

Letramentos críticos na formação docente: a função educacional da aula de língua inglesa

Critical literacies in teacher education: the educational role of English language class

Walter Vieira BARROS 

waltervieirabarros@gmail.com

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande, Paraíba, Brasil.

Resumo

Este artigo discute a importância de uma formação do professor de língua inglesa que focalize o ensino orientado pela perspectiva dos letramentos críticos, por acreditar na contribuição de tal perspectiva para uma sociedade menos violenta e mais humana. Assim, o presente trabalho se baseia na perspectiva teórica mencionada e nas noções de estágio como pesquisa e de componente curricular como meio. A análise focaliza um recorte dos dados de uma pesquisa qualitativa de base etnográfica desenvolvida em nível de mestrado em que estagiárias desenvolvem suas respectivas práticas orientadas pela teoria aqui abordada. Com a análise, observa-se como as noções de estágio como pesquisa e de componente curricular como meio favorecem e potencializam o desenvolvimento de práticas fundamentadas nos letramentos críticos, os quais dão centralidade a questões mais formativas dos sujeitos/alunos situados no contexto investigado.

Palavras-chave: Letramentos críticos; Estágio como pesquisa; Língua inglesa.

Abstract

This paper discusses the importance of an English teacher education that considers teaching based on the critical literacies perspective, for believing in the contribution of this perspective to a less violent and more humane society. Hence, this work is based on the mentioned theoretical perspective and the notions of internship as research and school subject as means. The analysis focuses on a fragment of the data from ethnographic-based qualitative research developed at the Master's level in which English teacher trainees develop their practices guided by

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 28/03/2022

Aprovação do trabalho: 23/09/2022

Publicação do trabalho: 03/10/2022



<https://doi.org/10.23925/2318-7115.2022v43i2a6>

COMO CITAR

BARROS, W. V. Letramentos críticos na formação docente: a função educacional da aula de língua inglesa. *The Especialist*, [S. l.], v. 43, n. 2, p. 75-92, 2022. DOI: 10.23925/2318-7115.2022v43i2a6.

Distribuído sob Licença Creative Commons



the theory addressed here. By analysing the data, it was noticed how the notions of internship as research and school subject as means favour and enhance the development of practices based on critical literacies, which focus on educational issues of the subjects/students situated in researched context.

Keywords: *Critical literacies, Internship as research, English language.*

1. Considerações iniciais

Este trabalho tem como base parte dos dados gerados na pesquisa *Letramentos digitais: um estudo com a mediação do smartphone no estágio supervisionado de língua inglesa no Ensino Médio* (BARROS, 2019)¹ desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). A referida pesquisa discute as implicações do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de línguas, mais especificamente de língua inglesa. Contudo, os dados selecionados para o presente texto serão abordados com o enfoque teórico dos letramentos críticos na formação docente.

O contexto em que os dados da pesquisa mencionada foram gerados foi o componente curricular Estágio de Língua Inglesa: 3º ano do Ensino Médio, ofertada no período de 09 de abril de 2018 a 06 de agosto de 2018, no curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa, pela Unidade Acadêmica de Letras, da UFCG. No referido componente curricular, havia dez licenciandos matriculados, que foram organizados em duplas² para o desenvolvimento das atividades do estágio supervisionado, o qual foi dividido em três grandes etapas: a) a primeira etapa foi o momento em que ocorreram aulas com o professor-formador e com o estagiário docente³ na UFCG, para a leitura e a discussão de textos que fundamentariam as práticas dos licenciandos no campo de estágio⁴; b) na segunda etapa, ocorreu o período de observação e regência de aulas dos

¹ A referida pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/HUAC) e pode ser verificada na Plataforma Brasil com o número CAAE: 85575518.5.0000.5182.

² Na dissertação (BARROS, 2019), os dez licenciandos estão denominados L1, L2, L3 etc. de acordo com a idade (L1 para o/a mais jovem e L10 para o/a mais velho/a). As cinco duplas foram: L1/L7, L2/L6, L3/L8, L4/L10 e L5/L9. Para este artigo, serão analisados dados gerados pelas duplas L1/L7 e L3/L8.

³ O estagiário docente é o autor deste artigo. Como foi bolsista durante o primeiro ano de mestrado e precisou realizar estágio docência em um componente curricular da graduação, conforme exigência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ele escolheu o componente curricular de estágio supervisionado, mencionado anteriormente, pela proximidade teórica existente entre o conteúdo do componente curricular e as bases conceituais da própria pesquisa de mestrado, constituindo-se em seu campo de geração de dados.

⁴ O campo de estágio dos licenciandos em Letras-Língua Inglesa foi constituído de cinco turmas de 3º ano do ensino médio distribuídas em duas escolas estaduais da cidade de Campina Grande, na Paraíba.

licenciandos no campo de estágio, bem como encontros semanais para discussões sobre planejamento e compartilhamento de experiências, ideias, dúvidas e sugestões; e c) apresentação de textos acadêmicos escolhidos pelos licenciandos e escrita e defesa dos relatos de experiência.

Foi nesse contexto que realizei uma pesquisa (BARROS, 2019) qualitativa de base etnográfica (MOREIRA; CALEFFE, 2008), em que acompanhei a turma composta por dez licenciandos em Letras – Língua Inglesa matriculados no componente de estágio durante um semestre. Para o recorte aqui apresentado, busco discutir a importância de uma formação do professor de língua inglesa que priorize o ensino de línguas orientado pela perspectiva dos letramentos críticos, por acreditar na contribuição de tal perspectiva para uma sociedade menos violenta e mais humana.

Para isso, dentre os dados gerados⁵ na pesquisa, para o presente artigo, focarei nos dados gerados pelas duplas de licenciandas L1/L7 e L3/L8: planos de aula, relatos de experiência e capturas de tela de um grupo de *WhatsApp*⁶ criado pela dupla L3/L8. Essa escolha se dá pelo fato de entender que as propostas desenvolvidas pelas duplas sinalizam a importância da abordagem da perspectiva dos letramentos críticos nas experiências de docência na formação inicial. Dessa maneira, prepara-se o licenciando para começar a pensar a educação, de forma geral, e o ensino de língua inglesa, nosso foco neste artigo, voltado para a formação crítica do sujeito/aprendiz, distanciando-se de uma lógica de ensino de línguas meramente transmissor.

Este artigo está organizado em duas seções, além destas Considerações iniciais e das Considerações finais. Na primeira seção, “A perspectiva dos letramentos críticos no estágio supervisionado de língua inglesa”, é apresentado um breve estado da arte acerca da perspectiva teórica adotada; e na segunda seção, “Aula de língua inglesa no estágio supervisionado no ensino médio”, são analisadas as propostas desenvolvidas pelas licenciandas L1, L3, L7 e L8 em contexto de estágio supervisionado, relacionando-as com os letramentos críticos.

2. A perspectiva dos letramentos críticos no estágio supervisionado de língua inglesa

⁵ No arquivo da dissertação (BARROS, 2019) estão anexados todos os dados gerados, o plano de curso do componente curricular em que a pesquisa foi desenvolvida, bem como o parecer do comitê de ética.

⁶ *WhatsApp* é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz e de vídeo para *smartphones*. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.

O documento *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)*⁷ – no capítulo que trata dos “conhecimentos de línguas estrangeiras” – introduz no cenário nacional as discussões sobre letramentos na área do ensino de línguas estrangeiras, bem como ressalta a função educacional desse ensino na formação do sujeito/aprendiz (cf. MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006). Foi por meio desse documento que, durante o curso de Letras – Língua Inglesa, tive o primeiro contato com a perspectiva de letramentos (mais especificamente, letramentos críticos).

Nesse sentido, as OCEM já apontavam uma falta de clareza quanto aos objetivos do ensino de língua estrangeira na escola regular. Conforme esse apontamento, o ensino acaba focando apenas nos aspectos linguísticos isoladamente, sem relação com os valores sociais, culturais, políticos e ideológicos das comunidades que fazem uso da língua. Assim, o objetivo desse ensino na escola regular deve(ria) focar o sujeito e a sua “formação [...] o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo” (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006, p. 90).

Partindo dessas considerações, concordo com Takaki *et al.* (2019), ao tratarem da complexidade e da função social das aulas línguas. Os autores chamam a atenção para a necessidade de se expandir uma visão estruturalista e dicotômica do ensino, em que um transmite e o outro aprende (que dialoga com uma noção bancária de educação), para um processo em que se busca ampliar “nossas concepções e desestabilizar nossas ‘verdades’ mostrando que elas são sempre contextualizadas. A partir disso, seríamos levados a fazer a leitura de nós mesmos e de nosso *loci social* [...] enquanto interpretamos” (TAKAKI *et al.*, 2019, grifo dos autores).

Para isso, é importante que a educação amplie seus objetivos e deixe de limitar-se à transmissão dos conteúdos previamente estabelecidos como pertencentes aos componentes curriculares, conforme crítica feita por Freire (2018) sob a noção de educação bancária. Essa ampliação pode ir na direção de utilizar tais componentes curriculares como *meio* para se alcançar “a construção de personalidades morais, autônomas e críticas” (ARAÚJO, 2000, p. 98), ou seja, aspectos mais educacionais e formativos do sujeito/aluno (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006).

⁷ Saliento que, no período em que eu cursei Letras – Língua Inglesa, ainda não havia sido publicado a BNCC – documento vigente.

Porém, para alcançar esses objetivos, acredito que o ensino de línguas, a exemplo do ensino de língua inglesa, e a educação como um todo, precisa estar fundamentada em uma perspectiva crítica (CERVETTI *et al.*, 2001; LUKE; FREEBOY, 1997; MONTE MÓR, 2013). Essa perspectiva crítica é no sentido da “intenção de mudar a compreensão [que temos] do mundo e, no mesmo processo, mudar o próprio mundo que habitamos e estamos tentando entender” (LANKSHEAR; MCLAREN, 1993, p. 38 *apud* MATTOS, 2014, p. 173).

Segundo Monte Mór (2013), crescentes discussões sobre educação na contemporaneidade tratam da necessidade de várias habilidades para a vivência numa sociedade cada vez mais complexa, globalizada e tecnológica. De acordo com a autora, o desenvolvimento crítico seria uma dessas “habilidades” que, na perspectiva dos letramentos críticos, como discute Mattos (2014), promove uma conexão entre o político e o pessoal, o público e o privado, o global e o local, favorecendo, assim, uma educação para a cidadania.

Conforme destaca Monte Mór (2013, p. 42), “o letramento crítico parte da premissa de que linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes” e que configura representações da realidade em textos (cf. CERVETTI *et al.*, 2001; LUKE; FREEBOY, 1997). Segundo Cervetti *et al.* (2001, p. 8), texto, nos letramentos críticos, é entendido como “produtos de forças ideológicas e sociopolíticas”, bem como não se restringe apenas ao texto escrito, como tradicionalmente concebido, mas a “qualquer unidade de sentido percebida como tal por um determinado grupo social. Portanto, um texto é qualquer construção de significado [...] seja ela verbal ou não-verbal” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 88).

Nesse sentido, a leitura não é mais entendida como um processo de busca ou de extração, uma vez que o sentido não é visto como algo preexistente à leitura e pertencente a um autor. Ou seja, o leitor assume uma responsabilidade, um papel social ativo na leitura que passa a ser compreendida como um processo de construção de significação (CERVETTI *et al.*, 2001; LUKE; FREEBOY, 1997).

Nas palavras dos autores Cervetti *et al.* (2001),

[...] significado do texto é entendido no contexto das relações sociais, históricas e de poder, não apenas como produto ou intenção de um autor. Além disso, a leitura é um modo de conhecer o mundo (assim como a palavra) e um meio para a transformação social⁸ (CERVETTI *et al.*, 2001, p. 6).

⁸ “[...] 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 *et al.*, 2001, p. 6).

O ensino de línguas/língua inglesa fundamentado na perspectiva dos letramentos críticos pode contribuir para a percepção do sujeito de seu papel ativo na transformação da sociedade (cf. JORDÃO; FOGAÇA, 2007). Isso porque se abre espaço para problematizações e questionamentos sobre as relações de poder presentes na sociedade, sobre questões sociais, sobre as próprias visões de mundo, bem como questionamentos de diferentes pontos de vistas, causando rupturas, desestabilizando “certezas dos sentidos e visões de então” (MONTE MÓR, 2013, p. 39), abrindo espaço para (re)construções de novos sentidos e ampliações de perspectivas.

Ao assumir essa postura ativa, ou ao se entender como “participante social ativo”⁹ (LUKE; FREEBOY, 1997, p. 215), o leitor pode perceber que as influências históricas e socioculturais de seu contexto atuam nessa construção de sentidos, e que, portanto, sujeitos de diferentes contextos podem construir sentidos diferentes, ressaltando, assim, a natureza parcial e situada das verdades, das representações e dos sentidos construídos. Essas considerações dialogam de perto com as discussões de Menezes de Souza (2011) sobre os letramentos críticos, ao defender a prática de *ler-se lendo*.

Para explicar melhor esse conceito de *ler-se lendo*, o autor recorre ao conceito de genealogia, e explana que

o conceito de genealogia vem das teorias de Nietzsche e Foucault e não significa chegar a uma origem derradeira do significado; significa sim um processo de reconhecimento e análise das produções textuais (no sentido duplo de autoria e leitura de textos) anteriores nas quais um determinado leitor/autor participou ou as quais foi exposto; significa reconhecer que enquanto leitores/autores de textos somos frutos de nossas histórias de leitura/escrita, histórias essas sempre sociais e coletivas. [...], mesmo quando se escreve ou se lê individualmente, está-se usando palavras, significados, textos e leituras que antecederam e que constituíram tanto o momento atual de produção de texto quanto o próprio autor/leitor (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 133).

Esse movimento, que eu denominaria em uma linguagem coloquial de “dar um passo atrás” na leitura, faz o leitor/autor perceber as influências sócio-históricas nos sentidos construídos, por mais que eles tenham aparência de natural, neutro e inédito. Essa prática do *ler-se lendo*, portanto, possibilita operacionalizar os objetivos educacionais das aulas de línguas no viés dos letramentos críticos, independente do conhecimento linguístico do aluno (que tradicionalmente poderia ser referido como o “nível” do aluno).

⁹ “active social ‘participants’” (LUKE; FREEBOY, 1997, p. 215).

Feito essas considerações a respeito da perspectiva teórica aqui defendida, vejamos como ela foi interpretada/apropriada pelas duplas de licenciandas L1/L7 e L3/L8 em suas respectivas aulas de língua inglesa no contexto de estágio supervisionado.

3. Aula de língua inglesa no estágio supervisionado no ensino médio

O estágio supervisionado do 3º ano do ensino médio buscou se fundamentar em uma noção de estágio como *pesquisa* (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002), por considerá-la uma perspectiva de caráter formativo. Além disso, entendo que a noção de pesquisa no estágio – em oposição a uma concepção de estágio como momento prático, em que se aplicaria métodos e abordagens aprendidas ao longo do curso – condiz com (e incentiva) uma prática fundamentada nos letramentos críticos. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002, p. 200) “[...] a pesquisa, como investigação de algo, lança-nos na interrogação, pede reflexão, crítica, enfrentamento com o instituído, descoberta, invenção e criação”.

Dessa forma, as graduandas foram orientadas a, durante o período de observação das aulas no campo de estágio, buscar algum aspecto ou alguma questão percebida na própria turma em que iriam ministrar aulas (como indisciplina, motivação, interesse, conflito, resistência etc.) para fundamentar o planejamento e a ministração das aulas do período da regência. Vale ressaltar que as leituras realizadas com os licenciandos nas aulas do componente estágio foram voltadas para a perspectiva dos letramentos (letramentos digitais, multiletramentos e letramentos críticos). Um outro aspecto importante de se salientar é o fato de que devido à incompatibilidade entre o calendário da escola/campo de estágio e o da graduação da UFCG (que estava com ano letivo “reorganizado”, devido à greve que ocorrera anteriormente), bem como a imprevistos que ocorreram, o período de regência das estagiárias foi bem curto: A dupla L1/L7 ministrou duas aulas e a dupla L3/L8 ministrou uma aula¹⁰.

Para explicar que aspecto observado do campo de estágio da dupla L1/L7 serviu de base para o desenvolvimento de sua prática, recorro ao relato de experiência (RE) da dupla, em que há a explicação de que durante o período de observação,

¹⁰ No campo de estágio das licenciandas, cada aula tinha duração de 90 minutos, pois as aulas de língua inglesa eram geminadas, uma vez que cada turma tinha duas aulas (45 minutos cada) por semana. Por isso, quando me refiro a “uma aula”, é preciso o entendimento de que me refiro a um período de 90 minutos.

ao observar uma das aulas na qual a professora regente estava lecionando, notamos que *um dos alunos fez um comentário de natureza machista*, pois a professora pediu que os alunos que estavam conversando fizessem silêncio e disse que voz de homem conversando é pior do que a voz de mulher, levando em consideração que a voz de homem é mais grave. No momento em que ela virou de costas e continuou a copiar a atividade no quadro um dos alunos falou: “*mas quando falamos no ouvidinho de vocês é bom, não é?*”. *Refletimos bastante sobre esse comentário e muitas ideias surgiram para trabalharmos com os alunos algo que fosse relacionado a esse tipo de comportamento que ocorre com frequência dentro e fora das salas de aula* (RE L1/L7, 2018, p. 6, grifos meu).

A partir desse episódio presenciado pelas licenciandas, elas se propuseram a trabalhar a temática “violência contra a mulher”. Com base no RE da dupla, as licenciandas iniciaram a primeira aula com um *brainstorming* relacionado à temática. “Com isso, tivemos a possibilidade de verificar o que os alunos entendem pelo tema e o grau de aprofundamento dentro dessa temática que poderíamos trabalhar em sala” (RE L1/L7, 2018, p 9). Em seguida, a dupla organizou a turma em pequenos grupos (duplas e trios) e entregou algumas frases¹¹ em língua inglesa para fomentar uma discussão a respeito da temática. Por fim, foi entregue um texto intitulado *Violence against women*¹² acompanhado de quatro questões¹³.

De acordo com a dupla,

o intuito foi para que os alunos lessem as frases em voz alta e dissessem se concordam ou não com a afirmação da frase. Assim, pudemos observar as diversas opiniões e argumentos dos alunos relacionado à violência contra a mulher. Ficamos surpreendidas ao ver que alguns dos alunos, apesar de serem jovens, possuem ideias que condizem com repressão em relação à mulher. [...] Consideramos que a ideia de provocar essa interação entre a turma e fazê-los debater sobre o assunto, foi uma forma eficaz de começar a discutir essa temática, pois percebemos que os alunos possuem interesse pelo assunto e já têm um bom nível de informações para compartilhar, o que fez com que a aula fosse bastante produtiva e enriquecedora. Após isso, fomos para a segunda parte da aula, entregamos um texto intitulado “Violence against women” (RE L1/L7, 2018, p. 9-10).

Entendo que o uso do *brainstorm* – que em um primeiro momento sugere uma prática “tradicional”, uma vez que é utilizado há um bom tempo nas aulas de inglês –, dentro do contexto

¹¹ As frases foram: “it is normal to be scared of walking alone”; “women should not wear short shorts”; “women’s place is in the kitchen”; “women should earn less money than men”; “women must obey men”; “women should always use makeup” e “women should always dress up fashionably”.

¹² O texto levado para sala de aula pelas licenciandas foi um recorte (feito por elas) do texto presente no site da Organização Mundial da Saúde: <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>

¹³ 1-Quais tipos de violência existem? 2-Em que lugares a mulher está sujeita à violência? 3-A mulher tem mais chances de sofrer violência se tiver um parceiro? 4-Você sabe como denunciar um ato de violência contra a mulher?

abordado, demonstra uma preocupação em conhecer melhor aquele contexto local e os sentidos que ali permeiam no que diz respeito à temática. Isso é importante para os direcionamentos e os questionamentos a serem feitos no desenvolvimento da atividade de leitura, dialogando com a crítica feita por Freire (2018) a uma educação bancária.

Uma semana após essa primeira aula, na segunda (e última) aula, a dupla L1/L7 buscou aprofundar mais a discussão com a turma por meio de leitura de alguns anúncios publicitários (cf. Fig. 1).

Figura 1. Amostra dos anúncios publicitários utilizados pela dupla L1/L7



Fonte: Planos de aula da dupla L1/L7

Conforme RE da dupla L1/L7, essa atividade de leitura foi realizada de forma coletiva. No início da aula, a dupla entregou para cada aluno uma folha onde estavam impressas as três propagandas da Fig. 1. Após ter dado um tempo para que eles lessem (imagem, cores, ângulos, foco, texto escrito etc.) os textos (cf. Fig 1), os alunos identificaram o “gênero textual/discursivo” dos textos, e as licenciandos foram fazendo perguntas, abordando um anúncio por vez. As perguntas eram, em um primeiro momento, relacionadas à compreensão do texto escrito e sua relação com as imagens e com as cores, e, então, relacionadas a um contexto social mais amplo e à temática da violência contra a mulher.

A dupla L1/L7 explica que com a leitura coletiva, percebeu diferentes construções de sentidos. Dentre elas, algumas que questionavam, por exemplo, se tais anúncios teriam, de fato, alguma relação com violência, uma vez que as mulheres estariam naquele lugar por vontade

própria. Tais leituras foram confrontadas por outras de outros alunos que apontam a influência de representações sobre beleza, comportamento, moda etc. que acabam sendo valorizadas e exploradas de modo a satisfazer um público específico a que tais propagandas possivelmente se dirigiam. Um momento que ilustra essa negociação de sentido é apontado no RE da dupla:

Exemplo1

Uma parte da turma respondeu que [...] a mulher estava sendo objetificada e comparada a um objeto. De outro lado, um dos alunos disse “Não. Não é uma violência porque ela aceitou se sujeitar a isso”, e então uma das alunas retrucou “não é só uma violência contra ela, mas contra nós todas! Você gostaria de ser comparado a uma comida?” (RE L1/L7 2018, p.11).

Exemplo2

[...] alguns alunos argumentaram que pra ir à praia é necessário ter um corpo, e que muitas mulheres sofrem devido a essa repressão. Por outro lado, alguns meninos ainda na defensiva falaram algo como: “mas o problema é que as próprias mulheres se odeiam e falam uma das outras”. Nesse momento, sentimos a necessidade de promover momento reflexivo, e então pedimos para que os alunos imaginassem uma sociedade na qual a mídia, a internet e a televisão não existissem, e que nesse mundo as mulheres não fossem ensinadas desde cedo a se compararem ou a seguir um determinado padrão. Nesse contexto, perguntamos aos alunos, “será que as mulheres iriam se odiar ou tentar seguir um padrão? Foi então que notamos os alunos um tanto reflexivos, e a resposta deles foram não (RE L1/L7 2018, p.11-12).

A escolha dos textos ressalta uma concepção que dialoga com a linguagem fluida e multimodal da contemporaneidade, em que texto não se reduz ao texto escrito, mas a qualquer unidade de sentido (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 88). Além disso, como é possível perceber, a atividade proposta valoriza a negociação de sentidos vários, não se prendendo, por exemplo, a mera tradução do texto verbal escrito (focalizando uma maneira correta de traduzir), nem mesmo se pretende a estabelecer um sentido único/verdadeiro. Além disso, fica claro como a perspectivas dos letramentos críticos pode orientar práticas, independente do “nível” linguístico dos alunos, uma vez que não se constitui em um método de transmissão de conteúdo, mas tem relação com uma postura frente a tais conteúdos e textos abordados nas aulas.

Na aula analisada, é legitimado um espaço para diferentes pontos de vista, inclusive aquele que diverge do entendimento da maioria. Não há preocupação em “doutrinar”, como muitos podem pensar, mas em problematizar, possibilitando ao sujeito ter contato com diferentes visões. Com isso, coloca-se em xeque a sua forma de entender e a de outrem, sem necessariamente mudar a sua ou a do outro (o objetivo não é “catequizar”), promovendo a reflexão para que se

perceba as influências que levaram a construção de tais sentidos/entendimentos (MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2013; TAKAKI *et al.*, 2019).

Um momento que ilustra a noção de *ler-se lendo* (MENEZES DE SOUZA, 2011) está no exemplo 2 da citação anterior do RE L1/L7, em que as estagiárias convidam o aluno a se imaginar em um contexto totalmente diferente daquele em que ele se encontrava, e partir desse contexto (imaginado) responder à questão posta por L1 e L7: “será que as mulheres iriam se odiar ou tentar seguir um padrão?”. Com isso, o aluno responde/comenta, mas partindo de lugares diferentes: o que ele está(va) e o “imaginado”. O aluno começa a perceber as influências que ajudam a constituir aquele sentido, aquele entendimento que ele expressa, ressaltando o caráter situado e parcial do mesmo (MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2013).

Após essa leitura dos anúncios publicitários, haveria uma atividade com um pequeno texto que trata da diferença entre paquera e assédio, mas não ocorreu porque a direção da escola convocou os alunos para um evento comemorativo, o que não possibilitou que as licenciandas continuassem com o que haviam planejado, deixando, assim, a proposta como sugestão para que a professora titular da turma pudesse dar continuidade. No final do RE, as licenciandas, ao refletirem sobre a experiência do estágio, explicam:

[...] possibilitamos questionamentos e discussões acerca de práticas ideológicas presentes na linguagem dos anúncios e promovemos o espaço para que os alunos pudessem se posicionar e expressar as suas opiniões e pensamentos [...] Dessa forma, acreditamos que o nosso último estágio no ensino médio foi produtivo e ficamos satisfeitas em relação à escolha do tema, pois é um assunto que infelizmente ainda é atual em nossa sociedade e precisa ser exposto para que novos casos de violência contra a mulher evitem de ocorrer, e caso ocorram, as pessoas o reconheçam e saibam como denunciar (RE L1/L7, 2018, p. 13).

Mudando de contexto, vejamos como foi o trabalho desenvolvido pela dupla L3/L8. Após dúvidas acerca de uma temática para guiar as aulas que seriam ministradas, uma vez que as licenciandas tiveram pouco contato com a turma durante o período destinado a observação das aulas, por causa de incompatibilidade dos calendários da UFCG e do campo de estágio, essa dupla escolheu, como tema geral, a “intolerância religiosa”. Com base nesse tema, elas elaboraram dois planos de aula (um que direcionava os alunos a conceituarem o que seria intolerância religiosa e outro abordando diferentes religiões, ampliando a discussão a partir de exemplos de intolerância), sendo que apenas o primeiro foi executado. A aula teve início com um *brainstorming* a respeito do que seria intolerância religiosa, para que fosse possível identificar os sentidos presentes entre

os alunos sobre a temática. Em seguida, foi realizada uma atividade de leitura coletiva com os alunos:

levamos uma reportagem¹⁴ que abordava a visita, ao Brasil, de um representante de uma religião africana [...]. Lemos o texto junto com os alunos, que não se intimidaram quando pedimos para que lessem em voz alta, e logo discutimos as questões propostas. Durante as discussões acerca do texto levado, um dos alunos afirmou ser ateu, o que gerou uma longa discussão entre os colegas [...] (RE L3/L8, 2018, p. 9).

A escolha desse tema teve sua importância percebida já na primeira aula da dupla, em que um dos alunos da turma, durante a atividade de leitura do texto, disse ser ateu, gerando uma discussão onde foi criticado por um dos colegas da turma com a expressão: “ateu nojento”.

Assim como a dupla L1/L7, as estagiárias L3 e L8 se preocupam com uma prática sensível ao contexto local de atuação. Isso pode ser percebido com o uso do *brainstorm* (que não é realizado meramente para selecionar palavras e traduzir para inglês ou apenas para saber quais e quantas palavras em inglês os alunos sabem dentro daquela temática), bem como pela busca de um tema que fundamentasse toda a prática. Esse modo como as duplas buscaram desenvolver as práticas, me remetem as noções de *pesquisa* (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002) e de componente curricular como *meio* para questões mais educacionais e formativas (ARAÚJO, 2000; MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006), que no meu entendimento estabelecem um terreno fértil para práticas fundamentadas nos letramentos críticos, que não se limitam a conteúdos linguísticos/estruturais.

Buscando dar continuidade às discussões, sem precisar aguardar a chegada da próxima aula (que ocorreria na semana seguinte), uma vez que os alunos estavam bastante empolgados, as licenciandas L3 e L8 decidiram criar um grupo no *WhatsApp* com os alunos da turma. A dupla, além de dar continuidade à discussão, também objetivava utilizar a própria interação e possíveis postagens (*links*, textos, *memes* etc.) no grupo como material base da aula seguinte.

Uma das primeiras postagens no grupo foi realizada pelo aluno que afirmou ser ateu, como pode ser observado na Fig. 2.

¹⁴ Título da reportagem: *Arole Oduduwa's Restoration Visit to Brazil*. A dupla L3/L8 levou um recorte para a aula, mas a reportagem completa está disponível em:

<https://www.thenigerianvoice.com/news/266383/arole-oduduwas-restoration-visit-to-brazil.html>

Figura 2. Postagem do aluno chamado de “ateu nojento”

Fonte: Captura de tela do grupo criado pela dupla L3/L8

Em resposta à postagem, uma das estagiárias fez um comentário instigando os alunos a interagirem (cf. Fig. 3). Em seguida, uma aluna que não participou da aula presencial devido à timidez, interagiu no grupo, a exemplo do que ela comentou na Fig. 3 em resposta ao comentário da estagiária.

Figura 3. Amostra da interação no grupo criado pela dupla L3/L8

Fonte: Captura de tela do grupo criado pela dupla L3/L8.

Em comentários subsequentes aos expostos na Fig. 3, a aluna explica que as irmãs dela são criticadas porque são testemunhas de Jeová¹⁵, mostrando o quão presente a intolerância religiosa está em seu cotidiano. Além disso, durante o período de regência da dupla L3/L8, algumas reportagens a respeito do tema estavam sendo exibidas na rede de televisão local na Paraíba¹⁶, destacando a importância do respeito às diferentes religiões. Essas reportagens tratavam da comemoração de dez anos de um terreiro de candomblé na cidade de Campina Grande e a presença de ciganas no centro da cidade naquela época do ano.

A aula (as discussões presenciais e no grupo do *WhatsApp*) da dupla L3/L8, tendo como base a temática da intolerância religiosa, se constitui em um espaço de negociação de sentidos em que alguns alunos apresentaram sentidos outros que contestam aqueles que discriminam testemunhas de Jeová ou os ateus, por exemplo. Isso dialoga com a perspectiva do letramento crítico, uma vez que se começa a perceber que textos e dizeres configuram determinadas realidades ou “verdades”, mas que estas não são únicas e podem ser confrontadas e contestadas (cf. CERVETTI *et al.*, 2001; LUKE; FREEBODY, 1997; MONTE MÓR, 2013). Mesmo que os alunos, por serem muito jovens, talvez não compreendam a dimensão da quantidade de pessoas que sofre(ra)m com esse tipo de discriminação, a aula trouxe para o centro os sentidos que ali permeiam e muitas vezes não são percebidos devido à naturalização.

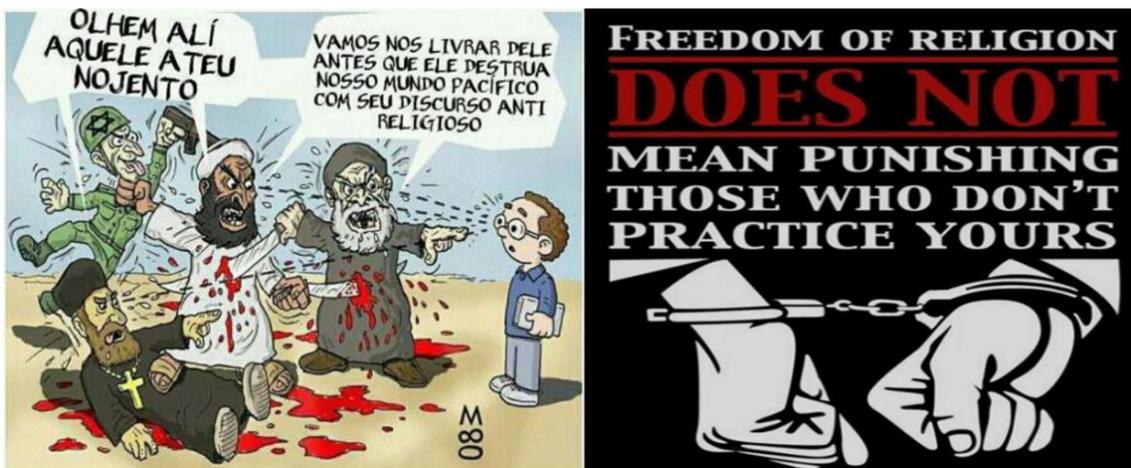
Para a segunda aula (que não ocorreu pelos motivos explicados anteriormente), as licenciandas selecionaram duas das imagens postadas pelos alunos no grupo do *WhatsApp*, como podemos ver na Fig. 4, para elaboração de uma atividade de leitura¹⁷, abandonando, portanto, o planejamento que havia feito antes do início do período de regência, por entenderem a importância de a aula estar sensível ao contexto local de atuação (à turma, aos alunos, aos sentidos que ali se impõem, às discussões feitas etc).

Figura 4. Imagem utilizada na atividade elaborada pela dupla L3/L8

¹⁵ Testemunhas de Jeová é uma organização religiosa, presente em mais de 230 países, que acredita reestabelecer o Cristianismo praticado no primeiro século. (Fonte: <https://www.jw.org/pt/testemunhas-de-jeova>). Acesso em: 01 jun. 2019.

¹⁶ A dupla pensou em discutir as reportagens em aula posterior, porém, devido à incompatibilidade de calendários e imprevistos que ocorreram, o período de regência ficou reduzido a apenas uma aula.

¹⁷ Algumas perguntas presentes no plano de aula para guiar a atividade seriam: a) Como você descreve as imagens? Você entendeu as mensagens?; b) Você consegue associar a primeira imagem a(s) alguma(s) religião(es)? Qual(is)?; c) Como você interpreta a primeira imagem?; d) Qual a mensagem da segunda imagem? Qual sua opinião sobre ela?; e) Qual relação entre as imagens?



Fonte: Plano da segunda aula da dupla L3/L8

O modo como os textos são abordados nas aulas das licenciandas L1, L3, L7 e L8 evidencia que a leitura não fica focada na decodificação, na busca de uma homogeneização dos sentidos, na tradução descontextualizada ou na reprodução de estruturas gramaticais. A maneira como os textos foram abordados dialoga com o que é discutido por Cervetti *et al.* (2001) e Monte Mór (2013), uma vez que está focada na discussão, no debate e na negociação e construção de sentidos, para a ampliação de perspectivas dos envolvidos, estagiárias e alunos do 3.º ano do ensino médio.

Isso não significa que não há espaço para se trabalhar aspectos linguísticos e estruturais da língua. Em uma prática com maior tempo de duração, o que não ocorreu com as licenciandas por motivos explicitados anteriormente, esses aspectos podem ser abordados a partir das dificuldades e necessidades percebidas na turma e/ou expressas por ela. Contudo, o importante é a percepção de que, na perspectiva teórica aqui abordada, há uma mudança de postura em relação aos conteúdos específicos do componente curricular, em que eles são/podem ser abordados considerando do contexto sócio-histórico em que a linguagem se constitui e é usada, sem perder de vista o objetivo educacional voltado para formação crítica do sujeito/aluno.

Desse modo, as noções de estágio como *pesquisa* e de componente curricular como *meio*, ao possibilitarem uma prática pedagógica sensível contextualmente e engajada na formação do sujeito, dialogam com a necessidade de inserir a escola na esfera política, como defende Giroux (1985). Para esse autor, que eu ainda não havia mobilizado no presente texto, o foco na transmissão e a suposta noção de escola como neutra buscam despolitizar a educação, reduzindo-a a técnicas e métodos, à transmissão e a conteúdos descontextualizados entendidos como “neutros”, isto é, reduzindo-a a uma dimensão técnica prescritiva.

Assim, entendo que as práticas desenvolvidas pelas licenciadas flertam com uma concepção de leitura (do texto, do mundo, de si e do outro) enquanto construção e negociação de sentidos, uma vez que se legitima a aula com espaço para significar e negociar, relacionando toda a linguagem multimodal com o contexto social em que vivemos, e não para buscar sentidos corretos e preestabelecidos. Isso contribui para a percepção de que somos (ou podemos ser) um participante social ativo (LUKE; FREEBODY, 1997), que assume a responsabilidade pela manutenção e/ou transformação dos sentidos, das realidades, das “verdades”, da sociedade (CERVETTI *et al.*, 2001; JORDÃO; FOGAÇA, 2007).

4. Considerações finais

Neste artigo, busquei discutir a importância de uma formação do professor de língua inglesa que focalize o ensino de línguas orientado pela perspectiva dos letramentos críticos, por acreditar na contribuição de tal perspectiva para uma sociedade menos violenta e mais humana. Com a análise dos dados selecionados para este artigo, percebeu-se como as noções de *pesquisa* e de componente curricular como *meio* se mostraram aliadas no sentido de possibilitar e potencializar práticas educacionais fundamentadas nos letramentos críticos.

Isso relaciona-se com o que Luke e Freebody (1997) explicam ao dizer que letramentos críticos incluem

uma consciência de como, por que, e a favor de que interesses determinados textos podem funcionar. [...] incentiva, assim, o desenvolvimento de posições e práticas de leitura alternativas para questionar e criticar textos e as suas formações sociais e pressupostos culturais associados. Implica também o desenvolvimento de estratégias para falar, reescrever e contestar os textos da vida cotidiana¹⁸ (LUKE; FREEBODY, 1997, p. 218).

Essa consciência sobre a escolha dos textos, bem como a problematização, a crítica e o questionamento, não seria viável em um contexto de educação bancária (FREIRE, 2018), em que

¹⁸ “critical literacy practices include an awareness of how, why, and in whose interests particular texts might work. [...] thus encourages the development of alternative reading positions and practices for questioning and critiquing texts and their affiliates social formations and cultural assumptions. It also entails developing strategies for talking about, rewriting, and contesting the texts of everyday life” (LUKE; FREEBODY, 1997, p. 218).

o professor seria apenas um executor, não podendo desenvolver práticas sensíveis a seu contexto de atuação (GIROUX, 1985).

Na análise dos dados, foi possível perceber como uma fala machista provocou as licenciandas L1 e L7 a desenvolverem um planejamento de aulas com um intuito educacional, uma proposta mais formativa para aqueles sujeitos, naquele contexto, possibilitando que eles investigassem os sentidos presentes e os possíveis. No caso da dupla L3/L8, após dúvidas quanto a temática a ser desenvolvida, encontraram justificativa para seu desenvolvimento na própria aula, em que a turma se tornou um espaço gerador de material para a aula seguinte. Isso não seria possível em uma lógica transmissora, em que as propostas, os conteúdos, já veem preestabelecidos por terceiros, distantes do contexto local (cada sala de aula).

Ademais, as propostas, ao se fundamentarem no viés dos letramentos críticos, não colocaram os sujeitos (alunos e professoras/estagiárias) como indivíduos neutros que apenas identificam sentidos em textos e reproduzem estruturas gramaticais. Ao contrário, convocam tais sujeitos a se posicionarem na arena de disputa de sentidos, expondo diferentes pontos de vista, diferentes interpretações; problematizando práticas, contestando “verdades” cristalizadas e, com isso, começando a investigar o processo de construção e fixação de sentidos, desnaturalizando esse processo.

Referências

ARAÚJO, U. F. 2000. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 26.2: 91-107. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022000000200007>

BARROS, W. V. *Letramentos digitais: um estudo com a mediação do smartphone no estágio supervisionado de língua inglesa no Ensino Médio*. 290f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, 2019.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. 2001. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, 4.9: 1-16.

FREIRE, P. 2018. *Pedagogia do oprimido*. 66ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 253p.

GIROUX, H. A. 1985. Teachers as transformative intellectuals. *Social Education*, 49.5: 189-197.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. 2007. Ensino de Inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Línguas e Letras*, 8.14: 79-105.

<https://doi.org/10.5935/rl&l.v8i14.906>

LUKE, A.; FREEBODY, P. 1997. Shaping the social practices of reading. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Eds.), 1997, *Constructing critical literacies*. St. Leonards: Hampton, Press, p. 185-225.

MATTOS, A. M. A. 2014. Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs), 2014, *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 171 – 191.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. 2011. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.F.; ARAUJO, V. A. (Orgs.), 2011, *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, p. 128-140.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. Conhecimentos de língua estrangeiras. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, v. 1., 2006, p. 85 – 124.

MONTE-MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. 2013. In: ROCHA, C.H.; MACIEL, R. F, 2013, *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, p. 31-50.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. 2008. *Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 248p.

PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. G. C. 2002. O docente do ensino superior. In: PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. G. C. (Orgs.), 2002, *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, p. 177-200.

TAKAKI, N. H.; FERRAZ, D. M.; MIZAN, S. 2019. Repensando a Educação Linguística com contribuições de Ricoeur e Monte Mór. *Pensares em Revista*, 1.15: 22-46.

<https://doi.org/10.12957/pr.2019.38462>