

LETRAMENTO CRÍTICO: QUESTÕES CONCEITUAIS E SUA RELAÇÃO NO CONTEXTO DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Renata Vieira dos Santos¹
Rosiane Souza de Matos Moutinho²

Resumo: O presente artigo parte de uma revisão bibliográfica de cunho teórico-reflexivo com objetivo discutir o ensino de língua inglesa na perspectiva do letramento crítico, buscando encontrar insumos que indiquem possíveis possibilidades, discussões, mudanças de concepções e de práticas pedagógicas. O trabalho está dividido em três sessões, nas quais busca-se ampliar a discussão acerca do ensino da língua inglesa na perspectiva do letramento crítico, amparando-se em estudos desenvolvidos por Paulo Freire (1981, 1987 e 2008), Clarissa M. Jordão (2007), Magda Soares (2005; 2008). Ao final do trabalho, chegamos à conclusão de que é imperiosa a necessidade de resgatar a função social da língua inglesa no currículo escolar da escola pública, pautada na concepção de letramento crítico, uma vez que por este caminho oportuniza-se a emancipação e o empoderamento do sujeito.

Palavras-Chave: Letramento Crítico. Ensino. Língua Inglesa.

¹ Graduada em Letras Língua Inglesa e Respectivas Literaturas pela Universidade do estado da Bahia (UNEB), modalidade PARFOR. Endereço eletrônico: di-rec.rena@hotmail.com.

² Graduada em Letras Língua Inglesa e Respectivas Literaturas pela Universidade do estado da Bahia (UNEB), modalidade PARFOR. Endereço eletrônico: rosima-tos.1@hotmail.com.

CRITICAL LITERACY: CONCEPTUAL ISSUES AND THEIR RELATIONSHIP IN THE CONTEXT OF TEACHING ENGLISH

Abstract: This article underscores on a theoretical-reflective bibliographic review aiming at discussing the teaching/learning of English as foreign language from the perspective of critical literacy, seeking to find inputs that may indicate possible alternatives, discussions, changes in conceptions and pedagogical practices. The discussion is divided into three sessions which seek to tackle a debate on the teaching of the English as foreign language from the perspective of critical literacy, comparing it with advanced studies by Paulo Freire (1981, 1987, 1997, 2008), Clarissa M. Jordão (2007), Magda Soares (2005; 2008). At the end of the essay, we concluded that it is imperative to understand the school curriculum of the public school within a social function of the English language perspective, grounded on a critical literacy standpoint, as a way to allow the opportunity for emancipation and empowerment of the subject.

Keywords: Critical Literacy. Teaching. English Language.

O presente artigo é recorte de uma pesquisa inicialmente desenvolvida como trabalho de conclusão de curso intitulado "Letramento crítico na aula de língua inglesa: reflexões sobre a prática de ensino nas séries finais do Ensino Fundamental, do curso de Letras Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas da UNEB/PARFOR" (2018-2019), composto, essencialmente, de dois capítulos, a partir do qual o primeiro se desdobrou neste artigo. O mesmo trata-se de um texto essencialmente bibliográfico que está subdividido em três sessões, nas quais buscamos promover algumas refle-

xões acerca do ensino da língua inglesa na perspectiva do letramento crítico, apoiando-se em estudos desenvolvidos por Paulo Freire (2008, 1987, 1981), Clarissa M. Jordão (2007), Magda Soares (2005 e 2008).

Sabemos que um dos maiores desafios enfrentados pelos sujeitos em contexto escolar no mundo contemporâneo é a superação de determinadas práticas da leitura que, *a grosso modo*, concebe-a meramente como decodificação, apartada de uma prática crítico-reflexiva que coloca em questão os porquês e para quê da leitura, desconsiderando a importância da dimensão da leitura como e em sua prática social. Tal concepção e prática, compreende a leitura no contexto escolar, na maioria das vezes, como um ato automatizado, um meio para somente reproduzir o discurso e o enunciado de outros, não oportunizando o potencial emancipatório da leitura como instrumento para o desenvolvimento cognoscitivo, para o crescimento pessoal, como meio de reflexão sobre o próprio pensamento e sobre o mundo.

Desse modo, o olhar sobre a leitura, numa visão crítica, precisa reverberar no chão da sala de aula não apenas em língua portuguesa, como muitos acreditam que tem que ser, mas em todas as áreas do conhecimento, o que inclui a língua inglesa, uma vez que compõe o currículo escolar das escolas públicas brasileiras. Na perspectiva do letramento crítico, oportuniza-se ao aluno, ler de forma indagadora, estabelecer compreensões acerca da realidade que nos cerca, distanciar-se do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer; enfim, posicionar-se e tornar-se cada vez mais agente transformador do meio em que se vive.

Posto isso, eis a problemática que deu origem a este estudo e que se pauta na seguinte indagação: Qual seria a inflexão e impacto da prática do letramento sobre o ensino de língua estrangeira e como dar materialidade e concretiza-

ção a esta prática no chão da sala de aula? Importa ponderar ainda que não se trata apenas de uma questão de teorização, mas de provocar, a partir da problemática, insumos que indiquem possíveis alternativas, discussões, mudanças de concepções e de práticas pedagógicas que insistem em invisibilizar ou, até mesmo, anular o papel da ensino crítico-reflexivo da língua inglesa na formação dos estudantes de escola pública.

O ensino de Língua Inglesa na perspectiva do letramento crítico

É vasta a literatura de pesquisas que procuram investigar e refletir acerca das causas das deficiências no que diz respeito à eficiência da aprendizagem de línguas estrangeiras nas escolas públicas brasileiras. Como resultados de sondagens, muitos desses trabalhos³ destacam, dentre outras questões, a notória descrença em relação ao processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, da língua inglesa no contexto da escola pública⁴. Ao verificar as possíveis motivações para tal descrença, variantes como: formação deficitária e/ou falta de formação dos professores, escassez e baixa qualidade de materiais e recursos pedagógicos, número elevado de alunos por classe, desvalorização profissional dos professores, bem como da disciplina dentro da carga horária curricular são sempre apontadas como os principais fatores que atestam esse cenário de descrédito.

Na seção a seguir serão feitos alguns apontamentos em termos conceituais sobre o Letramento Crítico e abriremos uma discussão de como o ensino de língua inglesa pode se apoiar em tal perspectiva para promover o entendimento

³ Leffa (1991), Coelho (2005).

⁴ Um estigma que, por razões ainda não satisfatoriamente explicadas, recaem mais sobre a área de inglês, mas, no geral, as demais áreas como matemática, língua portuguesa, ciências e demais também apresentam resultados abaixo do satisfatório em exames nacionais.

da função social da língua inglesa e o seu papel na formação do sujeito, dando-lhe a oportunidade de uma aprendizagem emancipadora.

Questões Conceituais

O ensino de língua inglesa nas primeiras décadas do novo milênio, a despeito de um contexto predominantemente tecnológico e globalizado da sociedade contemporânea, continua se pautando bem fortemente numa concepção de código linguístico, que privilegia a gramática normativa e a tradução apenas como processo de mera decodificação, visão esta simplificada e reducionista de linguagem, que torna as aulas de língua inglesa e, especialmente, a leitura nessa disciplina, defasadas, desinteressantes e desestimulantes, por muito se distanciar do que os alunos de fato desejam e precisam aprender.

Discutir sobre o ensino de língua inglesa no contexto da escola pública brasileira nos convida antes a repensar sobre sua configuração e concepção no currículo escolar, o sentido do trabalho com esta disciplina na esfera educacional e toda a conjuntura histórica que permeou o que hoje está consolidado frente a essa língua, para conseqüentemente entender as fragilidades recorrentes e as dificuldades em implementá-la, como também ressignificá-la, tendo em vista reconhecer sua relevância nas práticas sociais e produtivas e na contemporaneidade, já que o convívio social requer o domínio das linguagens como instrumentos de comunicação no sentido de interação e negociação de sentidos.

Promover práticas reflexivas de leitura, com as quais os alunos possam ler atribuindo sentidos, significações, compreendam melhor a realidade e saibam se posicionar na vida social, é dever da escola e precisa se instituir como prática articulada, na qual os componentes curriculares estejam a

serviço da leitura e da função crítica que abarca e mobiliza as diferentes linguagens e as especificidades de cada componente. Isso só se efetiva por meio de uma prática de ensino que se substancie em diretrizes que pautem a organização do trabalho pedagógico em torno das práticas sociais de leitura com propósitos didáticos bem definidos e que condizem com o contexto atual.

Em consonância ao pressuposto, a concepção de letramento crítico surge para o rompimento do modelo das práticas mais tradicionais de ensino, restritas a mera decodificação do sistema linguístico e dar lugar a um processo de desenvolvimento do pensamento crítico do indivíduo ao utilizar a leitura e a escrita como práticas sociais. Entretanto, antes de tudo é preciso compreender o conceito de letramento crítico, suas premissas e sua relação com o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa e, portanto, é primordial uma ampla perspectiva das concepções já postuladas sobre esse pensamento na literatura do tema em questão.

No Brasil, as discussões em torno da prática do Letramento não parece ser uma novidade. Seu conceito emergiu no final do século XX, e desde então esse termo — que é uma versão para o português da palavra da língua inglesa *literacy* — tem sido usado por pesquisadores estudiosos e professores tanto de língua materna quanto de línguas estrangeiras em referência às práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas. Tal concepção está voltada para as práticas educativas em torno dos diversos gêneros textuais de forma interativa, sistematizada e articulada com propósitos claros de trabalho favorecendo, assim, o desenvolvimento da autonomia, das competências e habilidades leitoras dos estudantes, como também sua formação numa perspectiva crítica e consciente do seu papel na sociedade concebendo a linguagem enquanto prática social e discursiva.

Já a expressão letramento crítico teve origem nos anos 1960, a partir das contribuições da teoria crítica de educação, com influência da pedagogia crítica freireana, que defende um ideal de educação que se pauta em contextos reais de aprendizagem, cuja ação e reflexão são requisitos essenciais para a formação do sujeito atribuindo a educação o papel fundante de tornar as pessoas mais atuantes, responsáveis e solidárias.

Ademais, cabe destacar que os estudos de Paulo Freire deram ênfase ao processo de alfabetização como uma prática social de uso da língua e, embora não tenham feito nenhum destaque acerca do letramento crítico no contexto de ensino da língua inglesa, seus apontamentos, ideais e contribuições teórico-metodológicas, notavelmente, muito têm se agregado às reflexões sobre a pedagogia crítica e o ensino de língua inglesa, o que dá ainda mais crédito às postulações e estudos posteriores aos que destacam o letramento crítico no contexto de ensino de Língua Estrangeira.

A definição de Letramento crítico é bastante ampla e diversa, vez que para se chegar ao conceito atual, no decorrer do tempo, perpassou por várias abordagens, o que fez com que sofresse fortes influências. Todavia, o ponto convergente das perspectivas de Letramento é o fato de terem como base a relação entre língua e visões de mundo, poder, práticas sociais, cidadania, identidade, interculturalidade. McLaughlin & Devoogd apontam:

O letramento crítico considera os leitores como participantes ativos do processo de leitura e os convida a ir além da aceitação passiva da mensagem do texto para questionar, examinar ou contestar as relações de poder que existem entre leitores e autor. (MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004, p. 15 apud JUNIOR, 2014, p. 157).

Com tal afirmativa, entendemos que a linguagem e o letramento são elementos indispensáveis para a transformação social. Isso reforça o pressuposto de que estando a linguagem e a realidade dialeticamente entrelaçadas, a compreensão crítica de um texto deve associá-lo ao seu contexto.

Ao analisarmos os escritos de Freire percebemos que a sua concepção de alfabetização é muito mais ampla e complexa e ultrapassa o simples ato de codificar e decodificar um sistema linguístico. Ela (a concepção de alfabetização) compreende o processo de alfabetização como prática discursiva, libertadora e libertária, que promove uma visão crítica da realidade e o encorajamento para a sua transformação. Nesse sentido, a visão de alfabetização de Paulo Freire alinha-se ao conceito de Letramento defendido por Magda Soares (2005), pois, para a pesquisadora, a partir do Letramento é dada ao indivíduo condição de assumir, por meio do processo de alfabetização, a tecnologia da leitura e da escrita, passando a envolver-se em práticas sociais letradas.

Entretanto, diferentemente de Freire, Soares faz distinção entre os termos Alfabetização e Letramento por considerá-los processos de natureza essencialmente diferentes. Para ela, Alfabetização é o processo de aquisição do sistema convencional de escrita, enquanto que o Letramento é o processo pelo qual se desenvolve habilidades de uso desse sistema nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Mas qual seria a inflexão e impacto do conceito de letramento sobre o ensino de língua estrangeira? Essa é a questão a qual nos propomos a refletir nas sessões seguintes, pois entendemos que não basta codificar e decodificar o sistema linguístico para o cumprimento da função social do ensino de Língua Estrangeira, tampouco aprender regras e normas gramaticais da língua alvo, visto que a linguagem, enquanto prática discursiva, evoca a leitura crítica da realidade, a que Paulo Freire define como “leitura de mundo”. Desse

modo, um ensino focado na aquisição da leitura e escrita da língua alvo apenas não possibilita ao aluno a compreensão do processo de aprendizagem de línguas como espaço e oportunidade de conhecer e respeitar as várias culturas e modos de viver presente no mundo.

A importância do Letramento Crítico para uma aprendizagem emancipadora

Para Paulo Freire, “somente homens e mulheres como seres ‘abertos’ são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora” (FREIRE, 1981, p. 77). Tal afirmativa alicerça a compreensão de que os atos de ler e escrever vão além das palavras em termos de código linguístico, ganhando uma dimensão, primeiramente, de compreensão do mundo.

De acordo com Jordão e Fogaça (2007):

[...] quando a língua é definida como discurso, o ensino de LEs se torna o ensino de novas formas de nos compreendermos e de percebermos o mundo. A língua como discurso implica o entendimento de nossas práticas de linguagem como práticas de (re) significarmos o mundo e o que acontece em nossa volta, a forma como percebemos a realidade. Uma mudança em nossas práticas discursivas nos leva a uma mudança de identidade e a diferentes leituras do mundo (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 87).

Tais reflexões acerca do status da linguagem pressupõem que a formação de um sujeito crítico e consciente ultrapassa o ato de torná-lo capaz de decodificar um sistema alfabético, ou seja, de alfabetizar. No que se refere ao ato de

ler, Freire acentua que “implica esforços no sentido de uma correta compreensão do que é a palavra escrita, a linguagem, as suas relações com o contexto de quem fala e de quem lê e escreve, compreensão, portanto da relação entre leitura do mundo e leitura da palavra” (FREIRE, 2008, p. 21).

A leitura crítica, por essa vertente é entendida como uma prática “emancipatória” e “libertadora”. Isso exige que o seu ensino seja concebido como instrumento basilar no processo de transformação da sociedade, haja vista ser possível, por meio da leitura crítica, “politizar” o indivíduo, possibilitando-lhe apropriar-se da realidade, compreendê-la e atuar sobre ela, tornando-se sujeito operante de sua própria história. Trata-se, em outras palavras, de um processo no qual a realidade é desnudada, trazendo à luz não apenas o conhecimento, mas a conscientização e compreensão crítica do sujeito. Nesse sentido, encontramos em Freire o seguinte reforço:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou com a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito, porque capaz de reconhecer-se como objeto (FREIRE, 1997, p. 46).

Posto isto, chegamos ao entendimento de que por meio do ensino na perspectiva do letramento crítico, é possível problematizar questões sociais como injustiça social e discriminações baseadas no gênero, na sexualidade, raça, classe social etc., o que instiga a capacidade de refletir, de se inconformar e reagir ao que está posto de maneira arbitrária.

O letramento crítico oportuniza uma consciência sobre os processos ideológicos e sobre as estruturas de poder de uma sociedade tornando a pessoa um sujeito social atuante na sua condição de ser social. Nesse papel transformador e emancipador assumido pelo letramento crítico, “a leitura de mundo” permite ao indivíduo constituir-se como ser social, vez que lhe propicia a possibilidade de, por meio da linguagem, agir nas diferentes práticas sociais e assim posicionar-se criticamente e provocar mudanças, se assim desejar.

Ge e *apud* Jordão; Fogaça (2007) salienta que:

[...] diferentes sociedades e subgrupos sociais possuem diferentes tipos de letramento, e tais letramentos têm diferentes efeitos mentais e sociais em seus contextos sociais e culturais. O letramento é visto como um conjunto de práticas discursivas, isto é, como formas de uso da linguagem, de fazer sentido na fala e na escrita. Essas práticas discursivas estão ligadas a visões de mundo específicas (crenças e valores) de grupos sociais ou culturais específicos. Tais práticas discursivas estão integralmente relacionadas à identidade ou consciência das pessoas envolvidas nelas; uma mudança nas práticas discursivas implica uma mudança de identidade (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 87).

Dentro dessa perspectiva, o desenvolvimento da consciência crítica do aluno ganha novos territórios 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 a própria cultura e a cultura do outro, bem como das diversas experiências humanas.

O excerto acima assinala a primazia do ato de leitura na vida das pessoas, pois é através da leitura que se constrói a relação de pertencimento com a linguagem e a cultura linguística numa costura dialógica de sentidos e significados nos quais o mundo, a sociedade e o meio tornam-se melhor interpretado e melhor entendido, amplia-se o conhecimento, buscam-se informações, organiza-se o pensamento, refina-se o vocabulário, se faz presença na sociedade em termos de participação ativa.

Porém, por envolver fatores de ordem social, interacional e cognitivos, para citar apenas alguns, o processo de leitura é complexo e não se trata de uma tarefa simples e fácil. Há leitores que correm os olhos pelas palavras enquanto sua mente permanece distante, e só percebem que não leram quando chegam ao fim de uma página, capítulo ou livro e recomeçam tudo de novo, porque de fato em decorrência de uma diversidade de fatores no âmbito, talvez, da vivência no seio da escola, só aprenderam a decodificar palavras e não aprenderam a compreender o real sentido do que está sendo lido. Frente ao discorrido, Freire e Macedo reforçam ainda que:

A leitura não consiste meramente na decodificação da língua ou palavra escrita; antes, ela é precedida por uma relação com o conhecimento do mundo. Língua e realidade estão dinamicamente interligadas. A compreensão realizada pela leitura crítica de um texto implica perceber a relação entre texto e contexto (FREIRE E MACEDO, 1987, p. 29)⁵.

Embora na prática, por vezes, não consigamos constatar, é comum entre os professores, o entendimento de que a

⁵ Tradução da autora do trabalho. Texto original: "Reading does not consist merely of decoding the written word or language; rather, it is preceded by na intertwined with knowledge of the world. Language and reality are dynamically interconnected. The understanding attained by critical reading of a text implies perceiving the relationship between text and context".

leitura, acima de tudo, deve apresentar-se como algo atrativo, benéfico e responsável pelo desenvolvimento de cada um, bem como da sociedade de modo geral. A leitura deve constituir-se com uma ponte para os alunos, onde na travessia possa oportunizar a construção de um processo de total interligação entre a linguagem, a língua e contextos de usos, potencializando suas habilidades, dando ênfase não só ao processo de interlocução entre texto e leitor, mas também as estratégias para construção do significado de um texto e para atribuição de sentido.

O ato de ler pode ser concebido como um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido — o autor e o leitor — ambos sócios, historicamente determinados e ideologicamente constituídos. Frente a esse pressuposto, cabe não perder de vista que o mundo contemporâneo demanda habilidades de letramento avançadas e isto inclui a capacidade de pensar crítica, analítica e sistematicamente, incluindo contextualização, adaptação, tradução de informação e interação entre os indivíduos dentro e além de sua comunidade.

Consoante com Villardi (1999):

[...] ler, é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e posicionando-se criticamente frente às informações colhidas, o que se constitui como um dos atributos que permitem exercer, de forma mais abrangente e complexa, a própria cidadania (VILLARDI, 1999, p. 4).

De acordo com esses pressupostos, por meio da prática do letramento crítico pode ser possível o desenvolvimento da consciência crítica do aluno em níveis mais complexos, já que o encoraja a pensar por si mesmo, a pensar sobre como aprende e a explorar os significados compreendendo-os de

forma analítica. É preciso que nossos alunos tenham consciência do poder de intervenção da linguagem na realidade e que por meio dela criam-se ideias e valores, muitas vezes, interditos, mas que estão fortemente presentes e nunca deixam de ser tendenciosas, pois são construídos e reconstruídos por diferentes sujeitos e em diversos contextos comunicativos, ou seja, a língua impacta na construção e na transformação do meio em que se vive.

O Letramento Crítico nas aulas de Língua Inglesa

Percorrido esses pressupostos conceituais para o ensino de língua inglesa, podemos assinalar que o que se deve intencionar nos espaços de aula é o engajamento do aluno em uma atividade crítica por meio da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento, a reflexão sobre as diferentes culturas, a análise das representações presentes nos discursos. Assim, a capacidade de ler e compreender não se refere apenas a “palavra” enquanto código linguístico, mas ao “mundo” com suas diferentes configurações e realidades e o que tudo isso implica para a sua vida tanto pessoal como em comunidade.

Por outro lado, pode-se afirmar que a ótica pela qual o sujeito observa o seu contexto e constrói sentidos revela a concepção de língua em que está inserido. Daí a necessidade de ressignificar a prática pedagógica em contextos de formação de professores, para que crenças que desvalorizam o ensino da Língua Inglesa nas escolas públicas brasileiras sejam, de fato, superadas.

Do mesmo modo, Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (1998) reforçam esse entendimento ao conceber a linguagem como fator sociointeracional. Tal concepção sugere compreender a sala de aula como espaço no qual estão presentes uma multiplicidade de discursos, o con-

fronto de ideologias, crenças, perspectivas e opiniões, que é uma coisa boa, pois a divergência faz possível a convergência para a construção da identidade do aluno. Entretanto, enfatizam:

Para que essa natureza sociointeracional seja possível, o aprendiz utiliza conhecimentos sistêmicos, de mundo e sobre a organização textual, além de ter de aprender como usá-los na construção social do significado via Língua Estrangeira. A consciência desses conhecimentos e a de seus usos são essenciais na aprendizagem, posto que focaliza aspectos metacognitivos e desenvolve a consciência crítica do aprendiz no que se refere a como a linguagem é usada no mundo social, como reflexo de crenças, valores e projetos políticos (PCNs, 1998, p. 15).

O ato de ler, como processo de atribuição de sentidos, dentro de uma perspectiva crítica na qual os confrontos acontecem e as atitudes diante do mundo se constroem e se reconstroem, exige do leitor conduta ativa para que possa participar efetivamente desse processo de construção de sentidos. Nesse movimento, o leitor se vale de sua cultura, de sua língua, seus procedimentos interpretativos, os discursos construídos coletivamente em sua comunidade e a ideologia na qual está inserido.

Com isso, no ensino de Língua Inglesa, as práticas de leitura dentro da perspectiva do letramento crítico requerem trabalho coletivo e sistematizado, demandando, principalmente, a reflexão sobre as condições necessárias para que elas se efetivem. Com esta postura, a escola rompe com uma prática e impõe outra. Ocorre que romper com práticas há muito tempo sedimentadas e construir outras é um processo complexo que, evoca a necessidade de reconhecimento e de considerar a relação do ensino de Língua Estrangeira como algo que vai contribuir para a vida em sociedade.

A escola pode ensinar as pessoas a reconhecerem que aquele que fala, fala sempre de algum lugar, para outros que se posicionam em lugares também específicos. E que o falar e o agir vêm de determinadas perspectivas ideológicas, culturais, coletivamente construídas e têm implicações nas construções identitárias daqueles que com eles interagem (JORDÃO, 2007, p. 24).

Nesse contexto, Jordão reforça que ao levar em conta a função social do ensino de línguas na formação humana e entendendo que a escola tem como papel articular um trabalho voltado para esta formação e no sentido de que tal função não se perca na mera escolarização do processo de ensino e aprendizagem.

A função social pode ensinar as pessoas a reconhecerem que aquele que fala, fala sempre de algum lugar, para outros que se posicionam de lugares que muitas vezes são opostos ou distintos e, sobretudo, que por trás de toda a conjuntura dos contextos de vida social tem-se construído uma lógica cultural, ideológica e até mesmo política que, de certo modo, interfere na língua, na linguagem e nos seus elementos estruturantes tanto materiais quanto dialógicos.

Jordão ainda observa que:

Se entendemos que a língua constrói sentidos, então uma língua estrangeira se apresenta como um espaço de construção de sentidos outros que ampliam e alteram os processos de construção de sentidos da primeira língua. Uma vez que os sentidos se constroem na língua, com a língua e pela língua, então aprender línguas é aprender procedimentos interpretativos e aprender procedimentos interpretativos criticamente é aprender a exercer a cidadania [...] é estar em processo de letramento crítico sendo capaz de elaborar entendimentos sobre o que possibilita a construção de certos pontos de

vista e suas implicações para a vida e no planeta (JORDÃO, 2007, p. 28).

Se na concepção de língua, elencada anteriormente, a língua não se limita à função utilitarista, pragmática e/ou instrumental, vale destacar, aqui, sua relação com a cidadania. Mas, não com uma cidadania, segundo a lógica capitalista (mercado, produtividade), e sim, com uma cidadania que se forma na liberdade de procurar e de questionar, e na responsabilidade para achar e compartilhar caminhos.

Em contrapartida, a linguagem por si só não se define se não se considerar toda a sua particularidade humano-social, contextual, política e histórica já que a mesma é fruto de toda essa conjuntura transformando-se e compondo-se em função das necessidades vigentes e próprias de cada realidade e especificidade comunicativa.

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (FREIRE, 1987, p. 70).

Destarte, é fundante que fique claro para o aluno que o processo linguístico, interlocutivo e todas as questões que envolvem as relações comunicativas, tanto no que concerne à linguagem quanto no que concerne a língua, perpassam-se um processo evolutivo e sistêmico em que o educando precisa se perceber e se reconhecer enquanto sujeito ativo. Para isso, faz-se necessário colocar em jogo a metacognição e

desenvolver a autonomia por meio de sucessivas vivências, nas quais o aluno seja colocado no lugar de quem pensa sua aprendizagem e de quem interpreta o mundo de modo a transformá-lo independentemente da língua por si só.

Considerações finais

A partir dos estudos consultados para a realização desse artigo evidenciou-se a relevância da implementação do letramento crítico nas aulas de língua inglesa por ser essa uma abordagem favorável à formação crítico-reflexiva do aluno, uma vez que por este caminho oportuniza-se ao sujeito sua emancipação e empoderamento que o tornam capaz de aprender a língua, comunicar com ela, mas, sobretudo, de se situar no mundo, percebê-lo, produzir sentidos, conhecer outras culturas, respeitar outros modos de vida, interferir na realidade, enfim, exercer sua cidadania.

A língua inglesa como componente curricular pode contribuir significativamente para a formação crítico-reflexiva dos alunos. Pode ainda promover o desenvolvimento da consciência do papel das línguas na sociedade, as relações de poder nelas embutidas e a diversidade cultural que carregam. Entretanto, é preciso ressignificá-la dentro do currículo escolar, como ainda é fundamental reinventar as práticas de ensino em função da superação das barreiras e dificuldades que fazem desta disciplina um plano de fundo ou tapa buraco do currículo escolar, sem importância, carregada de crenças que a diminui tanto para professores como para os alunos.

Por isso, concluímos ser imprescindível implementar e/ou intensificar ações de formação continuada que preparem os professores de língua inglesa para incorporar na sua prática estratégias e intervenções dentro de uma perspectiva de letramento crítico. Isso porque entendemos que a forma-

ção inicial dos professores não os prepara plenamente para isso. É fundamental que a qualificação da prática seja uma constante na carreira dos professores de língua inglesa, o que a formação continuada pode oferecer e que pouco ou nada tem sido proporcionado no âmbito da escola pública brasileira.

Por fim, entendemos ser este trabalho ponto de partida para o aprofundamento da temática discutida. As pesquisas, as leituras, as análises e escritas não se findam aqui, elas devem seguir ampliando o entendimento, qualificando e potencializando a nossa prática em sala de aula, servindo de insumo para trabalhos futuro como também para estudantes de graduação e afins interessados em desenvolver estudos sobre o letramento crítico e o ensino de língua inglesa.

Referências

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf.

Acesso em: 27 fev. 2013.

COELHO, H. S. H. *É possível aprender inglês em escolas públicas? Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

FREIRE, Paulo. *A Importância de o Ato de Ler. Em três artigos que se completam*. Moderna. São Paulo, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Literacy: reading the word and the world*. London: Routledge and Kegan Paul, 1987.

JORDÃO, C. M. *As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital*. Campinas, SP: 2007.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Rev. Línguas & Letras*, Cascavel. Paraná, v. 8, n. 14, 2007.

JÚNIOR, Elio Marques de Souto. O letramento crítico no ensino/aprendizagem de línguas na perspectiva dialógica. *Cadernos do CNLF*, vol. XVIII, nº 03. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2014. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/03/Cad_CNLF_XVIII_03_ensino.pdf. Acesso em: 01 de mar de 2019.

LEFFA, Wilson J. A look at students' concept of language learning. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 17, p. 57-65, 1991.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VILLARDI, Raquel. *Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

[Recebido: 23 jun. 2020 — Aceito: 10 ago. 2020]