

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA
INGLESA EM PERSPECTIVAS CRÍTICAS
E INTERCULTURAIS ATUALIZADAS**

Bruno Silva Nascimento (UFMS)
profneto7@gmail.com

RESUMO

Em face das demandas que emergiram na sociedade contemporânea, sobretudo por estarmos lidando, em vários contextos, com recursos tecnológicos e multimodais, a produção crítica de significados deveria ser parte constituinte da formação cidadã. Entendemos que, problematizar questões do cotidiano, voltada para a formação de estudantes de língua inglesa (LI), por um viés crítico tem ganhado adesão de pesquisadores no âmbito acadêmico e, quiçá, fora dele. A partir desse cenário, este artigo objetiva compreender como a formação com a língua inglesa (LI), por meio de perspectivas críticas atualizadas está sendo concebida, dando ênfase em trabalhos de pesquisadores nacionais, que atuam no campo da linguística aplicada. Para tanto, como base teórica, utilizamos autores como Barros e Takaki (2021) acerca da concepção bakhtiniana de linguagem. Pautamo-nos em Menezes de Souza e Monte Mór (2006; 2018), Pennycook (2006), Pessoa (2018), Duboc (2018), Pessoa; Silva; Freitas (2021), Mattos (2018), Ribas (2018), Menezes de Souza (2011) para expor os conceitos em torno de educação linguística crítica. Para elucidar os Letramentos Críticos (LC), Takaki (2019; 2021), Monte Mór (2013), Menezes de Souza (2011) e Jordão (2014), além de autores que discutem aspectos atinentes à Interculturalidade no ensino de LI, a exemplo de Siqueira (2008; 2011; 2021), Duarte; Santos; Lima (2011) e Alves (2015). O texto reforça essas propostas acenando para aspectos críticos mais humanitários e responsáveis.

Palavras-chave:

Linguagem. Letramento Crítico. Formação intercultural de professores.

ABSTRACT

In face of the demands which have emerged in contemporary society, especially because we are dealing, in several contexts, with technological and multimodal resources, the critical production of meanings should be a constituent part of citizenship education. We understand that, problematizing daily issues towards English language (EL) students's education from a critical perspective has attracted researchers in the academic environment, and perhaps, outside of it. From this scenario, this article aims at understanding how English Language (EL) education through updated critical perspectives has been conceived, emphasizing the work of national researchers, working in the applied field of linguistics. For that, as the theoretical basis, we use authors, such as Barros and Takaki (2021) for the Bakhtinian conception of language. We are supported by Menezes de Souza and Monte Mór (2006; 2018), Pennycook (2006), Pessoa (2018), Duboc (2018), Pessoa; Silva; Freitas (2021), Mattos (2018), Ribas (2018), Menezes de Souza (2011) to present concepts around critical language education. To clarify Critical Literacies (LC), Takaki (2019; 2021), Monte Mór (2013), Menezes

de Souza (2011) and Jordão (2014), and authors who discuss aspects concerning Interculturality in EL teaching, such as Siqueira (2008; 2011; 2021), Duarte; Santos; Lima (2011) and Alves (2015). This text reinforces such proposals signaling to more humanitarian and responsible critical aspects.

Keywords:

Language. Critical Literacy. Intercultural Teacher Education.

1. Considerações iniciais

O objetivo deste artigo é compreender como a formação em Língua Inglesa (LI) está sendo concebida por perspectivas críticas atualizadas, dando ênfase em trabalhos de pesquisadores nacionais, atuando no campo aplicado da linguística. Isso se justifica em face das demandas que emergiram na sociedade contemporânea, sobretudo por estarmos lidando, em vários contextos, com recursos tecnológicos e multimodais em que a produção crítica de significados deveria ser parte constituinte da formação cidadã de aprendizes de língua inglesa (LI).

Nesse horizonte epistemológico, pesquisas envolvendo a educação linguística crítica na sociedade contemporânea é uma das temáticas que mais tem sido discutida para uma educação mais humanitária e responsável. Teceremos brevemente o conceito de linguagem (Cf. BARROS; TAKAKI, 2021). No que tange à formação crítica em LI, apresentaremos as noções de estudiosos como Menezes de Souza (2019), Monte Mór (2008), Freire (2013), Ribas (2018), Duboc (2018), Mattos (2018), Siqueira (2008; 2011; 2021), Jordão (2014), Pessoa (2018), Takaki (2021, 2019)³², dentre outros.

A escolha de tais autores deve-se ao fato de que eles vêm contribuindo com a resignificação nos cursos de formação de professores(as) de LI. Seus trabalhos apresentam possíveis interrupções de paradigmas modernistas e ocidentais vigentes na e fora da escola. Depreendemos que as problematizações apresentadas pelos citados teóricos têm conduzido os estudantes e educadores a um ensino/aprendizagem mais condizente com suas práticas sociais num mundo que tende a globalização e à incorporação das mídias digitais no dia a dia das sociedades contemporâneas, em vários contextos.

Na explicação de Menezes de Souza (2019), essa mudança não é apenas de natureza epistemológica, conforme salienta: “em vez de falar

³² Não necessariamente nesta ordem.

de coisas, ou de substâncias, nós estamos falando de fluxos. Porém, há também uma mudança ontológica, pois, as coisas mudaram. Ou seja, língua não é mais uma coisa, é um processo” (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 245). Na citação anterior, o autor utiliza duas palavras frequentemente empregadas na educação: *epistemologia* e *ontologia*. Estas estão intimamente correlacionadas ao processo de construção de conhecimentos. Fica assim evidenciado que o conceito de “fluxo”, mencionado pelo autor, é de nos notificar que a língua(gem) não é estática, mas sim, dinâmica, e que no processo de interação, os usuários produzem significados contínuos entre os possíveis enunciados que são renegociados em meio às relações de poder.

Nessa lógica, Barros e Takaki (2021) chamam a atenção sobre o conceito de linguagem da perspectiva bakhtiniana. Aqui, a linguagem não deve ser concebida como algo abstrato, mas como atividade social, e que é algo intrínseco à vida humana. O usuário da linguagem ressignifica sua compreensão cada vez que a usa nos encontros com interlocutores, de acordo com suas necessidades que estão localizadas em contextos sociais específicos e que, normalmente apresentam diferenças de interesses. As autoras seguem argumentando que essa interação, na percepção bakhtiniana, é parte integrante da língua e “é constituída pelo fenômeno social da interação verbal efetuada por meio das enunciações que constituem o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, pois sua natureza é social” (BARROS; TAKAKI, 2021, p. 190). Nesse contexto, é importante assinalar que a “relação dialógica” se configura como um dos caminhos possíveis para compreender os processos enunciativos construídos pelo sujeito nos discursos que daí emergem.

Ainda, Barros e Takaki (2021) salientam que na interpretação bakhtiniana, peculiaridades como os aspectos sociais de valores que constituem o enunciado em decorrência o uso da língua(gem) em determinada circunstância, não podem ser considerados um “processo monocultural”, prática, esta, de caráter eurocêntrico. O eurocentrismo parte de um paradigma de vida que impõe normas pautadas na branquitude, na classe social mais elevada, na cristandade, na heterossexualidade e marginaliza línguas, culturas e práticas diárias dos grupos sociais que não se enquadram a essa visão etno(ego)cêntrica e colonizadora. Ainda de acordo com as autoras, em razão da capacidade humana que os sujeitos possuem de manifestar suas ideias, opiniões e, sobretudo de produzir significados, que lhes façam sentido não pode ser concebida como um fenômeno estático, neutro, homogêneo, tampouco transparente.

Diante dessa percepção, arrolamos visões de formação linguística crítica já publicadas que possibilitam expandir a consciência crítica de interessados na reconstrução de projeto de sociedade mais justa do ponto de vista social, histórico, uma temática antiga e, ao mesmo tempo, emergente.

2. Educação crítica em língua inglesa: aprendendo com Monte Mór e Souza

Logicamente, a globalização é fruto constante da transformação fomentada pelo advento da *web 2.0*, o que consequentemente tem mudado de forma brusca o modo de viver de muitas pessoas. Nesse sentido, os textos passaram a angariar novos atributos em decorrência da inquestionável movimentação de imigrantes, de fluxos de recursos e capitais, bens culturais, comunicação e informação. Destarte, essas implicações vêm atreladas a um conjunto complexo de significados especialmente em espaços urbanos, os quais acabam por afetar os rurais.

De fato, estamos lidando com textos multimodais caracterizados pela multiplicidade de linguagens articuladas, e estes são lidos com significações dos variados tipos de contextos. Na visão de Pennycook (2010, p. 16.9), por exemplo, a linguagem é concebida como uma “prática em si, (...) usada em contextos cotidianos de locais de trabalho, salas de aula, tribunais, asilo, encontros médicos, shopping centers, interações culturais populares, e muito mais”.³³ Por esse viés, observa-se, no entanto, que a multimodalidade sempre esteve presente nas culturas de povos originários, a exemplo dos Kashinawá (Cf. MENEZES DE SOUZA, 2008) ou Hunikuin.

Nessa paisagem educacional, enfatizam-se dois pontos: a ampliação de coautorias e a relevância de se criar espaço para que problematizemos a heterogeneidade dos textos trabalhados em sala de aula que, tão frequentemente, mesclam diferentes aspectos semióticos. Por esse viés, nota-se que essas particularidades se mostram como recursos imprescindíveis no processo de ensino e aprendizagem de LI.

Essa nova cultura do aprendizado possibilita o desenvolvimento das múltiplas habilidades em dinamismo, por meio de atividades, ocor-

³³ No original: language is a practice itself (...) used in everyday contexts of workplaces, classrooms, courtrooms, asylum seeker tribunals, medical encounters, shopping centres, popular cultural interactions, and much more.

rendo em ambientes diversificados de manifestações culturais, de movimentos sociais em prol de redução de injustiças. Menezes de Souza (2019) amplia essa discussão argumentando que “não se trata apenas de redistribuir rendas e saberes para atingir a igualdade. É preciso perceber como a existência de muitos grupos sociais excluídos foi negada” (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 10-11).

Passos considerados nessa direção caracterizam a educação crítica e devem ser dados porque há pessoas que estão em situação de múltiplas vulnerabilidades. Essa perspectiva não se restringe a um ensino pautado apenas no desenvolvimento de meras habilidades ou competências, mas consiste em uma formação integral, crítica e responsável, que perpassa o tradicionalismo.

À vista disso, no aprendizado da LI, somos bombardeados por infindos questionamentos sobre como promover conceitos de formação dos estudantes, e de que maneiras a língua(gem) pode ser trabalhada levando em consideração sua realidade, na atualidade. Isso porque apesar de vivermos em um mundo contemporâneo, em várias instituições de ensino ainda lidamos com um problema no que corresponde ao processo de formação dos professores de línguas, pois, os cursos de licenciatura ainda apresentam bases ou fundamentos de um padrão de colonialidade, de tendência homogeneizadora, sobretudo de maneira descontextualizada, o que acaba desconsiderando as especificidades que são intrínsecas ao indivíduo–comunitário–coletivo. Conseqüentemente, essa escolha pode limitar a formação do estudante, visto que a formação crítica e reflexiva são fatores imprescindíveis na construção da sua autonomia, conforme ressaltam Menezes de Souza e Monte Mór (2018).

Assim, vemos a importância em promover uma formação crítica dos educandos diante de um currículo que há décadas estabeleceu uma estrutura engessada de viés eurocêntrico nas instituições de ensino, frente às demandas que emergiram na sociedade contemporânea. Diante desse novo paradigma, “as reivindicações por uma educação diferente, diversificada e crítica têm sido cada vez mais expressas/ouvidas. Ao mesmo tempo, o gigante dos ideais conservadores que vinha dormindo parece ter sido despertado”³⁴ (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2018, p. 446).

³⁴ No original: claims for a different, diversified and critical education have been more and more voiced/heard. At the same time, the giant of conservative ideals that had been sleeping seems to have been awakened.

O que vivenciamos são processos de uma sociedade ainda oprimida pelos opressores sociais, linguísticos, culturais, políticos e econômicos, que mantêm seus protótipos, criando rótulos, arquitetando padrões ultrapassados, e tudo isso acaba privando o sujeito de se libertar das amarras colonizadoras e transformar as relações de poder e sua própria condição de forma coletiva. Destarte, no âmbito educacional e fora dele, muitas das vezes nos deparamos com esse cerceamento da liberdade, ação que impossibilita o estudante de expor suas ideias, concepções sobre um determinado assunto, haja vista que esse sujeito não pode ser concebido como um ser passivo no processo de construção de conhecimento.

Sendo que, se o educador, por influência de padrões impostos pela sociedade, idealiza uma postura estandardizada como algo positivo, o prejuízo é recíproco, uma vez que isso contraria a proposta de uma educação crítica, e os estudantes não “desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos” (FREIRE, 2013, p. 58). Com base nesse entendimento, passar a pensar em uma nova atitude na formação de professores, sobretudo no que está relacionado à transformação da realidade, para contemplar uma formação crítica significativa, é indispensável, uma vez que por essa perspectiva se mostra como aliada nesse processo.

Vale a pena recuperar importantes premissas educacionais críticas apresentadas nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio³⁵, (OC-CEM), documento este elaborado por Monte Mór e Menezes de Souza (2006), no que tange à formação cidadã de LI. Como preâmbulo, ressaltam os autores

(...) que a elaboração deste documento não pretende trazer “soluções” definitivas para os problemas do ensino em questão. Mas procura trazer reflexões teóricas – pedagógicas e educacionais – que possam ensinar a pensar sobre – ou expandir o que já vem sendo pensado – e a lidar com os conflitos inerentes à educação, ao ato de ensinar, à cultura que consolida a profissão de professor, ao aprendizado de Línguas Estrangeiras e à construção de uma visão de mundo. (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006, p. 87-8)

Nessa perspectiva, o referido documento orienta os estudantes em suas teorias-práticas educativas, assegurando condições para que eles possam ressignificar a formação crítica. Outrossim, é necessário levar em consideração aspectos imprescindíveis nesse processo, como o contexto a

³⁵ O objetivo aqui não é tratar da atual BNCC, tendo em vista que pensamos ser mais produtivo retomar as orientações das OCEM, as quais nos parecem mais condizentes com a proposta deste artigo, sem desqualificar o primeiro documento.

partir do qual o estudante se insere, seus valores, visões de mundo e ações que ultrapassam o nível individual, pois tais ações estão atreladas aos discursos das comunidades nas quais eles/elas transitam. Essa premissa é fundamental para a educação de natureza crítica com a língua inglesa, em concordância com as OCEM-LE (2006).

Na ocasião, conforme assinalam Menezes de Souza e Monte Mór (2006), o documento é composto de epistemologias que apontam orientações e possíveis adaptações em determinados contextos para que os profissionais atuantes de várias línguas(gens) possam revisitar suas práticas locais em diálogo com forças globais. Tais esforços pressupõem que eles ministrem a LE de maneira significativa, que contemple as necessidades e interesses diários dos estudantes. O citado documento exemplifica pesquisas em que estudantes da língua(gem) conseguem desenvolver múltiplas habilidades, como seres que interagem na sociedade das diferenças, sobretudo de forma ativa nesse processo criativo e crítico de construção de conhecimentos.

Sobre essa postura, Ribas (2018) acredita que “ser agente ou ser um cidadão ativo é ser capaz de agir no mundo (...) apresentando outras leituras de mundo, outros modos de interpretar a realidade” (RIBAS, 2018, p. 1790). Vemos, então que desenvolver em nossos estudantes essas potencialidades por meio das variadas possibilidades de aprendizado que emergem na contemporaneidade, em diferentes contextos, é possível. Para tanto, se os professores resignificarem suas teorias-práticas, assumindo uma nova postura, valorizando as constituições identitárias e mutantes dos estudantes, conduzindo-os a uma postura crítica, maiores chances de transformação poderão ocorrer de forma colaborativa.

Reiterando a observação de uma sociedade heterogênea na atualidade, a reconstrução inerente à formação crítica em LI que tanto contribui para a formação continuada de professores, não pode ser concebida como algo utópico que esteja distante das realidades e dos recursos disponíveis, de modo que

[...] uma formação crítica de professoras/es de língua inglesa deve ter como ponto de partida dois elementos fundamentais: as subjetividades das pessoas que querem se tornar ou que já atuam como professoras/es e os contextos educacionais em que elas/es atuam como estagiárias/os ou como docentes. (PESSOA, 2018, p. 192)

A esse respeito, percebemos que por meio desses elementos elencados por Pessoa (2018) é que há várias possibilidades de nos depararmos com um ensino mais dinâmico, contextualizado, fazendo com que

nossos estudantes assumam uma postura subversiva. Ou seja, aquilo que se opõe à opinião pré-estabelecida, ocidentalizada e padronizada. Essa atitude propicia o educando produzir “novos” questionamentos de significados, em diversos recursos *on-line/off-line*, além de proporcionar a tomada de decisão que emerge na sociedade contemporânea.

Essa perspectiva que visa à valorização da diversidade, um ponto importante na formação crítica em LI, pode, paulatinamente, romper com modelos instaurados pelos padrões eurocêtricos, conforme já exposto. Ressaltamos que essa sugestão vai além de escolhas de métodos, pois procura focalizar a realidade social, histórica e cultural dos estudantes como ponto de partida.

A esse respeito, Kumaravadelu (2016) acentua que:

Se a comunidade profissional leva a sério a ruptura, se não o desmantelamento, a estrutura de poder hegemônica, ela deve resolver não apenas pensar de outra forma, mas também agir de outra forma [...]. Em outras palavras, apenas mexer no sistema hegemônico existente não funcionará; somente uma ruptura epistemológica fundamental o fará. Para começar a efetivar essa ruptura, a comunidade subalterna deve descongelar e ativar sua capacidade agentiva latente, e se esforçar para derivar um conjunto de ações concertadas, coordenadas e coletivas baseadas não na lógica da colonialidade, mas em uma gramática da decolonialidade³⁶ (KUMARAVADIVELU, 2016, p. 80-1).

Assim sendo, os profissionais precisam tomar consciência de que o ensino na atualidade requer uma nova atitude, diferente daquela postura que outrora desconsiderava a diversidade, uma vez que hoje a sociedade é composta por sujeitos com diferentes crenças, etnias, raças, história etc. Num amplo sentido, necessitamos romper com o modelo educacional firmado no saber fragmentado, desfocado do contexto, e que ainda vigora hodiernamente. Em outras palavras, no mundo contemporâneo em que vivemos é crucial fazer com que o lugar da crítica seja inserido nos currículos de formação de professores, para contemplar a formação cidadã atualizada dos estudantes de LI.

36 No original: If the professional community is serious about disrupting, if not dismantling, the hegemonic power structure it must resolve not only to think otherwise but also to act otherwise [...]. In other words, merely tinkering with the existing hegemonic system will not work; only a fundamental epistemological rupture will. In order to begin to effect this rupture, the subaltern community has to unfreeze and activate its latent agentive capacity, and strive to derive a set of concerted, coordinated, and collective actions based not on the logic of coloniality but on a grammar of decoloniality.

Como caracteriza Menezes de Souza (2011), é necessário que os profissionais repensem sobre suas teorias-práticas, uma vez que limitar-se à maneira como aprendeu, confiando nos métodos tradicionais, acreditando que seu aluno deve aprender os conceitos apenas sugeridos no material didático, por exemplo, poderá acarretar a imitação de significados por parte dos estudantes, invés de ampliá-los, segundo o que lhes são importantes localmente. Assim, “devemos repensar isso. Enfim, nós estamos lidando com novas formas de fazer sentido, novas formas de vida nesse mundo globalizado e complexo” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 280)

Não são poucos os teóricos preocupados com alternativas de educação crítica, que buscam transformar a linearidade e monoculturalidade da construção de conhecimento (exemplo de itens mais fáceis para os mais complexos, de visão única de mundo). Nesse despertar para um ensino mais desafiante e responsivo às diversidades nas sociedades em geral, torna-se fundamental não separar a teoria da prática. Nesse particular, Pessoa, Silva e Freitas (2021, p. 16) trabalham com *Praxiologias*, que “são nossas epistemologias fundidas com nossas práticas (...). O termo substitui *teorias*, pois compreendemos que, pelo menos na nossa área, teorias não podem ser dissociadas da prática” (PESSOA; SILVA; FREITAS, 2021, p. 16).

Nesse alinhamento, entendemos que as epistemologias como ciência do conhecimento estabelecem associação com a prática, então, compreendemos, ainda, que o professor diante de uma formação crítica precisa lidar com duas facetas. Embora pareçam distintas, elas estão intimamente correlacionadas nesse processo de construção de conhecimento, uma vez que a produção de significados compreende nexos sociais, intersubjetivos, cognitivos, habituais, corporais, espaciais, enfim; um rol de significação dos conceitos multidimensionais e simultâneos que se complementam.

Corroborando essa ideia, Duboc (2018) pressupõe em uma de suas bases, unir “teorias e práticas, de modo a não apenas desconstruir perspectivas e construtos já consolidados (...), mas sim, e, sobretudo, ajudar meu aluno a pensar encaminhamentos possíveis para sua prática pedagógica” (DUBOC, 2018, p. 18). Diante do exposto, exercer essa abordagem crítica é convidativa tanto para os professores que irão lidar com as histórias, culturas e valores dos aprendizes sem impor normas, valores e regras pré-estabelecidas, quanto para os estudantes que terão a

oportunidade de manifestar seus posicionamentos críticos que são intrínsecos à pluralidade conflituosa, por vezes, de vozes.

A esse respeito, vale a pena enfatizar que a perspectiva crítica está imbricada com a noção de granjear instrumentos fundamentais para transgredir as fronteiras do pensamento e da política tradicional. (Cf. PENNYCOOK, 2006). O autor concebe a Linguística Aplicada transgressiva como um mecanismo fundamental para tal. A relação intrínseca entre esses fatores mencionados pelo teórico é aqui explicada:

Atravessar fronteiras e quebrar regras; tem como meta um posicionamento reflexivo sobre o que e porque atravessa; é entendida como um movimento em vez de considerar aquilo em relação ao que é 'pós' para ação e a mudança. (PENNYCOOK, 2006, p. 82)

A concepção sobre a Linguística Aplicada transgressiva expressa por Pennycook (2006) reforça ainda mais nossos argumentos elencados aqui, neste trabalho, sobre um ensino mais contextualizado, que possa enxergar por um viés crítico aspectos que antes eram estigmatizados. Isso traz implicações cruciais para que os professores formadores assumam novas atitudes, contribuindo para a produção crítica de significados dos estudantes de LI. Se, por um lado, a sociedade sofre consequências em virtude de um ensino insatisfatório, um currículo centralizante, de caráter eurocêntrico, por outro, depreendemos que a ideia de trabalhar a língua inglesa atravessando fronteiras e quebrando regras, como testifica Pennycook (2006) pode promover uma educação mais democrática.

Outro horizonte pautado na formação crítica é entendida por Matos (2018) e deve ser constituído de espaços de “reflexão e autorreflexão, proporcionando a (trans)formação das identidades (...) para que os professores (re)criem identidades críticas, permitindo o desenvolvimento de agência, novas atitudes pedagógicas e consciência crítica” (MATTOS, 2018, p. 32). A autora ainda acrescenta que essa prática conduz os docentes rumo à ampliação da consciência crítica dos discentes. Então, é preciso um esforço coletivo para romper com a ideia e o comportamento de colonizados que foram apagados ao longo de séculos de submissão.

Essa transgressão deve perpassar todas as esferas sociais. Observa-se que temos que lidar com a mazela que não deixa de ser fruto do colonialismo, e que consiste no domínio de um sujeito sobre o outro, de um grupo social sobre outro. Inquestionavelmente, distanciar-se do modelo eurocêntrico e propor uma educação linguística crítica com respaldo nas práticas identitárias e escolares, sobretudo dando ênfase no conhecimento empírico, local e questionador do estudante constitui-se fundamental. Em

prol de uma aprendizagem significativa, uma parte constitutiva de sua formação para que ele possa lidar com alternativas de coexistência com as diferenças e com os impasses diante do mundo globalizado é que tecemos a próxima seção.

3. Letramentos críticos

Vimos que é importante que os envolvidos no processo de construção de conhecimentos reconheçam que as mudanças são necessárias para a construção de um conhecimento mais significativo, uma educação crítica que seja aberta, dinâmica e mais democrática.

No bojo das teorias críticas, é importante destacar o papel da crítica no contexto de formação cidadã atrelada ao ensino e aprendizagem de LE. Monte Mór (2013) salienta que

[...] é inegável que a crítica representa um dos pontos centrais nas propostas educacionais que se constroem segundo as bases das teorias de letramentos e letramentos críticos. A crítica constitui-se um elemento imprescindível para um projeto que prevê investigar o fenômeno da globalização e a presença da tecnologia na sociedade, assim como revisar, ampliar e ajustar currículos, epistemologias, habilidades, capacidades, conceitos de linguagem, de cidadania, a relação escola-sociedade, as relações entre professor-aluno (e identidades destes), a linguagem e suas modalidades e práticas. (MONTE MÓR, 2013, p. 47-8)

Com base nesse entendimento, Monte Mór (2013) postula que dinamizar as práticas pedagógicas atribuindo sentidos de forma problematizadora e reflexiva é parte constituinte dos letramentos críticos. Estes seguem ganhando espaço com vasta relevância nos diversos campos do conhecimento que ultrapassam o universo acadêmico. A autora caracteriza o sentido ou sentidos de críticos com: fortalecimento da cidadania ativa, que são os compromissos que os envolvidos no processo têm com as comunidades das quais fazem parte; *o meaning making*, imanente à produção de significados, como forma das pessoas lidarem com os dilemas encontrados no cotidiano “quando se sentem imersas em processos que realmente não compreendem; agência diante de insatisfações sociais; e possibilidades ou expectativas de participação aberta e inclusiva” (MONTE MÓR, 2013, p. 20)³⁷

³⁷ No original: when they feel immersed in processes they do not really understand; agency before social dissatisfactions; and possibilities for or expectations of open participation and inclusiveness.

Seguindo esses princípios, Jordão (2014) defende que “o leitor atribui sentidos aos textos a partir de seus conhecimentos do mundo (e dos textos com que entra em contato), e não simplesmente *extrai* sentidos já conferidos aos textos por outro alguém” (JORDÃO, 2014, p. 199-200). A ressignificação da formação crítica torna-se, portanto, indispensável, porque faz com que por meio dos textos com o qual os sujeitos interagem, envolve-se ativamente suscitando a revisitarem suas práticas em determinado contexto, considerando os desafios encontrados por eles como a valorização de uma formação mais crítica e ativa.

Diante do exposto, inquestionavelmente os letramentos críticos configuram-se como um dos caminhos para romper com obstáculos muitas vezes encontrados na sociedade como um todo, uma vez que preparam os estudantes para se enredarem com pessoas, línguas, culturas e modos de vida que tendem mais ao entrelaçamento por conta da conectividade digital, por exemplo. Tal como Monte Mór (2013) concebe o letramento crítico como um projeto que prima pelo desenvolvimento da formação cidadã, Menezes de Souza (2011) advoga que a ele é atribuída a tarefa de “preparar aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie que se torna um objetivo pedagógico atual e premente” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 128).

Nesse entendimento, Menezes de Souza (2011) nos convida, também a refletir sobre o papel do letramento crítico, pois para ele, não basta apenas entendê-lo, usar técnicas para “revelar” ou “desvelar” um determinado texto, e tampouco deve ser concebido como algo elementar, uma característica daquilo que não é simples, mas sim, complexo, considerado sob os mais diferentes aspectos. Além disso, em suas palavras, ao passo que ocorre a interação entre o autor e o leitor do texto, nesse processo, ao segundo é atribuída uma incumbência fundamental, qual seja: articular-se “no mundo e com o mundo”, numa percepção freireana. Tendo a consciência desse papel, ambos poderão desenvolver a consciência crítica que tanto apregoam os profissionais que se identificam com perspectivas voltadas para letramentos críticos.

Portanto, “o processo de ler criticamente envolve *aprender a escutar* não apenas o texto, e as palavras, que o leitor estiver lendo, mas também, (...) aprender a escutar as próprias leituras de textos e palavras” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 132). Nesse entendimento, percebemos que aprender a ouvir o “outro”, torna a leitura cada vez mais fascinante e profícua, tendo em vista que existem dois atos concomitantes: o primeiro está relacionado à produção de significados, partindo da ideia

de que esses significados emergem a partir de contexto sócio-histórico do autor, e o segundo, que nós, na condição de leitores também estamos associados ao nosso próprio contexto sócio-histórico, além do significado granjeado por meio do processo de interação nos mais variados contextos (Cf. MENEZES DE SOUZA, 2011). Isso significa que o usuário de LI pode/deve transitar por diversos contextos de significação e perceber as implicações de cada uma dessas ações quanto a quem inclui, quem exclui, se isso beneficia os grupos mais vulneráveis, se reforça hábitos capitalistas, só para citar alguns exemplos de problematização, uma ilustração fundamental na formação em LI.

No âmbito da formação crítica (para além do mero ensino e aprendizagem) de LE, entendemos que esta demanda cada vez mais sensibilidades, habilidades, estudos atualizados, redes de parcerias de projetos e pesquisas por parte dos professores/docentes/pesquisadores que atuam nessa área. No horizonte, a promoção de um ensino mais contextualizado, um ensino que não leve em consideração apenas eventos de natureza comunicativa, mas que possa abordar o lado crítico e reflexivo do indivíduo em sua coletividade é defendida por teóricos já aqui citados, dentre outros.

O letramento crítico “tem o potencial de encurtar a distância entre o forte contraste entre quem tem e quem não tem, reduzindo os impactos da desigualdade social, que são os produtos da exploração do capitalismo”³⁸ (TAKAKI, 2021, p. 642). Como se pode observar, trata-se de uma proposta, que foge aos padrões impostos pela sociedade; o letramento crítico prima pelos interesses de um bem comum na coletividade, pelas diferenças e semelhanças, pelas mais variadas oportunidades na contemporaneidade, sem discriminar determinados fatores, quer sejam as especificidades atinentes à raça, etnia, sexualidade, idade, religião etc. Um dos compromissos dessa proposição é respeitar a diversidade e atuar no combate à violência pluralizada. Entendemos que essa postura é extremamente educacional e deveria ser crucial não somente na formação em LI, como em qualquer outra língua.

Evidencia-se, assim, que pessoas estão cada vez mais acessando e usufruindo das ferramentas digitais e virtuais para realizar diferentes atividades de sua vida cotidiana. De fato, há paradigmas que precisam ser

³⁸ No original: critical literacy, in this expanded way, has the potential to shorten the distance between the have and have-nots and reduce the impact of social inequities, which are the products of the exploration of capitalism.

rompidos a despeito do desprovimento de condições, equipamentos com manutenção e investimento na formação continuada e atualizada de professores, por parte das autoridades na grande maioria dos contextos brasileiros. Por isso, dentro de todo este contexto, aumentam cada vez mais os desafios de se tornar um professor de LI na atualidade, uma vez que os estudantes estão cada vez mais avessos às aulas estruturais e engessadas por conteúdos simplesmente gramaticais e alheios aos contextos sociais.

Dessa maneira, é importante que os professores fujam do tradicionalismo e passem a reavaliar suas práticas pedagógicas e passem a utilizar esses recursos multimodais, acompanhando, assim, as mudanças históricas que pedem “novas” práticas sociais e colaborativas. Tendo em vista que o professor possui um papel importante na vida do estudante, pois ele que media o processo, destacamos a valorização do reconhecimento da *autocrítica* ou *reflexividade* (TAKAKI, 2019).

Argumentamos que a formação crítica em LI está voltada ao bem coletivo, legitimando aspectos indispensáveis, e que se fazem pertinentes no que tange uma educação mais humanitária, que possibilita ao indivíduo refletir sobre seu verdadeiro papel na sociedade, levando em consideração suas limitações e possibilidades em conjunto com seus interlocutores.

Agir de forma educacional, nessa perspectiva, implica trazer à baila as especificidades do “outro”. Isso é parte integrante da construção de conhecimentos nesse processo, haja vista que o “outro” ensina outros sobre o que ele/ela pratica em seus cotidianos. Precisamos levar isso em consideração porque faz parte da reconstrução da aula de LI para os tempos hodiernos.

4. Interculturalidade no ensino de Língua Inglesa

Uma atitude intercultural é defendida por teóricos como Duarte, Santos e Lima (2011), Siqueira (2008–2011; 2021) e Alves (2015), como um atributo essencial no ensino de línguas. Nesse sentido, Duarte, Santos e Lima (2011) reconhecem que é importante favorecer e incentivar o ensino intercultural dos estudantes, sendo que essa atitude não se limita a apenas torná-los “falantes da nova língua, mas também sujeitos capazes de compreender e aceitar as diferenças e a complexidade identitária do outro, evitando os estereótipos provenientes de uma percepção de identidade unilateral” (DUARTE; SANTOS; LIMA, 2011, p. 296).

Em outras palavras, a interculturalidade embora seja um desafio latente em uma sociedade globalizada, configura-se como uma necessidade para tentarmos interromper com as tendências homogeneizadoras que chegam de vertentes do Norte global, isto é, de grupos elitistas e mantenedores do poder. Convém destacar que no contexto educacional, essa proposta pedagógica, na concepção de Duarte, Santos e Lima (2011) opera no sentido de ajudar o estudante a respeitar as especificidades do outro, como suas crenças, valores, comportamentos que, por mais que sejam radicalmente distintas das suas, são intrínsecas nas relações humanas. O respeito em si não basta, pois, buscar diálogos com as pessoas que pensam e agem diferentemente é um pressuposto do trabalho intercultural, que segue com aspectos críticos, dinâmicos e situados.

O trabalho intercultural, assim como a perspectiva de letramentos críticos, vai muito além do mero ensino de línguas, problematiza o paradigma apenas estrutural da língua. A perspectiva inclusiva e prevista aqui, contando com o reconhecimento não somente da cultura dos aprendizes, mas em constante interligação com a cultura, língua e maneiras de existir e agir no mundo, atinentes ao outro. Isso não quer dizer que a interculturalidade configura uma divisão entre as culturas, cada qual com suas festividades, gastronomias, roupagens etc.; pelo contrário, a atitude intercultural, ou transcultural, como preferimos, requer pré-disposição para se transformar na visitação da cultura do outro e modificar o outro.

Esse trabalho está muito próximo ao que Freire (2013) vivenciou e nos ensinou em sua trajetória como educador, ou seja, a capacidade dos sujeitos de serem emancipados em conjunto e não individualmente, o que pressupõe considerações de princípios e ações rediscutidas constantemente em direção à cidadania educacional, mais participativa e justa. Alves (2015) argumenta que é indispensável o relacionamento intercultural no ensino de LI, pois desta forma, envolve o estudante de forma objetiva e natural, e isso acaba se tornando recíproco. Destarte, a autora infere que essa perspectiva intercultural “surge para contemplar a multiplicidade de culturas nos diversos contextos globais” (ALVES, 2015, p. 80). Então vemos que é nessa perspectiva que é atribuída uma revisão de sentido relativo às práticas pedagógicas no que tange à formação de professores de línguas.

É no sentido de desenvolver o respeito e aceitação a outras culturas que Siqueira (2011) realça a importância do professor trabalhar aspectos inerentes à cultura, ideologias diversas trazidas pelos estudantes, suas experiências e realidades peculiares. Cabe aqui salientar que esse

fazer implica a promoção de condições e relações fazendo com que eles se sintam envolvidos na língua(gem) e tenham cada vez mais interesse em aprendê-la. Outro parecer comum, é que eles precisam tomar consciência de que a língua(gem) não pertence só aos nativos, mas que também pode ser aprendida por todos, independentemente da realidade social de cada um. Consequentemente, é fundamental que exista a vinculação dos conteúdos trabalhados em sala de aula, com temas sociais relevantes para os estudantes, respeitando os seus anseios e necessidades e ao mesmo tempo pondo em xeque suas visões frente aos interesses interculturais coletivos.

No entanto, Siqueira (2008) chama atenção para o fato de que muito se comenta sobre formar estudantes que reconheçam as diferenças no mundo que os cercam, “mas quem forma o professor? Quem atesta a sua competência intercultural? (...) antes de chegarmos no aluno, há o compromisso de termos (ou formarmos) docentes interculturais competentes” (SIQUEIRA, 2008, p. 116). Nesse sentido, a atitude intercultural requer mais pesquisas em contextos de sala de aula de inglês, por exemplo.

A atitude intercultural abrange a capacidade de se interessar pela cultura e língua do outro, por mais leituras, por mais redes de contatos com diferentes pessoas. Como consequência disso, emergem discussões, relações e proposição de estratégias para objetivos em comum, acenando para menores desigualdades sociais. É sabido que há grande evasão nos cursos de língua inglesa e essa orientação intercultural pode fazer os estudantes de inglês se manterem conectados e terem experiência prazerosa e não apenas ideológica nas trajetórias de suas formações. Já que em diversos contextos a língua inglesa é tida como uma língua imprescindível, e diante do atual cenário, o aprendiz tem a oportunidade de se desenvolver socialmente e conquistar igualdade de oportunidades de acesso em vários espaços que transita (Cf. SIQUEIRA, 2021).

Considerando que o ensino e aprendizagem é um processo inacabado, conflituoso, que se desenvolve a partir das próprias práticas dos sujeitos, devemos considerar que os professores e estudantes constroem significados na medida em que interagem entre si. Esse dialogismo aproxima do conceito de linguagem bakhtiniano, anteriormente exposto, e pode/deve ser constante para uma educação linguística crítica de natureza intercultural. Entendemos que esses pressupostos e conceitos postulados pelos autores não apagam a ideia de ensino tradicional de natureza eurocêntrica, mas contribuem sobremaneira para valorizar as peculiaridades

que fazem parte do cotidiano dos sujeitos em suas comunidades, e estas enriquecem os programas e as coautorias críticas, criativas e interculturais de sentido em sala de aula.

5. Considerações finais

Nesse horizonte epistemológico, a partir das diversas contribuições trazidas pelos estudiosos do campo da Linguística Aplicada, percebemos o quanto é crucial trabalhar com aspectos inerentes às variadas formas de se produzir significados no processo de formação de professores para atuarem no ensino de línguas. Peculiaridades como o viés crítico e uma atitude intercultural, configuram-se como fatores cruciais para desenvolver nos sujeitos a tomada de decisões mais informadas, críticas e interculturalmente sensíveis que (in)surgem na sociedade contemporânea.

Diante das concepções apresentadas pelos teóricos elencados nesse trabalho, faz-se necessário que os profissionais que irão atuar ou que já atuam no ensino de LI assumam uma postura renovada, levando em consideração a diversidade, pois o reconhecimento de que a sociedade é composta das mais variadas histórias, raças, crenças e etnias, gêneros, etc. em tensões de poder está ganhando visibilidade.

Mas para isso, é necessário além da aptidão, termos empatia produtiva (mas não necessariamente harmônica por conta das heterogeneidades) para transformar nossos relacionamentos. Dessa maneira, há uma emergência de se promover uma educação linguística crítica considerando fatores intrínsecos no contexto em que o estudante está inserido. Se os profissionais (re)significam suas teorias-práticas, com possibilidades a atribuir significados outros mediante suas convivências com as diferenças, a formação de si e do outro valerá a pena.

Então, depreendemos que as contribuições apresentadas pelos teóricos trazidos nesse trabalho são pertinentes e válidas nesse universo de construção de conhecimentos com vistas à reconstrução de uma educação mais humanitária, problematizadora de si e transformativa, sem dúvida um legado freireano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, P. C. R. *O Ensino de inglês como língua desnacionalizada e a dimensão cultural: A visão de professores formadores*. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, 2015. 230p.

BRASIL/SEMTEC. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Volume Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2006.

BARROS, A. L. E. C.; TAKAKI, N. H. A linguagem sob a perspectiva Bakhtiniana. In: SILUS, A.; CHAVES, A.S.; PINTO, M.L. (Org.). *Diálogos sobre discurso – arte(s), mídias e práticas sociais*. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 189-210 (v. 1)

DUARTE, Daniela M.; SANTOS, Keila M.; LIMA, Diógenes C. O professor frente aos dilemas da abordagem de Aspectos culturais na aula de língua inglesa: A interculturalidade em discussão. *Revista de Letras da UESB*. v. 3, n. 1, p. 295-308, Vitória da Conquista, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3573>. Acesso em: 12 out. 2021.

DUBOC, A. P. M. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. In: PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V.; MONTE-MÓR, W. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo-SP: Parábola, 2018. p. 11-24

FREIRE P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2013.

JORDÃO, C. M. 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*. Campinas: Pontes, 2014.

MATTOS, A. M. de A. Rinoceronte e o mundo uma perspectiva sobre a educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V.; MONTE-MÓR, W. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo-SP: Parábola, 2018. p. 25-38

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O Professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO *et al.* (Eds). *Formação “Desformatada”*: práticas com professores de língua inglesa. São Paulo: Pontes, 2011.

_____. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, D.M.; KAWACHI-FURLAN, C.J. *Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 244-58

_____. “Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito”: entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP). *Revista X*, Curitiba, v. 14, n. 5, p. 5-21, 2019b.

_____. MÓR, W. M. Still Critique?. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 18, n. 2, p. 445-50, 2018.

_____. Para uma redefinição de letramento crítico. In: MACIEL, R.F.; ARAÚJO, V.A. (Org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. São Paulo: Paco, 2011b. p. 128-40

_____. The ecology of writing among the Kashinawá: indigenous multimodality in Brazil. In: CANAGARAJAH, S. *Reclaiming the local in language policy and practice*. New York: Routledge, 2008, p. 73-95.

MONTE-MÓR, W. Critical literacies, meaning making and new epistemological perspectives. *Matices en Lenguas Extranjeras*, n. 2, p. 1-18, 2008.

_____. The Development of Agency in a New Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil. In: JUNQUEIRA, E.S.; BUZATO, M.E.K. (Orgs). *New Literacies, New Agencies? A Brazilian Perspective on Mindsets, Digital Practices and Tools for Social Action In and Out of School*. Nova York: Peter Lang Publishers, 2013. p. 126-46

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

PENNYCOOK, A. Critical and Alternative Directions in Applied Linguistics. *Australian Review of Applied Linguistics* 33(2). p. 1-18, 2010.

_____. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. Tradução de Luiz Paulo da Moita Lopes. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84

PESSOA R. R. Movimentos críticos de uma prática docente. In: PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V.; MONTE-MÓR, W. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo-SP: Parábola, 2018. p. 185-98

_____; DA SILVA, K. A.; DE FREITAS, C. C. Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica. In: PESSOA, R.R.; DA SILVA, K.A.; DE FREITAS, C.C. *Praxiologias do Brasil Central Floradas de educação linguística crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. 238p

RIBAS, F. C. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua inglesa. *Domínios de Lingu@gem*, v. 12, n. 3, p. 1784-824, 21, set. 2018.

SIQUEIRA, D. S. P. Como abordar questões ideológicas nas aulas de língua estrangeira? In: LIMA, D.C. de. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: converse com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 81-93

_____. *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística. Instituto de Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. 358f.

_____. Critical Pedagogy and Language Education: Hearing the Voices of Brazilian Teachers of English. *Education Sciences*. 11(5):235, 2021. doi:10.3390/educsci11050235.

TAKAKI, N. H. É o que somos, sendo: o papel da autocrítica nos letramentos. In: FERRAZ, D.M.; KAWACHI-FURLAN, C.J. (Orgs) *Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. Campinas: Pontes, 2019. p. 197-216

_____. Critical Literacy with (Freire) and for the Other (Levinas): Ethics/Social Justice as Enigmatic Becoming. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, p. 627-55, 2021. Abr./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/s3QdfLSLB4xkCTwXQFQn79f/abstract/?lang=en>. Acesso em: 12 out. 2021.