

**PERSPECTIVAS CRÍTICAS DE JUSTIÇA SOCIAL
PARA FORMAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA**

*Emmilly Keymi Imaoka*⁵⁸ (UFMS)

emmilly_imaoka@hotmail.com

Nara Hiroko Takaki (UFMS)

narahi08@gmail.com

RESUMO

O presente artigo apresenta um recorte da pesquisa de Iniciação Científica, em andamento, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Utilizando-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e bibliográfico, procuro abordar concepções teóricas variadas referentes à justiça social no âmbito educacional, bem como relacionar tais concepções aos letramentos críticos. Para este artigo, o meu objetivo é também ilustrar a minha transformação no meu fazer pedagógico a partir das minhas experiências como professora de Língua Inglesa no PROGELI (Programa de Extensão – Ensino de Línguas). Para tanto, com base nas teorias propostas por estudiosos(as) nacionais e internacionais, apresento e faço uma discussão sobre as possibilidades de se trabalhar com o livro didático, utilizado no Programa de Extensão, a fim de propiciar o desenvolvimento de letramentos críticos no ensino de Língua Inglesa. Identifico, como resultado, a relevância da formação de professores, pesquisadores e estudantes críticos, éticos e autônomos no ensino de línguas estrangeiras/adicionais, mais especificamente inglês, para que possam promover reflexões e diálogos produtivos sobre questões sociais, culturais, políticas e econômicas.

Palavras-chave:

Críticidade. Justiça Social. Línguas Estrangeiras/Adicionais.

ABSTRACT

This article presents an excerpt from the Scientific Initiation Research, in progress, at the Federal University of Mato Grosso do Sul. Based on a qualitative and bibliographic research, I seek to address various theoretical conceptions regarding social justice in the educational field, as well as relating such conceptions to critical literacies. For this article, my aim is also to illustrate my transformation in my pedagogical work based on my experiences as an English teacher at PROGELI (Extension Program – Language Teaching). Therefore, based on the theories proposed by national and international scholars, I present and discuss the possibilities of working with the textbook used in the Extension Program, in order to promote the development of critical literacies in English Language teaching. As a result, I identify the relevance of education through critical, ethical, and autonomous teachers/professors, researchers, and students in the teaching of foreign/additional languages, more specifically English, so that they may promote productive reflections and dialogues on social, cultural, political, and economic issues.

⁵⁸ Agradeço ao CNPq pelo fomento da pesquisa de Iniciação Científica.

Keywords:
Criticality.Social Justice. Foreign/Additional Languages.

1. Introdução

Conforme Jordão (2015), a língua serve como “código” para a construção de saberes provenientes de múltiplos indivíduos. Tal código é constituído por convicções (ideologias) de grupos distintos e ele é capaz de omitir a “verdade” sobre a sociedade. Diante disso, no contexto educacional, o(a) educador(a) deve levar para a sala de aula textos diversificados, a fim de promover a emancipação, o engajamento e a participação ativa dos(as) alunos(as) e, por conseguinte, transformá-los(as) em leitores críticos.

Ainda segundo a autora, não há verdades absolutas, mas sim diversos pensamentos construídos por cada sujeito. Tais pensamentos são concebidos de maneira coletiva por meio de crenças, valores e práticas sociais. Assim sendo, levando em consideração os letramentos críticos, o(a) professor(a) deve mostrar aos(às) educandos(as) que as interpretações e a construção de sentidos são válidas devido à identidade e à comunidade em que eles(as) se inserem.

A partir desses pressupostos, faz-se necessário enfatizar os estudos das perspectivas dos letramentos críticos por intermédio da educação de línguas estrangeiras/adicionais. Em consonância com a justiça social educacional proposta por Zeichner (2011), tais estudos objetivam preparar os(as) professores(as) a criarem oportunidades para os(as) estudantes se posicionarem sobre temas relativos às diferenças sociais, estimulando-os(as) à construção crítica de conhecimento de modo que vislumbrem atitudes diárias rumo à redução das desigualdades que estão presentes nos sistemas educacionais e externas a eles.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo não é apresentar respostas concludentes para o ensino de línguas estrangeiras/adicionais, mas sim englobar reflexões pedagógicas e educacionais a respeito da justiça social, a fim de expandir os estudos sob a perspectiva crítica com vistas a lidar com as dissidências fortemente existentes na educação brasileira.

Portanto, com base nas minhas intersubjetividades pautadas em meus estudos, a aprendizagem de línguas deve transformara ideia de língua para fins meramente comunicativos, dado que o enfoque linguístico-crítico e contextualizado dos usos de linguagem tem se mostrado mais significa-

tivo às necessidades dos(as) alunos(as) tendo em vista a crescente diversidade local-global, muito em função da mídia digital em diversos contextos. Para tanto, adotar epistemologias atualizadas e elaborar estratégias educacionais que levem os(as) estudantes a refletirem acerca de se agirem em meio às diferenças insurgentes da complexidade em que o local-global se apresenta de modo fluido mostra-se relevante, em concordância com os(as) autores(as) aqui referenciados(as).

Diante disso, as próximas seções serão divididas em: Concepções teóricas (Cf. FREIRE, 1996; HAWKINS, 2011; MATTOS, 2014; TAKAKI, 2021; ZEICHNER, 2011) no tocante à justiça social no âmbito escolar; Estudos brasileiros sobre os letramentos críticos (Cf. JORDÃO, 2015; MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2013; TAKAKI, 2015, 2016, 2021) no ensino de línguas; e uma discussão sobre as possibilidades de se trabalhar com o livro didático *Top Notch* (SASLOW, 2015), utilizado por professores(as) de língua inglesa no Programa de Extensão – Ensino de Línguas (PROGELI⁵⁹) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com o propósito de proporcionar o desenvolvimento de letramentos críticos no ensino de inglês.

2. Justiça social no âmbito escolar: repensando as práticas pedagógicas

A fim de refletir sobre uma educação escolar que valorize as heterogeneidades e as singularidades de uma sociedade, privilegiar uma formação libertadora e emancipatória mostra-se importante. Nessa perspectiva, a ideia é que o(a) professor(a) apreenda a realidade que o(a) cerca, tal como a de seus/suas alunos(as), para que possa desenvolver uma educação crítica e autorreflexiva.

Observa-se, por exemplo, a ênfase dada na racialização imbricada com questões de etnia, gênero, classe, idade, etc., cujo impacto reforça o capitalismo, colonialismo e patriarcalismo (Cf. SANTOS, 2018 *apud* TAKAKI, 2021). As consequências reproduzem hierarquias sociais, cul-

⁵⁹ Sob a coordenação da Prof^a Dr^a Marta Banducci Rahe, o Programa de Extensão – Ensino de Línguas (PROGELI) oferece cursos de línguas inglesa, espanhola, francesa, japonesa, língua portuguesa para estrangeiros e LIBRAS a um preço acessível para as comunidades interna (servidores e acadêmicos/as da UFMS) e externa. As aulas são ministradas exclusivamente por discentes da UFMS – *campus* de Campo Grande, a fim de contribuir para a formação acadêmica e profissional. O principal objetivo do Programa é preparar as pessoas para a aquisição da língua.

turaís, educacionais, polítics, para mencionar algumas, que multiplicam a responsabilização individual, comunitária, institucional e estrutural na reconstrução da sociedade. Diante de tais violências e desigualdades pluralizadas e subjugação da maioria das pessoas por grupos hegemônicos, as instituições de ensino juntamente com outras precisam combater essa lógica, trazendo para o palco a formação de cidadãos críticos, criativos, éticos e colaborativos para ações que atendam às demandas locais.

Em decorrência disso, trabalhar a partir da perspectiva de “Social Justice Teacher Education (SJTE)”, proposta por Zeichner (2011), poderá ampliar o escopo de alternativas nessa direção. Segundo o autor, tal abordagem objetiva preparar os educadores a ministrarem aulas em sociedades onde modelos de ensino cada vez mais limitados têm sido impostos às instituições escolares. Portanto, ao considerar a agenda da justiça, a educação deve tornar-se “reconstrucionista social, multicultural, antirracista, bilíngue e inclusiva” (ZEICHNER, 2011, p. 7), possibilitando aos(as) educandos(as) um ensino que priorize os valores e as identidades dos indivíduos.

Nessa linha de raciocínio, Hawkins (2011) argumenta que as pedagogias linguística e culturalmente responsivas buscam atender às desigualdades, dado que consideram as interconexões entre culturas, letramentos, línguas e, principalmente, a constante reconstrução de identidades. Elas visam às conexões entre os saberes próprios dos(as) estudantes e o estudo desenvolvido nas aulas, bem como abarcam atividades colaborativas que requerem engajamento e participação ativa dos(as) educandos(as) a partir da (co-)construção das aulas. Esse seria um gesto de ação educativa crítica, criativa e ética. Ainda nas palavras da autora, vale ressaltar que

A formação de professores de línguas de justiça social vai além da formação crítica de professores de línguas para colocar o foco diretamente na agência e responsabilidade dos educadores em efetuar mudanças sociais locais e em larga escala, enquanto veem seu trabalho como inserido em discursos sociais mais amplos que moldam entendimentos de ‘educação’ e ‘conquista’⁶⁰. (HAWKINS, 2011, p. 105-6)

Conforme a citação acima, embora a formação crítica de educadores seja imprescindível nos currículos, ela não deve ser considerada a

⁶⁰ Tradução do original: Social justice language teacher education moves beyond critical language teacher education to put the focus squarely on educators’ agency and responsibility in effecting both local and broad-scale social change, while seeing their work as embedded in larger societal discourses that shape understandings of ‘education’ and ‘achievement’. (HAWKINS, 2011, p. 105-106)

única forma de concretizar negociações e mudanças na sociedade. É preciso, pois, ampliar tal formação e repensá-la sob a perspectiva da justiça social. Por esse ângulo, além de discutir questões de raça, classe, gênero, idioma de origem e seus impactos na equidade educacional por meio de atividades, o(a) professor(a) precisa compreender o *status*, o privilégio, o funcionamento institucional e social de poder, por intermédio de políticas, práticas e sucessão de recursos.

Ademais, frisa-se a importância de perceber como tais questões influenciam as oportunidades educacionais dos(as) alunos(as) para que o(a) educador(a) possa tornar as salas de aula mais equitativas e, conseqüentemente, prover espaço para a construção de conhecimento na direção crítica. Nessa perspectiva, seu trabalho não deve focalizar apenas a sala de aula, como também envolver a participação de organizações, membros da comunidade e familiares, já que estes contribuem para tais modificações.

Semelhantemente, Freire (1996) afirma que um dos objetivos primordiais do(a) professor(a) é considerar a “leitura de mundo” e dos saberes dos grupos populares (estudantes). Em outras palavras, suas relações político-pedagógicas com os educandos não devem desvalorizar os saberes e as experiências de cada sujeito, uma vez que “sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo” (FREIRE, 1996, p. 32) torna-se imprescindível para o reconhecimento das identidades culturais.

Desse modo, uma das iniciativas mais relevantes das práticas pedagógicas é estimular o(a) aluno(a) a enxergar-se “como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” (FREIRE, 1996, p. 18-19). A fim de que tais práticas sejam viabilizadas, “os programas de formação de professores devem tornar-se locais” (MATTOS, 2014, p. 134), com o intuito de refletir criticamente a respeito de um ensino socialmente justo.

Entretanto, segundo Mattos (2014), os educadores trivialmente reproduzem modelos de ensino similares aos que aprenderam com as experiências alcançadas no decorrer de sua formação. Em razão disso, é recomendável repensar as práticas pedagógicas e proporcionar aos(as) alunos(as), pesquisadores(as) e professores(as) um espaço para reforçar e expandir perspectivas críticas. Portanto, na próxima seção, busco apresentar estudos recentes sobre os letramentos críticos, realizados por pesquisadores(as) brasileiros(as).

2.1. Letramentos críticos no ensino de línguas

Hodiernamente, nota-se a expansão de pesquisas concernentes ao ensino voltado para o desenvolvimento de posicionamentos mais críticos. Conforme MONTE MÓR (2013), a criticidade é um componente fundamental, o qual se refere a um projeto que visa repensar e amplificar currículos, bem como objetiva fomentar reflexões sobre as “epistemologias, habilidades, capacidades, conceitos de linguagem, de cidadania, a relação escola-sociedade, as relações entre professor-aluno” (MONTE MÓR, 2013, p. 47-8).

Menezes de Souza (2011) propõe uma redefinição para o letramento crítico que englobe a produção de significação e o contexto (autor/leitor e leitura/escritura). É de extrema importância focar a diferença entre contexto de produção da leitura e da escritura de um determinado texto, assim como compreender que a significação no texto está sujeita a diversas reinterpretações. Esse princípio desafia a tradicional insularidade do leitor. Explicando, do leitor é requisitado cada vez mais não somente conhecimentos transdisciplinares e transculturais, mas também a capacidade de traduzir sensivelmente os significados no momento em que estabelece diálogos com o(a) autor(a) de um determinado livro didático/evento/imagem/obra/filme, só para citar alguns exemplos.

Além disso, as escrituras/leituras de um mesmo texto são consideradas análogas no momento em que são escritas/lidas por autores/leitores de comunidades sócio-históricas parecidas. Ao contrário desse ponto de vista, segundo Menezes de Souza (2011), a leitura deve ser vista como conflitante (dissenso), ou seja, ela deve estimular a divergência entre produtores de significação. É necessário, pois, refletir sobre alguns questionamentos, tais como: “por que eu entendi/ele entendeu assim? Por que eu acho/ele acha isso natural/óbvio/inaceitável? Por que eu acho que ele quer dizer x?” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 139).

Nessa direção, de acordo com Takaki (2015), a relação entre o eu e o outro constitui-se por meio do estabelecimento de relações heterogêneas e conflitantes. A partir de divergências ontológico-epistemológico-metodológicas (Cf. TAKAKI, 2016, 2021), os sujeitos poderão construir diálogos profícuos, visto que, para a mudança de atitudes e o acesso a e/ou construção de outros saberes, uma relação de desafios tende a ser crucial. Para além do reconhecimento das diferenças de toda ordem, a referida autora afirma que a reconstrução da intersubjetividade depende na maioria das vezes do confronto necessário entre os não pares, ou seja, en-

tre as pessoas que trazem pensamentos, afetos e engajamentos em ações diárias que geram conflitos em torno da racialização (Cf. QUIJANO, 2005 *apud* TAKAKI, 2021), etnia, gênero, classe, idade, religião, origem geográfica, espacialização e temporalidade, corporeidade, questões capitalistas, colonialistas e patriarcais (Cf. SANTOS, 2018 *apud* TAKAKI, 2021) de forma interconectada, enredada pela linguagem e suas performatividades contextuais. Corroboro os mesmos entendimentos da citada autora, no sentido de que estudos focalizando justiça social, por meio da língua inglesa, implicam transformações ampliadas de modo fluido e permanente, prescindidos, portanto, de reinterpretações a ações junto com pessoas que pensam, sentem e convivem diferentemente no mundo.

Em consonância com as considerações da autora, Jordão (2015) ressalta que a escola deve ensinar os sujeitos “a viverem na instabilidade dos significados, na incerteza das verdades, na complexidade do mundo” (JORDÃO, 2015, p. 201). Para tanto, compreender as coletividades e suas particularidades é reconhecer a agência humana perante a sociedade, já que os cidadãos são plurais e passíveis de mudanças.

Ainda segundo Jordão (2015), à luz da teoria dos letramentos críticos, cada indivíduo é capaz de construir e atribuir sentidos aos múltiplos textos. Tal teoria entende o ser humano como agente transformador de suas próprias histórias, bem como aguça seu olhar para os conhecimentos locais que perpassam as sociedades.

Em suma, pode-se verificar que os princípios dos letramentos críticos não pretendem seguir epistemologias fechadas, mas, sim, problematizá-las em situacionalidade. Dito de outro modo, os letramentos críticos ajustam-se conforme os sujeitos e os contextos. A título de exemplo, o processo de ensino–aprendizagem de língua inglesa em campos ocorre de forma distinta ao comparar com o processo em cidades, já que cada contexto possui suas particularidades e todas devem ser valorizadas mesmo nos campos e nas cidades. Observa-se que, numa mesma cidade, há heterogeneidades em movimento, assim como na educação do campo. Afinal, é primordial refletir sobre práticas pedagógicas abertas que reconheçam as diferenças em um país vasto e diversificado como o Brasil.

3. O desenvolvimento dos letramentos críticos por meio do tema “Health Matters”

Com base nos pressupostos teóricos apresentados anteriormente e nas minhas intersubjetividades, abordarei algumas possibilidades de se trabalhar com os letramentos críticos por intermédio do tema *Health Matters*, o qual aparece na unidade 2 do livro didático *Top Notch 3*, utilizado por professores(as) de língua inglesa no Programa de Extensão – Ensino de Línguas (PROGELI) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

O livro é voltado para alunos(as) que se encontram no nível intermediário (B1) e o planejador de aula (*Lesson Planner*) é composto por 10 unidades separadas por temas abrangentes, como: *Unit 1 – Make Small Talk*, *Unit 2 – Health Matters*, *Unit 3 – Getting Things Done*, *Unit 4 – Reading for Pleasure*, *Unit 5 – Natural Disasters*, *Unit 6 – Life Plans*, *Unit 7 – Holidays and Traditions*, *Unit 8 – Inventions and Discoveries*, *Unit 9 – Controversial Issues* e *Unit 10 – Beautiful World*.

Embora cada unidade não apresente necessariamente um tema de relevância social, percebe-se que os autores descartaram a possibilidade de dividi-las em aspectos gramaticais e consideraram os temas como unidades privilegiadas. Contudo, quanto aos objetivos de aprendizado (*Learning Objectives*), os autores propuseram a seguinte ordem: *Communication goals, vocabulary, grammar, conversation strategies, listening/pronunciation, reading writing*.

Diante de várias unidades, escolho propor reflexões sobre o tema *Health Matters* por ser significativo e relevante para todos. No início da unidade, nota-se que as metas de comunicação (*Communication goals*) são unicamente voltadas para discutir tipos de tratamentos, mostrar preocupação e oferecer ajuda, conversar sobre medicamentos e marcar uma consulta odontológica ou médica.

A partir disso, é possível observar que o objetivo do(a) professor(a) de inglês é desenvolver a capacidade do(a) aluno(a) para empregá-lo como língua instrumental, ou seja, utilizá-lo para fins comunicativos. Todavia, ao considerar os letramentos críticos em sala de aula, é crucial potencializar a capacidade crítico-interpretativa, a confiança e a autonomia do(a) estudante para encarar situações adversas.

Dessa forma, um dos principais objetivos do(a) educador(a) deve compreender as heterogeneidades sociais, contextuais, históricas e cultu-

rais, uma vez que a concepção de cidadania precisa ser um valor social a ser trabalhado nas aulas de língua inglesa. Previamente, o(a) professor(a) deve refletir sobre alguns questionamentos, tais como: De que lugar o(a) aluno(a) fala na sociedade? Por que esse é o seu posicionamento? Seu posicionamento o(a) inclui ou o(a) exclui na sociedade? E os outros, de outros países, de outras comunidades?

Por conseguinte, no que concerne ao tema *Health Matters*, é possível relacioná-lo ao momento atual, sobretudo aos tempos de Pandemia em que o sistema de saúde ganha destaque devido à disseminação do novo corona vírus. No decorrer das discussões, é de suma importância ter em vista o contexto brasileiro no qual o(a) professor(a) e os(as) alunos(as) estão inseridos(as), visto que, considerar questões políticas, culturais e ideológicas concernentes à realidade deles(as) é valorizar suas próprias identidades, seus valores e suas práticas sociais.

Para contemplar tais princípios, procuro ampliar a discussão acerca do tema *Health Matters*, propondo algumas possibilidades de questionamentos que podem deflagrar problematizações por parte dos(as) estudantes, um exercício fundamental coerente com a perspectiva dos letramentos críticos anteriormente assinalada:

1. In times of Pandemic, how do you see the health system in your town, in Brazil, in the world in general?
2. Who is being benefited or being really harmed by this health system?
3. In your neighborhood, do you think people are following the Pandemic guidelines? Why? Why not?
4. Who decides on how to provide the Brazilian population with the vaccines? Under what criterion?
5. Who decides on the organization of the distribution and application of such vaccines in your town? Under what criterion?
6. Considering the diverse communities in your region, state, and country, how to negotiate with people who refuse to take the vaccine? Should the priorities be individual choices, parents' choices (in the case of their children), or the collective welfare?

7. How can we, as responsible citizens, contribute to the debate including scientific commitment and credibility on one hand, and *Fake News* about the vaccine, on the other hand?
8. How can we, the institutions and the authorities, work together to “solve” this problem critically while respecting particular cases, such as those involving pregnant women, people with specific diseases, who must not take the vaccine?
9. Now, pay attention to the nature of the questions you have just discussed in class. Do you think they link the English classes with your everyday life? Account for your answer.
10. What kind of citizens do such questions prepare for the future?
11. Now, assuming your teacher’s instructions and support, choose one of the possibilities below:
 - a) Interview your parents or someone responsible for you, your neighbors using the questions above. Take notes of their answers and bring them for further discussion, in class, next week. Observe whether there will be different positionings.
 - b) Now, draw people’s feelings and emotions in these situations: 1) An old lady on a wheel chair leaving the health center really sad because she was not vaccinated due to lack of vaccine supply; 2) Adults in a show with no masks; 3) Lots of people wearing masks on a bus; 4) A health assistant talking to someone impolite who skipped the line to receive the vaccine; 5) a student who tried to enter school with no proof of vaccination; 6) a black, poor, homeless woman trying to get vaccinated with no personal document and an assistant refusing to vaccinate her. In the subsequent class, the whole group is expected to share their work and discuss possible alternatives and actions to be taken in collaborative ways.
 - c) Create a *hashtag*, in English, to promote people’s awareness of the importance of taking care of their health. In the subsequent class, the whole group is expected to share their work and discuss possible alternatives and actions to be taken in collaborative ways.

- d) Create a *slogan* for a T-shirt in English, demanding quality health service for the population in your region. In the subsequent class, the whole group is expected to share their work and discuss possible alternatives and actions to be taken in collaborative ways.
- e) As a follow-up activity, the teacher, the students, and the coordinator of the school might organize an event inviting the students' parents and the community members to listen to and see the students presenting their work. In this way, parents can contribute to other views around the issue in question and bridge the gap between the school and the local community.

Esses questionamentos e atividades propiciam aos(as) estudantes a construção de sentidos e a reflexão crítica a respeito de temas de relevância social, bem como estimulam o senso de cidadania crítica, criativa e ética. Além disso, o diferencial salienta a ponte entre a escola e a comunidade local, contando com a participação dos pais para a reconstrução de sentidos e o alargamento de alternativas em torno dos questionamentos propostos em sala. A aula se estende para fora dos muros da escola na medida em que os pais/responsáveis se engajam com as atividades da aula e começam a perceber-se como agentes de transformação, além de seus/suas filhos(as) a colaborarem ativamente para a formação pela/com língua inglesa voltada para a cidadania mais politizada e engajada na redução das desigualdades sociais. A leitura, a comunicação oral e a escrita devem ser estudadas como práticas culturais contextualizadas, ou seja, o(a) educador(a) deve dar importância às diferenças locais/regionais e considerar a leitura como prática crítica da linguagem.

Conforme Freire (1996), as práticas pedagógicas requerem respeito às leituras de mundo dos(as) alunos(as) e, a partir de diálogos conflitantes e produtivos em sala de aula, será possível desenvolver a consciência crítica, autônoma e ética. Dessa maneira, é preciso destacar o questionamento que o autor faz: “Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina (...)?” (FREIRE, 1996, p. 15). Com base nas concepções teóricas e nas possibilidades de enriquecer a discussão sobre o tema *Health Matters*, identifica-se que repensar os princípios educacionais do ensino de línguas sob as perspectivas dos letramentos críticos pode ser um dos caminhos socialmente justos.

4. Considerações finais

Tendo em vista estudos recentes sobre justiça social educacional e letramentos críticos, pode-se evidenciar que eles visam a trabalhar com concepções plurais, sociais e locais, o que prioriza os valores, as crenças e as identidades de cada sujeito no interior das sociedades. Tais teorias podem influenciar substancialmente o ensino de línguas estrangeiras/adicionais, já que a língua/linguagem⁶¹ é um instrumento relevante de poder em todo e qualquer esfera.

É essencial repensar e ajustar práticas pedagógicas que seguem modelos de ensino limitados, homogêneos e cristalizados e transformá-los em princípios gerais que contemplem tanto o respeito ao posicionamento de cada cidadão/cidadã, como também à leitura de mundo e à construção de sentidos realizadas por ele(a).

Para tanto, sugeri algumas possibilidades de questionamentos referentes ao tema de relevância social (*Health*), a fim de exemplificar que as discussões sobre questões atuais tornam-se mais significativas e contextualizadas. Além disso, elas instigam reflexões críticas e diálogos produtivos, o que desenvolve a noção de cidadania no decorrer das aulas.

Diante do exposto, existe o entendimento de que tais práticas pedagógicas tendem a promover transformações constantes e a despertar potencialidades diversas dos indivíduos em suas coletividades, para que possam ser agentes reflexivos, críticos, autônomos e éticos. Reconhecer, pois, as heterogeneidades em sala de aula é priorizar um ensino mais equitativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HAWKINS, Margaret R. Dialogic Determination: Constructing a Social Justice Discourse in Language Teacher Education. In: _____. (Ed.). *Social Justice Language Teacher Education*. Clevedon UK: Multilingual Matters, 2011. p. 102-23

⁶¹ Neste artigo, utilizo os termos “língua/linguagem”, sem separá-los, considerando que ambos abrangem questões multimodais nas performatividades de quem os usa.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Birds of different feathers: Algumas diferenças entre Letramento Crítico, Pedagogia Crítica e Abordagem Comunicativa. In: TAKAKI, N.H.; MACIEL, R.F. (Orgs). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2015. p. 195-207

MATTOS, Andrea Machado de Almeida. Educating Language Teachers for Social Justice Teaching. *Interfaces Brasil/Canadá*, v. 14, n. 2, p. 125-51. Canoas: UNILASALLE, 2014.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.F.; ARAUJO, V. de A. (Orgs). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco, 2011. p. 128-40

MONTE MÓR, Walkyria. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões preliminares. In: ROCHA, C.H.; MACIEL, R.F. (Orgs). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2013. v. 1, p. 31-59

SASLOW, Joan; ASCHER, Allen. *Top Notch 3*. 3rd ed. United States of America: Pearson Education, 2015.

TAKAKI, Nara Hiroko. Futebol, Linguagens e Sociedade. In: ____; MACIEL, R.F. (Orgs). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2015. p. 25-42

ZEICHNER, Ken. Teacher Education for Social Justice. In: HAWKINS, Margaret R. (Ed.). *Social Justice Language Teacher Education*. Clevedon UK: Multilingual Matters, 2011. p. 7-22