



University of
Texas Libraries



e-revist@s



Centro Unversitário Santo Agostinho

revistafsa

www4.fsanet.com.br/revista

Rev. FSA, Teresina, v. 18, n. 9, art. 5, p. 80-98, set. 2021

ISSN Impresso: 1806-6356 ISSN Eletrônico: 2317-2983

<http://dx.doi.org/10.12819/2021.18.9.5>

DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS

WZB
Wissenschaftszentrum Berlin
für Sozialforschung



Zeitschriftendatenbank



MIAR



Diadorim

Noções de Letramento Crítico no Contexto de Ensino e Aprendizagem: Vozes de Professores de Língua Inglesa

Notions of Critical Literacy in the Teaching and Learning Context: Voices of English Language Teachers

Elisa Borges de Alcântara Alencar

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos

Docente da Universidade Federal do Tocantins

E-mail: elisa.alencar@uft.edu.br

Endereço: Elisa Borges de Alcântara Alencar
Avenida Paraguai (esquina com a Rua Uxiramas), s/n
Setor - Bairro da Cimba, Araguaína - TO, 77824-
838.Brasil.

**Editor-Chefe: Dr. Tonny Kerley de Alencar
Rodrigues**

**Artigo recebido em 17/08/2021. Última versão
recebida em 30/08/2021. Aprovado em 31/08/2021.**

**Avaliado pelo sistema Triple Review: a) Desk Review
pelo Editor-Chefe; e b) Double Blind Review
(avaliação cega por dois avaliadores da área).**

Revisão: Gramatical, Normativa e de Formatação



RESUMO

O objetivo desse artigo é analisar vozes de professores de Língua Inglesa, em formação continuada, a partir de seu entendimento prévio sobre Letramento Crítico como contribuinte ativo para os processos de ensino e de aprendizagem do Inglês como língua estrangeira. A Fundamentação Teórica está alojada na Linguística Aplicada, especialmente no que se refere aos impactos da globalização nas práticas pedagógicas do professor frente aos anseios de uma sociedade pós-moderna. A Metodologia é uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa, que se desenvolveu a partir da aplicação de questionários com perguntas semiestruturadas, aplicados em um curso de formação continuada de professores de Língua Inglesa da rede pública de uma cidade do Estado do Tocantins. Os resultados revelam percepções iniciais por parte dos docentes, no que compete ao papel do Letramento Crítico no ensino e na aprendizagem do Inglês.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Letramento Crítico. Língua Inglesa.

ABSTRACT

The aim of this article is to analyze the voices of English Language teachers, in a development course, based on their previous understanding of Critical Literacy as an active contributor to the teaching and learning processes of English as a foreign language. The Theoretical Foundation is based on Applied Linguistics, especially regarding to the impacts of globalization on the teacher's pedagogical practices in view of the concerns of a post-modern society. The Methodology is an action-research with a qualitative approach, which was developed from the application of questionnaires with semi-structured questions, applied in a continuing education course for English Language teachers from the public schools of a city in the State of Tocantins. Part of the results reveal initial perceptions of some teachers regarding to the role of Critical Literacy in teaching and learning English.

KEYWORDS: Teacher Training. Critical Literacy. English Language.

1 INTRODUÇÃO

Minha vivência com docentes e discentes de várias escolas me levou a pensar sobre estudos posteriores que pudessem ampliar as reflexões iniciadas. Durante dois anos, entre o fim do mestrado e o início do doutorado, refleti muito sobre o que vi naquelas aulas e nas práticas de professores de Língua Inglesa. Percebi que havia oportunidades — ainda que não notadas por mim — de fazer uma reflexão conjunta com todos os envolvidos. Mais adiante, percebi, nas teorias de Letramento Crítico, a possibilidade de promover práticas educacionais mais críticas, contextualizadas e significativas. Por isso, comecei a investigar essas teorias e a pensar em maneiras de aplicá-las nas práticas de sala de aula no meu contexto, ou seja, nas aulas em escolas públicas dos professores que compõem a associação de docentes de inglês.

A segunda razão de meu interesse em desenvolver a pesquisa foi o contato, via universidade, com o discurso da impossibilidade de um processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, significativo e demonstrável por alunos das escolas públicas, estudantes de Letras e professores em serviço. Tal comportamento sempre me intrigou e me inspirou a buscar possibilidades de uma prática educacional mais significativa. Uma via para tal intento foi a filosofia do Letramento Crítico: defensora de práticas educacionais contextualizadas e significativas; do discente como agente da construção de seu conhecimento; de atividades que não trabalhem apenas com conhecimentos prontos, estanques, mas que criem condições para o exercício da reflexão e da crítica; enfim, de práticas escolares cujos docentes e discentes interajam e discutam em prol da construção do conhecimento.

O exercício de rever, à luz das perspectivas de Letramento Crítico, os contextos de ensino e aprendizagem nos quais estive inserida, abriu-se a indagações reflexivas sobre a descrença na possibilidade de ensinar e aprender inglês na escola pública. Por exemplo, não seria a descrença fruto de práticas tradicionais associadas a conhecimentos estanques e de pouco sentido para os alunos, ou seja, descontextualizados? Quais seriam os desdobramentos da tentativa de aliar a filosofia do Letramento Crítico nos contextos de aprendizagem de língua inglesa de que faço parte hoje, ministrando formação continuada com professores desse idioma na rede pública do estado de Tocantins ?

A terceira razão para pesquisar o ensino e a aprendizagem de inglês com base em teorias de Letramento Crítico foi minha participação no Projeto Nacional de Letramentos da Universidade de São Paulo (USP). Ao participar do grupo, troquei experiências, conheci pesquisas relevantes em universidades do Brasil e concluí que minhas experiências e meu contexto local poderiam ser estudados e expandidos em forma de pesquisa colaborativa; ou

seja, com professores da rede pública. Senti necessidade de falar do lugar de trabalho e refletir sobre esse contexto com os docentes que fazem parte da minha vida profissional.

As razões citadas acima me fizeram ver as propostas de Letramento Crítico como opção para trabalhar com engajamento e significância. Isso porque — convém frisar Monte Mór (2009) e Dourado (2007) — constitui um princípio educacional que busca desenvolver práticas discursivas de construção de sentidos para levar à problematização e reflexão sobre relações de poder e suas implicações na vida de uma pessoa e sua comunidade. Tentar promover práticas contextualizadas e reflexivas em meu contexto poderia ser um caminho para cumprir meu propósito principal: tornar o ensino de Língua Inglesa mais significativo em meu lócus de atuação. Minhas experiências e indagações — que amadureceram e amadurecem na vivência em sala de aula e no contato com pares na formação pré-serviço (docência de estágio supervisionado) e na continuada — permitem aventar a hipótese de que procurar atribuir mais criticidade e contextualização ao ensino de inglês com mais reflexão e problematização leva a uma aprendizagem mais significativa nesse contexto local.

Aprender outros idiomas amplia a capacidade de apreensão do mundo porque amplia a capacidade de nomeá-lo; além disso, incorpora novos elementos socioculturais ao repertório cultural de quem aprende uma língua estrangeira. Tal incremento linguístico-cultural é importante para a sensibilização e o reconhecimento de que existe diversidade entre as pessoas, assim como para ver assuntos cotidianos e questões mais profundas da vida com enfoques distintos.

Em síntese, esse resultado ideal do ensino e da aprendizagem esbarra em muitas crenças socialmente enraizadas que excluem muitos desse processo de aprender. Uma crença mais difundida é a de que a língua inglesa deve ser aprendida apenas para fins de mercado: conseguir emprego ou se comunicar com o mundo por razões profissionais. De fato, a aprendizagem de inglês pode proporcionar essas possibilidades; mas existem mais motivos para aprender outro idioma: construção de cidadania, humanização das pessoas e aumento da percepção de mundo e dos micropoderes que circulam nas esferas sociais (FOUCAULT, 1977). São razões que vejo como fundamentais no ensino formal.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Quando pergunto a professores de Língua Inglesa por que se ensina esse idioma nas escolas públicas e por que tal disciplina está no currículo, ouço com frequência respostas

assim: “por causa da globalização”; porque “nossos alunos precisam se conectar com o mundo” e porque o inglês “pode proporcionar este contato e aproximação com diferentes nações, além de abrir espaço para a inserção no mercado de trabalho, caso dominem o inglês”. Esses dizeres — com que me deparei ao longo de anos de convívio com docentes de Língua Inglesa do ensino formal — parecem fazer parte do senso comum; ou seja, são pensamentos que, talvez, influenciem diretamente a visão desses docentes acerca desse tipo de ensino.

Apesar de essas falas combinarem com situações sociais de inclusão e exclusão, é preciso refletir e analisar até que ponto os indivíduos que estão na escola formal aprendendo e ensinando inglês são influenciados, beneficiados ou incluídos pela globalização. Entendo que o discurso de inclusão e da suposta união gerada pela globalização é, por vezes, excludente.

Mais que isso, essa globalização existe e tem causado mudanças em nível global; mas as mudanças não foram benéficas ou inclusivas em nível global. Com efeito, a perspectiva do Letramento Crítico exige fazer uma pergunta: quem está incluído na grande rede global e de que forma ocorre essa inclusão? Quais vozes são ouvidas? Quais vozes são silenciadas? Por que o são? Será que se pode incluir os alunos de fato? Se sim, como? A globalização contribui para intensificar relações sociais em escala mundial; possibilita que acontecimentos locais sejam modelados por eventos que ocorrem a milhares de quilômetros de distância (FRIDMAN, 2000).

Creio ser necessária a atenção às maneiras como a área de ensino e aprendizagem de língua inglesa se dedica ao ensinar a língua eleita como “idioma da globalização” (CESNIK; BELTRAME, 2005). Em outras palavras, senti necessidade de compreender esse fenômeno a fim de refletir sobre alguns de seus impactos no ensino e na aprendizagem de inglês no ensino formal público. Não por acaso, trata-se de uma questão latente no curso de formação docente alinhado na pesquisa aqui descrita. Portanto, foi também foco de investigação.

Cope e Kalantzis (2012) trazem um histórico da globalização, dividido em três momentos. O primeiro momento ocorreu com o surgimento das primeiras línguas faladas por uma população pequena, em que havia uma complexidade envolvendo uma camada multimodal de palavras, imagens, gestos, sons e espaço; porém, não havia a escrita da maneira como a temos agora, ou seja, havia formas de comunicação e linguagens que não a escrita. O segundo momento da globalização começou com a escrita. As pessoas começaram a escrever. Alguns idiomas foram grafados com símbolos alfabéticos (vide o inglês); outras com ideogramas (vide o chinês). A escrita surgiu em quatro lugares diferentes: na Mesopotâmia, cinco mil anos atrás; depois na Índia, na China e na América. Com seu

aparecimento, surgiu a primeira exclusão: a dos que não tinham acesso à leitura da escrita alfabética ou ideográfica, por exemplo.

O terceiro momento da globalização surgiu com as tecnologias digitais, a exemplo da internet, que trouxe avanços e possibilidades de o mundo se conectar rapidamente. Diluiu-se a necessidade de navegações marítimas e viagens para estar em contato com outras culturas.

Contatos que antes podiam levar até anos para acontecer passaram a poder serem feitos em minutos ou segundos. Esse terceiro momento nos remete ao primeiro, porque considera outros sentidos que não só o da escrita. A multimodalidade do texto passa a ter seu valor, e construções diferentes de sentidos são levadas em conta. Todos passam a compor o mundo globalizado, pois o que é construído por eles em qualquer localidade passa a ter seu valor, isto é, pode vir a ser visto não só localmente, mas em partes do mundo diversas e distantes entre si.

Por conta desse acesso maior e dessa exposição maior a informações, conhecimentos e modos de ser e agir no mundo, também mudou a maneira de construir identidades diversas em contextos variados. Torna-se imprevisível a repercussão que certas ações podem ter, em especial quando acontecem via redes sociais virtuais e contextos afins. Igualmente, alguém que pode influenciar pessoas diversas em seu contexto local e global pode, também, ser influenciado por ideias, valores e sentidos construídos ao redor do mundo.

Tendo em vista esse fenômeno e seu caráter de imprevisibilidade e, ao mesmo tempo, fragilidade, a perspectiva do Letramento Crítico suscita reflexão sobre a necessidade de conscientizar o aprendiz para que possa agir no mundo de maneira reflexiva e crítica, ciente das dimensões e influências desse fenômeno global que influencia a difusão e a propagação de valores alheios a seu contexto e não interessantes em dado momento, pois sutilmente podem vir a excluir o aprendiz em suas interações locais e globais.

À luz do Letramento Crítico, a língua inglesa desempenha papel importante na sociedade globalizada. Dependendo da posição de ensino assumida pelos professores, ela pode ter uma perspectiva mais crítica e propor um olhar para as comunidades locais; ou seja, sugerir que as variedades localizadas de língua e cultura sejam consideradas na educação formal (MACIEL, 2013), assim como as formas diversas de ver o mundo.

Kumaravadivelu (2003) destaca três visões de globalização pertinentes a este estudo:

1) a globalização é um processo de ocidentalização; uma tentativa de homogeneização estaria ocorrendo e, nela, a cultura de consumo patente nos Estados Unidos constituiria o centro dominante; 2) ocorre um tipo de heterogeneização, uma reação das culturas e identidades locais à ameaça da globalização; 3) há tensão entre homogeneização

cultural e heterogeneização cultural. O autor pontua que o global está localizado e o local está globalizado, explicando que a transmissão cultural é um processo no qual as culturas em contato se influenciam mutuamente, seja de forma direta ou indireta. Ainda assim, o global afeta o local, pois está em conjunção com o local, que, por sua vez, é modificado para acomodar o global. É notável a ideia de que a globalização tem caráter predominantemente homogeneizador, seja em conflito com a heterogeneização cultural, seja como causa de uma reação heterogeneizadora. Quando uma cultura se modifica para acomodar outra, ela tem perdas parciais. Ocorrem, sobretudo, em comunidades menos providas ou que não se localizam em centros econômicos ou no ocidente.

Em geral, o termo cultura global pode ser compreendido como a cultura liderada por países ocidentais desenvolvidos que induzem valores orientados por individualismo, consumismo e liberdade de mercado. Contudo, com base nos princípios da terceira globalização de Cope e Kalantzis (2012), é possível amenizar perdas advindas da globalização.

De fato, há um lado positivo na terceira globalização: a retomada de construções diferentes de sentidos passíveis de vir a dar margem para que todos os sujeitos tenham sua voz legitimada sem tantas perdas; margem para tipos diferentes de expressão que não só a escrita. Outra forma de amenizar o impacto excludente da globalização seria pelo currículo.

Maciel (2013), como outros autores, aponta que os objetivos do ensino de Língua Inglesa no currículo precisam ser reconsiderados e associados a uma perspectiva pós-crítica, que enfatize o contexto social e local e não se volte ao ensino com ênfase no processo cognitivo. Nessa linha de raciocínio, Fabrício e Santos (2010, p. 95) afirmam que:

Muitos professores têm ensinado a língua sem a consciência de seus papéis educacionais e políticos na expansão das questões de valores e poderes representados pela língua, como se os domínios socioculturais fossem alheios a eles.

Situação esta com a qual também me deparei no curso de formação que é contexto da pesquisa aqui descrita. E justamente por ter me deparado com essa reflexão escassa dos professores acerca das influências excludentes da globalização em seus contextos de ensino é que procurei em alguns autores reflexões sobre essas influências e o papel que o ensino de língua inglesa pode assumir na formação de cidadãos críticos; cidadãos que saibam buscar seu espaço no mundo globalizado e excludente. Dentre esses autores, Orozco e Qin-Hillard (2004, p. 2) afirmam que os alunos necessitam desenvolver visões mais amplas para estar informados, engajados e críticos para o novo milênio, com novas habilidades cognitivas e

sensibilidades interpessoais. Para que essas habilidades sejam desenvolvidas, é preciso atentar à formação que leve em consideração a terceira globalização, que se mostra com aberturas para incluir os sujeitos distintos que formam a sociedade, ao invés de marginalizá-los.

Desenvolver tais habilidades requer atentar a uma formação de docentes que considere a terceira globalização — tida como mais aberta à inclusão de sujeitos diferentes marginalizados na sociedade. Com efeito, ao abordar o tema da globalização, as Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) apontam, dentre outras coisas, a importância da reflexão sobre valorizar nossa cultura e cuidar para que ela seja preservada. Tal reflexão pode ensinar sobre o valor do que é global, universal e exterior, ou seja, de um grupo de países desenvolvidos que, por força político-econômica, apresentam-se como modelos sociais; ao mesmo tempo, pode ensinar sobre o valor do que é local, regional, interior, de comunidades ou de grupos com características próprias.

Assis-Peterson e Cox (2007) nomeiam três leituras do fenômeno da globalização: 1) a leitura ingênua que vê a mundialização da língua como natural e neutra; 2) a leitura crítica que, marcada pela ideologia nacionalista e anti-imperialista, vê o idioma como mais uma instância de dominação dos Estados Unidos; 3) a leitura crítica da leitura crítica que aponta limites da posição anti-imperialista na nova ordem mundial posta pela globalização e que propõe uma visão menos dicotomizada e menos essencialista dos micropoderes circulando socialmente na sociedade global. A terceira convém mais a este estudo, pois a globalização existe: é um fato, assim como o são seus efeitos excludentes, com os quais é preciso lidar de forma menos perniciosa à sociedade, sobretudo no ensino e na aprendizagem de Língua Inglesa.

A expansão do inglês no mundo inclui não só a língua, mas também um conjunto de discursos que, ao promoverem-na, veiculam ideais ocidentais e da modernidade: democracia, capitalismo, liberalismo, progresso etc. Em que pese a exclusão de outras culturas que permeia tais discursos, faz sentido o que diz Pennycook (1994) e outros teóricos sobre a recusa pura e simples a estudar inglês: seria uma forma de resistência radical ingênua porque anula a possibilidade de se apropriar desse idioma a fim de produzir contradiscursos para mostrar como o neoliberalismo é promovido pelo inglês.

Essa posição se projeta como importante no escopo deste estudo. Segundo esse argumento e outros presentes nas teorias que sugerem um ensino mais reflexivo, crítico e informado, a voz em inglês que o professor buscava ajudar a desenvolver no aluno não seria a que tenta imitar as vozes nativas dominantes — da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos; vozes que costumam ser praticadas em aulas de muitos institutos de idiomas, por exemplo. Antes,

tal voz em inglês seria a voz informada e crítica, que ajuda a desenvolver a habilidade de, primeiramente, refletir sobre o que se ouve ou se lê para, então, escrever ou falar se posicionando contra qualquer forma de dominação — econômica, política, cultural, linguística etc.

Em todas as suas variações, o inglês tem características que diferem de povo para povo, seja entre falantes nativos de continentes diversos, seja entre os que o utilizam como segundo idioma, língua adicional ou estrangeira. Tais características têm de ser aceitas e respeitadas, uma vez que línguas são vivas e mutáveis no tempo, em razão de conjunturas históricas, políticas e sociais. Daí a importância de conhecer as variantes da língua inglesa, seu papel social e o que pode ser feito para que haja menos hegemonia e mais distribuição de valor e importância entre essas variantes. Seu ensino caminha, portanto, na direção do respeito a sotaques e identidades, da formação de novos falares do inglês, com características próprias, respeitando-se as culturas diversas em que se usa esse idioma, bem como as culturas daqueles que o aprendem por razões variadas; por exemplo, sua aprendizagem na educação pública no Brasil, cujas situações de ensino são variadas. Há elementos culturais importantes que precisam ser preservados no processo de aprender outras línguas e assimilar outras culturas, em vez de ser substituídos por novos valores e novas formas de pensar sem reflexão e respeito pelos contextos locais.

Conforme as características do terceiro fenômeno da globalização explicado por Cope e Kalantzis (2012), algo que contribuiu bastante para seu desenvolvimento foi a internet, que trouxe mudanças nas formas de ter contato com pessoas e acessar lugares em todo o mundo; e tais mudanças — cabe frisar — ajudaram a impor a denominada urgência de aprender inglês.

Mas convém ressaltar a importância de pensar sobre os que são excluídos das oportunidades que o fenômeno da globalização pode criar; exclusão esta favorecida pela própria globalização, cujo papel é central na ampliação e difusão do inglês, língua oficial dos Estados Unidos: carro-chefe da economia mundial, sede da maioria das empresas transnacionais, condutor do processo globalizante (SILVA, 2009).

Das teorias da globalização, Menezes de Souza (2015) destaca duas: uma sobre a globalização norte global, outra sobre a latino-americana. Esta última tem raízes marxistas e observa, mais a fundo, fatores como desigualdade e homogeneização; nela, a globalização começou com a chegada dos europeus à América Latina, no século XV — ponto de partida para a criação da imagem deles como superiores a outros povos; ela carrega a imagem de modernidade, do bom e do exemplo a ser seguido. A teoria norte global é um discurso

eurocêntrico dominante. É romantizada. Prega um mundo interconectado e unido. Busca incansavelmente a competitividade dos indivíduos. Beneficia categorias dicotômicas que valorizam conceitos como “desenvolvido” e “moderno”, de um lado, e “não desenvolvido” e “tradicional” de outro. Nações que se fiam nessa visão — as quais se consideram o centro do progresso e da criação de conhecimentos — acabam gerando ilusões de conexão e igualdade porque precisam de mão de obra barata de outros povos considerados inferiores intelectual e financeiramente. Noutros termos, “vendem” ilusões dentro de um processo de imposição. Há uma centralização de poder que faz parecer que o alheio a esse centro não tem o mesmo valor, logo é inferior.

É claro, o desenvolvimento não se refere apenas a coisas e números, mas também a pessoas. Daí que há quem não veja a globalização no mundo em desenvolvimento como algo que cumpriu as promessas de benefícios econômicos. Com efeito, Stiglitz (2001) assinala que os críticos da globalização que acusam os países ocidentais de hipocrisia têm embasamento para suas afirmações.

Os países ricos do Ocidente forçaram as nações pobres a eliminar as barreiras comerciais, mas eles próprios mantiveram as suas, impedindo que os países em desenvolvimento exportassem seus produtos agrícolas, privando-os, assim, da renda tão desesperadamente necessária que seria obtida por meio das exportações.

Professores e professoras de Língua Inglesa podem — e devem — colaborar em prol da desconstrução desse discurso único de globalização como motivação maior ao desejo, à vontade e aos esforços para aprender; ou seja, em prol da construção de efeitos mais incluídos advindos da globalização. O ensino desse idioma como língua global pode focar no respeito às diferenças, na transformação das salas de aula em espaços propícios às discussões sobre variações linguísticas no inglês, sobre culturas diferentes; pode retirar o foco central dos países com hegemonia e descentralizar o nativo como modelo e falante ideal.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Com a finalidade de desenvolver a pesquisa sobre o processo de formação com professores de Língua Inglesa em curso de formação continuada, utilizei os seguintes instrumentos de pesquisa: questionário inicial; gravações em vídeo dos encontros do curso de formação; sessões reflexivas; sessões de *feedback*; narrativas das docentes; gravação em vídeo de aulas nas escolas.

No início das atividades do curso de formação com os professores, pedi-lhes que respondessem por escrito a um questionário. As perguntas incluem assuntos como carreira profissional, planejamento de aulas, papel da disciplina de Língua Inglesa no currículo, contexto local, o livro didático, compreensão sobre Letramento Crítico e expectativas com relação ao curso. Não houve discussão posterior das respostas. Ou seja, o questionário serviu de retrato para que eu pudesse perceber o que as docentes pensavam e como poderia ser nosso trabalho conjunto quanto a pontos que elenquei como principais: o papel da língua inglesa no currículo, as expectativas quanto ao curso, o conceito de Letramento Crítico e a relação do contexto local com o ensino de inglês, o livro didático.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Chegou, então, o momento de conhecer as respostas das participantes com relação ao que sabiam naquele ponto inicial sobre Letramento Crítico. Optei por uma questão bastante genérica para saber se haviam ouvido falar do termo e o que sabiam, mesmo que de forma geral. O quadro a seguir lista as respostas.

Quadro 01: Pergunta e respostas sobre conhecimentos de Letramento Crítico entre as docentes participantes da pesquisa

docentes participantes da pesquisa
Você sabe o que é Letramento Crítico?
<i>Vitória:</i> Não.
<i>Bianca:</i> Não.
<i>Glória:</i> Não.
<i>Sophia:</i> Não.
<i>Luna:</i> É tudo que aprendemos na rua, no lar ou em qualquer lugar de forma meio errada e vamos tentar corrigir para um melhor desempenho na aprendizagem.
<i>Leticia:</i> I don't know!
<i>Laura:</i> Um ensino que desperte no aluno o pensar.
<i>Sílvia:</i> Acho que seria a capacidade de enxergar os problemas sob uma perspectiva mais profunda, mais crítica. Ler as entrelinhas.
<i>Teresa:</i> É se preocupar em não impor sobre os alunos suas crenças e valores e sim extrair os deles próprios.

Fonte: dados da pesquisa — questionário inicial, 2014.

Quanto ao conceito de Letramento Crítico, embora a professora tenha demonstrado, com segurança, conhecer o termo, houve quem arriscasse respostas que fazem sentido.

Reconheci, depois, que o termo talvez seja difícil de conceituar; mas, quando elaborei o questionário, parti da hipótese de que já teriam ouvido falar, afinal, as orientações curriculares apresentam o Letramento Crítico como filosofia que propõe mais significação para o ensino de Língua Inglesa; e tais orientações permeiam o cotidiano das docentes.

Embora cinco participantes tenham deixado claro que desconheciam o termo e não tenham feito inferências de significados, outras deram respostas interessantes, como a resposta de Luna. Ela associa letramento com o que se aprende nas ruas. Com efeito, mesmo fora da escola e do letramento formal, há processos de letramento o tempo todo nas práticas sociais cotidianas. Não está relacionado apenas com práticas formais de leitura e escrita — como alguns podem pensar; mas também, com toda e qualquer prática social que possibilite viver em sociedade.

Porém, na mesma resposta, Luna demonstra uma visão negativa do letramento que se aprende fora da escola, quando arriscou afirmar que se trata de uma aprendizagem “meio errada e que vamos lapidando em busca de aprimorarmos nossa maneira de aprender”. Ela parece situar Letramento Crítico como “a forma correta, a forma lapidada”, que é o modo como se costuma ver a aprendizagem escolar com relação à aprendizagem fora da escola — como a única “forma correta” de fazer uso da leitura e escrita.

Sobre isso, cabe citar o pensamento de Jordão (2014). Na perspectiva do Letramento Crítico quanto à língua, leitura e educação, a escola tem, dentre seus objetivos, o de preparar os alunos para viver na inconstância dos significados e na pluralidade e multiplicidade de sentidos. Desse modo, a proposta do Letramento Crítico não pretende trazer uma “forma correta” de uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita. Sua intenção é de reconhecimento e valorização da agência humana no que se refere a ser um sujeito que se transforma e pode transformar, respeitando-se o movimento de sentidos. Portanto, apesar de Luna ter apreendido que letramento não acontece somente na escola, ainda atrela Letramento Crítico ao “letramento correto”, como se as práticas sociais de uso da língua fora da escola tivessem valor menor.

Quanto às três professoras que tentaram conceituar o Letramento Crítico, convém notar que, mesmo sem ter ouvido falar dele antes, fizeram-no de maneira coerente. Laura o conceituou como prática pedagógica (ensino) que desperta a capacidade de pensar; ou seja, revela um indício de reflexão sobre as propostas de Letramento Crítico como possibilidades de um ensino mais crítico e significativo. Vê-lo como perspectiva que faz o estudante pensar já é abrir uma brecha ao papel do docente de agenciador desse pensar, proponente de

reflexões, questionamentos e discussões para que o aluno perceba o que subjaz a diversas ideologias comumente não questionadas.

Assim, dependendo da maneira como os temas das aulas são conduzidos, o Letramento Crítico pode contribuir para a prática de desnaturalizações e rupturas. O professor pode promover momentos para que haja o “pensar”, a reflexão e a problematização. Com efeito, Duboc (2014), à luz de Ricoeur e Derrida, aponta que o Letramento Crítico busca desnaturalizar o que parece natural, além de suspeitar e desconstruir modelos que se constituem como rígidos e fixos. Esse sentido instiga a romper com o senso comum pelo aprender a pensar criticamente. Assim, a resposta de Laura cabe na composição de um conceito de Letramento Crítico, pois tem como conceito-chave a ideia de conscientização do aluno quanto a pensar.

Também com uma visão interessante sobre Letramento Crítico, Sílvia conceitua o termo como uma maneira de ver as coisas mais a fundo e de forma crítica. Ela diz ser preciso desvendar e “ler as entrelinhas” — o que faz sentido na perspectiva da pedagogia crítica de Freire, que postula a atenção à leitura do que está além das palavras, ou seja, o mundo a ser “lido” sempre de forma questionadora, como ele quis. Porém, cabe lembrar que dentro da filosofia de Letramento Crítico, as interpretações são plurais e construídas em contextos variados. Além disso, os sujeitos têm o papel de construir sentidos para o que veem, leem ou ouvem; e tal construção legitima suas vozes como coautores dos textos orais e escritos, descentralizando uma suposta “verdade única”. Cada um “desvenda” à sua maneira. Teresa demonstra pensar que o Letramento Crítico se relaciona com o respeito ao que cada um traz como valor ou crença. Não cabe ao professor ditar ou impor sua maneira de pensar. Antes, cabe possibilitar que as vozes discentes sejam ouvidas em busca de (re)construções de sentidos. Como ressalta Jordão (2014, p. 201), “[...] cada sujeito atribui sentidos às coisas a partir de seus conhecimentos de mundo e não simplesmente extrai sentidos já conferidos por outros”. Segundo ela, é papel do docente ampliar seu leque de procedimentos interpretativos e suas visões de mundo para conseguir ajudar seus estudantes na ampliação do leque deles.

Se assim o for, então Teresa demonstrou uma visão bastante acurada de uma proposta elementar da filosofia de Letramento Crítico: ajudar os alunos a perceber que eles têm voz e que seu papel interpretativo é essencial para atribuir sentido ao que leem ou ouvem, respeitando outras formas de pensar e ver o mundo. Eis, então, uma desconstrução da visão mais tradicional de ensino em que o professor deve “ensinar” os estudantes a interpretar “corretamente” o que leem ou ouvem.

A questão que analiso a seguir é sobre as expectativas que as participantes traziam para o curso. Com essa questão, meu objetivo foi perceber até que ponto elas estavam abertas a construir práticas em conjunto, ou até que ponto as docentes traziam expectativas de “receitas prontas” de como tornar suas aulas mais significativas. Notei ser esta uma questão importante para que todas pudessem perceber de onde estavam falando — inclusive eu — e quais eram os objetivos ao iniciar o curso de formação. Após avaliar as respostas a essa questão, notei que a maior parte das docentes já trazia expectativas com relação às metodologias de ensino e que esperavam “aprender a ensinar”, conforme pode ser visto no Quadro 02.

Quadro 02: Expectativas quanto ao curso de formação “Thinking beyond the classroom”?

Quais são as suas expectativas quanto a este curso?
<i>Vitória:</i> Saber, <i>conhecer mais</i> sobre a língua inglesa e como inserir conteúdos para nossos alunos.
<i>Bianca:</i> Aprender maneiras de ensinar.
<i>Glória:</i> Muitas, pois é de grande importância poder participar de ações voltadas para a prática em sala de aula, vivenciar e colocar em prática depois o que recebemos é sempre muito bom.
<i>Sophia:</i> Espero que com o curso, eu possa adquirir e <i>ampliar</i> meus conhecimentos para a prática de sala de aula e ensino de LI.
<i>Luna:</i> Aprender <i>mais um pouco</i> no que diz respeito ao ensino de LE para colocar em prática em minhas aulas e ajudar outros.
<i>Letícia:</i> Aprender novas metodologias, melhorar meu inglês, <i>interagir com outros professores, ficar em um ambiente com pessoas buscando os mesmos objetivos</i> , Melhorar minhas aulas de inglês.
<i>Laura:</i> Aprender novas metodologias, <i>trocar experiências</i> com os colegas e consequentemente melhorar a minha prática pedagógica.
<i>Sílvia:</i> Espero <i>aprender mais</i> sobre a melhor forma de ensinar e como dinamizar minhas aulas para que os alunos aprendam verdadeiramente.
<i>Teresa:</i> Aprender a refletir mais sobre minha prática e <i>trocar ideias</i> com outras pessoas da mesma área.

Fonte: dados da pesquisa — questionário inicial, 2014; grifo meu

Antes de analisar as respostas, quero ressaltar que, ao se interessarem pelo curso de formação, as docentes já demonstraram uma preocupação — e até certa reflexão — quanto a suas práticas pedagógicas. Talvez por isso tenham decidido fazer o curso. Dentre os 56 profissionais de Araguaína convidados para o curso, apenas 9 tiveram interesse e se mobilizaram para estar ali, apesar das dificuldades. Esse comportamento de ir buscar novas inspirações para si e seus alunos configura, a meu ver, a capacidade de agir (AHEARN, 2001) e um movimento em prol do desenvolvimento profissional. Analiso a agência dessas professoras naquele momento específico como própria e capaz de gerar novas ações, embora ainda demonstrassem uma atitude mais receptiva do que ativa.

Observei que oito participantes tinham expectativas voltadas ao aspecto metodológico — aprender mais sobre “como ensinar” — e que duas acrescentaram o fator interação com colegas e com a formadora, junto com a metodologia como interesse (Letícia, Laura e Teresa). Observei, portanto, que a maioria buscava “modelos” ou “receitas”. Sophia, Luna e Sílvia mencionaram as palavras “ampliar meus conhecimentos”, “aprender mais um pouco” e “aprender mais”; ou seja, deixam entrever uma atitude de passividade: a de esperar conhecimentos metodológicos prontos, maneiras bem explicadas sobre como tornar mais significativo o ensino de língua inglesa. A única que demonstrou atitude menos passiva foi Teresa, quando respondeu que esperava “[...] aprender a *refletir* mais sobre sua prática” (grifo meu). Pode ser que ela tenha simplesmente repetido a palavra “refletir” por tê-la associado a Letramento Crítico; isto é, pode ser que tivesse pouca consciência de que esse “refletir” envolveria trabalho colaborativo de produção; nada pronto. Ainda assim, vejo abertura e ruptura com certo padrão de querer “aprender” recebendo “receitas prontas”.

A busca por modelos para levar à sala de aula é descrita no modelo do professor artesão/artista (*craft model*) (WALLACE, 1991) e visa à formação do docente como processo de aprendizagem construído via observação e imitação.

Conhecimentos provenientes da experiência do formador ocupam lugar privilegiado. O formador desempenha o papel de conselheiro, fonte de dicas de técnicas de ensino testadas ao longo da sua prática pedagógica. Com efeito, na fala de Glória, o trecho “o que recebemos” suscitou reflexão, dado o caráter de expectativa de que, na formação, o formador “transmite” práticas, técnicas, o “como fazer” para os formandos.

Nas respostas de Letícia, Laura e Teresa, seu interesse pela interação denotou que o processo de interação contribuiria para a construção de práticas. Por isso, cabe aqui o pensamento de Vygotsky (1978): o conhecimento é construído na interação de indivíduos organizados culturalmente; logo, a prática entre professores em formação continuada e o docente formador parece ser um meio viável para construir conhecimentos.

A resposta de Teresa menciona a reflexão como um de seus interesses (além da interação), evidenciando que trouxe algo novo para o processo de formação continuada. Não esperava que fosse, passivamente, apenas “aprender” técnicas metodológicas. Ela parece compreender que a reflexão coletiva pode ser um meio adequado para sua formação. Vieira Abrahão (2012) ressalta que a prática de colaborar pode ser significativa na formação do docente atuante e precisa organizar ações de trabalho, realizar pesquisas e (re)criar fazeres diariamente.

Como se lê, a autora inclui as atividades sociais e o engajamento como importantes para a construção da cognição humana. Desse modo, a teoria sociocultural torna-se, a meu ver, uma aliada no trabalho com Letramento Crítico, para o exercício da agência e a construção de sentidos, que demandam interagir com o outro. Além disso, compreendo que o Letramento Crítico é uma filosofia que envolve a coletividade: possíveis ações pensadas para sua prática são voltadas para questionar e problematizar o poder, a exclusão e a injustiça social.

Ao mencionar a reflexão sobre sua prática como interesse no curso, Teresa demonstra consciência de que sua profissão exige a prática reflexiva — movimento que pode promover a crítica. A reflexão é parte integrante do trabalho docente. O professor reflexivo busca equilíbrio entre ação e pensamento; e uma nova prática implica reflexão sobre a experiência, as crenças e os valores do profissional. Pode-se dizer que a prática reflexiva requer uma autoanálise constante, com abertura de espírito (DEWEY, 1959), responsabilidade e sinceridade.

Nesse cenário inicial, com base nas respostas das professoras às minhas questões, percebi que já apresentavam agência e criticidade com relação a fatores diversos — a exemplo do uso do livro didático — e que se mostraram capazes de tomar decisões e atitudes em momentos diferentes. Também mostraram certo nível de criticidade ao ter autonomia para analisar o que achavam de pertinente ou não no livro didático de acordo com o lugar em que ensinavam. Enfim, notei a necessidade de desconstruir a visão de formação como processo que traria técnicas metodológicas para que, aos poucos, pudessem perceber que tudo começaria com a autorreflexão sobre suas práticas — como respondeu Teresa; além disso, que com tal reflexão e os estudos das propostas de Letramento Crítico elas poderiam — assim como eu poderia — construir práticas que pudessem não apenas considerar mais o próprio lócus, mas também ajudar os alunos a refletir sobre tudo a que estavam expostos o tempo todo nas práticas sociais de uso da língua dentro e fora da escola; considerando-se também a língua materna, utilizada para transitar pelo inglês.

Após esse momento inicial em que pude saber um pouco sobre o que pensavam as professoras antes de começar o curso de formação, decidi que uma prática reflexiva útil seria abordar os temas dessas questões nos encontros falando mais profundamente do livro didático, do contexto local e do conceito de Letramento Crítico. Essas discussões — e minhas impressões sobre elas — desdobraram-se no decorrer do curso de formação e foram importantes para aprofundar as impressões iniciais das participantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito que entender, teoricamente, sobre Letramento Crítico é, a princípio, um passo importante para o sucesso da ressignificação das práticas pedagógicas por parte dos docentes. Nesse sentido, o conjunto de vozes identificadas nesse recorte colabora para uma projeção didática importante à prática docente de Língua Inglesa.

O Letramento Crítico, nesse sentido, aparece como uma alternativa pertinente ao ato de repensar os valores pedagógicos que podem viabilizar práticas concretas no que se refere ao ato de ensinar e aprender inglês como língua estrangeira.

Em síntese, espero que essa proposta de formação com professores de Língua Inglesa contribua, de maneira significativa, para o processo de letramento crítico dos professores de Língua Inglesa, oferecendo-lhes a possibilidade de melhoramento da sua prática pedagógica e, por conseguinte, favorecendo o desenvolvimento de habilidades linguístico-cognitivas a partir do ensino do inglês.

REFERÊNCIAS

- AHEARN, L. M. Language and Agency. **Annual Review of Anthropology**, n. 30, p. 109–37, 2001.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. O inglês em tempos de globalização: para além do bem e mal. **Calidoscópico**, v. 5, n. 1, p. 5–14, jan./abr. 2007.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2006.
- CESNIK, F. S.; BELTRAME, P. A. **Globalização da cultura**. São Paulo: Manole, 2005.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Literacies**. New York: Cambridge University Press, 2012.
- DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DOURADO, M. R. S. Tendências atuais no ensino de língua inglesa e implicações para formação de professores. **Ariús**, Campina Grande, v. 13, n. 2, p. 168–75, jul./dez. 2007.
- DUBOC, A. P. M. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2014b, p. 209–29.
- FABRÍCIO, B. F.; SANTOS, D. The (re)framing process as a collaborative locus of change. In: COOK, G.; NORTH, S. (ed.). **Applied Linguistics in action: a reader**. London: Routledge, 2010.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FRIDMAN, L. C. **Vertigens pós-modernas**: configurações institucionais contemporâneas. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

JORDÃO, C. M. EAL-ELF-EFL-EGL: same difference?. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 1, p. 13–40, 2014.

KUMARAVADIVELU, B. Conceptualizing teaching acts. In: _____. **Beyond methods**: macrostrategies for language teaching. New Haven: Yale University Press, 2003, p. 5–22.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. “**Políticas de Internacionalização na Educação Superior**: questões e caminhos” — Workshop. In: INTERNATIONAL CONGRESSO OF CRITICAL APPLIED LINGUISTICS-LANGUAGE, ACTION, AND TRANSFORMATION. Universidade de Brasília, Brazil, October 19, 2015.

MONTE MÓR, W. Critical literacies, meaning making and new epistemological perspectives. **Matices en Lenguas Extranjeras**, v. 2, p. 1–18, 2009.

PENNYCOOK, A. **English and the discourses of colonialism**. London: Routledge, 1994.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, 2013.

SILVA, K. de S. **Integração regional e exclusão social na América Latina**. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2009.

STIGLITZ, J. E. **A globalização e seus malefícios**: a promessa não-cumprida de benefícios globais. São Paulo: Futura, 2001.

SUÁREZ-OROZCO, M. M.; QIN-HILLIARD, D. B. (Eds.). **Globalization**: culture and education in the new millennium. Berkeley; Los Angeles: University of California Press/The Ross Institute, 2004.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. *Signum*: estudos linguísticos. Londrina, v. 2, n. 15, p. 457–80, dez. 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society** — the development of higher psychological process. Cambridge MA: Harvard University Press, 1978.

WALLACE, M. **Training foreign language teachers**: a reflective approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Como Referenciar este Artigo, conforme ABNT:

ALENCAR, E. B. A. Noções de Letramento Crítico no Contexto de Ensino e Aprendizagem: Vozes de Professores de Língua Inglesa. **Rev. FSA**, Teresina, v.18, n. 9, art. 5, p. 80-98, set. 2021.

Contribuição dos Autores	E. B. A. Alencar
1) concepção e planejamento.	X
2) análise e interpretação dos dados.	X
3) elaboração do rascunho ou na revisão crítica do conteúdo.	X
4) participação na aprovação da versão final do manuscrito.	X