



RELAÇÕES HORIZONTAIS DE APRENDIZAGEM NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

HORIZONTAL LEARNING RELATIONS IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES

Paulo Silas Corrêa (UNITAU)¹

Resumo: Herdado de uma estrutura vertical do período colonial, o sistema educacional brasileiro, muitas vezes, impõe saberes de forma unilateral, como discutem Walsh (2012) e Quijano (2000). Essa prática reforça hierarquias sociais que silenciam as vozes dos estudantes, tornando-os receptores passivos do conhecimento. Nas escolas, essa lógica se reflete em uma pedagogia colonizadora presente nas relações entre docentes e discentes. O objetivo deste artigo é refletir sobre como promover rupturas epistemológicas nas aulas de língua portuguesa, através de relações de aprendizagem horizontais, apoiadas pela Educação Linguística Crítica (ELC), conforme autores como Freire (1996), Rocha (2018) e Ferraz (2018). A base teórica inclui os trabalhos de Walsh (2012), que discute a colonialidade e a interculturalidade crítica, e Quijano (2000), que aborda a colonialidade do poder e a necessidade de reestruturar o conhecimento em um contexto pós-colonial. A metodologia de pesquisa é bibliográfica, a qual permitirá reflexões que indiquem que a adoção de práticas pedagógicas críticas e horizontais pode criar um ambiente inclusivo e reflexivo, promovendo transformações sociais. Por fim, a proposta da ELC, apoiada por Ferraz (2018) e Rocha (2018), busca romper com essas hierarquias, construindo saberes de forma coletiva e promovendo a participação ativa e o pensamento crítico. Freire (1996), em sua pedagogia crítica, defende uma educação horizontal e dialógica, rompendo com práticas autoritárias e conscientizando os oprimidos. O professor deixa de ser o detentor exclusivo do saber, e os estudantes assumem uma postura ativa na construção do conhecimento. Esse processo de horizontalização permite rupturas epistemológicas que desafiam estruturas coloniais e pedagógicas excludentes, conforme Rocha (2018).

Palavras-chave: Educação linguística crítica. Aulas de Língua Portuguesa. Educação dialógica.

Abstract: Inherited from a vertical structure from the colonial period, the Brazilian educational system often imposes knowledge unilaterally, as discussed by Walsh (2012) and Quijano (2000). This practice reinforces social hierarchies that silence students' voices, making them passive recipients of knowledge. In schools, this logic is reflected in a colonizing pedagogy present in the relationships between teachers and students. The objective of this article is to reflect on how to promote epistemological ruptures in Portuguese language classes, through horizontal learning relationships, supported by Critical Linguistic Education (CLE), according to authors such as Freire (1996), Rocha (2018) and Ferraz (2018). The theoretical basis includes the works of Walsh (2012), who discusses coloniality and critical interculturality, and Quijano (2000), who

¹ Mestrando em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU), onde desenvolve pesquisas sobre ensino crítico de língua inglesa e atividades sociais (Liberali, 2009) na educação. É graduado em Letras Português-Inglês pela Anhanguera e possui pós-graduação em Gramática e Uso pela Universidade de Taubaté (UNITAU).



addresses the coloniality of power and the need to restructure knowledge in a post-colonial context. The ELC proposal, supported by Ferraz (2018) and Rocha (2018), seeks to break with these hierarchies, building knowledge collectively and promoting active participation and critical thinking. Freire (1996), in his critical pedagogy, advocates a horizontal and dialogical education, breaking with authoritarian practices and raising awareness among the oppressed. The teacher ceases to be the exclusive holder of knowledge, and students assume an active role in the construction of knowledge. This process of horizontalization allows epistemological ruptures that challenge colonial and exclusionary pedagogical structures, according to Rocha (2018). Bibliographic research indicates that the adoption of critical and horizontal pedagogical practices can create an inclusive and reflective environment, promoting social transformations.

Keywords: Critical language education. Portuguese language classes. Dialogic education.

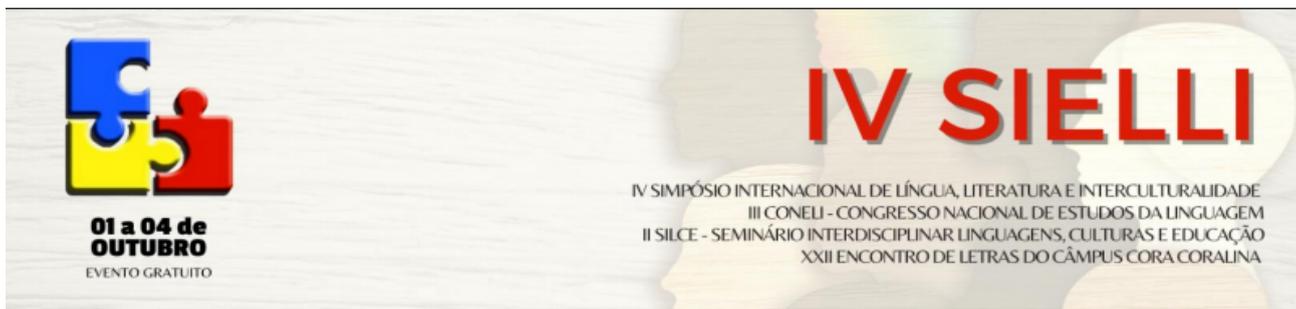
INTRODUÇÃO

A educação brasileira carrega uma herança de nosso passado colonial: um sistema educacional vertical, o qual possui como *modus operandi* a imposição de saberes. O ensino vertical caracteriza-se por uma abordagem educacional cujos conteúdos educacionais são apresentados de modo hierárquico, em um fluxo descendente, no qual o docente exerce controle absoluto sobre o conhecimento, transmitindo-o aos estudantes de forma linear.

Seguindo este modelo, temos a educação bancária citada por Freire (1996), na qual a centralidade do ensino está no professor. Logo, o docente assume uma posição autoritária, enquanto os alunos desempenham um papel predominantemente passivo, recebendo e reproduzindo as informações (Freire, 1968).

Esse sistema se inicia por aqueles que estão em altas posições de dominação e chega até os subalternos, que apenas recebem passivamente o que lhes é ofertado (Walsh, 2012). Sob essa perspectiva, a práxis pedagógica na escola, muitas vezes, resultou no silenciamento e na inibição de vozes daqueles que estão em posição inferiores da relação ensino-aprendizagem. (Leite; Ramalho; Carvalho, 2019).

Todos imersos neste cenário (os estudantes, os docentes e os demais membros da comunidade escolar) fazem parte de uma atmosfera que reflete e perpetua as hierarquias sociais. Nesse ambiente, os docentes transmitem aquilo que vem de documentos elaborados por



profissionais de cargos superiores que, de modo geral, acabam assumindo o papel de autoridade sobre o conhecimento.

Tal hierarquia, por sua vez, culmina na relação vertical e pouco dialogada presente em todo o sistema educacional hodierno. Por conseguinte, muitas vezes o espaço para o ensino-aprendizagem acaba por ser limitado a um fluxo unilateral, em que o discente se torna a ponta passiva no processo de ensino-aprendizagem.

Há séculos este sistema vertical tem se estabelecido e sendo reproduzido de forma acrítica nas aulas de português e das demais disciplinas. A ausência de criticidade nas vidas das pessoas, especialmente no âmbito linguístico, gera consequências profundas, resultando, em aulas de português em que são propagadas uma visão monolítica e monolíngue da linguagem e da cultura.

Isso, por sua vez, promove categorizações e visões dualistas do que consideramos certo ou errado. Essa visão dualista limita a visão dos discentes, pois obscurece a complexidade inerente ao discurso e perpetua conceitos ideologicamente marcados das práticas linguísticas, expressões culturais e da constituição do sujeito.

É em contraponto a este ambiente opressor e colonizador que surge um dos objetivos da Educação Linguística Crítica (ELC): promover rupturas epistemológicas e fomentar o pensamento crítico adentro do processo de ensino-aprendizagem (Moita-Lopes, 1994).

DESENVOLVIMENTO

A ELC (Moita-Lopes, 1994) atua favoravelmente à busca por formas de apresentar uma relação aluno-professor horizontalizada e menos hierarquizante. Na medida em que o educador não se vê como o detentor do conhecimento, ele busca negociar e construir conhecimentos coletivamente, tornando o ambiente incentivador, apropriado para explorar o potencial agente de todos os envolvidos no processo (Ferraz, 2018).

Para isso, as interações horizontais são essenciais no ambiente escolar. Através da descentralização do poder, promovida pela participação ativa dos diversos segmentos que compõem a escola – como alunos, professores, funcionários, pais e a comunidade em geral – o poder deixa de



ser concentrado para tornar-se mais distribuído. Essa partilha de poder, que resulta no "empoderamento" de todos os envolvidos (Freire, 2000).

Sendo assim, as rupturas epistemológicas ganham um cenário favorável para surgirem. Com os alunos envolvidos no processo de construção coletiva de conhecimento, questões relevantes para a comunidade podem ser repensadas e trazidas à discussão por novas perspectivas, a fim de gerar rupturas nas engrenagens opressoras da sociedade.

Essas rupturas passam a ser voltadas ao pensar, não apenas de forma objetiva, mas o pensar sobre o conhecimento sem ignorar os dramas humanos envolvidos no processo, preparando as pessoas para enfrentá-los, a fim de gerar mudanças na direção da sociedade, questionando desde a própria linguagem, nas aulas de português, até estruturas sociais preconceituosas e excludentes consolidadas que, muitas vezes, são vistas como imutáveis (Rocha, 2018).

As relações horizontais fomentadas na aula de língua portuguesa se alinham à ELC, como processo formativo. Elas devem ser direcionadas ao pensamento crítico. Ou seja, ocupar-se, criticamente, dos dramas humanos e de preparar as pessoas para enfrentá-los, buscando mudanças em direção a uma sociedade mais justa para todos e todas.

A partir das relações horizontais as decisões e as consequências destas se tornam coletivas, assim, ao dividir o poder entre aqueles que estão presentes no chão da escola, essa repartição tem o potencial de gerar benefícios para todos (Freire, 2000).

Esse tipo de educação horizontal também se compromete em ressignificar as práticas pedagógicas, repensando as fronteiras entre as disciplinas, os espaços escolares e o próprio conceito de conhecimento. Ela não limita a tecnologia a um mero recurso, mas a percebe como um discurso que influencia as relações humanas e a maneira como vivemos no mundo (Selwyn, 2014). Trata-se de uma educação em constante movimento, que foge ao controle e se reinventa em meio às incertezas, sempre de forma plural e colaborativa. Acima de tudo, demanda de nós uma responsabilidade social perante o mundo, as pessoas e nós mesmos, reconhecendo a educação como uma prática viva e transformadora.

O docente deve atuar facilitando a resolução colaborativa de problemas, promovendo trabalho em equipe com os demais educadores, fomentando uma relação transdisciplinar entre todos



os componentes de ensino para identificar as demandas por formação contínua necessária à excelência da educação e mantendo sempre uma disposição ao diálogo (Freire, 2000).

É imprescindível que o docente crítico saiba ouvir as contribuições dos outros, delegar responsabilidades e compartilhar o poder. Ademais, deve ter a ousadia de retratar a realidade escolar tal como é, incluindo suas dificuldades (sejam elas pedagógicas, administrativas, financeiras ou relacionadas ao desenvolvimento pessoal), para assim elaborar aulas realistas.

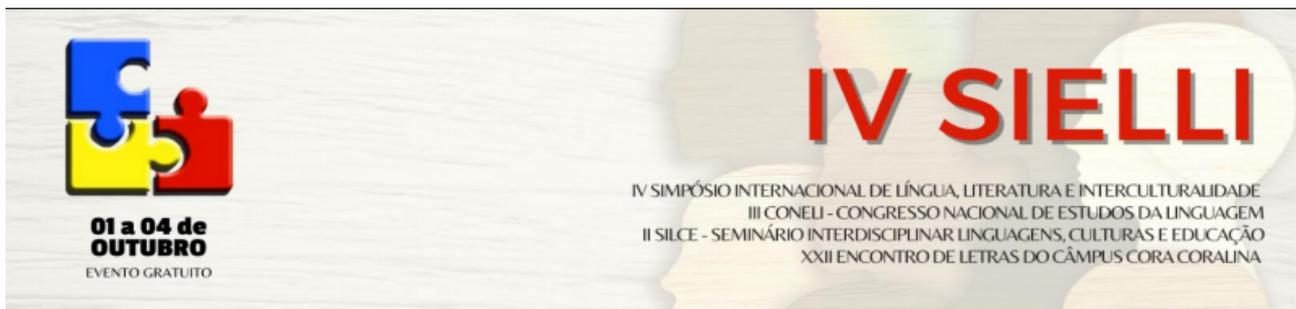
A seguir serão tecidas algumas reflexões sobre como promover as aulas dialógicas nas aulas de Língua Portuguesa. Nas aulas de Português com abordagem horizontal, busca-se uma proposta que favoreça a diversidade de perspectivas dentro da sala de aula. Com foco na variação linguística, essas aulas devem valorizar a pluralidade de perspectivas presentes entre os discentes, ressaltando a importância do reconhecimento e respeito pelas distintas formas de expressão existentes nas interações diárias.

Para que as aulas de Língua Portuguesa se tornem significativas, é imprescindível que se fundamentem em textos pertinentes à realidade dos estudantes. Textos que permeiam seu cotidiano, como postagens em redes sociais, conteúdos de jogos, memes e outras formas de materiais inseridos no universo discente, possibilitam que o processo de ensino se aproxime da vivência desses. Deste modo, o conteúdo deixa de ser uma abstração e passa a dialogar diretamente com suas experiências, facilitando assim a compreensão, o engajamento e a participação nas aulas (Freire, 1970).

Entretanto, isso não implica na negligência da gramática. Ao contrário, essa continua a ser um componente essencial para a vida dos estudantes, mas deve ser abordada como um recurso para atingir objetivos práticos e concretos na vida dos discentes, não como um fim isolado (TRAVAGLIA, 2003).

Nas metodologias tradicionais, o ensino gramatical frequentemente ocorre de maneira descontextualizada, por meio de frases isoladas que têm pouco ou nenhum vínculo com a realidade dos discentes. Tal abordagem tende a não despertar interesse e distanciar os alunos do aprendizado.

Conforme argumenta Liberali (2009), a educação deve emergir da "vida vivida", ou seja, é necessário que seja pertinente ao contexto social em que os estudantes estão inseridos. Quando os



conteúdos tratados abordam temas presentes no cotidiano dos discentes—suas vivências, preocupações e interesses—o processo de aprendizagem adquire maior relevância.

Isso envolve incorporar à sala de aula temáticas alinhadas aos interesses dos alunos, tais como questões sociais contemporâneas, cultura digital, representatividade e identidades diversas; tópicos estes que dialogam diretamente com suas realidades. Dessa forma, a prática pedagógica se transforma em um meio para conectar o ensinamento ao que os alunos experimentam fora do ambiente escolar, promovendo uma educação mais crítica, reflexiva e transformadora.

Ademais, essa abordagem pode facilitar o aprendizado da língua e fomentar o desenvolvimento de habilidades críticas—tais como leitura e produção textual colaborativa e consciente—bem como possibilitar a análise do impacto da linguagem nas dinâmicas sociais e nas relações interpessoais. Assim sendo, a gramática deixa de ser o foco central para atuar como um instrumento de aprimoramento da comunicação e permitir aos alunos expressarem-se com clareza e em situações concretas; atendendo às exigências reais apresentadas em suas vidas acadêmicas e pessoais.

Outra proposta dessa metodologia é a produção colaborativa de textos, como crônicas e poemas, em que cada aluno contribui individualmente para um objetivo comum. Essa prática pode estimular a criatividade e promover o trabalho coletivo, enriquecendo o processo educativo com maior inclusão e participação. A leitura crítica de textos midiáticos constitui outro componente crucial dessas aulas. Neste caso, os discentes são motivados a realizar uma análise crítica das informações apresentadas pela mídia, desenvolvendo assim uma percepção apurada sobre o impacto da linguagem nas opiniões e realidades sociais. Tal análise é essencial para formar cidadãos conscientes para enfrentar o grande fluxo informativo diário.

Ademais, as oficinas de gêneros textuais se destacam ao alinhar os temas tratados às realidades sociais dos alunos, proporcionando-lhes a possibilidade de escolher assuntos e formatos que ressoem com suas vivências. Esse mecanismo estimula o envolvimento e o interesse, permitindo que os alunos se expressem de maneira genuína.

Por último, essas aulas horizontais promovem um ambiente de co-construção do conhecimento, onde docentes e discentes trabalham em conjunto para estabelecer um contexto



educacional colaborativo e dinâmico. Nesse cenário, o papel do professor é transformado; ele deixa de ser uma figura autoritária para tornar-se um mediador no processo compartilhado de construção do saber.

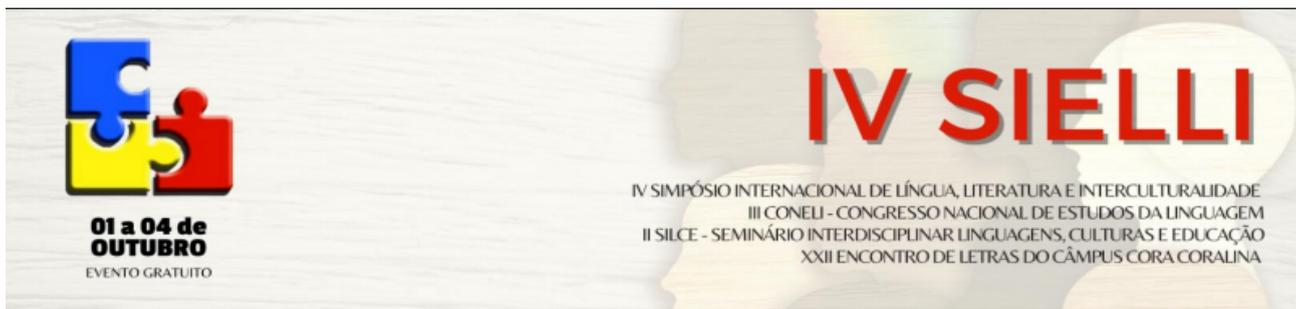
Portanto, de acordo com Rocha (2018), a educação linguística crítica é aquela que busca reinventar a forma de como vivemos as práticas pedagógicas. Isso ocorre por meio de uma busca por descentramento de ação sobre o docente, a fim de se repensar as relações que são estabelecidas em sala de aula. Uma relação horizontal entre professor e discente acarreta na preparação do aluno no tocante ao seu papel na sociedade, o tornando consciente do processo de ensino-aprendizagem. E, para que isso ocorra, o docente deve buscar formas de romper com esse ambiente limitador colonial, fomentando a produção de novos saberes crítico-reflexivos que promovam a inclusão de toda a sociedade.

CONCLUSÃO

Para concluir as reflexões deste artigo, percebe-se a necessidade de repensarmos a práxis pedagógica no território nacional e da estrutura escolar como um todo, pois estas se constroem sobre relações opressoras cujos envolvidos dificilmente fogem a seus papéis estabelecidos. A concepção da escola deve evoluir de uma mera produtora de resultados para um espaço dinâmico em processo. Essa conscientização permitirá que sejam priorizados objetivos claros, minimizados conflitos e definidas barreiras necessárias à concretização da democracia e da participação efetiva na instituição escolar (Freire, 2000).

Para atingir esse fim, é fundamental que a escola compreenda sua própria essência, conheça a realidade local e entenda a visão de mundo dos membros daquela comunidade; respeitando as pluralidades existentes nas definições familiares e eliminando os obstáculos que inibem relações horizontais e coletivas dentro do ambiente educacional (Freire, 2000).

Estruturas administrativas vinculadas ao poder centralizado não favorecem práticas democráticas. Uma das funções das lideranças democráticas consiste exatamente em ultrapassar modelos autoritários e facilitar processos decisórios dialógicos. Segundo Freire (2000, p.45), “O



centralismo característico no Brasil reflete nossas tradições autoritárias e perpetua essas práticas negativas.”.

Propor relações horizontais críticas, nesse contexto, abre espaço para rupturas com os princípios da educação moderna, que se fundamentam na racionalidade e na universalização do conhecimento.

Uma educação linguística dialógica e crítica vai além de tratar a língua apenas como um conjunto de signos, questionando a própria noção de língua e proporcionando um espaço para reflexão (Rocha, 2018). A prática da educação crítica envolve um repensar contínuo das competências e habilidades, enxergando-as de forma que elas não alimentem as desigualdades e os princípios de uma sociedade de consumo.

Um docente que adota uma postura crítica deve utilizar os instrumentos educacionais de maneira questionadora, possibilitando rupturas epistemológicas. Assim, ele busca gerar conhecimentos que impactem positivamente a vida de todos, promovendo discussões em que os estudantes são ouvidos e respeitados em suas individualidades. A educação linguística crítica visa transformar os indivíduos, capacitando-os para enxergar as desigualdades e lutar por relações mais equitativas no mundo (Ferraz; Rocha, 2018).

Ao assumirmos a responsabilidade de afetar e sermos afetados pelo ambiente educacional, reconhecemos que a educação, quando crítica, não pode se limitar a uma abordagem monolítica da linguagem, da cultura ou das competências. Ela deve ser entendida como um espaço dinâmico, em constante processo de transformação, onde rupturas epistemológicas podem e devem ser geradas. A educação linguística crítica, nesse sentido, possibilita não apenas o questionamento da própria noção de língua, mas também o repensar das práticas pedagógicas e das fronteiras entre disciplinas, como uma forma de fomentar a equidade social e o engajamento democrático (Rocha, 2018).

A escola, por sua vez, deve evoluir de uma mera produtora de resultados para um espaço que priorize a participação efetiva, o diálogo e o respeito às pluralidades. Para isso, é fundamental romper com estruturas autoritárias, como as apontadas por Freire (2000) e promover relações horizontais que favoreçam uma verdadeira prática democrática.



Por fim, o docente crítico e dialógico desempenha um papel central nesse processo ao utilizar ferramentas educacionais para construir um ambiente de aprendizagem que acolha a diversidade de vozes e perspectivas, criando oportunidades para o desenvolvimento de cidadãos conscientes de atuar na transformação de suas realidades. Portanto, tanto a educação linguística crítica quanto a escola enquanto espaço democrático caminham juntas na busca por um ensino que seja, ao mesmo tempo, inclusivo, plural e emancipador (Freire, 2000).

REFERÊNCIAS

- FERRAZ, D. M. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:** trajetórias e práticas de professoras (es) universitárias(os) de inglês. Organização de Rosane Rocha Pessoa, Viviane Pires Viana Silvestre. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LEITE, L. H. A.; RAMALHO, B. B. M.; CARVALHO, P. F. L. D. **A educação como prática de liberdade:** uma perspectiva decolonial sobre a escola. Educação em Revista, v. 35, p. e214079, 2019.
- LIBERALI, F. C. **Atividades sociais nas aulas de língua:** a perspectiva sócio-histórico-cultural para a educação crítica. Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** Introdução de Jacob Gorender. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MÓR, W. M.(orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:** trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.
- QUIJANO, A. **El fantasma del desarrollo en América Latina.** Revista venezolana de economía y ciencias sociales, Caracas, n. 2, 2000a.
- QUIJANO, A. **Modernidad y democracia:** intereses y conflictos. Anuario Mariateguiano, Lima, v. XII, n. 12, 2000b.
- ROCHA, C. H. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:** trajetórias e práticas de professoras (es) universitárias(os) de inglês. Organização de Rosane Rocha Pessoa, Viviane Pires Viana Silvestre. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.



TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 2003.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: ensayos desde Abya Yala.** Quito, Equador: Abya Yala, 2012.

WALSH, W. **Linguagens e educação: uma perspectiva crítica.** 1. ed. São Paulo: Editora XYZ, 2012.