

O LETRAMENTO CRÍTICO E O ENSINO DE INGLÊS: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO CONTINUADA

Critical Literacy and English Teaching: Reflections upon the Teacher's Practice in Continuing Education

Rodolfo Rodrigues Pereira dos SANTOS

(Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Alagoas, Brasil)

Sérgio IFA (Universidade Federal de Alagoas,

Maceió, Alagoas, Brasil)

Resumo

Fundamentado na pesquisa-ação e na abordagem do letramento crítico para o ensino, o presente artigo, de cunho teórico-reflexivo, discute aspectos constitutivos da abordagem do letramento crítico, bem como apresenta e interpreta uma atividade desenvolvida com alunos do 9º ano do ensino fundamental, por uma professora participante do projeto de formação continuada para professores de Inglês da rede pública municipal. Ao interpretar a atividade foi possível perceber que a prática de ensino da professora contribuiu significativamente não somente para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, como também para o desenvolvimento da consciência crítica dos mesmos via língua Inglesa.

Palavras-chave: *letramento crítico; atividades de língua inglesa; formação continuada.*

Abstract

Based on the action research and the critical literacy teaching approach, this theoretical and reflective paper aims at discussing aspects of the critical literacy approach and interpreting an activity developed with students from the elementary school, 9th grade, by an English teacher who is a participant in an English Teacher Education project for public school teachers. By interpreting the activity, it was possible to understand that the teacher's practice contributed significantly not only for the development of students' linguistics skills but for their critical awareness when learning the English language.

Key-words: *critical literacy; English language activities; Teacher Education.*

1. Introdução

Nas discussões que envolvem propostas de ensino dentro das concepções teóricas do letramento crítico e multiletramentos no ensino de língua Inglesa, uma questão primária surge como tônica colocada pelo professor de Inglês em formação acadêmica inicial ou continuada: o que o letramento, particularmente o “crítico” tem a ver com o seu fazer prático em sala de aula?

Esse questionamento nos parece ter fortes implicações não somente em relação à própria preocupação do professor em querer saber como tal abordagem o ajudará a melhorar sua prática, como também aponta para a discussão do ensino da língua Inglesa ainda dividido entre o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à vida escolar do aluno e/ou a necessidade do desenvolvimento da consciência do aluno para que ele possa se posicionar criticamente nesta atual sociedade.

Acreditamos que o desenvolvimento da consciência crítica do aluno seja o local em que o debate sobre o ensino da língua Inglesa, dentro da abordagem do letramento crítico, ganha terreno e aponta para a emergência de práticas de ensino que objetivem não somente o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos sujeitos aprendizes, mas também a formação de cidadãos críticos e conscientes a partir da interação provocada em sala de aula para buscar e valorizar a expansão da percepção sobre assuntos diversos. Brydon (2011) afirma que:

O mundo contemporâneo requer habilidades de letramento avançadas e isto inclui a capacidade de pensar criticamente, incluindo contextualização, análise, adaptação, tradução de informação e interação entre os indivíduos dentro e além de sua comunidade (Brydon, 2011, p. 105).

Pensando assim, o sujeito que se pretende ajudar a construir, no cenário atual, deve ter esta capacidade trabalhada e potencializada para pensar e agir criticamente sobre suas realidades no âmbito local e também global. Por esta razão, a formação do professor, seja ela acadêmica inicial ou continuada, não deve ser vista alheia à discussão teórica do letramento crítico e ao cotejo dos diálogos relacionados à prática de ensino e

O letramento crítico e o ensino de inglês: Reflexões sobre a prática do professor em formação continuada

sua reflexão. Deve, ao contrário, ser considerada fundamental porque propicia o lançamento de olhares retrospectivos e reflexivos sobre o processo de ensino-aprendizagem (por exemplo, o alcance de objetivos ou não e suas razões) e contribui para um (re) pensar, (re) construir as ações futuras.

As pesquisas voltadas ao ensino de língua adicional¹ e a formação de professores (Motta, 2008; Mattos & Valério, 2010; Brydon, 2011 e outros) têm contribuído cada vez mais para a produção teórica e para a construção de práticas do professor. No entanto, toda essa produção parece ainda não ter rompido os muros que separam as teorias e as práticas dos professores. Uma justificativa para a existência desse quadro seja, talvez, a falta de programas específicos de formação continuada e de ações que aproximem os diálogos entre os dois vizinhos. Neste trabalho, procuramos demonstrar como experiências desenvolvidas dentro de um projeto de formação continuada para professores de Inglês da rede pública vêm quebrando tijolos desses muros e contribuindo para uma aproximação saudável e prazerosa, porém dolorosa, às vezes, entre a teoria e prática do professor em sala de aula por meio da reflexão e da criticidade.

Para tanto, apresentamos a interpretação de uma atividade desenvolvida por uma das professoras envolvidas no projeto de formação, com o objetivo de ilustrar como práticas possíveis são construídas a partir do diálogo tecido por meio da vivência dos professores em sala de aula e do processo de reflexão das teorias do letramento crítico para se alcançar um ensino de língua inglesa, mais informado e mais consciente para as questões de cidadania.

Quanto a sua organização estrutural, este trabalho se divide em seis etapas, a saber:

¹ O termo língua adicional vem sendo bastante utilizado nas pesquisas acadêmico-científicas em substituição ao termo língua Estrangeira. Tal substituição justifica-se pelo fato de que, ensinar Inglês, na atualidade, tem por objetivo não somente o desenvolvimento da competência linguística do sujeito, mas também, o desenvolvimento de sua consciência crítica e de suas capacidades de relacionamento com os indivíduos de outros contextos globais. Isso difere do ensino de Inglês como língua estrangeira porque esse último tinha por objetivo somente a aprendizagem para ganho de fluência similar a do falante nativo. Nesse tipo de ensino, todo e qualquer caráter sócio-histórico-cultural do contexto em que os sujeitos aprendizes situavam-se, não era levado em consideração.

A introdução apresenta o objetivo da pesquisa e a justificativa de sua relevância para as pesquisas atuais. A segunda etapa discorre sobre alguns conceitos de letramento crítico: a) apresentando a origem do termo letramento e o seu desenvolvimento até o entendimento contemporâneo; b) definindo a abordagem do letramento crítico no ensino de inglês como língua adicional.

A terceira etapa do artigo contextualiza o ambiente da pesquisa, a metodologia utilizada e justifica a escolha pela pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação. A etapa 4 é destinada à interpretação dos dados, fundamentada na literatura pertinente e discutida a partir de exemplos dos relatos de sujeitos da pesquisa.

A quinta etapa é dedicada às considerações finais, apresentando nossas reflexões sobre a interpretação feita, bem como a abertura a novas pesquisas sobre o tema.

2. O surgimento do termo letramento e letramento crítico no Brasil

O termo letramento surgiu no Brasil na década de 80 como derivação da palavra *literacy*, com a publicação da obra de Mary Kato, em 1986, intitulada *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, em que a autora afirma que a tarefa da escola é tornar o indivíduo funcionalmente letrado para responder às demandas sociais de uso da escrita, sendo um, “[...] sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação” (Kato, 1986, p.7).

Com a publicação dessa obra e das contribuições que ela representou para a compreensão da prática do letramento, houve, na década de 90, uma intensificação nas discussões teóricas e metodológicas sobre letramento, através da publicação de outras duas grandes obras intituladas: *Os significados do Letramento*, de Angela Kleiman, em 1995, em que a autora apresenta vários estudos sobre letramento desenvolvidos no país, e *Letramento: um tema em três gêneros*, de Magda Soares, lançado em 1998, no qual ela discute o termo letramento em três diferentes textos: *O que é Letramento? O que é*

O letramento crítico e o ensino de inglês: Reflexões sobre a prática do professor em formação continuada

Letramento e Alfabetização e Letramento: como definir, como avaliar e medir, sendo todos de sua autoria.

Foi, a partir da publicação dessas duas grandes obras, das reflexões embrionárias de Mary Kato (1986) sobre letramento e do aprofundamento das pesquisas relacionadas aos estudos dos novos letramentos (new literacies) por Street (1995), que fez surgir a necessidade de uma perspectiva de letramento objetivada pelo desejo de formação de sujeitos conscientes em relação aos usos sociais da linguagem. Porém, uma possível formação desejada somente seria alcançada através de uma abordagem crítica, ou seja, por meio do letramento crítico.

Segundo Cervetti, Pardales e Damico (2001), a abordagem do letramento crítico (LC) “está fundamentada na teoria da crítica social, nos estudos de Paulo Freire e, mais recentemente, nas teorias pós-estruturalistas”, e está associada à ideia de “empoderamento” do sujeito para que ele possa, através da linguagem, atuar nas diferentes práticas sociais, de modo a posicionar-se enquanto sujeito crítico e provocar mudanças se assim desejar.

Com relação às contribuições da teoria da crítica social, Cervetti, Pardales e Damico (2001) nos dizem que,

Grande parte da teoria crítica de letramento foi derivada, em parte da teoria da crítica social, particularmente o que diz respeito ao alívio do sofrimento humano e a necessidade de formação de um mundo mais justo através da crítica da existência de problemas político-sociais e desenvolvimento de alternativas para estes problemas. (Cervetti, Pardales & Damico, 2001)

Segundo os autores, a existência desses problemas está diretamente ligada ao poder que alguns grupos dominantes detêm sobre as ideologias, as instituições e sobre as práticas sociais. Percebemos, portanto, que a teoria da crítica social revela que as desigualdades existentes precisam passar por um processo de reflexão crítica e podem ser reconstruídas através da linguagem.

Deste modo, o letramento crítico compreende que um dado texto é produto de forças ideológicas e sociopolíticas, é um local de luta, de negociação e de mudanças. Pois, em um texto é possível compreender as representações dominantes, os interesses e as ideologias, por exemplo. Nessa mesma direção, Green (1998 *apud* Gee et al. 1996) afirma que:

*A dimensão do letramento crítico é a base para assegurar que os indivíduos sejam não apenas capazes de participar de algumas práticas de letramento existentes, fazendo uso delas, mas que sejam também, de vários modos, capazes de transformar e produzir ativamente estas práticas*². (Green, 1998, p.156)

Entendemos que a visão de Green se assemelha ao pensamento Freiriano quando este concebe a visão de língua como elemento libertador, pois Freire acreditava que a língua podia ser utilizada como ferramenta de reconstrução social e libertação contra forças opressoras.

Desenvolvendo suas atividades com um grupo de trabalhadores oriundo de margem social na qual eram explorados pelos grupos oligárquicos da época, Freire percebeu a necessidade de trabalhar no processo de alfabetização desses grupos, palavras que fossem derivadas de seus contextos pragmáticos para, então, codificá-las dentro de uma prática de existência social, fazendo com que eles se envolvessem no processo de leitura e escritura dentro de uma postura crítica sobre temáticas que refletiam as necessidades daqueles aprendizes que, por vezes, eram levados a acreditar que sua situação social não podia ir além daquela estabelecida previamente.

Da pedagogia crítica de Freire, depreendemos que seu objetivo era desenvolver a consciência crítica do sujeito e fazer com que ele se engajasse em processos de leitura de textos nos quais pudessem assumir uma postura para poder também criticamente agir na sociedade. Tanto na teoria da crítica social quanto na pedagogia crítica de Freire, há um reconhecimento de que é necessário lutar por justiça e igualdade, utilizando-se a

² No original: The critical dimension of literacy is the basis for ensuring that individuals are not merely able to participate in some existing literacy and make meanings with it, but also that, in various way, they are able to transform and actively produce it. (Green, 1998; *apud* Gee et al. 1996)

O letramento crítico e o ensino de inglês: Reflexões sobre a prática do professor em formação continuada

língua e o discurso como mecanismos que possibilitem a construção de um ser crítico social imbuído pela vontade de mudança.

Em adição as estas duas grandes contribuições, tivemos a influência das teorias pós-estruturalistas, as quais têm suas crenças apoiadas na concepção de que os significados do texto emergem apenas em relação a outras significações e nas práticas emergentes de contextos sócio-políticos específicos (Cervetti, Pardales & Damico, 2001). Desta perspectiva, percebemos que as verdades ou inverdades construídas a partir do texto são interpretações advindas da percepção do leitor que as produz.

7

2.1 A abordagem do letramento crítico e o ensino de inglês como língua adicional

Atualmente, há várias definições para a abordagem do letramento crítico e para o sujeito dito criticamente letrado. Aqui, procuramos utilizar somente aquelas nas quais Gee (1996, p.16) nos fala que “ser criticamente letrado significa ter habilidade em confrontar discursos e analisar como eles competem entre si no que diz respeito a relação de poder e interesse”, e a de Baynham (1995, p.18), quando “relaciona o termo criticamente letrado ao engajamento de indivíduos em práticas sociais em que a linguagem é o instrumento para que se desenvolva um posicionamento crítico”.

A partir das colocações feitas por esses autores, podemos entender que a linguagem exerce um papel fundamental na formação crítica dos cidadãos. Isso porque, através dela, os discursos podem ser analisados e ter seus significados negociados e (re)construídos socialmente. Partindo dessa perspectiva, acreditamos ser possível provocar reflexões sobre os discursos veiculados também na língua inglesa de modo a negociar e (re)construir significados dentro de uma visão crítica da linguagem.

Essas colocações nos permitem compreender que o letramento crítico pode ser provocado a partir do trabalho com os professores de língua inglesa que podem construir com os alunos as várias interpretações possíveis dos discursos produzidos nos textos (orais e/ou escritos) a serem trabalhados em sala de aula.

Entendemos que o ensino de língua Inglesa, embasado na abordagem do letramento crítico, pode possibilitar ao aprendiz a construção de sua visão crítica para que ele possa agir socialmente partindo do trabalho com o conhecimento que o aluno tem da língua inglesa ao construir diversos significados dos diversos textos trazidos para a sala de aula. Entendemos que, independente do nível linguístico da língua adicional que o aluno possua, a formação crítica pode e deve ser trabalhada mesmo que momentos em que a língua materna seja utilizada em sala.

3. Metodologia

Adotamos a perspectiva qualitativa (Croker, 2009) porque o nosso foco de pesquisa é entender e explorar a formação continuada de 12 professores de inglês da rede pública municipal da cidade de Igaci, interior do estado de Alagoas. Essa formação foi realizada no segundo semestre de 2012 e promoveu encontros quinzenais para discussão teórica da abordagem do letramento crítico nas quais convidamos os professores para elaborarem atividades práticas de língua inglesa que contemplassem o diálogo entre esta abordagem e a realidade que cada um vivenciava em sala de aula. Provocamos questionamentos³ e transformamos os encontros em oficinas para elaboração das atividades.

Objetivávamos, portanto, investigar como essa formação aconteceu. Assim, para atender tal objetivo, optamos pela pesquisa-ação como procedimento teórico-metodológico porque se insere dentro da perspectiva qualitativa e, por natureza, tem um caráter de intervenção (ação) e coleta sistemática de informações (pesquisa) cujas principais características, elencadas por Thiollent (1988, p. 16), são:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;*
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;*

³ O questionamento mais recorrente dos professores participantes da formação que oferecemos foi o que apresentamos na Introdução deste artigo: O que o letramento crítico tem a ver com a minha prática em sala de aula?

O letramento crítico e o ensino de inglês: Reflexões sobre a prática do professor em formação continuada

- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;*
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas⁴ da situação observada;*
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;*
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.*

Neste artigo, optamos por focar uma atividade elaborada e aplicada em seis semanas pela professora Rosilane⁵, na sua turma de 9º ano do Ensino fundamental, composta por 25 alunos da zona rural da cidade de Igaci, em Alagoas. Temos a atividade elaborada, os diários da professora e comentários dos alunos como instrumentos de coleta.

A atividade tinha como objetivos o desenvolvimento tanto da competência linguística dos alunos em língua inglesa como da consciência crítica e foi trabalhada durante três semanas, totalizando seis horas aula. Nas três primeiras aulas, a professora trabalhou com a leitura e a interpretação do texto, fazendo o letramento crítico dos alunos e as atividades de compreensão do texto. Nas três aulas seguintes, trabalhou estrutura gramatical e produção escrita em Inglês.

4. Interpretação dos dados

Nesta seção, iniciamos nossa interpretação das três primeiras aulas, a partir do diário da Rosilane, em que ela aponta inicialmente a sua falta de convicção em relação ao desenvolvimento da atividade dentro da abordagem do letramento crítico.

A princípio, não via muita importância, ou simplesmente não entendia bem como promover discussões nas aulas de Inglês que fossem além das questões impressas no meu livro e que pudessem promover uma consciência mais crítica no aluno sobre questões que estão no social de nossa comunidade local e global. Também confesso que sentia

5 Concordamos com a perspectiva de “esclarecer problemas” e não de resolvê-los, procurando conhecer melhor as questões em jogo e refletindo sobre encaminhamentos de ações.

⁵ Nome fictício para preservar a identidade da professora participante.

como se estivesse fugindo do assunto. (excerto do diário de aula do dia 08/1., profa. Rosilane).

Antes de descrever a sequência da aula, a professora Rosilane falou da insegurança para extrapolar os limites do seu muro, separando teoria da prática. Muitas vezes, a falta de segurança para ir além do muro e tornar possível o diálogo entre teoria e prática está exatamente na falta de atitude⁶ do professor em olhar para o fazer pedagógico e lançar sobre ele uma postura reflexiva sobre como esse fazer pode ser refletido a ponto de provocar o desenvolvimento de novas práticas de ensino e de aprendizagem.

O professor precisa perceber a importância da reflexão de sua prática como meio potencializador da ação pedagógica. Ele precisa entender que refletir implica olhar para dentro de algo ou para dentro de si e que esse olhar constitui um exercício interior, exigente de consciência, vontade e razão (Coracini, 2003, p. 307). Ele não terá consciência da necessidade de mudança, se não olhar diretamente para ela, para a necessidade, e não agir sobre ela com razão e vontade, a ponto de não correr o risco de permanecer em práticas de ensino estrutural da língua.

Mas, depois das orientações e das aulas que venho aplicando, vejo que posso não somente desenvolver as competências linguísticas (fala, audição, leitura e escrita) em conformidade com a parte estrutural da língua (gramática), como também posso fazer com que meus alunos sejam mais críticos e conscientes sobre determinadas questões sociais. (excerto tirado do diário de aula do dia 08 de Nov. profa. Rosilane)

O fazer pedagógico é algo que requer problematizações, respostas, abandonando de métodos de ensino de gramática e orientação constituída de conhecimentos e teorias a partir da reflexão crítica da prática docente (Silva & Araújo, 2005, p. 2). É evidente na fala da professora que as orientações dadas dentro das discussões do grupo de formação proporcionaram reflexão sobre sua prática, possibilitando-lhe o desenvolvimento de uma atividade que não se limitou somente ao estudo das normas estruturais da língua,

⁶ O conceito de atitude tratado nesse trabalho corresponde à capacidade do sujeito (professor) em posicionar-se reflexivamente sobre seu fazer em sala de aula. Não se trata do conceito de atitude ativamente responsiva tratado por Bakhtin/Volochinov (Estética da Criação Verbal, 2011, p. 273) em que atitude corresponde na posição responsiva ativa de um sujeito dentro de uma situação de comunicação discursiva.

O letramento crítico e o ensino de inglês: Reflexões sobre a prática do professor em formação continuada

mas que tornou possível o desenvolvimento de outras habilidades linguísticas: a fala, audição, a leitura, a escrita e a própria consciência crítica que antes, ela não via possibilidade de desenvolvimento em suas aulas de inglês.

Ao discorrer sobre a descrição da aula, outros dados foram se evidenciando e se tornando possíveis de análise, como, por exemplo, o trecho abaixo:

*Comecei a aula, distribuindo o texto que trazia em sua introdução, a imagem de dois homens separados por um abismo e dois fragmentos textuais que representavam um paradoxo. Comecei, então, a discutir a imagem com eles e pedi que criassem hipóteses sobre o título: **to build a bridge**, e que relação este título tinha com os dois fragmentos textuais. (excerto do diário de aula do dia 08 de Nov. de 2012 da profa. Rosilane).*

Entendemos que não basta aprender a ler e a escrever para se tornar letrado. Os alunos precisam se tornar letrados a partir da leitura de imagens e construir, assim, sua compreensão crítica. Ao propor, como atividade de ativação do conhecimento prévio, que os alunos observassem a figura e levantassem hipóteses sobre a relação existente entre a figura, o título: **to build a bridge** e os fragmentos textuais, a professora convidou os alunos a usar estratégias para além da simples atividade de analisar, interpretar e desconstruir o texto impresso. Ela promoveu a construção de significados pertinentes e únicos para os alunos a partir da junção de elementos visuais e textuais. Segundo Baker (2012, p.44), “letramento visual está relacionado com a capacidade de analisar e reconhecer imagens. Imagens podem ser usadas para influenciar e persuadir, assim sendo, é de responsabilidade dos professores saber como ensinar utilizando figuras para poder ajudar os alunos a compreender a linguagem da fotografia”. Uma das primeiras construções elaboradas pelos alunos foi registrada pela professora:

*[...] muitos dos alunos, ao analisar a figura e o tema: **to build a bridge**, afirmaram que eles (os homens da figura) precisavam construir uma ponte para encontrar um com o outro. E isto tinha a ver com o título, já que dizia: construir uma ponte. (excerto do diário de aula do dia 08 de Nov. de 2012 da profa. Rosilane).*

Na fala da professora, é perceptível que os alunos ainda não conseguiram atingir o objetivo real: a construção dos sentidos não revelados pela imagem. Por outro lado, os procedimentos utilizados pela Rosilane pareceram encaminhá-los para esta construção.

Depois disseram que não poderia ser - fazer uma ponte -, pois um homem estava sentado, descansado, como alguém que está farto. O outro não. Ele está de pé, fazendo um gesto típico de quem quer lutar por alguma coisa. A montanha dele é menor. E observando melhor os fragmentos, dá para ver que se trata de comida. Achamos, então, que o título é uma metáfora e que o objetivo não é falar sobre construir pontes. A ponte que ele está falando é aquela que podemos construir para ajudar as pessoas que passam fome. (excerto do diário de aula do dia 08 de Nov. de 2012 da profa. Rosilane).

No trecho acima, podemos ter um indício do interesse do tópico para os alunos, um elemento importante como descrito por Scrivener (2010, p. 267) quando este sugere que “atividades introdutórias de leitura devem fazer com que os alunos sintam-se interessados pelo tópico e despertem no aluno previsões sobre informações relacionadas entre textos e ilustrações.” Durante o encontro que tivemos do grupo de formação, a professora revelou que a participação dos alunos foi bem melhor e maior do que aulas em que ela trabalhava apenas os aspectos linguísticos da língua inglesa.

Com o suporte do seu relato no encontro em que compartilhou sua experiência, podemos interpretar a oração: “Achamos, então, que o título é uma metáfora e que o objetivo não é falar sobre construir pontes”, revela muito mais do que registrou. Para nós, revela intimidade e, portanto, uma quebra na assimetria de poder, facilitando uma maior participação dos alunos por conta não apenas do tema ser interessante, mas da forma como a professora conduziu e provocou a discussão.

Bristor & Drake (1994 apud Baker 2012, p. 42) argumentam que “o letramento visual tem sido definido como a habilidade de entender, interpretar e avaliar mensagens visuais”. Ao pedir que seus alunos observassem atentamente a imagem, associando-a com os fragmentos textuais, a professora objetivou fazer com que eles fossem capazes de avaliar as mensagens e os sentidos construídos a partir da materialização visual. Tentassem, assim, perceber que outros sentidos poderiam ser construídos a partir da imagem.

O letramento crítico e o ensino de inglês: Reflexões sobre a prática do professor em formação continuada

Os sentidos implicados na análise feita pelos alunos podem ser definidos como subjacentes à própria representação da imagem, uma vez que a mesma não poderia ser interpretada como foi, senão através de uma análise crítica de questões que estão atreladas a aspectos sociais, aparentemente fora do texto escrito. Daí a importância do trabalho de buscar entender o contexto do texto para ajudar a interpretar e a construir alguns significados.

Rosilane descreve,

Depois, começamos a fazer a leitura do texto e pedi que fizessem uma leitura rápida. Então, foram selecionando os vocábulos mais difíceis. Depois, eles fizeram uma leitura mais profunda. Desta vez, fui lendo com eles e trabalhando aquelas estratégias de leitura que aprendemos na formação, né: inferência, palavras transparentes e outras. Quando percebi que eles tinham entendido o texto, passamos a outras discussões. (excerto do diário de aula do dia 08 de Nov. de 2012 da profa. Rosilane)

Scrivener (2010, p. 267) sugere que, “durante a atividade de leitura do texto, algumas tarefas devem ser estabelecidas pelo professor: foco na leitura rápida, foco no significado (pontos gerais e detalhes da leitura), e foco na leitura individual da língua”. O que Scrivener sugere como atividade com foco na leitura rápida diz respeito ao uso da estratégia de *skimming* muito utilizada no processo de leitura e compreensão de textos. Ao propor que seus alunos fizessem uma leitura rápida do texto, a professora teve por objetivo, fazer com que eles entendessem a ideia geral do texto.

*O que vocês veem nas imagens presentes no texto?
O que o título tem a ver com as imagens?
Vejam as palavras conhecidas no título e no texto? Elas dão alguma ideia sobre o texto? (excerto do diário de aula do dia 08 de Nov. de 2012 da profa. Rosilane).*

Ao propor uma leitura com foco no significado, ela objetivou fazer com que eles fossem capazes de utilizar a estratégia de *scanning*, a fim de poder ter uma apropriação maior dos significados presentes no texto, conforme trecho do diário da professora:

*Find out in the text the kind of bridges are needed to be built.
Who are the people in need?
What is said about the rich and poor nations?
Who is living in hunger and poverty?
(excerto do diário de aula do dia 08 de Nov. de 2012 da profa.
Rosilane).*

Após as discussões, a professora focou em aspectos linguísticos e estruturais da língua inglesa (vocábulos, palavras de coesão, etc). Trabalhou o conhecimento dos símbolos e dos códigos da escrita apontado por Soares (1998) como requisito inicial para o letramento. Para essa autora, indivíduo letrado não é só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente e pratica a leitura e a escrita, respondendo adequadamente suas demandas sociais (SOARES, 1998, p.39).

Em seguida, os questionamentos da professora não apenas revelam nitidamente uma modificação no modo em que ela concebe sua prática em sala de aula, mas também evidenciam o amadurecimento de sua própria criticidade em relação à temática que está sendo abordada na aula. Essa posição crítica do professor é fundamental para a promoção de espaços para que a consciência crítica dos alunos seja potencializada. Tal postura pode ser ilustrada abaixo:

Quando percebi que eles haviam se apropriado do texto, comecei a fazer outros questionamentos: na relação do texto com a figura e com o social deles, que ponte deveríamos construir? O que representa o barco? E o abismo? Em relação à comunidade em que vocês moram, quem é o barco? Quais são os abismos e quais pontes devem ser construídas? Quem são os responsáveis pelos abismos? Em nossa sociedade, quais são as pontes que o governo deve construir para superar os abismos? Quais os barcos criados por eles? Vocês acham que estes barcos “ajudam”? (excerto do diário de aula do dia 08 de Nov. de 2012 da profa. Rosilane)

De acordo com Cervetti, Pardales & Damico (2001), “professores críticos promovem uma nova e diferente prática de texto, uma prática que examina a própria natureza do letramento, particularmente, os modos pelos quais concepções atuais de letramento criam e preservam certos interesses econômicos⁷”. Ao propor os

⁷ No original: critical teachers promote a new and different kind of textual practice, one that examines the nature of literacy itself -- particularly the ways that current conceptions of literacy create and preserve certain social, economic, and political interests.

O letramento crítico e o ensino de inglês: Reflexões sobre a prática do professor em formação continuada

questionamentos citados no excerto, a professora traz para o processo de discussão do texto, questões que vão além da mera necessidade de compreensão da intenção do autor (leitura crítica). Cervetti, Pardales & Damico (2001) argumentam que,

O letramento crítico envolve uma diferença fundamental com relação à leitura crítica. Em essência, os alunos que aprendem dentro da perspectiva do letramento crítico, abordam a construção de sentidos como um processo de construção [...] ao invés de apenas extrair os significados do texto. Mais importante é que a significação textual seja entendida no contexto social, histórico e nas relações de poder, e não apenas como qual é a intenção do autor. Além do mais, a leitura é um ato de conhecer o mundo (como também a palavra) e funcione como um meio de transformação social⁸. Ao propor os questionamentos citados no excerto, a professora contribuiu para que a leitura do texto não se restringisse somente a compreensão da intenção do autor, mas que, através dela, os sujeitos refletissem sobre questões sociais presentes na sociedade, com o objetivo de contrapor criticamente tais questões. Assim, o letramento crítico busca engajar o aluno em uma atividade crítica através da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida ou de sua comunidade (Motta, 2008).

15

Gee et al. (1996, p.16) afirmam que o letramento é uma questão de práticas sociais, associado às relações culturais e institucionais e, portanto, qualquer texto pode ser entendido apenas quando situado dentro dos contextos sócio-histórico-culturais. Deste modo, não há letramento crítico quando este não objetiva discutir os contextos sociais em que determinada prática está situada.

No excerto registrado abaixo pela professora, percebemos que os alunos, quando mencionam que o governo precisa dar maiores oportunidades de emprego e educação de qualidade, estão expressando sua consciência crítica sobre uma questão importante da estrutura social atual: *a falta de políticas governamentais que garantam o direito e o acesso à educação de qualidade para consequente possibilidade de inserção no mercado de trabalho.*

⁸ No original: Critical literacy involves a fundamentally different stance toward reading. In essence, students of critical literacy approach textual meaning making as a process of construction, not exegesis; one imbues a text with meaning rather than extracting meaning from it. More important, textual meaning is understood in the context of social, historic, and power relations, not solely as the product or intention of an author. Further, reading is an act of coming to know the world (as well as the word) and a means to social transformation. (Cervetti, Pardales & Damico, 2001, disponível em: <http://www.readingonline.com>. Acesso em: 18 de Nov. 2012).

Achei interessantes os depoimentos deles e muitos disseram que algumas pontes precisavam ser construídas em sua comunidade. Pontes que aproximassem mais, ricos e pobres, negros e brancos para que não haja tanto preconceito. Também disseram que acham que o governo tem de parar de dar barcos, né, como os programas: bolsa família, bolsa escola e outros tipos de ajuda. Pois, a população precisa aprender como pescar o peixe e não dele pronto. Disseram que o governo precisa dar maiores oportunidades de emprego e educação de qualidade, mas ao invés disso, fica “tapeando” com as bolsas misérias. (excerto do diário de aula do dia 08 de Nov. de 2012 da profa. Rosilane)

Ao afirmarem que o governo, “*ao invés de criar oportunidades de emprego, fica ‘tapeando’ com bolsas miséria*”, os alunos parecem reconhecer que o governo acaba gerando uma falsa realidade de que sua responsabilidade está sendo cumprida à medida que programas assistencialistas são criados. Pareceram reconhecer também que as boas intenções não passam de um escape da responsabilidade social que o mesmo tem com a população e, ao dizerem que pontes precisam ser construídas, estão apontado para a necessidade de fazer com que os governantes cumpram com suas responsabilidades.

Cervetti, Pardalles & Damico (2001)⁹ afirmam que, “através da consciência crítica, alunos podem reconhecer e sentir-se dispostos a refazer suas próprias identidades e realidades sociopolíticas através do processo de construção de significados e de suas ações no mundo”. Neste caso, acreditamos que os alunos puderam questionar as ideologias que estão por trás da iniciativa do governo. Discutir se é de interesse do governo acabar com as desigualdades são caminhos que podem levar à expansão de horizontes dos alunos para que eles possam analisar outras realidades (local e global) e perceber como os discursos são externalizados e produzem significados.

O segundo momento de interpretação corresponde a três últimas aulas da professora Rosilane. Para tanto, iniciamos essa análise com o questionamento feito pela mesma, logo após fazer a leitura de seu diário no encontro do dia 22 de novembro. Como questão, ela pergunta ao grupo se, ao propor uma atividade de produção escrita

⁹ No original: Through critical consciousness, students should come to recognize and feel disposed to remake their own identities and sociopolitical realities through their own meaning-making processes and through their actions in the world. (Cervetti, Pardalles & Damico, 2001, disponível em: <http://www.readingonline.com>. Acesso em: 18 de Nov. 2012).

O letramento crítico e o ensino de inglês: Reflexões sobre a prática do professor em formação continuada

em Português, não estaria fugindo de seu objetivo maior que era verificar os indícios de criticidade dos alunos mediante produções escritas em Inglês. A professora assim descreveu sua preocupação no diário,

Como atividade final e de escrita, pedi que eles produzissem um texto em português sobre o que eles entenderam sobre as palavras rio, barco e ponte que o autor utilizou no texto, mas associando essas palavras com os problemas locais da comunidade ou do próprio país. Pedi que eles fizessem em Português porque achei que teriam dificuldades em escrever em Inglês. [...] Será que deveria pedir para eles traduzirem para o Inglês o texto que eles trarão em português na próxima aula? Ou você acha que eu deveria ter pedido esse texto logo em Inglês? (excerto do diário de aula do dia 22 de Nov. de 2012 da profa. Rosilane)

17

Alunos se sentem confiantes no processo de produção escrita quando dominam as habilidades necessárias de produção. Essas habilidades compreendem a nosso ver: *o conhecimento sobre o assunto que está sendo solicitado a escrever, o domínio do sistema de escrita da língua (regras e formas estruturais) e o poder de argumentação da tese* que objetiva defender no texto. É o domínio dessas habilidades o potencializador necessário para a boa produção de texto, seja ela em língua materna ou adicional. Entretanto, concordamos que sempre que os alunos são apresentados às propostas de produção de textos, eles se sentem inseguros e não demonstram muito interesse pela atividade, principalmente quando a língua é a adicional.

Contudo, não podemos ser céticos diante das atividades de produção escrita a ponto de não vislumbrar outras possibilidades e encarar o trabalho a ser feito quando a produção textual em língua adicional pode ser interessante. Para desenvolvermos uma atividade de produção textual precisamos ter em mente alguns elementos importantes conforme descrito por Scrivener (2010, p. 236):

*A escolha do tópico;
A escolha do gênero;
A Seleção, discussão e organização das ideias;
A utilização de termos lexicais apropriados a escrita do texto;
A escrita em formas de rascunhos;
Ao feedback da leitura;
A correção e monitoramento da escrita. (Scrivener, 2010, p. 272-273).*

Percebemos que ao solicitar que a atividade fosse desenvolvida em Português, a professora sentiu que, talvez, seus alunos não dominassem esses elementos na língua adicional. Por outro lado, estabeleceu a confiança necessária para que eles sentissem uma intimidade maior com ela e, assim, no futuro, eles não teriam receios em fazer uma atividade escrita em inglês. A produção prévia de textos na língua materna oferece a ele o conhecimento necessário para que o domínio dos padrões de escrita (regras gramaticais) e da composição discursiva seja ampliado, estimulando, na nossa visão, a produção escrita. Observando no diário da professora, algumas das possibilidades encontradas para solicitar do aluno produção de texto na língua adicional foram assim descritos por ela:

*Resolvi levar os textos escritos por eles, fazer algumas discussões e seguindo suas orientações¹⁰, planejei revisar os verbos modais *should* and *must* e pedi que eles fizessem frases opinativas, utilizando os modais *should* e *must*. Queria ver se eles também tinham posições críticas nas produções escritas. (excerto do diário de aula do dia 22 de Nov. de 2012 da profa. Rosilane).*

Na análise do excerto, pudemos identificar a utilização de elementos relacionados à estrutura da língua: revisão dos verbos modais *should* e *must* e do gênero textual artigo de opinião (resumido a parágrafo opinativo). Além da presença dos elementos mencionados, as produções evidenciaram posicionamento crítico dos alunos sobre as ideias que eles estavam defendendo. Pudemos perceber isso quando na apresentação de alguns excertos¹¹ textuais que seguem apresentados por ela:

Excerto I
The people in my ranch¹² receive bag family and I think this is wrong because people should work to receive money and not get money free. So that happen the government must create more job opportunities for the people in my ranch¹³. (R. G. B.¹⁴ 9º Ano)

¹⁰ As orientações que ela faz referência foram aquelas dadas nas discussões do grupo de formação continuada.

¹¹ Os excertos escolhidos para análise neste trabalho apresentam alguns erros de sintaxe. Entretanto, não faremos nenhuma consideração referente a esses erros pelo fato de que não foi possível colher as reflexões da professora sobre esses erros antes da escrita desse texto. Como o objetivo maior foi compreender o posicionamento crítico dos alunos nas produções, limitamo-nos somente a ele.

¹² Os alunos da professora Rosilane vivem na zona rural, nos chamados sítios. Existe uma divisão espacial-geográfica do espaço em comunidades que é denominada de povoados e sítios. Os povoados são comunidades formadas a partir de seiscentos imóveis. Tem posto de saúde, escola, Igreja e associação comunitária. Os sítios são comunidades com formação abaixo de seiscentos imóveis. Algumas podem ter postos de saúde, escola e associação comunitária. Por isso não confundir sítio com a casa de fazenda popularmente conhecida em algumas regiões.

¹³ Os erros de gramática foram mantidos conforme o original da professora.

¹⁴ Optamos pelo uso de abreviações para manter a identidade do sujeito (aluno).

O letramento crítico e o ensino de inglês: Reflexões sobre a prática do professor em formação continuada

Na fala do aluno R.G.B., percebemos a utilização dos modais *should* e *must* e a presença do gênero discursivo¹⁵ opinião (parágrafo opinativo). O aluno evidenciou um posicionamento crítico acerca do programa Bolsa Família do governo federal que dá dinheiro as pessoas com renda inferior a um salário mínimo e apresentam baixas condições de qualidade de vida. A nosso ver, dizer que as pessoas não deveriam ganhar dinheiro de graça, mas trabalhar para obtê-lo significa que o aluno não concorda com a política assistencialista do governo, que em vez de dar condições de trabalho ao homem, engana-o com “esmolas”.

Mattos & Valério (2010, p. 141) argumentam que o tipo de educação gerada na sala de aula perpetua as relações de poder existentes na sociedade e promove a conformação do indivíduo e sua privação aos questionamentos que podem ser gerados em torno das relações de poder. Pensar numa aula dentro da abordagem do letramento crítico é avançar em relação a esse tipo de educação e criar oportunidades para que os sujeitos (alunos) sejam capazes de agir sobre as relações de poder que geram desigualdades e exclusão na sociedade. É desenvolver um ensino voltado ao empoderamento e ação dos alunos na sociedade por meio da língua.

No letramento crítico, a língua assume um caráter libertador por intermédio do controle da crítica aos significados imbuídos nos discursos e pela criação de um discurso alternativo que resulta na construção do cidadão consciente. Cervetti, Pardales & Damico (apud Mattos & Valério, 2010, p. 139).

Observamos que a produção desse aluno revelou um dos objetivos do letramento crítico: a capacidade de agir e transformar a realidade, percebendo-se como parceiro que irá atuar e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e plural por meio da língua, em nosso caso particular, a língua adicional Inglesa.

Quando solicitados à produção de textos em Inglês ou na língua materna dentro da abordagem do letramento crítico, os alunos devem ser encorajados a posicionar criticamente em suas materializações discursivas e evidenciar suas atitudes em relação

¹⁵ Não cabe neste trabalho uma discussão acerca dos gêneros discursivos que aqui serão utilizados a título de forma composicional do texto.

às ideologias presentes na sociedade local e/global. Na passagem do excerto do aluno, identificamos a postura crítica em relação às ideologias presentes em seu contexto local.

In Brazil have many people poor and the government offered some assistance program like: family bag, family school and alimentionation bag. This is good because take away they of misery. In other side, they accommodate people because they not want to work. I think the government must open job opportunity and give education of quality. While the government continue to give money with no work, it will not resolve the poverty and hunger the people live every day. (A.P.S. 9º Ano)

A materialização discursiva do aluno aponta para as ideologias governamentais de que fome e miséria se combatem com a distribuição de programas assistenciais - o que é mentira - se por outro lado, pararmos para analisar que as pessoas que são beneficiadas não avançaram em qualidade de vida. O que percebemos é uma falsa ideia dessa melhoria de vida que acarreta outros problemas sociais como evidenciada pela fala do aluno: *they accommodate people because they(people) do not want to work (anymore)*. Ou seja, as pessoas que recebem os benefícios do governo acabam se acomodando e não buscam maiores possibilidades de melhoria de vida. Se não trabalham, o tempo sobra, se o tempo sobra, dá para beber e usar drogas. Isso também fica bastante claro nos excertos abaixo:

My father work in 'roça' and sometimes he needs people to work but the people don't want to work because they get bag family. I think good the government help the people poor but it has to look this help in fact. What I see is people that do not want to work more because they get money easy of government. (J.S.S.9º Ano)

In my opinion the text we read with the teacher is idealistic because it speak many forms to help the nations poor. In my opinion the best form of help one poor is teach to work, because when he can to work, he can to win your money alone. Many people poor that win money with work finish going the way wrong e spend the money with cachaça and cigarettes. I think the people must work to win the money. (L. N. 9º ano)

Por meio da abordagem do letramento crítico é possível expandir o horizonte dos jovens, bem como suas habilidades linguísticas para negociação de significados

O letramento crítico e o ensino de inglês: Reflexões sobre a prática do professor em formação continuada

possíveis em diferentes situações de comunicação e também possibilitar uma ação de intervenção e transformação da realidade. (Motta, 2008).

Essa prática pode ser reconhecida, segundo Street (1995 *apud* Coradim, 2008), nas três dimensões de finalidade do letramento crítico: *1) tornar o cidadão consciente da realidade; 2) para promover transformação; 3) dar acesso.*

Percebemos nos excertos acima uma expansão do horizonte desse aluno (conscientização), uma vez que ele refletiu sobre sua própria realidade, evidenciando seu posicionamento contra uma situação que parece confortável, entretanto, que precisa de reflexão e transformação. Para ele, não basta garantir ao sujeito somente um sustento alimentar, mas também, outras necessidades importantes como educação de qualidade, saúde e lazer.

5. Considerações Finais

Dar ao sujeito a capacidade de reflexão sobre questões sociais que implique em tomadas de ações por meio de avaliações da própria realidade para então poder construir uma sociedade mais justa e democrática, parece ser a tônica que permeia os objetivos educacionais na atualidade. Dada esta condição, percebemos que a aprendizagem de uma língua adicional não pode omitir de sua responsabilidade esses propósitos que valorizam uma formação crítica e cidadã. Por outro lado, desenvolver práticas de ensino capazes de ajudar o aluno a desenvolver sua capacidade reflexiva sobre não apenas as questões sociais, mas abrir a possibilidade para o questionamento sobre qualquer outro tema, não exclusiva e necessariamente o social. O desafio é aproveitar o texto, oral, escrito ou visual como uma oportunidade para promover reflexões críticas, realçando assim o ato de ensinar uma língua adicional em ação política.

Acreditamos que a nossa interpretação nesse artigo ilustrou uma possível forma de trabalho (dentre tantas outras possíveis) de diálogo entre teoria e prática de língua inglesa, promovendo uma expansão dos horizontes dos professores atuantes e participantes da formação continuada com o objetivo de empoderar os alunos para que

sejam cidadãos críticos. Esperamos que as questões aqui tratadas possam ter provocado e provocar mais diálogos entre prática e teoria. Nosso caminho apenas começou.

Recebido em: 01/2013; Aceito em: 03/2013

Referências

- BAKER, F. W. 2012. *Media Literacy in the K-12 Classroom*. Washington, USA: ISTE, 1st edition. pp.42.
- BAYNHAM, M. 1995. *Literacy practices*. London: Longman.
- BAKHTIN/VOLOCHINOV, M. Mikhail. 2011. *Estética da Criação Verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 6ª ed pp. 273.
- BRISTOR, V. J., & DRAKE, S. V. 1994. Linking the language arts and content areas through visual technology. *T.H.E. Journal*: 22(2), 77-78.
- BRYDON, D. 2011. Local Needs, Global Contexts: Learning New Literacies. In: MACIEL, R. F. e ARAÚJO, V. A. (Orgs). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí, Paco Editora. Pp.105.
- CERVETTI, N.; PARDALES P. & DAMICO, G. 2001. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. Disponível em: <<http://www.readingonline>>. Acesso em: 18 de Ago. 2012.
- CORADIM, J. N. 2008. *Leitura crítica e letramento crítico: idealizações, desejos ou (im) possibilidades?* Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina – Londrina.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Farias. 2003. A abordagem reflexiva na formação do professor de língua. In: E.S. BERTOLDO, & M.J.CORACINI, (Orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discussões sobre e na sala de aula*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras. pp.307.
- CROKER, R. A. 2009. An introduction to qualitative research. In: J. HEIGHAM, & R.A. CROKER, (eds.). *Qualitative research in applied linguistics: a practical introduction*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- GEE, J. 1996. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. 2.ed. London: Taylor & Francis.
- GREEN, B. 1998. Subject-specific literacy and School learning: a focus on writing. *Australia Journal of Education*, 30(2): p. 156-69.
- KATO, M. 1986. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática. pp.07.
- KLEIMAN, A. & SIGNORINI, I. (Org.). 1995. *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras.

O letramento crítico e o ensino de inglês: Reflexões sobre a prática do professor em formação continuada

- MATTOS, A. M. A. e VALÉRIO, K. M. 2010. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e intersecções. RBLA, v.10, n.1, pp. 135-158.
- MOTTA, A. P. F. 2008. O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente. Londrina, Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/379-4.pdf>. Acesso em: 20 de Ago. 2012.
- SCRIVENER, J. 2011. Learning teaching: The essential guide to English Language Teaching. Thailand: Macmillan. 3rd edition. pp. 236-273.
- SILVA, E.M.A. & ARAÚJO, C.M. 2005. Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores. V Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife, 19 a 26 de Setembro. pp.02.
- SOARES, M. 1998. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica.
- STREET, B. V. 1995. Social Literacies. London: Longman.
- THIOLLENT, M. 1988. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez/Autores Associados. pp.16.

Rodolfo Rodrigues Pereira dos Santos is an English teacher and a Master student of Linguistics at Federal University of Alagoas. He belongs to the Ensino e Aprendizagem de Línguas research group and has developed research in the area of teacher education and English Teaching methodology as an additional language. Email: rodolfo Rodrigues guerra@hotmail.com

Sérgio Ifa holds a Doctoral degree in Applied Linguistics (PUCSP) and is a professor at UFAL. He coordinates the Casas de Cultura no Campus Extension Project. He is a researcher at the Ensino e Aprendizagem de Línguas group and is responsible for the National English teacher education in Alagoas. Email sergio.lettras@gmail.com