

A LINGUAGEM CRÍTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: VIVÊNCIAS ACADÊMICO-CULTURAIS NUMA PERSPECTIVA ESTÉTICO-AFETO-COGNITIVA

Francisco ESTEFOGO
Universidade de Taubaté

Resumo

Este relato de experiência explora vivências formativas a partir da seara estético-afeto-cognitiva (Estefogo, 2025), desenvolvidas com licenciandos dos cursos de Pedagogia, História e Letras da Universidade de Taubaté (UNITAU), no âmbito do projeto de extensão *Vivências Acadêmico-Culturais*, ao longo de 3 edições realizadas em maio, outubro e novembro de 2025, com em média 30 estudantes em cada evento. Objetivava-se refletir sobre de que modo as vivências acadêmico-culturais, concebidas como práticas discursivas e estéticas, contribuem para a ampliação dos repertórios linguístico-culturais, o desenvolvimento da sensibilidade crítica e a constituição da *práxis* docente dialógica transformadora, inclusiva e socialmente comprometida. Fundamentada na Linguística Aplicada Crítica (Leffa, 2013, Moita Lopes, 2011, Pennycook, 1988, 1999, 2001, 2006), a iniciativa concebe a linguagem como prática social, histórica e ideologicamente situada, tal e qual como mediação constitutiva dos processos de ensino-aprendizagem, da produção de significações e da formação docente. A proposta articulou 3 vivências interinstitucionais, com participação no Projeto Brincadas (PUC-SP), e experiências culturais em museus, centros de cultura, teatros e exposições da cidade de São Paulo. Ancoradas nas contribuições de Freire (1987, 1996), Vygotsky (1999, 2007, 2008) e Bakhtin & Volochinov (2014), as experiências integraram linguagem, cultura, arte, subjetividade, afetividade e pensamento crítico como dimensões indissociáveis do desenvolvimento humano. Os resultados evidenciam a ampliação dos repertórios linguístico-culturais dos licenciandos, o desenvolvimento da sensibilidade estética e da constituição de práticas docentes mais dialógicas, inclusivas e socialmente comprometidas com a equidade e a justiça social, a contar a centralidade da linguagem crítica nos processos formativos e discursivos contemporâneos.

Palavras-chave: Linguística Aplicada Crítica; Repertórios linguístico-culturais; Formação docente; Práticas discursivas estéticas; *Práxis* pedagógica dialógica

***CRITICAL LANGUAGE IN TEACHER EDUCATION: ACADEMIC-
CULTURAL EXPERIENCES FROM AN AESTHETIC-AFFECTIVE-
COGNITIVE PERSPECTIVE***

Abstract

This experience report explores formative experiences grounded in the aesthetic-affective-cognitive domain (Estefogo, 2025), developed with undergraduate students in Pedagogy, History, and Letras at the University of Taubaté (UNITAU), within the scope of the extension project Academic-Cultural Experiences, across 3 editions held in May, October, and November 2025, with on average 30 students each event. The study aims to reflect upon how academic-cultural experiences, conceived as discursive and aesthetic practices, contribute to the expansion of linguistic-cultural repertoires, the development of critical sensitivity, and the constitution of a dialogic, transformative, inclusive, and socially committed teaching praxis. Grounded in Critical Applied Linguistics (Leffa, 2013; Moita Lopes, 2011; Pennycook, 1988, 1999, 2001, 2006), the initiative understands language as a social, historical, and ideologically situated practice, as well as a constitutive mediation of teaching-learning processes, meaning-making, and teacher education. The proposal articulated interinstitutional experiences, including participation in the Brincadas Project (PUC-SP), and aesthetic engagements in museums, cultural centers, theaters, and exhibitions in the city of São Paulo. Anchored in the contributions of Freire (1987, 1996), Vygotsky (1999, 2007, 2008), and Bakhtin and Volochinov (2014), the experiences integrated language, culture, art, subjectivity, affectivity, and critical thinking as inseparable dimensions of human development. The results highlight the expansion of students' linguistic-cultural repertoires, the development of aesthetic sensitivity, and the emergence of more dialogic, inclusive, and socially engaged teaching practices committed to equity and social justice, emphasizing the centrality of critical language in contemporary formative and discursive processes.

Keywords: *Critical Applied Linguistics; Linguistic-cultural repertoires; Teacher education; Aesthetic discursive practices; Dialogic pedagogical praxis*

EL LENGUAJE CRÍTICO EN LA FORMACIÓN DOCENTE: EXPERIENCIAS ACADÉMICO-CULTURALES DESDE UNA PERSPECTIVA ESTÉTICO-AFECTIVO-COGNITIVA

Resumen

Este relato de experiencia explora vivencias formativas desde el ámbito estético-afectivo-cognitivo (Estefogo, 2025), desarrolladas con estudiantes de licenciatura en Pedagogía, Historia y Letras de la Universidad de Taubaté (UNITAU), en el marco del proyecto de extensión Vivencias Académico-Culturales, a lo largo de 3 ediciones realizadas en mayo, octubre y noviembre de 2025, con una media de 30 alumnos por evento. El objetivo es reflejar acerca de qué manera las vivencias académico-culturales, concebidas como prácticas discursivas y estéticas, contribuyen a la ampliación de los repertorios lingüístico-culturales, al desarrollo de la sensibilidad crítica y a la constitución de una praxis docente dialógica, transformadora, inclusiva y socialmente comprometida. Fundamentada en la Linguística Aplicada Crítica (Leffa, 2013; Moita Lopes, 2011; Pennycook, 1988, 1999, 2001, 2006), la iniciativa concibe el lenguaje como una práctica

social, histórica e ideologicamente situada, así como una mediación constitutiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la producción de significados y la formación docente. La propuesta articuló experiencias interinstitucionales, con participación en el Proyecto Brincadas (PUC-SP), y vivencias culturales en museos, centros de cultura, teatros y exposiciones de la ciudad de São Paulo. Ancladas en las contribuciones de Freire (1987, 1996), Vygotsky (1999, 2007, 2008) y Bakhtin y Volochinov (2014), las experiencias integraron lenguaje, cultura, arte, subjetividad, afectividad y pensamiento crítico como dimensiones indisociables del desarrollo humano. Los resultados evidencian la ampliación de los repertorios lingüístico-culturales de los estudiantes, el desarrollo de la sensibilidad estética y la constitución de prácticas docentes más dialógicas, inclusivas y socialmente comprometidas con la equidad y la justicia social, destacando la centralidad del lenguaje crítica en los procesos formativos y discursivos contemporáneos.

Palabras clave: *Lingüística Aplicada Crítica; Repertorios lingüístico-culturales; Formación docente; Prácticas discursivas estéticas; Praxis pedagógica dialógica*

1. INTRODUÇÃO

A discussão acerca da formação docente, especialmente no âmbito da Linguística Aplicada Crítica (LAC) (Leffa, 2013, Moita Lopes, 2011, Pennycook, 1988, 1999, 2001, 2006), tem evidenciado a necessidade de deslocamentos paradigmáticos que superem modelos instrucionais centrados na rele transmissão de conteúdos e na mera instrumentalização da linguagem. Nesse sentido, compreende-se que a docência, como prática social, é atravessada por processos discursivos complexos, nos quais fundamentalmente a linguagem medeia a construção crítica de significações, da constituição de identidades e subjetividades, bem como da produção de conhecimentos.

As 3 experiências aqui relatadas emergem desse cenário, tomando como ponto de partida a constatação de que muitos licenciandos normalmente ingressam na formação inicial com repertórios culturais limitados, decorrentes de trajetórias escolares marcadas por práticas pedagógicas pouco dialógicas, com escassa inserção em experiências estético-culturais (Carvalho, Gewerc, 2019, 2023; Lamego, Santos, 2019). Para além de restringir o acesso a bens simbólicos, essa condição monológica também impacta a própria visão de linguagem como ferramenta de pensamento crítico e ação social transformadora.

Diante disso, a proposta “*Vivências Acadêmico-Culturais*” foi concebida como resposta a esse contexto, com vistas a promover experiências que articulem linguagem,

cultura e formação docente em uma perspectiva crítica. Ao deslocar os licenciandos para espaços acadêmicos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) e culturais da cidade de São Paulo, a iniciativa propôs a ampliação dos contextos de aprendizagem, ao compreender tais espaços como territórios discursivos nos quais se produzem e se disputam significações. Dessa forma, a integração entre as atividades acadêmicas, no âmbito do Projeto Brincadas (Liberali, Silva; 2024; Liberali et al, 2020) da PUCSP, e as experiências culturais, em museus, teatros e centros de cultura, configura-se como elemento essencial na formação inicial docente, pois contribui para a articulação entre linguagem, cultura e *práxis* pedagógica, como discutido por Freire (1987, 1996). Dentre outros avanços, essas vivências podem promover o desenvolvimento de profissionais escolares para atuarem de mais maneira crítica, multidiversa e comprometida com a equidade e a justiça social.

As 3 experiências formativas aqui relatadas buscaram, portanto, integrar a dimensão estético-afeto-cognitiva (Estefogo, 2025), com base na arte como materialização social dos sentimentos e das emoções como dispositivos de ampliação da consciência histórica e cultural (Vygotsky, 1999, 2007, 2008). Essas vivências possibilitaram processos de questionamentos, reflexões e ressignificações das trajetórias formativas, como foco na construção de posturas pedagógicas mais sensíveis, críticas, multidiversas, inclusivas e criativas.

Destarte, as 3 experiências formativas desenvolvidas mostram-se necessárias, pois, de algum modo, oportunizaram vivências para que os licenciandos participantes compreendam a educação básica como espaço de produção cultural, exercício da cidadania e transformação social, articulando, de forma crítica e sensível, linguagem, cultura e *práxis* pedagógica inclusiva e transformadora (Freire, 1987, 1996).

Diante desse cenário, sob a égide da linguagem crítica (Leffa, 2013, Moita Lopes, 2011, Pennycook, 1988, 1999, 2001, 2006), este relato tem como objetivo refletir sobre de que modo as vivências acadêmico-culturais, concebidas como práticas discursivas e estéticas, contribuíram para a ampliação dos repertórios linguístico-culturais dos licenciandos, o desenvolvimento da sensibilidade crítica e a constituição da *práxis* docente dialógica, inclusiva e socialmente comprometida.

Por fim, quanto à organização deste relato, inicialmente, será apresentada a fundamentação teórica que sustenta as discussões aqui propostas no que se refere aos

desdobramentos da linguagem crítica (Leffa, 2013, Moita Lopes, 2011, Pennycook, 1988, 1999, 2001, 2006) como prática social, seguida da contextualização das vivências formativas desenvolvidas. Nesse entremeio, serão apresentados os produtos decorrentes desses episódios, tais como fotografias, registros imagéticos, relatos e produções dos licenciandos, compreendidos como materialidades discursivas reveladoras dos processos formativos. Por último, serão tecidas as considerações finais, nas quais se retomam os principais achados e suas implicações para a formação docente crítica, dialógica, transformadora e socialmente comprometida.

2. LINGUAGEM COMO MEDIAÇÃO CRÍTICA E PRÁTICA SOCIAL

As 3 vivências formativas aqui relatadas foram organizadas a partir de uma perspectiva de linguagem crítica e indisciplinar, ancorada nos pressupostos da Linguística Aplicada Crítica (LAC) (Leffa, 2013, Moita Lopes, 2011, Pennycook, 1988, 1999, 2001, 2006). Tal orientação compreende a linguagem como prática social, histórica e ideologicamente situada, imbuída por relações de poder, disputas simbólicas e processos de produção de significações. Nessa direção, conforme argumenta Leffa (2013), toda prática pedagógica está implicada em âmbitos sociais, o que significa reconhecer o caráter político da formação docente. Assim, a organização das experiências formativas descritas neste relato parte do entendimento de que ensinar é também intervir discursivamente no mundo.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a noção de Linguística Aplicada indisciplinar proposta por Moita Lopes (2011), que defende a necessidade de romper com fronteiras disciplinares rígidas para enfrentar questões sociais complexas. Nesse sentido, as experiências acadêmico-culturais foram concebidas como dispositivos formativos que extrapolam os limites da sala de aula, de forma a promover deslocamentos físicos, simbólicos e epistemológicos dos licenciandos participantes. As visitas à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no âmbito do Projeto Brincadas (Liberali, Silva; 2024; Liberali et al, 2020), por exemplo, constituíram-se como espaços de circulação de discursos acadêmicos e práticas extensionistas que tensionam concepções tradicionais de ensino, ao colocar os estudantes em contato com práticas educativas dialógicas, multidiversas, lúdicas e socialmente engajadas.

De modo convergente, Pennycook (1988, 1999, 2001, 2006) advoga por uma Linguística Aplicada crítica e transgressiva, que compreenda a linguagem como *lócus* de produção e contestação de hegemonias. Essa perspectiva foi materializada, em particular, nas experiências em museus, centros culturais, teatros e exposições da cidade de São Paulo, entendidos como textos sociais complexos e multidiversos. Ao adentrarem esses espaços, os licenciandos puderam vivenciar as manifestações culturais criticamente, questionando as narrativas ali presentes, os silenciamentos, as representações e as disputas de poder que constituem tais produções simbólicas.

Nesse movimento, as exposições artísticas foram compreendidas como práticas discursivas multimodais, nas quais diferentes semioses, ou seja, imagens, sons, performances e espacialidades, produzem significações e posicionamentos ideológicos. A leitura crítica dessas materialidades permitiu aos licenciandos problematizar questões como identidade, memória, desigualdade social, colonialidade e resistência, em consonância com a perspectiva da LAC (Leffa, 2013, Moita Lopes, 2011, Pennycook, 1988, 1999, 2001, 2006) de que toda linguagem é situada e politicamente implicada. As experiências em teatros, por sua vez, potencializaram a compreensão da linguagem como performance e como prática encarnada, com evidência para o papel do corpo, da emoção e da estética na produção de significações (ESTEFOGO, 2025).

Ancoradas também nas contribuições de Freire (1987, 1996), tais vivências foram orientadas pela problematização da realidade e pelo diálogo como princípio pedagógico. As interações realizadas durante e após as visitas, tais como, rodas de conversa, registros reflexivos, produções escritas e imagéticas, que serão apresentadas na próxima seção, configuraram-se como momentos de elaboração crítica das experiências, nos quais os licenciandos puderam ressignificar suas percepções e construir posicionamentos próprios. A linguagem, nesse processo, operou como mediadora da consciência crítica, ao articular as experiências vividas e reflexão teórica.

A perspectiva dialógica de Bakhtin e Volochinov (2014) também permeou essas experiências formativas a considerá-las como encontros de vozes, discursos e culturas. Os espaços culturais visitados foram concebidos como arenas discursivas, nas quais diferentes narrativas entram em tensão, o que oportunizou aos licenciandos perceberem a heterogeneidade constitutiva estético-afeto-cognitiva (ESTEFOGO, 2025) da

linguagem. Essa compreensão foi fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade e abertas ao diálogo.

No mais, a abordagem sócio-histórico-cultural (Vygotsky, 1999, 2007, 2008) contribuiu para compreender essas vivências como experiências mediadas, nas quais a interação social e a cultura desempenham papel central na constituição do pensamento. As atividades realizadas, como a análise de exposições, a participação em práticas extensionistas e a fruição estética, funcionaram como instrumentos de mediação simbólica, com a ampliação do repertório cultural dos licenciandos e promoção do desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como a abstração, a reflexão crítica e a imaginação (Vygotsky, 1999, 2007, 2008).

Nesse contexto, a arte foi concebida como materialização social dos sentimentos e das emoções, mobilizadora de dimensões estético-afeto-cognitivas (ESTEFOGO, 2025) de forma integrada. As experiências estéticas vividas em museus e teatros possibilitaram aos licenciandos compreender conteúdos, além de sentir, estranhar, questionar e recriar significações. Essa seara estético-afeto-cognitiva (ESTEFOGO, 2025) mostrou-se central para a formação docente, na medida em que contribui para a constituição de sujeitos mais sensíveis, críticos e criativos.

A ênfase nos multiletramentos também se materializou nessas experiências, uma vez que os licenciandos foram expostos a uma diversidade de linguagens e modos de significação. A leitura de textos multimodais presentes em exposições e performances exigiu o desenvolvimento de competências interpretativas complexas, alinhadas às demandas de uma sociedade marcada pela superdiversidade e pela presença massiva de tecnologias digitais. A abordagem mencionada reforça a necessidade da formação docente que transcenda o letramento tradicional, e incorpore práticas discursivas contemporâneas e multimodais (Carvalho, Gewerc 2019, 2023; Lamego, Santos, 2019).

Do ponto de vista intercultural, as experiências possibilitaram o contato com diferentes manifestações culturais, ao fomentar o reconhecimento da diversidade e a problematização de visões hegemônicas. A educação intercultural, nesse sentido, foi vivenciada na prática, com os licenciandos em diálogo com diferentes formas de expressão, narrativas e identidades.

Por fim, a integração entre linguagem, cultura e educação, mediada por essas experiências acadêmico-culturais, permitiu compreender o fazer docente como prática político-discursiva (Freire, 1987, 1996). Ao vivenciarem e analisarem criticamente esses espaços, os licenciandos puderam vislumbrar possibilidades de atuação pedagógica que rompem com modelos tradicionais e se orientam pela inclusão, pela justiça social e pela transformação da realidade. Destarte, as experiências formativas ampliaram repertórios, bem como produziram deslocamentos epistemológicos e subjetivos, fundamentais para a constituição da docência crítica, dialógica e socialmente comprometida.

3. VIVÊNCIAS FORMATIVAS

Com a participação de em média 30 licenciandos por edição, dos cursos de História, Pedagogia e Letras, a realização das 3 vivências formativas, em maio, outubro e novembro de 2025, fundamenta-se na compreensão de que a formação inicial docente exige processos que transcendam a dimensão estritamente conteudista, ao incorporar práticas pedagógicas que articulem cultura, linguagem, estética, afetividade e pensamento crítico de maneira indissociável. Sob a perspectiva da LAC (Leffa, 2013, Moita Lopes, 2011, Pennycook, 1988, 1999, 2001, 2006), tal articulação implica compreender a linguagem como prática social situada, entrelaçada por relações de poder, ideologia e história, o que desloca a formação docente de uma abordagem neutra para uma perspectiva ética e politicamente engajada.

A compreensão em apreço parte do reconhecimento de que o trabalho docente, especialmente na educação básica, não se limita à transmissão de conteúdos, mas implica a mediação de processos complexos de significação, nos quais os sujeitos constroem significações sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Nessa direção, a LAC enfatiza que esses processos de significação são sempre contingentes, localizados e permeados por disputas discursivas, o que exige do docente posturas críticas diante das normatividades linguísticas e culturais hegemônicas. Nesse contexto, a formação docente deve(ria) proporcionar vivências que mobilizem dimensões cognitivas, emocionais, multiculturais, éticas e estéticas, de maneira a favorecer a constituição de uma *práxis* pedagógica crítica e transformadora Freire (1987, 1996), implicada na

construção de equidade social. Essa perspectiva converge com a LAC ao defender que a educação linguística deve promover justiça social, a partir da problematização das desigualdades e da ampliação de vozes historicamente marginalizadas.

A considerar a complexidade das relações sociais, culturais e históricas que se imbricam no cotidiano escolar, torna-se imperativo que a formação docente contemple experiências que possibilitem aos futuros docentes compreenderem a escola como espaço de disputa de significações, de produção cultural e de constituição de subjetividades. A LAC reforça esse paradigma ao conceber a escola como *lócus* de circulação de discursos múltiplos, nos quais identidades são construídas, negociadas e, muitas vezes, hierarquizadas, o que demanda, portanto, práticas pedagógicas que tensionem tais hierarquias. Assim, as vivências formativas devem estar ancoradas em perspectivas que valorizem a problematização da realidade e a construção coletiva do conhecimento, de modo a preparar profissionais que possam atuar de forma crítica, sensível e contextualizada. Nesse sentido, conforme argumenta Moita Lopes (2011), a pesquisa e a prática em Linguística Aplicada devem ser interdisciplinarizadas, abertas ao diálogo com outras áreas e comprometidas com questões sociais urgentes.

Nesse contexto, iniciativas como o Projeto Brincadas (Liberali, Silva; 2024; Liberali et al, 2020) se mostram particularmente potentes, uma vez que, ao envolver a participação de diversas escolas públicas, favorecem o contato direto com realidades plurais e concretas da educação básica. Essa situação possibilitou aos licenciandos participantes da UNITAU vivenciar, problematizar e ressignificar, de forma situada, os desafios e as potencialidades que constituem o cotidiano escolar. A aludida inserção em contextos reais dialoga com a LAC ao privilegiar práticas localizadas e ao rejeitar modelos universalizantes e descontextualizados de, especialmente, ensino de línguas e formação docente.

Nessa direção concernente ao cotidiano da escola, a perspectiva freireana oferece fundamentos essenciais ao conceber a educação como prática da liberdade, e enfatizar a necessidade de processos formativos que promovam a conscientização crítica e a leitura do mundo como condição para a transformação social. Para Freire (1987, 1996), ensinar implica criar possibilidades para a construção do conhecimento, o que exige, no campo da linguagem, uma postura dialógica (Bakhtin, Volochinov, 2014), ética e politicamente comprometida. A LAC amplia essa discussão ao evidenciar

que o diálogo não ocorre em condições neutras, mas em cenários marcados por assimetrias de poder, o que requer do docente atuações que reconheçam e confrontem tais desigualdades discursivas. Desse modo, a formação docente deve oportunizar experiências que favoreçam o exercício da reflexão crítica, o diálogo, a inclusão, a equidade e a justiça social, a partir da problematização das condições concretas de existência. Como destaca Pennycook (1988, 1999, 2001, 2006), trata-se de compreender a linguagem como prática que tanto pode simplesmente reproduzir o *status quo*, quanto pode subverter relações de dominação, abrindo espaços para pedagogias linguísticas insurgentes.

No tocante ao dialogismo das 3 vivências formativas deste relato, ou seja, toda linguagem é essencialmente relacional, pois, por responder a outros já ditos e antecipar respostas futuras, nenhum enunciado existe isoladamente (Bakhtin e Volochinov, 2014), a construção de significações foi tecida na interação entre múltiplas vozes sociais, históricas e ideológicas, materializadas nas experiências acadêmico-culturais. Ao se entrecruzarem nas práticas formativas, possibilitaram processos de significação dinâmicos, negociados e continuamente ressignificados pelos discentes participantes. Assim, as significações não são fixas, tampouco individuais, mas construídas na interação entre vozes sociais, históricas e ideológicas. A linguagem, portanto, é um campo de disputas e negociações de significações, marcado pela multiplicidade de perspectivas. A LAC se ancora nesse princípio ao enfatizar que tais disputas não são apenas discursivas, mas também políticas, estruturadas por questões de raça, classe, gênero, colonialidade e outras formas de diferenciação social.

Paralelamente, a psicologia sócio-histórico-cultural de Lev Vygotsky contribui de maneira significativa para essa discussão, ao destacar o papel central das interações sociais e das mediações simbólicas no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Segundo Vygotsky (1999, 2007, 2008), a linguagem, a arte e a cultura constituem instrumentos fundamentais para a reorganização do pensamento e da emoção, com a ampliação das possibilidades de aprendizagem, criação e desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a formação docente deve integrar experiências que mobilizem tais mediações, de modo que possibilite aos licenciandos vivenciar processos de significação que transcendam o imediatismo e favoreçam a emergência de novas formas de compreender, ser, pensar e agir no mundo. A LAC

dialoga com essa concepção ao compreender a mediação como sempre situada histórica e ideologicamente, o que implica reconhecer que os instrumentos simbólicos, tais como as expressões artísticas, carregam valores, disputas e interesses.

As 3 vivências formativas propostas, nesse sentido, buscaram responder ao desafio de promover a formação docente que integre a dimensão estético-afeto-cognitiva (Estefogo, 2025), tomando a arte como materialização social dos sentimentos e das emoções, bem como dispositivo de ampliação da consciência histórica e cultural. Tais vivências acadêmico-culturais possibilitaram aos licenciandos experienciar processos de estranhamento, reflexão e ressignificação de suas próprias trajetórias formativas, de maneira a contribuir para a construção posturas pedagógicas mais sensíveis, críticas, inclusivas, transformadoras e criativas. Sob a ótica da LAC, essas experiências também operam como práticas de letramentos críticos e multimodais, nas quais diferentes linguagens (visual, corporal, digital, verbal) são mobilizadas para questionar discursos hegemônicos e produzir novas significações.

Mais particularmente, no que se refere às atividades acadêmicas realizadas na PUC-SP, a edição de maio do Brincadas propôs experiências formativas que articularam teoria, emoção e prática para problematizar um eixo social central marcado por contextos de desigualdades estruturais e crises contemporâneas. A partir de dinâmicas colaborativas, expressivas e multimodais, os participantes puderam refletir tanto sobre os impactos subjetivos de cenários como guerras, colapsos ambientais e crises sociais, que normalmente geram medo, ansiedade, impotência e desgaste emocional, quanto sobre os sofrimentos desencadeados por estruturas excludentes, como o preconceito, o *bullying* e as condições precárias de moradia. Ao distinguir e relacionar o sofrimento individual e o socialmente produzido, o evento destacou que muitas dores pessoais são impregnadas por injustiças históricas e coletivas. Nessa toada, as atividades de maio do Brincadas, por meio de rodas de conversa, seminários e apresentações, como a Figura 01 abaixo evidencia, integraram afetividade, linguagem e *práxis*, por meio da compreensão das relações entre subjetividade e estrutura social e do apontamento de caminhos de resistência, engajamento, inclusão e transformação social. Essa abordagem está em consonância com a LAC ao promover a problematização crítica de discursos naturalizados sobre sofrimento e ao ressaltar suas raízes sociopolíticas.

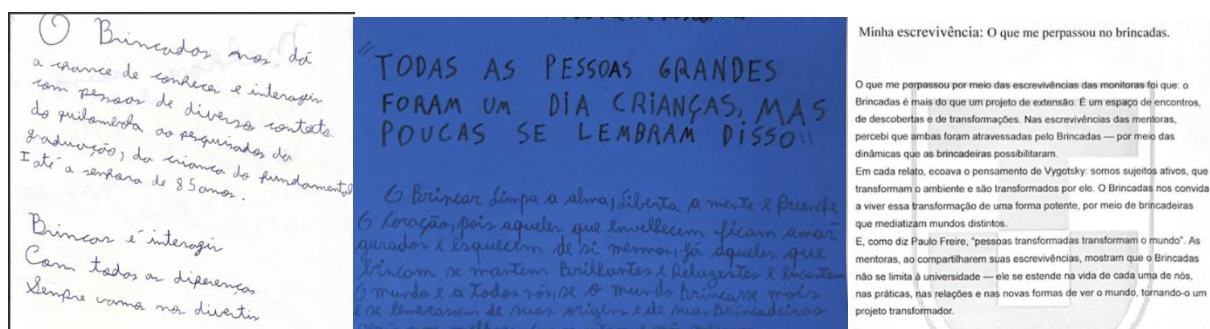
Figura 01 – Rodas de conversa, seminários, apresentações



Fonte: acervo do autor

Na segunda vivência de outubro, as ações do Brincadas propuseram experiências formativas centrada na memória e nas trajetórias vividas como forma de compreender e problematizar questões sociais estruturais que perpassam as experiências individuais. Ao mobilizar fotografias, narrativas e diários reflexivos, como pode ser visualizado pela Figura 2 abaixo, os participantes refletiram sobre como suas histórias são marcadas por desigualdades sociais, exclusões, precariedades e mazelas outras, muitas vezes, invisibilizadas no cotidiano. As atividades, como o “museu vivo” e a “biblioteca humana”, evidenciaram que tais vivências são resultados de condições históricas, culturais e políticas mais amplas. Assim, o evento destacou como a partilha dessas experiências pode revelar processos de resistência e equidade, fortalecer a consciência crítica e apontar caminhos coletivos de transformação frente às injustiças sociais. Sob a lente da LAC, as referidas práticas configuram-se como espaços de reexistência discursiva, nos quais sujeitos historicamente silenciados passam a ocupar posições de enunciação e a ressignificar suas identidades.

Figura 02 - Narrativas e diários reflexivos dos licenciandos



Fonte: acervo do autor

Concernente às propostas de novembro, edição de fechamento do ano letivo, o evento organizou-se como experiências formativas que articularam brincadeira, performance e reflexão crítica para desvelar problemas sociais urgentes e seus impactos na vida coletiva. Desde a abertura, as dinâmicas de interação mobilizaram temas como violência urbana (massacres), crises ambientais (poluição, desmatamento e enchentes), negligência governamental e riscos à saúde pública (contaminação por substâncias tóxicas), de forma a situar os participantes em cenários concretos de injustiça social. As apresentações performáticas e atividades colaborativas aprofundaram essas questões ao promover a reconstrução coletiva de narrativas e a vivência de experiências marcadas por desigualdade, exclusão e vulnerabilidade. Nas visitas aos *stands* de cada escola participante, separadas em diferentes salas, como a Figura 3 destaca abaixo a sala da UNITAU, os grupos entraram em contato com ações locais e produções que expressam resistência, como plantio de árvores, escriturinhas e intervenções artísticas, de forma a iluminar respostas comunitárias frente aos problemas enfrentados. Tais práticas dialogam diretamente com a LAC ao promover pedagogias performativas e críticas que articulam linguagem, corpo e ação social como formas de intervenção no mundo.

Figura 03 – Apresentações dos licenciandos da UNITAU na PUCSP



Fonte: acervo do autor

No âmbito das experiências formativas culturais, a considerar a importância de ampliação do repertório estético e crítico dos futuros docentes, as atividades foram organizadas de modo a promover o contato direto com diferentes linguagens artísticas e espaços culturais de relevância. Em maio, como a Figura 3 abaixo demonstra, os licenciandos estiveram no Teatro Municipal de São Paulo, onde assistiram a um espetáculo de dança que possibilitou a vivência da linguagem corporal como forma de expressão estética, sensibilização e produção de significações, o que oportunizou reflexões sobre arte, emoção e formação humana (ESTEFOGO, 2025).

Figura 04 – Participação de um espetáculo de dança no Teatro Municipal de SP



Fonte: acervo do autor

Em outubro, os participantes estiveram no Centro Cultural Banco do Brasil São Paulo (CCBB), onde exploraram as exposições “Mundo Zira” e “MEME: no Br@sil da memeficação”, que tensionam, respectivamente, questões ligadas à identidade, diversidade e cultura digital, ao promover discussões sobre novas formas de linguagem, circulação de significações e produção cultural contemporânea. A Figura 4, apresentada a seguir, ilustra essa vivência.

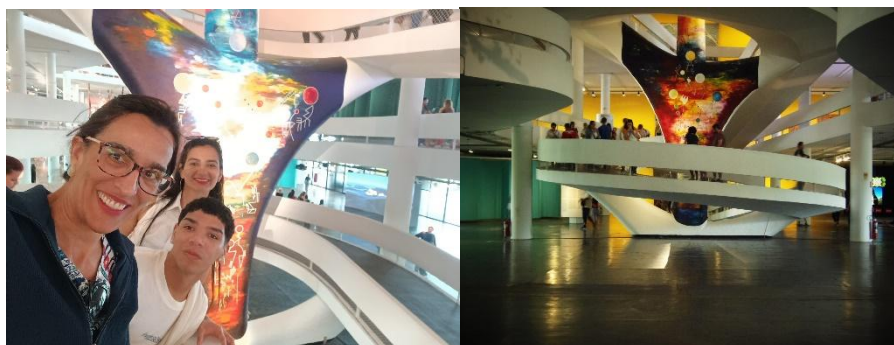
Figura 05 – Visita ao Centro Cultural Banco do Brasil



Fonte: acervo do autor

Já em novembro, os estudantes vivenciaram a 36ª Bienal de São Paulo, realizada no Parque Ibirapuera, experiência que ampliou o contato com produções artísticas nacionais e internacionais. Por meio da arte contemporânea, foi possível problematizar questões sociais, políticas e culturais, ao mesmo tempo em que se promoveram leituras críticas e sensíveis da realidade. Sobreleva ressaltar que a incorporação de experiências estéticas na formação docente possibilita o desenvolvimento da sensibilidade pedagógica que favorece a criação de práticas educativas mais inclusivas, equânimes, dialógicas (Bakhtin, Volochinov, 2014) e culturalmente situadas. A LAC contribui para essa discussão ao valorizar os letramentos multimodais e digitais como práticas legítimas de produção de conhecimento e como espaços de disputa simbólica na contemporaneidade. A Figura 5, disposta na sequência, ilustra essa vivência.

Figura 06 – Visita à 36ª Bienal de São Paulo



Fonte: acervo do autor

Além disso, a aproximação entre instituições de ensino superior, como a PUC-SP e a UNITAU, fortalece a construção de redes colaborativas de produção de conhecimento, ao potencializar a dimensão coletiva, inclusiva e dialógica (Bakhtin, Volochinov, 2014) da formação docente. Os intercâmbios interinstitucionais promovem o encontro entre diferentes perspectivas teórico-filosóficas e metodológicas, com a ampliação de horizontes formativos e a contribuição para a constituição de identidades docentes críticas, abertas à multidiversidade e comprometidas com a transformação e justiça social. Esse movimento alinha-se à proposta indisciplinar da LAC, que defende a construção de saberes em rede, transgredindo fronteiras disciplinares rígidas e promovendo epistemologias plurais.

Destarte, para além de pertinentes, as vivências formativas desenvolvidas revelam-se necessárias, na medida em que contribuem para a formação de docentes que compreendem a educação básica como espaço de produção cultural, de exercício da cidadania e de transformação social, ao articular, de forma crítica e sensível, linguagem, cultura e *práxis* pedagógica transformativa Freire (1987, 1996). Em consonância com a Linguística Aplicada Crítica (Leffa, 2013, Moita Lopes, 2011, Pennycook, 1988, 1999, 2001, 2006), tais experiências reafirmam a necessidade de vivências de formação docente comprometidas com a problematização das desigualdades, com a valorização da diversidade e com a construção de práticas pedagógicas que atuem engajadamente na transformação social.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A considerar o objetivo deste relato, ou seja, refletir sobre como as 3 vivências acadêmico-culturais ampliaram repertórios linguístico-culturais e potencializaram a *práxis* docente crítica (Freire, 1987, 1996), dialógica (Bakhtin, Volochinov, 2014) e inclusiva, os licenciandos participantes estenderam suas formas de compreender e produzir significações, com mais sensibilidade crítica às múltiplas linguagens que atravessam a contemporaneidade, como as expressões artísticas, corporais, digitais e multimodais. Mais particularmente, a análise integrada das experiências formativas aqui relatadas permite afirmar que a expansão do capital cultural dos licenciandos está intrinsecamente relacionada à ampliação de seus repertórios discursivos, ao evidenciar

que a linguagem, longe de se restringir a um objeto de ensino, constitui-se como prática social central na formação docente.

Nessa direção, em consonância com os pressupostos da Linguística Aplicada Crítica (Leffa, 2013, Moita Lopes, 2011, Pennycook, 1988, 1999, 2001, 2006), a linguagem é compreendida como prática social situada, permeada por relações de poder, ideologia e história, o que implica pensar a formação docente como espaço de problematização, contestação de discursos hegemônicos e produção de alternativas mais inclusivas e socialmente comprometidas.

Os resultados das vivências com os licenciandos sublinharam, de forma recorrente, deslocamentos significativos em suas formas de compreender a docência. Muitos participantes, para além de terem ido a São Paulo pela primeira vez, passaram a reconhecer a linguagem como mediadora dos processos educativos, ao refletir criticamente sobre as perspectivas mais instrumentalistas da linguagem e, na contramão, assumir uma postura que valoriza o diálogo, a escuta responsiva (Bakhtin, Volochinov, 2014) e a construção coletiva do conhecimento. Ademais, foi possível observar o fortalecimento da agência docente, na medida em que os licenciandos passaram a se perceber como sujeitos que possam intervir criticamente na realidade escolar, sobretudo, ao problematizarem discursos naturalizados sobre desigualdade, exclusão e fracasso escolar. Tais descentralizações indicam a emergência da consciência linguístico-crítica alinhada aos princípios da LAC, na qual ensinar e aprender línguas implica também compreender e transformar as condições sociais de produção de significações.

Essa dimensão se articula diretamente ao dialogismo de Bakhtin & Volochinov (2014), ao conceber que as significações produzidas nas vivências formativas são tecidos na interação entre múltiplas vozes sociais, históricas e ideológicas. Os licenciandos, quando participaram de atividades como rodas de conversa, escrituras, performances e práticas colaborativas, passaram a reconhecer-se como sujeitos de enunciação, produtores de discursos que dialogam, tensionam e ressignificam narrativas outras. Esse movimento contribuiu para a construção de identidades docentes mais críticas e reflexivas, abertas à escuta do outro e à negociação de significações em contextos educativos diversos.

De modo análogo, as experiências analisadas destacam a importância da articulação entre linguagem, estética, afetividade e cognição, reforçando a perspectiva de Vygotsky (1999, 2007, 2008) de que o desenvolvimento humano é inseparável das mediações simbólicas. As vivências estéticas, especialmente, aquelas realizadas nos espaços culturais, nas práticas performáticas e nas atividades expressivas do projeto, mobilizaram emoções como empatia, indignação, pertencimento e esperança, que se mostraram fundamentais para a produção de novas significações. Os relatos dos licenciandos indicaram que tais experiências potencializaram processos de autorreflexão, permitindo-lhes revisitar suas trajetórias pessoais e formativas à luz de questões sociais mais amplas. É nesse ponto que se explicita, de modo mais contundente, a potência das experiências humanas no terreno estético-afeto-cognitivo (Estefogo, 2025). Tais vivências se materializam num campo integrado do desenvolvimento humano, pois diz respeito à integração dialética entre percepção sensível, implicação afetiva e elaboração cognitiva na produção de significações do mundo vivido. As vivências formativas analisadas demonstram que os processos de ensino-aprendizagem docente ocorrem precisamente na intersecção entre o sensível (estético), o emocional (afetivo) e o reflexivo (cognitivo), fenômeno constitutivo de um movimento dialético no qual sentir, pensar e significar se entrelaçam. Destarte, a arte, a linguagem e a cultura operaram como dispositivos de reorganização das experiências vividas, ao possibilitar que licenciandos não apenas compreendessem a realidade, mas também se reposicionassem diante dela de maneira crítica e criativa.

No âmbito da avaliação da experiência, destacam-se avanços como a ampliação dos repertórios culturais e discursivos, o desenvolvimento de competências relacionadas aos multiletramentos e o fortalecimento de práticas pedagógicas críticas e sensíveis à diversidade. Observou-se, ainda, a ampliação da leitura e da produção de significações em diferentes modos semióticos, bem como a articulação entre linguagem, corpo, imagem e emoção em práticas pedagógicas mais integradas. Por outro lado, as 3 experiências também salientaram tensões importantes, como a dificuldade inicial de alguns participantes em administrar propostas abertas, às vezes, bem sensíveis, e menos prescritivas, além dos desafios de institucionalização dessas práticas nos currículos tradicionais de formação docente. Esses limites indicam a necessidade de

continuidade, aprofundamento e mais investimento institucional no que tange à formação linguística crítica.

Nessa direção, a inserção dos licenciandos em contextos culturais diversos e em redes interinstitucionais mostrou-se estratégia potente para promover mobilização epistemológica e ampliar as formas de leitura do mundo. Sob a perspectiva da LAC, tais experiências configuram-se como práticas de letramentos críticos e multimodais, que possibilitam aos sujeitos questionar, reinterpretar e transformar as realidades sociais em que estão inseridos.

Por fim, as 3 vivências discutidas neste relato apontam para a construção da formação docente alinhada à pedagogia da *práxis* transformadora de Freire (1987, 1996), ao enfatizar a educação como prática da liberdade, comprometida com a conscientização crítica e a transformação social. Ao articular linguagem, cultura e a dimensão estético-afeto-cognitiva (Estefogo, 2025), tais iniciativas sinalizam que a formação docente pode (e deve) constituir-se como espaço de produção de significações, de resistência e de reinvenção do mundo. Contudo, reafirma-se a necessidade de políticas públicas e de investimentos institucionais que oportunizem a continuidade e a ampliação dessas experiências, de modo a consolidar a formação docente crítica que compreenda, de forma indissociável, linguagem, estética, cultura, subjetividade e transformação social.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

CARVALHO, Claudia; MONIQUE, Gabriela. Museu como espaço de formação cultural docente: o que os museus do Rio de Janeiro oferecem aos/às professores/as. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 66, p. 1-22, 2023. DOI: <https://doi.org/10.24840/esc.vi66.681>.

CARVALHO, Claudia.; GEWERC, Adriana. A formação cultural do professor como direito e necessidade. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 421–436, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2167>. Acesso em: 22 abr. 2026.

ESTEFOGO, Francisco. **Linguagens das artes: resistências da estética em tempos de crise**. Taubaté, SP: Editora da Universidade de Taubaté, 2025. Disponível em: <https://editora.unitau.br/index.php/edunitau/catalog/book/166>. Acesso em: 3 abr. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEFFA, Vilson José. Prefácio. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/19144239/NICOLAIDES_Christine_SILVA_Kleber_Aparecido_da_T%C3%8DLIO_Rog%C3%A9rio_ROCHA_Claudia_Hilsdorf_Orgs_Pol%C3%ADtica_e_Pol%C3%ADticas_Lingu%C3%ADsticas_Campinas_SP_Pontes_Edutores_2013. Acesso em: 19 abr. 2026.

LIBERALI, Fernanda Coelho; CARRIJO, Viviane Letícia Silva (org.). **Pedagogias insurgentes para romper com a necroeducação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024.

LIBERALI, Fernanda Coelho; FUGA, Valdete Pereira; DIEGUES, Ulysses Camargo Corrêa; CARVALHO, Márcia Pereira de (org.). **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação da linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-24.

PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1988. p. 23-49.

PENNYCOOK, Alastair. Introduction: critical approaches to TESOL. **TESOL Quarterly**, [S. l.], v. 33, n. 3, p. 329-348, 1999. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3587668>. Acesso em: 20 abr. 2026.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. Tradução de Luiz Paulo da Moita Lopes. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SIQUEIRA LAMEGO, Camila Rodrigue.; FERREIRA DOS SANTOS, Maria Conceição. Formação de professores e educação intercultural: concepções e práticas de licenciandos sobre diversidade cultural na educação básica. **Revista Contexto &**

Educação, v. 34, n. 108, p. 9–25, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2019.108.9-25>. Acesso em: 24 abr. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Francisco ESTEFOGO

Pós-doutor em Linguística Aplicada (PUC-SP) e em Filosofia da Linguagem (PUC-SP e UNIFESP), com estágio pós-doutoral em andamento na área da Educação (UFSCar), Francisco Estefogo é professor da Universidade de Taubaté (UNITAU).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2852-8678>

REVISOR DE LINGUAGEM

Francisco Estefogo
E-mail: estefogo@gmail.com