

Letramento Crítico e Ensino de Línguas

Por que o letramento crítico é importante no âmbito das pesquisas em Linguística Aplicada, ou ainda o é, vinte anos depois das primeiras pesquisas sobre o tema nos Estados Unidos, na Inglaterra e na Austrália? Qual sua possível relevância enquanto objeto de pesquisa ou base para elaboração de materiais didáticos? Por que deveria ser assunto de debates entre educadores, políticos, pais, alunos e linguistas aplicados? Poderíamos esboçar algumas respostas; talvez por seu compromisso com mudança social, devido à influência de Paulo Freire sobre essas pesquisas. Ou então pela forma como concebe leitura e escrita como processos de produção de sentidos, mais do que simples capacidade de codificar e decodificar a linguagem escrita. Ou pela ênfase na relação entre linguagem, escrita e poder, característica marcante das pesquisas em letramento crítico. Ou ainda por sua preocupação com o analfabetismo, a desigualdade no acesso a recursos materiais e simbólicos, entre outras questões sociais.

Em um dos artigos, o letramento crítico é concebido como “ação de ler *além, sob, sobre e ao redor* do texto”. Tal concepção revela a importância de Freire para os círculos intelectuais norte-americanos a partir da década de 70, quando começaram a surgir pesquisas sobre a natureza política da linguagem, e suas relações com o poder. A visão de Freire de educação como práxis transformadora levou a uma nova concepção de letramento – não apenas restrita ao domínio da escrita, mas à capacidade de problematizar as relações entre palavra e mundo, de forma a poder refletir criticamente sobre injustiças sociais e como elas são produzidas, e sobre como agir para combatê-las. Essa concepção de letramento inspirou os trabalhos de Lankshear (1993), Knobel e Lankshear (2007), e Cope e Kalantzis (2012), entre outros. Para esses pesquisadores, portanto, escrita, poder e ideologia estão intimamente relacionados, dada a natureza eminentemente social das práticas de letramento. Ser letrado, nessa perspectiva, vai muito além da decodificação da escrita, pois envolve também a conscientização de que nossas práticas de letramento refletem e refratam determinada configuração de poder/conhecimento em uma sociedade. Nisso reside a criticidade das pesquisas de letramento dos autores acima mencionados, entre outros.

A noção de criticidade, conforme Kubota e Miller (2017), pressupõe uma atenção a quaisquer formas de injustiça social, um exame de relações assimétricas de poder e uma práxis emancipatória, voltada ao bem-estar coletivo e individual. Isso requer que, enquanto educadores identificados com uma perspectiva de letramento crítico, participemos, juntamente com nossos alunos, de um debate acerca de questões que envolvem práticas socialmente situadas de linguagem e que muitas vezes ultrapassam os limites da sala de aula, como por exemplo, as reivindicações por moradia dos sem-teto, ou o genocídio de populações indígenas, agravada pela demora na demarcação de suas terras. Esses movimentos sociais, de acordo com Freire e Macedo (2003), podem promover uma pedagogia da resistência, ao mostrar que a educação – e o modo como concebemos letramento – não deve se limitar ao ambiente escolar. De forma semelhante, Crookes (2017) sugere que uma linguística aplicada crítica promova pesquisas em prol de setores progressivos da sociedade e sua atuação para combater injustiças sociais. Para Crookes, o conceito freireano de práxis – entendido como uma interação contínua entre teoria e prática – representa o tipo de transformação social almejado pelo linguista aplicado crítico, em direção ao “inédito viável” de Freire. Por isso, a práxis deveria constituir um conceito central na formação de professores de línguas, que podem refletir criticamente sobre suas experiências e práticas de letramento.

Em uma proposta de ensino de línguas segundo o letramento crítico, professores e alunos são vistos como ativamente engajados na produção de sentidos. Isso equivale a valorizar a capacidade de professores e de alunos de relacionar suas interpretações às comunidades sócio-históricas de que fazem parte, admitir a possibilidade de interpretações diversas, oriundas de visões de mundo, experiências de vida ou comunidades diferentes das suas, e atribuir novos sentidos a textos que, de outra forma, poderiam passar despercebidos. Trata-se, assim, de uma expansão do repertório de formas de compreender e de fazer sentido através de uma vasta gama de recursos semióticos. Monte Mór (2015) destaca o potencial transformador do que considera uma “ampliação de leitura do mundo”, decorrente do letramento crítico:

A possibilidade de reconstruir sentidos dados ou construir novos sentidos contribuiria, de acordo com o pensamento freireano, para a prática e ampliação de leitura do mundo e, eventualmente, para transformações que se percebiam necessárias. (p.45)

Outro pesquisador que atribui a Freire uma grande influência nos estudos de letramento crítico é Souza (2011), para quem a criticidade começa a partir da constatação de que o indivíduo não é a origem dos significados ou valores culturais, e que suas escolhas são guiadas pelos contextos sociais, históricos e culturais em que está inserido. Esses contextos, de acordo

com Souza, são necessariamente heterogêneos, pois refletem as múltiplas comunidades – profissionais, geográficas, de gênero, entre tantas outras – às quais pertencemos simultaneamente, e as diferentes formas de produção de sentido e epistemologias adotadas por cada uma. É nesse sentido que o autor defende que a heterogeneidade precede a homogeneidade (2016), e enfatiza a importância de “ouvir-se ouvindo”, de forma a sermos capazes de traçar o percurso de nossas interpretações de volta às comunidades em que nos constituímos enquanto leitores e produtores de sentidos, e de acolher diferentes interpretações e visões de mundo. Em outras palavras, pensar criticamente é estar aberto a outras formas de pensar, interpretar e construir sentidos – dada a multimodalidade ou multiplicidade de recursos semióticos à nossa disposição – ao mesmo tempo tendo em mente as limitações de nossas próprias interpretações e epistemologias. Além disso, pensar criticamente envolve o reconhecimento da heterogeneidade constitutiva de nossas identidades e também das comunidades a que pertencemos. Esse conceito de criticidade subjaz às propostas de ensino de línguas delineadas nos textos a seguir.

No artigo “A importância do letramento crítico”, que abre esta coletânea¹, a autora discorre sobre a atualidade do letramento crítico e sua relevância enquanto ferramenta para ajudar a compreender “os efeitos sociais dos textos”. Nesse sentido, as maneiras como linguagem/letramento e poder estão imbricados com o poder devem constituir objeto de investigação minuciosa por pesquisadores do letramento crítico. Janks sugere que essa investigação ocorra em dois níveis: no nível do poder com *p* minúsculo, e com *P* maiúsculo. Trata-se, sobretudo, de uma diferença em escala: enquanto *poder* diz respeito a nossas ações e escolhas cotidianas, *Poder* refere-se às decisões tomadas por grupos, entidades, associações e corporações, com efeitos de larga escala. Para Janks, os dois níveis se comunicam e atuam de maneiras diferentes em cada contexto, criando formas de controle ou sujeição específicas, mas também possibilidades de resistência e recriação, a partir de nossa capacidade de negociação. Nota-se, aí, a influência de Foucault na teorização da autora sobre a relação entre letramento e poder, sobretudo do modo como Fairclough a concebe. Outra referência importante no artigo de Janks é Kress, para quem um texto – seja ele alfabético, visual ou multisemiótico – é sempre passível de recriação por parte do leitor. Contudo, Janks vai além e defende que, para que essa recriação aconteça, não basta ao leitor engajar-se em uma leitura atenta do texto, mas é preciso

¹ Agradeço a Mila Soares Souza pela tradução do artigo para o português.

que estabeleça um distanciamento crítico em relação a ele, e identifique formas alternativas de ler e construir sentidos. As sugestões de atividades didáticas apresentadas pela autora na segunda parte de seu artigo, com vistas à promoção do letramento crítico em sala de aula, procuram desencadear esse tipo de problematização, tido por Janks como absolutamente necessário em meio à complexa proliferação de textos nos dias de hoje.

Os autores do artigo “Ensino de inglês para crianças nas séries iniciais do ensino público à luz dos multiletramentos” partem de uma experiência de ensino de inglês para alunos de Ensino Fundamental 1 para tecer importantes reflexões acerca do potencial da língua – cujo ensino na rede pública não é obrigatório – no desenvolvimento do letramento crítico. Ao longo de 20 aulas ministradas no período de um ano, os autores e pesquisadores implementaram atividades de ensino que levassem os alunos a refletir, a partir do uso da língua inglesa, sobre as diferenças entre seu mundo e outros possíveis mundos, de modo a evitar os julgamentos de valor característicos de uma visão polarizada e essencialista da realidade. A partir dos estudos de Rojo, Monte Mór, Pessoa e Bakhtin, entre outros, os autores construíram um arcabouço teórico em torno dos conceitos de transculturalidade e multiletramentos, para embasar uma proposta de aprendizado de inglês como meio de acesso a recursos culturais e linguísticos diversos. Após uma análise do extenso material coletado ao longo das aulas – planos de aula, gravações em áudio e textos, desenhos e vídeos produzidos pelos alunos, entre outros – os autores sugerem que o acesso dos alunos a discursos produzidos em outra língua possibilite-lhes construir olhares diferentes sobre o mundo, quer pela desnaturalização de crenças pertencentes ao senso comum em relação a raça – por exemplo, “preto no Brasil é tudo pobre e infeliz”, ou “americanos são loiros e bonitos” – quer pela reflexão sobre os discursos hegemônicos que por vezes moldam nossas visões de mundo. Por consequência, pode-se proceder a uma avaliação crítica de valores e culturas locais, em sua relação com o global – segundo os autores, uma das possíveis contribuições do ensino de inglês na perspectiva dos estudos de multiletramentos para uma formação cidadã.

Em seu artigo “Letramento crítico e o ensino de língua inglesa: fomentando o senso crítico e a cidadania nas aulas de leitura”, os autores empreendem uma análise de um livro didático de inglês para alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola pública. A análise se assenta em uma articulação das teorias de letramento crítico e pós-método, tendo como referências as pesquisas de Kumaravadivelu, Cope e Kalantzis, Duboc, Edmundo e Jordão. Nessas pesquisas a autora encontra subsídios para defender a importância de um ensino de

língua inglesa que valorize o conhecimento local de alunos e professores, a contextualização e a heterogeneidade características dos contextos de ensino e aprendizagem, e a multiplicidade de sentidos na leitura e interpretação de textos. Com base nesses pressupostos, a autora se põe a analisar o livro didático que utiliza em suas turmas de 3º ano do ensino médio. Seu objetivo é investigar em que medida o material pode ser adaptado às necessidades locais de seu contexto instrucional, e proporciona uma reflexão crítica dos alunos, a partir de um trabalho de leitura que posiciona o leitor não como mero decodificador de textos, mas como co-construtor de sentidos múltiplos a partir de sua localização social e histórica específica. Nessa perspectiva, sugere a autora, cabe investigar também se o baixo nível de proficiência em língua inglesa pode constituir um obstáculo ao desenvolvimento do letramento crítico de seus alunos.

O artigo “Letramento crítico: as relações de causa e consequência aprimorando a leitura, a compreensão e a produção de textos” discorre sobre uma experiência de ensino de escrita em língua portuguesa com alunos do 6º. ano do ensino fundamental. A experiência consistiu em uma oficina com dez encontros semanais ao longo de três meses, com o objetivo de aprimorar a escrita de contos, a partir do estudo das relações de causa e consequência características desse gênero. Planejada com base em autores como Bakhtin, Vygotsky, e McLaughlin e DeVoogd, entre outros, a oficina evitou restringir o estudo das relações de causa e consequência a aspectos puramente formais ou sintáticos; em vez disso, procurou promover uma abordagem dialógica no processo de leitura e produção de contos, sublinhando a importância das relações entre textos e entre leitores e autores. Segundo as autoras, essa é a contribuição do letramento crítico, entendido como a capacidade de “ler *além, sob, sobre e ao redor* do texto”, para o ensino da escrita: levar os alunos a se perceberem como produtores de sentidos, capazes de refletir criticamente sobre as possibilidades e dificuldades na interpretação e escrita de textos. As autoras sugerem que o aprimoramento dos textos produzidos pelos três participantes do estudo – particularmente no que tange ao estabelecimento das relações de causa e consequência – pode ser atribuído a essa percepção.

No artigo “Plac, abordagem comunicativa e letramento crítico: pontos de convergência para a inclusão de práticas digitais no contexto brasileiro de ensino-aprendizagem”, os autores apresentam reflexões sobre o ensino de português como língua de acolhimento (Plac), voltado, por exemplo, para imigrantes e refugiados. Segundo os autores, há características do ensino de Plac que o diferem do ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), relacionadas à maior pressão de aprendizado. Por isso, os autores sugerem que o ensino de Plac deve

contemplar, além dos aspectos linguísticos relacionados a necessidades comunicativas imediatas, conhecimentos socioculturais e profissionais que promovam diálogos interculturais. Para atender a essas demandas, os autores planejaram e implementaram uma proposta didática para ensino de Plac, incorporando tecnologias digitais como *Google Docs*, *microblogs* e *email*, entre outras. A elaboração da proposta se baseou em autores como Freire, Bakhtin, e Mattos e Valério, e procurou efetivar uma aproximação entre as teorias de letramento crítico, ensino comunicativo e Plac. Essa articulação possibilitou aos pesquisadores promover o ensino de conhecimentos de natureza linguística, cultural, social e jurídica que pudessem permitir aos alunos um engajamento crítico em seu contexto de acolhimento – por exemplo, trabalhando com textos informativos sobre aspectos culturais brasileiros e direitos e deveres do cidadão. Ao relatar sua experiência de implementação da proposta didática e analisá-la neste artigo, os autores esperam trazer visibilidade e fomentar reflexões sobre as especificidades do ensino de Plac, de modo a contribuir para a formação inicial e continuada de professores e outros profissionais atuantes na área.

O artigo “Sequência didática do gênero notícia online e seus comentários: uma análise à luz do interacionismo sociodiscursivo” empreende uma análise cuidadosa e bem fundamentada de uma sequência didática elaborada como parte de um projeto extensionista dedicado à promoção do letramento crítico, com a participação de graduandos e professores da rede pública. A sequência didática, planejada para alunos do ensino médio de escolas públicas, objetivou o desenvolvimento de uma compreensão crítica do texto e dos contextos em que circula, de modo que os alunos pudessem analisar os gêneros textuais notícia *online* e comentário virtual. Apoiando-se no arcabouço teórico do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart, a análise da autora se detém sobre a questão da transposição didática da sequência, entendida como a transformação de conhecimentos científicos sobre gêneros em conteúdos passíveis de ensino e aprendizado, e destaca pontos positivos e negativos. No primeiro caso, a autora elogia a oportunidade que os materiais produzidos oferecem para o engajamento político dos participantes, e a escolha de dois gêneros correlatos, que pode promover a conscientização da dialogicidade dos textos. Por outro lado, a autora identifica limitações na sequência didática, como sua abordagem restrita à identificação de elementos linguístico-discursivos dos dois gêneros, o que pode enfatizar o aspecto prescritivo da língua enquanto sistema abstrato, e sugerir uma falsa ideia de fixidez dos gêneros, em contradição com os pressupostos teóricos que nortearam a elaboração dos materiais. Na parte final de seu artigo, a autora sugere possíveis

formas de suprir a falta de uma problematização sobre a situação e o contexto em que esses gêneros circulam, e assim estimular a criticidade dos leitores. Ao compartilhar suas experiências na produção de materiais didáticos e analisá-los criticamente, a autora espera contribuir para a formação inicial e continuada de professores.

Em seu artigo “Expandindo o ensino de inglês nos anos iniciais: aspectos transculturais e translíngues-multimodais”, a autora volta seu olhar de pesquisadora para o ensino de inglês nos primeiros anos da educação básica, em que postula a existência de zonas de contato, caracterizadas pela convivência de visões de mundo e identidades diversas. Nessas zonas de contato, segundo a autora, é preciso salientar o aspecto de transculturalidade e de translíngualismo, de forma a possibilitar o desenvolvimento do letramento crítico de alunos e professores. A valorização de práticas translíngues e transculturais na educação básica pode, nesse sentido, ampliar o repertório cultural e semiótico dos participantes, encorajando-os a se abrirem para outras configurações epistemológicas e assim desenvolver sua criticidade. Baseando-se em pesquisadores como Canagarajah, Pratt, Kress, García e Wei, Souza e Monte Mór, a autora defende a necessidade de preparar as crianças para atuar socialmente “de maneira ativa, criativa, ética, crítica e colaborativa”, através de subsídios teóricos advindos dos estudos de letramento crítico, translíngualismo e multimodalidade. Daí a importância, sugerida pela autora, dos programas de formação inicial e continuada com os professores dos anos iniciais da educação básica. Nesse sentido, a autora discorre sobre uma experiência vivida com professores-alunos de Prática de Ensino de inglês em um curso de Letras. Essa experiência, segundo a autora, foi significativa por possibilitar aos participantes a investigação de outras formas de inteligibilidade e visões de mundo que os levassem a “desconstruir fronteiras objetivistas para enxergar sentidos semióticos e transculturais pluralizados e contextualizados já como processos”. Nessa perspectiva, os letramentos críticos são construídos a cada zona de contato, em que conhecimentos e identidades são constantemente negociados, com vistas ao desenvolvimento de relações éticas, colaborativas e transformadoras entre os participantes.

Em seu artigo “La constitución del propio a partir del ajeno: la alteridad como tema conciliador de distintas narrativas literarias en español como lengua extranjera”, as autoras sugerem que o trabalho com literatura em aulas de língua espanhola pode desenvolver a criticidade de alunos do segundo ano do ensino médio. Com base na sugestão das Orientações Curriculares do Ensino Médio (2006) de que o aprendizado de uma língua estrangeira pode promover o letramento crítico de alunos ao possibilitar-lhes o reconhecimento da diversidade

linguística e cultural constitutiva de suas identidades, as autoras elaboram uma sequência didática expandida a partir de três contos em língua espanhola. A seleção dos contos, segundo as autoras, se deu por seu tratamento do tema da alteridade, e de um possível debate sobre questões que sua leitura em aulas de espanhol poderia suscitar: como compreender e aprender a lidar com o Outro, na figura de um falante cuja língua e cultura parecem tão próximas mas ao mesmo tempo tão distantes das nossas, e assim perceber diferenças nos valores culturais e desconstruir estereótipos nacionais, por exemplo? Como ocorre uma “reconfiguração do sujeito” a partir de novas compreensões e ressignificações sociais, culturais e históricas, de forma a desnaturalizar os conceitos de fome, pobreza, e trabalho infantil, entre outros, e perceber que nossos valores são situados, parciais, e que a cultura do outro não é necessariamente pior ou inferior por ser estrangeira. Para as autoras, é a discussão desse tipo de questões – características do modo como concebemos letramento crítico nesta coletânea – que pode ajudar a combater o individualismo das sociedades atuais, em prol de “uma compreensão mais dialógica da existência humana”, baseada no respeito ao Outro.

As propostas de ensino de línguas apresentadas nesta coletânea, elaboradas em uma perspectiva de letramento crítico, têm o potencial de sensibilizar os aprendizes para a necessidade do engajamento ou compromisso com a alteridade – um engajamento que tem início com o reconhecimento da importância de outras formas de pensar, interpretar e conhecer. Ao fazê-lo, podemos promover a “ampliação da leitura do mundo” que caracteriza o letramento crítico de inspiração freireana, conforme vimos anteriormente. Dessa forma, podemos começar a vislumbrar o que Santos (2015) considera um novo modelo de racionalidade, baseado na expansão do presente, com a valorização da diversidade de conhecimentos e experiências humanas ignoradas pela globalização neoliberal hegemônica. Talvez esse novo modelo de racionalidade, ao qual as propostas de letramento crítico nesta coletânea parecem aspirar, possa se fundamentar no ideal de amor nietzscheano conforme sugerido pelo próprio filósofo:

O que é o amor, senão compreender que um outro viva, aja e sinta de maneira diversa e oposta da nossa, e alegrar-se com isso? Para superar os contrastes mediante a alegria, o amor não pode suprimi-los ou negá-los. Até o amor a si mesmo tem por pressuposto a irredutível dualidade (ou pluralidade) numa única pessoa. (NIETZSCHE, 2015, p.22)

Em tempos de notícias falsas, xenofobia, homofobia, conflitos agrários e ameaças à integridade de populações indígenas, e de manifestações de apoio ao regime militar em ano eleitoral, talvez seja urgente reconhecer e respeitar o direito a diferentes modos de vida, pensamento e conhecimento, expresso no ideal de amor nietzscheano; tão urgente quanto

admitir a heterogeneidade que nos constitui enquanto sujeitos produtores de sentidos, capazes de criativamente lançar mão de uma gama de recursos multissemióticos ou multimodais. É possível que esse reconhecimento seja desencadeado por propostas de ensino em uma perspectiva de letramento crítico, tais como as descritas nos artigos deste volume de Letras & Letras.

William Tagata (UFU)
(Organizador)

Referências

- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**. New York: Oxford University Press, 2012.
- CROOKES, G. **Critical ELT in action**. Comunicação oral apresentada na Jornada Internacional de Linguística Aplicada Crítica, Universidade de Brasília. 2017.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. Rethinking literacy: a dialogue. In: DARDER, A.; BALODANO, M.; TORRES, R.D. (Eds.) **The critical pedagogy reader**. New York and London, 2003. p.354-364.
- KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Ed.) **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang Inc., International Academic Publishers, 2007.
- KUBOTA, R.; MILLER, E.R. Re-examining and re-envisioning criticality in language studies: theories and praxis. **Critical Inquiry in Language Studies**. 2017. DOI <https://doi.org/10.1080/15427587.2017.1290500>
- LANKSHEAR, C. **Critical Literacy**. Politics, Praxis, and the Postmodern. New York: State University of New York Press, 1993.
- MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C.H.; MACIEL, R.F. (Orgs.) **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 31-50.
- NIETZSCHE, F. **100 aforismos sobre o amor e a morte**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- SANTOS, B.S. **A gramática do tempo**. Para uma nova cultura política. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SOUZA, L.M.T.M. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R.C. (Org.) **Formação “desformatada”**. Práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011. p.279-303.
- SOUZA, L.M.T.M. Multiliteracies and Transcultural Education. In: GARCIA, O.; FLORES, N.; SPOTTI, M. (Ed.) **The Oxford Handbook of Language and Society**. New York: Oxford University Press, 2016. p. 261-280.