre outros, ainda pouco exploradas neste contexto.

No sentido, então, de desenvolver uma metodologia que pudesse promover o letramento crítico dos professores em formação, em diálogo com questões de autonomia e uso de tecnologias, com a meta de promover transformação social, criamos um instrumento autorreflexivo em uma disciplina de um Curso de Letras, cujas respostas foram foco de nossa análise neste estudo, conforme explicamos a seguir.

5. Metodologia

Nesta seção, apresentamos o lócus e os participantes envolvidos deste estudo, bem como os procedimentos metodológicos empregados para geração, análise e discussão dos dados.

A respeito do lócus, este estudo se desenvolveu em uma universidade pública do âmbito federal no sudeste do país, que oferece Curso de Letras em diferentes habilitações (língua materna e/ou adicionais). Para geração dos dados, foi aplicado um questionário semiaberto em uma disciplina à distância, cujo foco era o uso de tecnologias no ensino-aprendizagem de línguas, em 2021. Esta pesquisa^[5] contou com 30 participantes, todos professores em formação inicial, entre 20 e 57 anos.

[3] Apesar de entendermos que o termo “treinado” não se adequa ao escopo da Teoria Sócio-Histórico-Cultural, por remeter à uma noção behaviorista (em que o professor é apenas moldado pelas práticas e ideias do ambiente), utilizamos o referente termo por ser este o adotado pelo autor citado.

[4] Ressaltamos que grande parte das tecnologias digitais podem ser acessadas por dispositivos móveis (*tablets*, celulares etc.) ou fixos (computadores de mesa). Dessa forma, as discussões realizadas neste artigo abrangem o uso desses dois tipos de dispositivos.

[5] Este estudo foi desenvolvido dentro do projeto de pesquisa Tecnologias digitais móveis em espaços e práticas sociais de ensino e de aprendizagem de línguas, sob responsabilidade de uma das autoras deste artigo, cuja aprovação pelo comitê de ética foi feita em 03 de julho de 2020, sob número 4.133.532.

O questionário foi desenvolvido como um instrumento para incitar a autorreflexão dos participantes que, posteriormente, realizaram discussões no fórum (online) da disciplina sobre os possíveis impactos da falta de familiaridade e o pouco acesso às tecnologias digitais, especialmente móveis, no pleno exercício da cidadania.

A primeira parte do questionário^[6] foi dedicada à coleta de dados biográficos, profissionais e acadêmicos dos participantes, bem como as suas concordâncias com o termo de livre consentimento de pesquisa. A segunda parte do instrumento foi constituída de dez perguntas, todas buscando respostas narrativas e com espaço para justificativas. As três primeiras perguntas são voltadas para a reflexão acerca do planejamento das práticas pedagógicas dos participantes, e tinham o intuito de incitar a reflexão sobre que aspectos, em suas perspectivas, são relevantes ao se determinar conteúdos, métodos empregados, materiais a serem escolhidos etc., sem ainda terem tido contato com nenhum tipo de teoria a respeito de autonomia, letramento crítico ou uso de tecnologias. Índícios, em especial, a respeito de autonomia foram examinados nestas questões. Já na questão 4, apresentamos conceitos de leitura tradicional, leitura crítica e letramento crítico, cujo objetivo era de que escolhessem a concepção com que mais se identificavam. No entanto, ao examinarmos os dados, observamos que todos os participantes optaram pela resposta cujo mote era o LC, o que nos levou a concluir que embora não tenhamos direcionado as respostas, o fato de o conceito de LC ser naturalmente mais longo e complexo pode tê-los induzido a optar por ele, e não pelos outros dois. Assim, escolhemos não considerar a questão 4 em nossa análise, muito embora consideremos a possibilidade dessa pergunta ter fomentado reflexões importantes acerca do LC.

As perguntas 5, 6 e 7 abordaram conceitos teóricos relacionados à autonomia (Holec, 1981; Raya, Lamb e Vieira, 2007) e visam o contato dos participantes com alguns aspectos teóricos da área para estimular autorreflexões sobre como essas concepções poderiam, então, ser introduzidas eventualmente em suas práticas pedagógicas. As últimas perguntas (8 e 9) do instrumento são dirigidas a uma reflexão acerca do uso de tecnologias no ambiente educacional, não meramente de forma instrumental, mas também no sentido de promover o empoderamento e a autonomia de grupos historicamente oprimidos.

Para a análise, inicialmente inserimos todas as respostas, separadas por participante, de cada uma das questões propostas no instrumento no software Atlas.ti^[7], que auxilia a análise de dados quantitativos e qualitativos, por meio da seleção de trechos dos textos (citações), aos quais foram atribuídos códigos. A codificação utilizada como procedimento inicial de análise foi feita após uma leitura criteriosa

das respostas, nas quais foram identificados tópicos recorrentes, sendo estes então transformados em categorias de análise. Após esse estágio, foi realizada a análise do número de ocorrências de cada código (categoria), seguida de sua interpretação e das respostas dos participantes.

6. Análise de dados

A partir da análise qualitativa feita em nossos dados determinamos as seguintes categorias gerais de análise: *As nuances entre a Autonomia Individual e a Autonomia Sociocultural e a Tecnologia como Possibilitadora de Transformação social*. Passamos, assim, à nossa análise, em que trazemos excertos a partir das respostas dos participantes, ilustrando cada uma das categorias de pesquisa.

7. As nuances da autonomia individual e da autonomia sociocultural

Tendo em vista que o ensino da língua deve ter no horizonte o objetivo de mediar para transformação social, analisamos nesta seção alguns dados quantitativos e qualitativos que mostram como nossos participantes compreendem (ou não) as línguas como fator mediador para transformação social.

No que se refere a como os professores em formação percebem a relevância da autonomia do aprendiz de línguas, ao analisarmos as respostas da segunda pergunta do instrumento “Narre brevemente como você planeja(ria) suas aulas. Que critérios você utiliza para preparar suas atividades pedagógicas (tema, objetivo, procedimentos metodológicos, avaliação etc.)?”, observamos a ocorrência de três códigos. São eles: “práticas pedagógicas centradas no(a) professor(a)/instituição”; “autonomia individual”; “autonomia sociocultural”, explicadas logo a seguir.

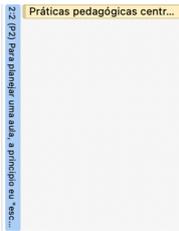
A partir da análise por meio do programa Atlas.ti, verificamos 19 ocorrências do código “Práticas pedagógicas centradas no(a) professor(a)/instituição”, em um total de 30 respondentes. Esse resultado não surpreende na medida em que essa parece ser a prática tradicionalmente aplicada em nosso sistema de ensino. Em outras palavras, um sistema em que o professor é quase sempre considerado a autoridade para tomar decisões no que diz respeito ao que deve ser ensinado e aprendido, ao tempo que deve ser gasto em cada prática pedagógica e, finalmente, como a aprendizagem deve ser avaliada. Ao aprendiz cabe apenas seguir as orientações do professor, preferencialmente sem questioná-las. Vejamos um exemplo^[8]:

[6] Link do questionário: <https://url.gratis/KEgh2e>

[7] O Atlas.ti é um dos programas denominados *Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software (CAQDAS)*.

[8] Todos os excertos ilustrados neste artigo foram extraídos do Atlas.ti, a partir da análise dos dados gerados por meio do instrumento autorreflexivo (questionário) que, por sua vez, foram inseridos no software e categorizados e analisados pelas pesquisadoras deste estudo.

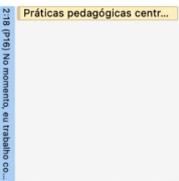
(P2) Para planejar uma aula, a princípio eu "escolho" o tema, dependendo do contexto (se é para escola regular - seguindo plano de estudos - ou se é para aula particular - algo mais direcionado - por exemplo). Posteriormente, eu começo a montar a aula, buscando recursos que podem ser utilizados, estudando o conteúdo e planejando o funcionamento da aula. Geralmente, exponho o conteúdo utilizando mais recursos visuais, como Power Point ou papel físico convencional sem muita escrita só com os pontos principais. Depois, discuto com o aluno sobre o conteúdo. E, por fim, finalizo com uma atividade, pois acredito que é a forma mais eficaz de fixar o conteúdo.



Como pode-se observar nesse excerto, o professor em formação reforça a ideia de que as escolhas pedagógicas devem partir do professor, e não do aluno, não deixando, assim, um espaço para uma negociação entre as partes de forma que ambas as agendas (do professor e dos alunos) possam ser contempladas. Essa crença de professor nos faz rememorar a crítica de Freire (1970) à educação bancária. Uma educação em que apenas a transmissão de conhecimento, de forma vertical (do professor para o aprendiz), encontra espaço no cenário escolar.

Na mesma linha de pensamento, alguns professores sugerem que os critérios para a escolha de suas práticas pedagógicas devem ser, não necessariamente de acordo com a agenda do professor, mas sim, da instituição onde ele está inserido. Daí pode se tirar pelo menos duas possibilidades: ou o professor é moldado pela instituição educacional e não se sente autônomo o suficiente para propor mudanças, ou utiliza o currículo empregado na instituição como justificativa para não propor mudanças. Nesse segundo caso, o que queremos dizer é que muitas vezes o professor tem espaço para propor mudanças, mas não o faz por inúmeras razões: comodidade, insegurança, tempo escasso, ou mesmo falta de uma formação profissional pautada no seu desenvolvimento de letramento crítico e, por consequência, de seus alunos. Verifiquemos o excerto abaixo:

(P16) No momento, eu trabalho com um material pronto para aulas de inglês em um cursinho particular, ao qual preciso apenas adicionar alguns conteúdos extras. São levados em consideração o tema de cada lição e os objetivos pontuais, como o uso da gramática, auto expressão e outros. As avaliações servem apenas como forma de compreender onde estamos com o conteúdo e o que precisa ser revisto, mas não seguram os alunos como acontece em escolas tradicionais.

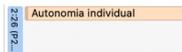


Assim como no exemplo anterior, pode-se verificar que o participante utiliza o currículo da instituição como critério central para suas práticas. Não há então uma reflexão no sentido de se planejar um currículo comprometido com questões relacionadas aos interesses dos aprendizes, que envolvam agência, autonomia e transformação social nas suas comunidades de práticas.

Relacionado ao código "Práticas pedagógicas centradas no(a) professor(a)/instituição", trazemos à tona a discussão sobre autonomia individual. Lembramos aqui que entendemos esse tipo de autonomia como a do senso comum, ou

seja, aquela em que o aprendiz assume responsabilidade pela sua própria aprendizagem (Holec, 1981; Dickinson, 1987; Benson, 2001). Um tipo de autonomia igualmente válida e relevante para o desenvolvimento cognitivo do aprendiz, todavia, não voltada para questões que vimos tratando neste artigo, com ênfase na participação legítima do indivíduo em uma comunidade de prática e, assim, com mais condições de promover transformação social e, por consequência, trazer mais benefícios coletivos. Examinemos o excerto de um participante que exemplifica o que entendemos como autonomia individual.

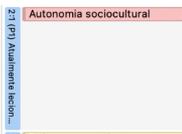
(P24) Acho que ao fazer o plano de aula o importante é colocar os alunos como protagonistas, os tornando construtores de seu aprendizado.



Muito embora o respondente busque realçar a relevância do papel do aluno na sua própria aprendizagem, parece-nos que, quando se fala em "protagonismo", não há um aprofundamento acerca do papel esperado de um aprendiz engajado em questões sociais. Ou seja, quando a noção de protagonismo é trazida à tona, o que se destaca é apenas o (des)envolvimento do indivíduo, e não a sua responsabilidade para com o meio em que está inserido (Liberali, 2020).

Por último, nem por isso menos importante, destacamos um dos pontos centrais de nossas reflexões: a questão da autonomia sociocultural, que não contraria, mas complementa e amplia a visão de autonomia individual. Podemos aqui fazer um paralelo com a noção de *collectividual* proposta por Stetsenko (2013), considerando que o coletivo e o individual se misturam e se complementam, uma vez que o sujeito se constitui no mundo sócio historicamente. Ao mesmo tempo que ele se molda ao ambiente, também o modifica a partir de sua própria trajetória. Trazemos aqui um excerto que representa a noção de autonomia sociocultural.

(P1) Atualmente leciono para imigrantes, então eu tento incluir nos meus planos de aula aspectos e questões que permitam que eles falem sobre as suas vivências aqui e nos seus países de origem. Dessa forma, aprendo junto deles, e dou espaço para que as perspectivas deles possam alterar as aulas seguintes.



Neste trecho, o participante, além de demonstrar uma sensibilidade a questões sociais, pelo próprio contexto em que atua, evidencia uma preocupação em incluir em suas práticas pedagógicas temas que se relacionem com as identidades dos aprendizes, de forma que se sintam acolhidos pela nova comunidade e se situem socio-historicamente. Ao terem a oportunidade de traçarem paralelos entre as diferentes culturas: a sua de origem e a nova onde estão inseridos aumentam, assim, suas possibilidades de exercerem sua autonomia sociocultural. Ou seja, atuarem de forma individual e coletiva, uma vez que, por

meio da interação com seus pares, os novos membros da comunidade de prática (nesse caso, os imigrantes) têm a oportunidade de terem suas identidades reconhecidas e legitimadas pelos membros veteranos.

Pela riqueza do conceito de autonomia sociocultural e, por ser este um tópico central na nossa discussão, trazemos ainda um outro exemplo:

(P21) Como professora de uma turma, eu planejaria uma aula de modo que houvesse uma troca entre o professor e os alunos, que eles pudessem fazer um trabalho analítico, investigativo, que o conteúdo não fosse passado "pronto" para eles, que pudessem entender o porquê de ser daquela determinada forma. Usaria como critérios: tema, objetivo, pesquisa, definição, discussão/debate sobre as conclusões a que chegaram, avaliação.

Autonomia sociocultural

Verifica-se que a professora, ainda que com pouca ou nenhuma experiência no magistério (pela sua utilização do futuro do pretérito ao expressar suas ideias), apresenta uma noção interessante sobre como planejaria suas práticas pedagógicas levando em consideração a importância de não apenas transmitir conteúdos pré-determinados, mas de coconstruir o conhecimento junto aos seus aprendizes. Assim, podemos averiguar indícios de uma autonomia sociocultural na medida em que a coconstrução do conhecimento possibilita aos alunos o desempenho de um papel menos periférico e mais central na comunidade de aprendizagem. Dessa forma, entendemos que estamos preparando indivíduos mais sensíveis a questões que dizem respeito não só à sua própria aprendizagem, mas também à do grupo e com a compreensão sobre a importância de serem responsáveis pela promoção de transformação social por meio da educação, uma vez que, conforme Freire (1979, p. 84): a "Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo".

Para finalizar nossa análise acerca da concepção de autonomia de professores em formação, examinamos as questões do instrumento de pesquisa 5, 6 e 7. Na questão 5, indagamos como os participantes definiriam autonomia do(a) aprendiz de línguas e qual o papel do professor no seu desenvolvimento. Observamos que houve 28 ocorrências do código "autonomia individual", enquanto ocorreram apenas 3 de "autonomia sociocultural" e 3 de "reflexão crítica".

No que diz respeito ao número de ocorrências, é evidente a preponderância de uma visão individual no lugar de uma sociocultural, quando se pensa no desenvolvimento da autonomia. É importante salientar, no entanto, que a visão de autonomia individual corresponde ao senso comum, muito atrelada à ideia de independência. Não estamos aqui

advogando que o desenvolvimento da autonomia individual não seja importante, mas sim, que ela vá para além do âmbito do indivíduo e contemple também o coletivo, conforme argumentado em nossos pressupostos teóricos.

O que nos chama atenção, na contramão da predominância do pensamento de que a autonomia deva ser apenas individual, é a ocorrência de uma resposta que engloba não só a autonomia individual, como a autonomia sociocultural, acrescidas de uma reflexão crítica que aponta em um caminho para a transformação social. Vejamos o excerto:

(P1) Acredito que o estudante deve ter a autonomia de escolher como aprender, e que o professor não deve desconsiderar esse desejo. Para mim, o principal é relacionar o conteúdo com a realidade em que os estudantes estão inseridos, de forma a criar espaço para um ensino libertador. O papel do professor é incentivar a responsabilidade e a autonomia de forma que o estudante consiga pegar a informação aprendida e utilizar para alterar o meio que vive.

Autonomia individual
Autonomia sociocultural
Reflexão crítica

Conforme podemos verificar no excerto acima, expressões como "escolher como aprender"; "relacionar conteúdo com a realidade dos estudantes"; "ensino libertador" e "pegar a informação aprendida e utilizar para alterar o meio em que vive" exemplificam que a reflexão crítica da professora em formação é norteada por questões aqui trazidas, como a relevância sobre o desenvolvimento de uma autonomia individual concomitante ao da sociocultural, com vistas à transformação social.

Na questão 6, em vez de questionarmos os participantes, de forma geral, sobre o que compreendiam por autonomia, oferecemos duas definições, de vertentes distintas. A primeira, com ênfase no indivíduo, cuja definição é proposta por Holec (1981), enquanto a segunda, concebida por Raya,

Lamb e Vieira (2007) nos moldes da pedagogia crítica de Paulo Freire, cujo foco recai sobre uma educação libertadora, promotora da emancipação (inter)pessoal, com vistas à transformação social. Vale destacar que até então, até essa parte do instrumento, os alunos ainda não haviam entrado em contato com possíveis definições de autonomia.

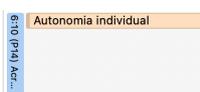
No momento em que foram expostos às duas definições acima elencadas, o resultado foi que todos os respondentes optaram pela segunda definição. Esse resultado pode nos levar a duas interpretações: a primeira, e mais óbvia, é que a segunda alternativa apresenta uma complexidade e abrangência maior que a primeira. Nesse sentido, isso pode ter induzido os participantes a optarem por essa alternativa. Outra interpretação, que não exclui a primeira, é de que o

“Entendemos que estamos preparando indivíduos mais sensíveis a questões que dizem respeito não só à sua própria aprendizagem, mas também à do grupo e com a compreensão sobre a importância de serem responsáveis pela promoção de transformação social por meio da educação”

instrumento de pesquisa em si tenha servido como meio de reflexão para os aprendizes sobre sua práxis, que até então não haviam sido por eles consideradas.

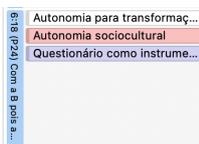
Apesar de todos os respondentes terem optado pela segunda alternativa, em termos de resultados quantitativos, temos 10 ocorrências de “autonomia individual”, 9 de “autonomia para a transformação social”, 5 de “autonomia sociocultural” e 8 de “questionário como instrumento de reflexão”. Esse resultado mostra a forte influência da concepção de autonomia individual em relação à sociocultural. Vejamos um exemplo em que, embora o respondente tenha optado pela segunda definição de autonomia, em sua justificativa ele apresenta indícios de uma perspectiva individual:

(P14) Acredito que a definição mais completa é a B e eu me identifico mais com ela. O aprendiz que tem autonomia se desenvolve com determinação para alcançar seu objetivo.



Em contrapartida, encontramos também, coocorrências (quando há sobreposição de códigos) de “autonomia para a transformação social”, “autonomia sociocultural” e “questionário como instrumento de reflexão”, conforme o exemplo abaixo:

(P24) Com a B pois autonomia vai além de apenas deixar o aluno encarregar-se da própria aprendizagem. A autonomia que o professor deve auxiliar o aluno a desenvolver deve ser aquela que o tornará criticamente consciente da sua participação na sociedade e possibilitar transformação social.

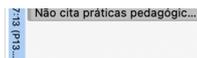


No excerto acima, podemos verificar que P24 relaciona os três códigos de forma coerente, ou seja, para o respondente, não somente autonomia individual precisa ser desenvolvida, mas também uma conscientização do estudante sobre o seu papel social no meio em que está inserido.

A sétima pergunta do instrumento de pesquisa diz respeito às ações práticas que o professor em formação poderia aplicar com o intuito de promover transformação social. Nessa questão, foram aplicados três códigos: “autonomia para a transformação social”, com 9 ocorrências, “não cita práticas pedagógicas”, com 17 e “reflexão crítica”, com 2 ocorrências.

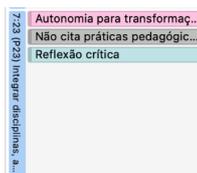
Observa-se que, apesar de a pergunta ter explicitamente solicitado que o participante citasse práticas pedagógicas voltadas para a promoção de transformação social, dos 30 respondentes, houve 17 ocorrências do código “não cita práticas pedagógicas”, ou seja, mais da metade dos participantes ignoraram o que foi pedido na questão. Observemos um exemplo:

(P13) Apresentação de recursos ao aluno que lhe permitam ter essa autonomia e ensino do uso desses recursos.



Embora o participante cite boas práticas pedagógicas, estas são mencionadas sem descrever de forma mais detalhada como poderiam ser implementadas em sala de aula. Já no exemplo a seguir, apesar de não citar explicitamente as práticas pedagógicas, como pedido na pergunta, o participante demonstra uma reflexão crítica relacionando-a com a ideia de autonomia para a transformação social:

(P23) Integrar disciplinas, ampliar a grade curricular tradicional para contemplar conteúdos mais diversos (como Democracia e Sociedade, Educação Antirracista, Noções de planejamento financeiro, Educação Ambiental), desenvolver atividades extracurriculares, projetar avaliações mais diversas (que englobem escrita, oralidade, leitura, habilidades artísticas, posturas, etc.)



Na próxima seção, passaremos à apresentação e discussão dos dados referentes às reflexões realizadas pelos participantes desta pesquisa, em relação ao uso das tecnologias em contexto de ensino-aprendizagem de línguas.

8. A Tecnologia como Possibilitadora de Transformação Social

No que se refere à maneira com que os professores em formação percebem o uso de tecnologias digitais como recursos que possam ampliar ou limitar oportunidades de ensino-aprendizagem, verificamos três categorizações, a saber: “reflexão crítica”, “opressão pela falta de acesso às tecnologias” e “tecnologias como recursos para ampliar as oportunidades de ensino-aprendizagem”. Foram consideradas ocorrências de reflexões críticas aquelas relacionadas com a desigualdade de acesso às tecnologias digitais, bem como à manutenção e à reprodução de moldes de exclusão. Essa categorização foi identificada em coocorrência com as outras duas mencionadas.

A partir da análise feita com o programa Atlas.ti, identificamos 15 ocorrências de “reflexão crítica”, 10 de “opressão pela falta de acesso às tecnologias” e 29 de “tecnologias como recursos para ampliar as oportunidades de ensino-aprendizagem”. O elevado número dessa última categoria destaca um consenso por parte dos respondentes quanto ao potencial das tecnologias digitais como recursos que podem criar oportunidades para eventos de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito à interpretação das respostas dos professores em formação inicial, observamos que, quando mencionadas, as possibilidades para ampliação de oportunidades de aprendizagem estão sempre condicionadas ao acesso dessas tecnologias por todas as camadas sociais ou a questões pedagógicas.

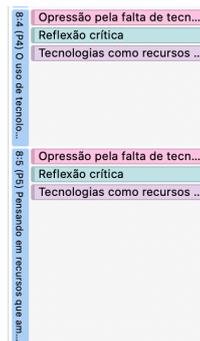
As reflexões dos professores em formação revelam que o ensino-aprendizagem de línguas pode ser beneficiado pelo uso dessas tecnologias, uma vez que por meio desses recursos é possível: “acessar praticamente qualquer tipo de conteúdo” (P8), acessar “muitas informações de forma muito mais dinâmica e rápida” (P3), “tornar o aprendizado mais lúdico” (P28), desenvolver “aulas mais descontraídas, com uma maior conexão entre aluno e professor e a possibilidade de um ensino mais efetivo - com cores, sons e imagens que chamariam a atenção dos discentes para o que estão prestes a aprender (P10)”, “interligar salas de aulas, pessoas de diferentes regiões de um país, imenso, como o nosso. Portanto, a interação facilitada pode promover maior discussão sobre variedade linguística e o uso da língua nesses meios digitais” (P9). Alguns respondentes apontaram, ainda, que as tecnologias digitais podem complementar práticas voltadas para uma perspectiva mais tradicional de ensino, bem como favorecer a leitura de textos e de conteúdos em qualquer lugar e a qualquer hora, no caso das tecnologias móveis.

Ao apontarem os possíveis benefícios das tecnologias digitais, os respondentes ponderam que o uso de artefatos digitais está condicionado às práticas pedagógicas e que a apropriação dessas tecnologias não necessariamente garante experiências educacionais bem-sucedidas. Nas palavras dos respondentes, o uso de tecnologias pode causar “distração” (P8) em sala de aula, “desvio da atividade para outros fins” (P27), a “facilidade de acesso e de interação que pode ajudar no ensino se bem direcionados, mas pode ser um fator limitante quando não se tem a disposição e não se sabe usar a tecnologia e essa é imposta como única possibilidade” (P24). Outras questões apontadas dizem respeito à necessidade de se lidar com situações em sala de aula relativas às “informações falsas, uso inadequado de informações” (P28).

O acesso irrestrito à internet e às tecnologias digitais, por todas as camadas sociais, é a condição mais recorrente nas reflexões dos professores em formação, que apontam que, sem esse amplo acesso, às oportunidades de aprendizagem passam a ser exclusivas de classes socioeconômicas privilegiadas, aumentando, dessa forma, a lacuna entre os que têm acesso às tecnologias digitais e aqueles a quem esse é negado, contribuindo para a exclusão digital. As reflexões a seguir demonstram o reconhecimento dos professores de que, ao se discutir o uso de tecnologias digitais, a pauta principal deve ser a distribuição de acesso tecnológico a todas as camadas sociais (P4 e P5), conforme podemos ver abaixo:

(P4) O uso de tecnologias digitais é importante na atualidade na educação. O jeito de se construir conhecimento mudou com advento dessas tecnologias. Porém, a triste realidade é que o uso dessas mesmas tecnologias tende a aumentar a discrepância social entre as classes. É imprescindível acesso para todos.

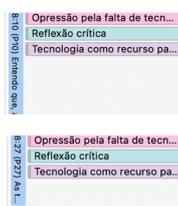
(P5) Pensando em recursos que ampliam as oportunidades de ensino eu penso como exemplo os aplicativos pedagógicos que, através de jogos, ensinam várias línguas, entretanto esses recursos não são acessíveis para todos devido a desigualdade social e, como vivemos em um mundo globalizado, não ter acesso a internet e a recursos tecnológicos acaba contribuindo mais ainda para aumentar a diferença entre as classes sociais.



A partir das respostas analisadas, é possível observar que há um reconhecimento de que a falta de acesso às tecnologias digitais contribui para a exclusão digital. Além disso, essas reflexões parecem revelar que há, ainda que acanhadamente, um processo de letramento crítico em curso, nos termos de Sardinha (2018), considerando que esses professores, na sua grande maioria, se posicionam criticamente e buscam um mundo melhor mediante questionamentos de desigualdades. As reflexões de P10 e P27 também reforçam o posicionamento de que a ampliação de oportunidades de ensino e aprendizagem mediadas por tecnologias está condicionada ao seu acesso por todas as camadas sociais.

(P10) Entendo que, antes de mais nada, é necessário considerar se toda a classe possui os mesmos acessos e as mesmas facilidades para que o uso de tais tecnologias possam ser, de fato, implementadas. A partir do momento que essa questão é superada, vejo o uso das tecnologias digitais como forma de ampliar o ensino, (...)

(P27) As tecnologias podem ampliar significativamente o aprendizado das línguas, todavia elas são limitadoras quando não atendem a toda a sociedade de forma igualitária.



Ao analisarmos com o programa Atlas.ti, o item do instrumento autorreflexivo que indaga se os professores em formação acreditam que as tecnologias digitais podem promover o empoderamento e a autonomia de classes e grupos historicamente mais oprimidos, e, conseqüentemente, a mudança do *status quo*, identificamos 22 ocorrências da categoria “reflexão crítica”, 13 relativas à categoria “transformação social pelas tecnologias” e 11 de “opressão pela falta de acesso às tecnologias”. Foram consideradas ocorrências de reflexões críticas aquelas relacionadas às tecnologias como veículo de mudanças sociais, bem como à opressão social pela falta de acesso às tecnologias. A categorização “reflexão crítica” foi identificada em coocorrência com as outras duas mencionadas.

Observamos nas reflexões geradas por este item do instrumento que elas também apresentam, de forma recorrente, o posicionamento dos professores em formação de que a falta de acesso às tecnologias digitais se configura como um elemento que pode agravar a condição de classes socialmente e economicamente menos privilegiadas. Entretanto, o pensamento de que o “mundo digital abre portas

para que grupos minoritários possam se encontrar” (P10) é evidenciado em diversas reflexões. P10, por exemplo, nos lembra da Marcha das Mulheres, P21 e P25 nos lembram da luta pela igualdade social e P26 argumenta que a tecnologia tem sido utilizada para dar voz a grupos que antes não eram escutados, como por exemplo LGBTs^[9] e PcDs^[10]. Essas reflexões podem ser verificadas nos excertos a seguir.

(P10) Definitivamente. O mundo digital abre portas para que grupos minoritários possam se encontrar, para estarem em contato uns com os outros. Um exemplo: a Marcha das Mulheres - protestos que ocorreram em 2017 e que foram organizados pelas redes sociais.

(P21) Sim, porque as tecnologias digitais têm grande acesso e alcance hoje em dia, como a mídia televisiva, por exemplo. Um exemplo é o debate do movimento negro no Instagram, por meio de contas de pessoas negras que promovem esse debate e informam as pessoas. Dessa forma, passam a ter mais voz, ficam mais empoderadas e têm autonomia, visto que as contas são delas e os seguidores estão lá porque querem acompanhar o que essas pessoas têm a compartilhar.

(P25) Eu acredito que podem promover o empoderamento e a autonomia, mas a mudança de status quo é um processo mais demorado. Um exemplo é a luta pela igualdade racial. O movimento antirracismo se empoderou com as redes sociais, mas ainda vemos muito preconceito na sociedade.

(P26) Sim, a tecnologia trouxe mais voz e visibilidade a grupos que antes não eram escutados. Por exemplo, LGBTs e PCDs.



Outro professor em formação, P18, argumenta que, apesar de tecnologias poderem dar voz a pessoas antes nunca ouvidas, elas ainda são privilégio de algumas camadas sociais, como ficou evidenciado na pandemia causada pelo vírus COVID-19^[11]. Entretanto, “a tecnologia pode permitir também o empoderamento do opressor, da disseminação de notícias falsas e preconceitos e conspirações enviesadas para pessoas com poder [...]”. Outras reflexões apontam, ainda, que as tecnologias digitais podem servir de apoio para a transformação social e enfatizam que o processo é lento e precisa contar com outros elementos, como é o caso do apoio da escola para a conscientização e o desenvolvimento do letramento crítico de seus estudantes.

A análise dos dados parece demonstrar que, na percepção dos participantes deste estudo, ainda que a tecnologias possam ampliar as oportunidades de aprendizagem, o acesso a elas somente por uma camada social privilegiada tende a aumentar a desigualdade social, dando voz apenas a um grupo restrito que tem acesso às tecnologias, coibindo possíveis processos emancipatórios de classes menos privilegiadas.

9. Considerações finais

Cabe salientar que o instrumento autorreflexivo aplicado neste estudo, elaborado pelas autoras, ainda pode sofrer mudanças nas suas próximas versões, considerando

os contextos em que será aplicado. A presente versão foi utilizada pela primeira vez em 2021.1 com um grupo de 30 alunos de Letras, professores de línguas em formação, durante uma disciplina voltada para o uso de tecnologias digitais. Uma vez feita essa primeira análise dos dados gerados a partir do instrumento, analisaremos novas possibilidades de aplicação do questionário de forma a fomentar outras questões relativas à introdução de práticas pedagógicas que estimulem a autonomia sociocultural e o uso crítico de tecnologias, pelo viés do desenvolvimento do LC, com o intuito de trazer transformação social. A intenção aqui não é entrar em juízo de valores trazidos pelos participantes, mas, sim, analisar como retratam suas narrativas e de que forma podemos, no futuro, elaborar novas formas de promover a sensibilização de professores para questões sociais como as trazidas aqui.

Retomando, assim, nosso objetivo principal, que é compreensão de como pode ocorrer o desenvolvimento do LC em contexto de formação inicial com o intuito de fomentar reflexões críticas acerca da educação linguística, no que concerne questões relacionadas à autonomia sociocultural, ao uso da tecnologia e suas interrelações, propomos, a seguir, uma figura que representa de forma circular como as concepções basilares que aqui discutimos poderiam ser trabalhadas em formação inicial de professores de línguas:

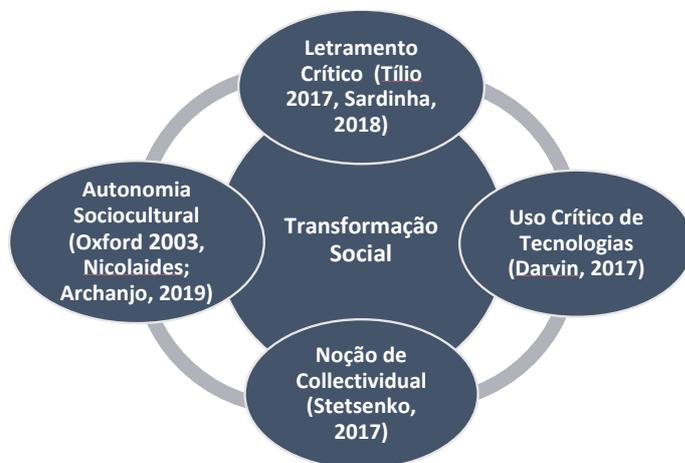


Figura 2

Concepções basilares para transformação social

Fonte: elaborado pelas autoras

Obviamente a representação acima não tem a intenção de se esgotar em si, mas, sim, de fomentar suas interrelações e possibilidades. Na linha de argumentação deste artigo defen-

[9] LGBT: sigla que significa Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero.

[10] PcD: sigla que significa Pessoa com Deficiência.

[11] A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>

demons que elementos como autonomia sociocultural e uso crítico de tecnologias podem ser desenvolvidos pelo viés do letramento crítico que, por sua vez, tem como meta pensar a escola como espaço para transformação social.

Dessa forma, lembrando que a questão do letramento crítico atuou como fio condutor em nossa linha de argumentação, o que temos em mente é analisar em que medida conseguimos estabelecer relações entre o desenvolvimento do letramento crítico de professores de línguas em formação e a relevância para eles do estímulo a uma autonomia sociocultural e ao uso crítico de tecnologias digitais. Em outras palavras, tomamos como pressuposto o fato de o LC ter como objetivo a (trans) formação de indivíduos agênticos, que trabalhem em prol de uma sociedade com menos desigualdades sociais e que, assim, tenham uma visão crítica do *status quo* vigente. Para tanto, propomos o desenvolvimento da autonomia sociocultural e do uso crítico das tecnologias digitais como possíveis caminhos para atingir esse objetivo. Foi com esse intuito que criamos e aplicamos um instrumento autorreflexivo para professores de línguas em formação que, por sua vez, geraram dados para este estudo.

Finalmente, lembramos nossas questões iniciais de pesquisa e damos alguns encaminhamentos. A nossa primeira pergunta é sobre a autorreflexão dos estudantes, como instrumento pedagógico para a reflexão crítica com vistas à transformação social. Os dados aqui apresentados nos levam a crer que instrumentos autorreflexivos para professores em formação inicial podem representar importantes ferramentas para que eles possam ter a oportunidade de expressar suas percepções a respeito de questões fundamentais para educação linguística, bem como, futuramente, implementarem práticas pedagógicas de forma a utilizar a escola como espaço para transformação social. Um instrumento desta natureza pode ainda servir de ponto de partida para professores em formação entrarem em contato com teorias e concepções, bem como problematizar seus desdobramentos, oportunidades que talvez não tenham tido até então. Um forte indício que tivemos nesse sentido foi a riqueza da discussão gerada em um fórum online entre os mesmos participantes, após a aplicação do instrumento que, por delimitação de espaço, não foi possível trazer para análise neste artigo. Desta forma, acreditamos que um instrumento como esse pode dar voz e criar espaços para que futuros educadores se sintam legitimados e, principalmente, responsabilizados por transformações sociais, assumindo definitivamente o papel de combatentes à opressão.

No que tange a segunda pergunta, acerca de concepções de autonomia, ainda que as reflexões por parte dos participantes tenham demonstrado um maior entendimento de uma

autonomia mais restrita, em grande parte, relacionada a uma autonomia individual, há que se considerar que o conceito de autonomia no sentido coletivo pode ser novo para muitos deles, mais especificamente, para o desenvolvimento de uma autonomia que adotamos aqui como sociocultural. O que queremos lembrar é que o senso comum, ou melhor, a definição original do termo, inclusive trazida nos dicionários, é a de autonomia como sinônimo de independência, entendida como o poder do indivíduo de autodeterminar-se e autogovernar-se. Como defendemos antes neste artigo, a autonomia individual é também importante, mas por outro lado, entendemos que é preciso expandir outras facetas, ou seja, o sentido de uma autonomia sociocultural, cuja essência seja a interação entre os membros da comunidade, bem como a apropriação de novas práticas inerentes aos membros dela, por parte de novos integrantes.

Para Oxford (2003), o foco então está na mediação entre os membros da comunidade em questão, e não diretamente ligado ao desenvolvimento da autonomia em si, mas ao papel, cada vez mais central, que o indivíduo passa a ter naquele grupo.

O que propomos aqui, entretanto, é que, a partir da proposta de autonomia sociocultural de Oxford (2003), avancemos no que diz respeito a reflexões por parte dessas comunidades, no caso, professores em formação inicial, para o engajamento em questões emancipatórias que tenham como meta a transformação social.

Em relação à terceira pergunta de pesquisa, sobre tecnologias digitais, segundo a percepção dos participantes, há uma inequidade nas oportunidades de aprendizagem. Ou seja, há um consenso entre eles de que classes socialmente e economicamente privilegiadas são detentoras do acesso às tecnologias digitais. Ainda por consequência dos tempos (pós) pandêmicos que vivemos, essa lacuna deixou mais evidente as desigualdades sociais, que por sua vez, atuam como fatores opressores e

dificultam a mudança do *status quo*. Daí a importância de se desenvolver o uso crítico de tecnologias digitais uma vez que estas são as mais utilizadas pela população em geral, como é o caso dos telefones celulares, por exemplo.

Os professores em formação parecem também perceber a relação entre o uso de tecnologias digitais e a autonomia ao apontarem que a apropriação dessas tecnologias pode servir de instrumento para que indivíduos, em participação periférica, possam assumir papéis de centralidade, como é o caso das minorias apontadas nas discussões deste estudo.

Consideramos que as tecnologias digitais devem ser discutidas na formação do professor, não só como recursos que podem ser integrados em práticas pedagógicas, mas como agentes mediadores de experiências educacionais responsáveis, críticas e pautadas em questões do bem-estar cole-

“O que propomos aqui, entretanto, é que, a partir da proposta de autonomia sociocultural de Oxford (2003), avancemos no que diz respeito a reflexões por parte dessas comunidades, no caso, professores em formação inicial, para o engajamento em questões emancipatórias que tenham como meta a transformação social”

tivo, que vão além dos muros das escolas.

Enfim, de forma geral, nossos dados evidenciam que, em certos momentos, ainda que de forma tímida e não uníssona, há o desejo, por parte desses professores em formação, de gerar mudanças, de fazer da escola um espaço possível para transformações sociais, de que se faz mister fomentar a autonomia sociocultural. Uma autonomia com objetivo de realizar não apenas projetos individuais, mas também coletivos, ou melhor, estimular o sentido de *collectividal*, como proposto por Stetsenko (2013). Nessa linha de pensamento, em especial, levando em conta os tempos (pós)pandêmicos que vivemos e que ainda estamos por experimentar, nossos participantes parecem estar cientes de que é preciso nos apropriarmos do uso de tecnologias digitais de forma crítica,

não permitindo o reforço de valores que idealizam uma sociedade estratificada, baseada em castas, em que muitos têm acesso a pouco e poucos têm acesso a muito.

Bem, se há o desejo por parte de professores de línguas em formação, como demonstram nossos dados, de que a educação linguística pode e deve tomar rumos que leve à formação de cidadãos e cidadãs críticos, empenhados em construir uma sociedade com menos desigualdades sociais, nosso dever como linguistas aplicados e formadores de professores é o de caminhar nessa direção, ainda que por um caminho árduo, cheio de paradoxos e obstáculos. Que venham os tempos (pós)pandêmicos e que estejamos mais bem preparados para enfrentá-los, também no âmbito educacional!

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. do. R. S. A.; VIAN JR, O. 2018. Letramento midiático: inserção do diálogo entre texto visual e verbal no ensino fundamental. *Calidoscópio*, **16**(3):380–391. <https://doi.org/10.4013/cld.2018.163.03>
- BENSON, P. 1997. Autonomy and independence in language learning. In: P. BENSON; P. VOLLER. (eds.), *The philosophy and politics of learner autonomy*. New York, Longman, p. 18-34. <https://doi.org/10.4324/9781315842172-3>
- BENSON, P. 2001. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Longman, 260 p.
- BOULTON, A. 2006. Autonomy and the internet in distance learning: reading between the e-lines. *Mélanges Crapel-Revue scientifique du Centre de Recherches et d'Application Pédagogiques en Langue*, **28**(spécial: TIC et autonomie dans l'apprentissage des langues):101-112.
- COLLINS, H. 2008. Distance learning, autonomy development and language: discussing possible connections. *D.E.L.T.A.*, **24**(special issue):529-550. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502008000300008>.
- DARVIN, R. 2017. Language, ideology, and critical digital literacy. In: S. THOME; S. MAY (eds.), *Language, education and technology: encyclopedia of language and education*. Switzerland: Springer, p. 17–30. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02237-6_35
- DICKINSON, L. 1994. Learner autonomy: what, why and how? In: V. LEFFA. (ed.), *Autonomy in language learning*. Porto Alegre, Editora da UFRGS, p. 2-12.
- FREIRE, P. 1970. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 184 p.
- FREIRE, P. 1979. *Educação como prática da liberdade*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 157 p.
- FREIRE, P. 2021. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 68 ed. São Paulo: Paz e Terra, 166 p.
- HOLEC, H. 1981. *Autonomy in foreign language learning* (first published 1979, Strasbourg: Council of Europe). Oxford: Pergamon, 64 p.
- HUANG, J; BENSON, P. 2013. Autonomy, agency and identity in foreign and second language Education. *Chinese Journal of Applied Linguistics*. **36**(1):7-28. <https://doi.org/10.1515/cjal-2013-0002>.
- JANKS, H. Crítica e prática de leitura com e contra os textos. 2017. In: D. JESUS, F. ZOLIN-VESZ, D. CARBONIERI (eds.), *Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 7-14.
- KALANTZIS, M.; COPE, B. 2012. *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press, 545 p. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139196581>
- LIBERALI, F. 2020. O desenvolvimento de agência e a Educação Multi/Bílingue. In: A. MEGALE (ed.), *Desafios e práticas na Educação Bilingue*. Richmond, São Paulo, p. 79-91.
- LUKE, C. 2003. Pedagogy, connectivity, multimodality, and interdisciplinarity. *Reading Research Quarterly*, **38**(3):97-403.
- LUKE, A.; FREEBODY, P. 1997. Critical literacy and the question of normativity: an introduction. In: S. MUSPRATT, A. LUKE & P. FREEBODY. (eds.). *Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice*. StLeonards: Allen & Unwin, p. 1-18.

- MAGNO e SILVA, W.; MATOS, M. C. V. S.; RABELO, J. A. 2015. Trajetórias de aprendizagem, aconselhamento linguageiro e teoria da complexidade. *Rev. Bras. Linguística Aplicada*. **15**(3):681-710. <https://doi.org/10.1590/1984-639820156336>.
- MOITA LOPES, L. P. 1996. Contextos institucionais em linguística aplicada: novos rumos. *Revista Intercâmbio*, **5**:3-14.
- MOURA FILHO, A. 2009. O que há em um nome? O estado-da-arte da autonomia. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, **12**(1):253-283.
- NICOLAIDES, C. 2003. *A busca da aprendizagem autônoma de língua estrangeira no contexto acadêmico*. Porto Alegre, RS. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 232 p.
- NICOLAIDES, C.; ARCHANJO, R. 2019. Reframing identities in the move: a tale of empowerment, agency and autonomy. *Trabalhos em Linguística Aplicada: Language, education and transnationalism*, **58**(1):96-117. <https://doi.org/10.1590/010318138653993453211>
- STETSENKO, A. 2013. The challenge of individuality in Cultural-Historical Activity Theory: "Collectividal" dialectics from a Transformative Activist Stance. *Outlines-Critical Practice Studies*. **14**(2):7-28.
- OXFORD, R. L. 2003. Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. In: D. PALFREYMAN; R.C. SMITH (eds.), *Learner Autonomy across Cultures: Language Education Perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, p. 75-91. https://doi.org/10.1057/9780230504684_5
- PAIVA, V. L. M. O. 2006. Autonomia e complexidade. *Linguagem e Ensino*, **9**(1):77-127.
- PAIVA, V. L. M. O. & BRAGA, J. 2008. The complex nature of autonomy. *D.E.L.T.A.*, **24**:441-468. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502008000300004>
- PAIVA, V. L. M. O. & BRAGA, J. 2020. Autonomy in language learning in Brazil: an exploratory review. In: M. RAYA; F. VIEIRA. (eds.). *Autonomy in Language Education: theory, research, practice.*: Routledge, p. 105-120. <https://doi.org/10.4324/9780429261336-10>
- PEGNUM, M. 2014. *Mobile learning: Languages, literacies and cultures*. London, England: Palgrave Macmillan, 257 p.
- PENNYCOOK, A. 2006. Uma linguística aplicada transgressiva. In: L. P. MOITA LOPES (Org.), *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p. 67-84.
- RAYA, M. J.; LAMB, T.; VIEIRA, F. 2007. *Pedagogia da autonomia para a educação em línguas na Europa: para um quadro de referência do desenvolvimento do aluno e do professor*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd, 75 p.
- SARDINHA, P. M. M. 2018. Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. *Linguagens & Cidadania*, **20**:1-17. <https://doi.org/10.5902/1516849232421>
- STREET, B. 2017. Early Developments: Literacies across cultural contexts: New Literacy Studies (NLS). In: B. STREET, M. STEPHEN. *Literacies and Language Education*, 3 ed, Gewerbestrasse: Springer International Publishing, p. 4-5. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02252-9_1
- TÍLIO, R. 2017. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? In: D. M. De JESUS; F. ZOLIN-VESZ; D. CARBONIERI (orgs.) *Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 19-31.