

REVISTA



ECOS

**LITERATURAS E LINGUÍSTICAS**

**UNEMAT**  
Universidade do Estado de Mato Grosso  
- Editora Unemat -

**EPLIT**  
Centro de Pesquisa  
em Literatura

**CEPEL**  
Centro de Estudos e Pesquisas em Letras

Programa de  
Pós-Graduação  
em Estudos Literários  
**PPGEL**

Editores/Organizadores

Agnaldo Rodrigues da Silva  
Taisir Mahmudo Karim

Projeto Gráfico

Ricelli Justino dos Reis

Copyright © 2016 / Unemat Editora

Ficha Catalográfica elaborada pela Coordenadoria de Bibliotecas  
UNEMAT - Cáceres

ISSN: 2316-3933 (*Online*)

Revista ECOS. Literaturas e Linguísticas.

Editores/Organizadores: Agnaldo Rodrigues da Silva / Taisir Mahmudo Karim (Revista do Centro de Pesquisa em Literatura e do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários). Cáceres-MT: Unemat Editora, 2016.

387 p.

1. Literatura 2. Linguística

Semestral (Ref.: Jan 2016 - Jun 2016). Vol. 20, ano 13, n. 1 (2016)

CDU: 81

### Índices para catálogo sistemático

1. Literatura - 82

2. Linguística - 81



REVISTA ECOS - Grupo de pesquisa em estudos da Arte e da Literatura comparada - Centro de Pesquisa em Literatura / Programa de Pós-graduação em Estudos Literários  
Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavalhada - Cáceres MT - Brasil - 78200000  
Tel: 65 3221-0023 - revistaecos.unemat@gmail.com



UNEMAT Editora

Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavalhada - Cáceres - MT - Brasil - 78200000

Fone/Fax 65 3221-0023 - www.unemat.br - editora@unemat.br

**Vol. 20, Ano 13, nº 1 (2016)**

**ISSN: 2316-3933 (*online*)**

# **REVISTA ECOS**

Literatura e Linguística

Indexações:

Sumários de Revistas Brasileiras ([sumarios.org](http://sumarios.org))

Diadorim

Latindex

## **UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO**

Reitora	Ana Maria Di Renzo
Vice-Reitor	Ariel Lopes Torres
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação	Vera Lúcia da Rocha Maquêa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação	Rodrigo Bruno Zanin
Pró-Reitoria de Extensão e Cultura	Alexandre Gonçalves Porto
Pró-Reitoria de Gestão Financeira	Ezequiel Nunes Pacheco
Pró-Reitor de Planejamento e Tecnologia da Informação	Francisco Lledo dos Santos
Pró-Reitoria de Administração	Valter Gustavo Danzer
Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis	Anderson Marques do Amaral

### **CENTRO DE PESQUISA EM LITERATURA** Agnaldo Rodrigues da Silva

#### **CONSELHO EDITORIAL/REVISTA ECOS**

Agnaldo Rodrigues da Silva - UNEMAT (Presidente)  
Elza Assumpção Miné - USP  
Inocência Mata – Universidade de Lisboa/Portugal  
José Camilo Manusse – Universidade Eduardo Mondlane/Moçambique  
Manoel Mourivaldo Santiago Almeida – USP  
Maria dos Prazeres Santos Mendes – USP  
Maria Fernanda Antunes de Abreu – Universidade Nova de Lisboa/Portugal  
Mônica Graciela Zoppi Fontana - UNICAMP  
Roberto Leiser Baronas - UFSCar  
Taisir Mahmudo Karim - UNEMAT  
Tânia Celestino de Macedo – USP  
Valdir Heitor Barzotto – USP

#### **CONSELHO TEMÁTICO CONSULTIVO**

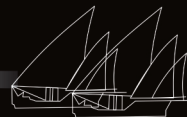
Agnaldo José Gonçalves – UNESP  
Águeda Aparecida Cruz Borges - UFMT  
Ana Antônia de A. Peterson - UFMT  
Ana Maria Di Renzo –UNEMAT  
Benjamin Abdala Junior –USP  
Célia Maria Domingues da Rocha Reis - UFMT  
Eduardo Guimarães - UNICAMP  
Elizete Dall'Comune Hunhoff - UNEMAT  
Elza Assumpção Miné - USP  
Isaac Newton Almeida Ramos - UNEMAT  
José Camilo Manusse – Universidade Eduardo Mondlane/Moçambique  
José Carlos Paes de Almeida Filho - UNICAMP  
Liliane Batista Barros - UFPA  
Luiz Francisco Dias - UFMG  
Maria dos Prazeres Santos Mendes – USP  
Mário César Leite - UFMT  
Mônica Graciela Zoppi Fontana – UNICAMP  
Nelly Novaes Coelho - USP  
Rita de Cássia Natal Chaves - USP  
Taisir Mahmudo Karim - UNEMAT  
Tânia Celestino de Macedo – USP  
Valdir Heitor Barzotto – USP  
Vera Lúcia da Rocha Maquêa - UNEMAT  
Yasmin Jamil Nadaf - Academia Mato-Grossense de Letras  
Walnice de Matos Vilalva – UNEMAT

REVISTA



ECOS

**TEXTOS EM PORTUGUÊS/INGLÊS**



PERSPECTIVAS EM MOVIMENTO: CONCEPÇÕES  
EPISTEMOLÓGICAS E  
METODOLÓGICAS DE PROFESSORES DE INGLÊS EM  
MATO GROSSO

PERSPECTIVES IN MOVEMENT:  
EPISTEMOLOGICAL AND METHODOLOGICAL  
CONCEPTIONS OF ENGLISH TEACHERS IN MATO GROSSO

Ana Antônia de Assis-Peterson  
Delvânia Aparecida Góes dos Santos  
Lediane Manfé de Souza

**RESUMO:** Nas últimas décadas, a pedagogia crítica e letramento crítico têm sido teorias robustas para rever, repensar e (re)significar o modelo de ensino de línguas, em especial, na área de língua inglesa no Brasil, que, por muitos anos, manteve-se refém da educação “bancária” (“depósito de informação” pelos professores nos seus alunos), criticada nos anos setenta por Paulo Freire, quando desbancou a hipótese do ensino da “decoreba” e formatou a educação linguística como um ato político e o letramento como um processo no qual pessoas, historicamente situadas, são fundamentais e vistas como agentes. Este estudo teve como objetivo identificar concepções epistemológicas e metodológicas de professores de inglês de escola pública através de dados gerados em dois contextos diferentes – um curso de segunda licenciatura e um curso de formação continuada realizados no estado de Mato Grosso. Em ambos os contextos, as professoras ministrantes introduziram conceitos e promoveram discussão em torno do letramento crítico. Constatou-se que os professores precisam de interações e mediações mais frequentes para se sentirem capazes de fazer os enfrentamentos teóricos desejados. Contudo, evidenciou-se também que, quando em contato com teorias mais críticas de ensino, os professores demonstram disposição para sair do “território das lamentações”, arriscando uma conceitualização própria do que é letramento crítico e dando novos significados às suas práticas de ensino de inglês.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação linguística; letramento crítico; perspectivas de professores de inglês.

**ABSTRACT:** In the last decades, critical pedagogy and critical literacy in the field of Applied Linguistics have been strong theories to review, rethink and re-signify linguistic education, in particular, in the field of English teaching in Brazil, that for many years has remained hostage of the “banking education model” (“depositing of information” by teachers into their students) criticized by Paulo Freire in the 70’s when he dismissed

the hypothesis of teaching by rote and shaped linguistic education as a political act and literacy as a process in which people, historically situated, are central and viewed as agents. This study had as its main goal to investigate epistemological methodological conceptions of public school teachers of English based on the generation of data coming from different contexts – a second-degree course and a continuing education course in the state of Mato Grosso. In both contexts, the instructors introduced concepts and promoted discussions involving critical literacies. The results showed that teachers need interactions and mediations more frequently so that they can feel more capable of carrying on the desired theoretical confrontations. However, it was also clear that, when in contact with the more critical theories of teaching, teachers demonstrate disposition to escape from the “territory of lamentations” by attempting to propose their own concept of what critical literacy is and trying to reshape their pedagogical doings with respect to the teaching of English.

**KEYWORDS:** Linguistic education; critical literacy; English teachers’ perspectives.

---

## Introdução

O construto alternativo mais forte para (re) pensar a educação linguística, nas últimas décadas, tem sido o letramento crítico, amplamente discutido entre autores brasileiros e estrangeiros (COPE; KALANTZIS, 2000; GEE, 2000; CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; LANKSHEAR; KNOBEL, 2003; SNYDER, 2008; MENEZES DE SOUZA; MONTE-MÓR, 2006; MATTOS, 2011; ZACCHI, 2012; JORDÃO, 2013; MONTE MÓR, 2013; entre outros).

Na teoria do letramento crítico, segundo Zacchi (2012, p. 11), o conhecimento é visto como “sendo construído de modo que o sentido de um determinado texto seja sempre múltiplo e dependa do contexto em que é veiculado e interpretado, deixando mais espaço tanto para diferentes interpretações quanto para a ação social”. Nessa concepção, não há um conhecimento definido sobre a realidade porque a verdade não pode ser definida em uma relação de correspondência com a realidade, pois aquela depende de um contexto localizado (MONTE MÓR, 2010, p.445).

Cox e Assis-Peterson (2001, 2002) realizaram alguns estudos buscando delinear um perfil do professor de inglês que atuava, no início dos anos 2000, no cenário da escola pública em Mato Grosso e, provavelmente em outras regiões periféricas do Brasil. Buscavam saber se a pedagogia crítica e a dimensão política da educação já haviam tocado os professores de inglês. As autoras concluíram que os professores ainda estavam convictos que o binômio “competência linguística e competência pedagógica” era a melhor via para se ensinar/aprender uma língua estrangeira.

Segundo Cox e Assis-Peterson, os professores de inglês ainda não haviam sido tocados pela pedagogia crítica porque ela é, contraditoriamente, resultante da grande divisão que, no mundo capitalista, separa a pesquisa do ensino, a teoria da prática, ou seja, aqueles que pensam daqueles que ensinam, aqueles que propõem daqueles que aplicam. Um dos impactos ou efeitos sociais desse tipo de formação de professores – na qual a interação/colaboração na construção do conhecimento não acontece –, é que as teorias sobre ensino/aprendizagem habitualmente mostram-se irrelevantes, pois são divorciadas da prática, pressupondo condições e sujeitos ideais, ao invés de sujeitos críticos que se apropriam da língua para entrar no cenário das negociações de sentidos. Elas não chegam até os professores, ficam concentradas no universo acadêmico. Quando che-



gam, ainda assim são inacessíveis, porque são discursos herméticos, feitos para circular entre os iniciados, entre os pares.

Neste estudo, voltamos a lançar o olhar para professores de inglês, buscando identificar suas concepções epistemológicas e metodológicas no cenário atual, sem pretensões de traçar um quadro comparativo, entre o antes e o agora, mas com o objetivo de evidenciar as perspectivas dos professores de inglês sobre sua formação e prática de ensino, enraizadas nos contextos sociais e culturais deste extenso espaço geográfico que é Mato Grosso.

Hoje os tempos são outros, novos termos/conceitos/propostas foram acrescentados ao repertório do professor, sendo os mais presentes os de Letramento Crítico, Letramentos Críticos, Novos Letramentos, Letramentos Multimodais e Multiletramentos.

O presente estudo está embasado na geração de dados oriundos de contextos diferentes – um curso de segunda licenciatura e um curso de formação continuada. Em ambos os contextos, em maior ou menor grau, as professoras ministrantes introduziram conceitos e promoveram discussão em torno do letramento crítico.

Além da introdução, este texto está organizado em três partes. Na primeira, situamos rapidamente a teoria do letramento crítico; na segunda, destacamos enunciados de professores relacionados às suas concepções epistemológicas e metodológicas; na terceira, à guisa de conclusão, refletimos sobre as concepções que emergiram em decorrência deste estudo.

### **Letramento Crítico: vozes da academia**

Parece ser uma das questões centrais da pós-modernidade, a busca por uma educação global mais justa, capaz de “melhorar as oportunidades educacionais de cada criança”<sup>1</sup> (COPE; KALANTZIS, 1996, p.6) e a acessibilidade ao conhecimento. Em seu axioma de incluir o leitor como produtor de significados, o letramento crítico busca justamente fazer frente a esse desafio.

De acordo com Cope e Kalantzis (1996, p. 4), para engajar-se em pedagogias de letramento crítico, é preciso considerar as novas demandas que são impostas às pessoas enquanto criadores de sentido em praticamente três dimensões de suas vidas que estão em constante mudança: em

---

1 Tradução livre baseada na seguinte citação: “The fundamental mission of educators is to improve every child’s educational opportunities” (COPE; KALANTZIS, 1996, p.6).

---

locais de trabalho, enquanto cidadãos em espaços públicos e enquanto cidadãos em suas vidas cotidianas dentro de suas comunidades.

Nesse cenário de intensas transformações sociais marcado por processos globais múltiplos e heterogêneos, o encontro com as diferenças de toda espécie exigiu explorar caminhos outros para repensar a educação linguística. Deslocamo-nos do paradigma de transferência de conhecimento para o paradigma de construção e produção de conhecimento; das teorias das certezas às teorias da imprevisibilidade; da gestão linear à gestão caótica das aprendizagens; da neutralidade da/na língua/linguagem às questões de ideologia e poder; das tecnologias grafocêntricas às digitais; das fronteiras demarcadas a espaços desterritorializados e glocais.

É nesse contexto, com o mundo e a educação se complexificando, que passamos a questionar o professor técnico e, em seu lugar, instituímos o professor crítico e pesquisador. Problematizamos não apenas a visão de sujeito como essência e unidade, mas também a concepção de língua e cultura como sendo fixas e imutáveis, para trazeremos as perspectivas de sujeito, de língua e de cultura como elementos heterogêneos e inacabados, em constante fluxo.

Questionamos também o papel do professor de inglês como propagador de língua neutra e destacamos o caráter ideológico em que língua e cultura são inseparáveis, e que por isso professores de língua inglesa precisam considerar o ensino de inglês a partir de uma perspectiva local.

Pesquisadores e professores se interrogam: o que precisaria ser ensinado num mundo que se transforma rapidamente e como isso poderia ser ensinado? Que competências e habilidades precisam ser desenvolvidas para que professores de inglês, no caso deste estudo, afrontem o desafio de compreender o contexto em que a escola está inserida e como responder a essa realidade? Como preparar no “aqui e agora” das práticas intersubjetivas e contingentes às ações dos participantes da sala de aula não apenas um falante de línguas, mas um cidadão letrado “capaz de participar criticamente no mundo, apto ao trânsito nas sociedades complexas contemporâneas e preparado para o enfrentamento com a diversidade e o trânsito intercultural?” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 131).

Entre os pesquisadores destaca-se o posicionamento de que precisamos de matrizes e fontes inspiradoras – não de modelos a serem reproduzidos – com formas-pensamento(s) que permitam soluções plausíveis de acordo com a realidade vivida, com a consciência de que qualquer solução é relativamente provisória.

Nas teorias dos novos letramentos e do letramento crítico, toma-se consciência de que não há como “modelar”, “formatar”, “reformartar”, “desformatar”, “higienizar” ou “extinguir” o outro (diferenças, diversidades) sem prejuízos sociais graves para os participantes envolvidos; o diálogo e a colaboração passam a ser os princípios metodológicos das possibilidades de se fazer educação (MENEZES DE SOUZA, 2011).

O documento oficial das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2008), bem como os anteriores (PCNEF 1997, PCNEM, 1997), catalisa a tendência de ruptura com o paradigma de ensino tradicional centrado no ensino de transmissão de conhecimento para visar à educação para cidadania, que inclui não somente a proficiência linguística, mas também o desenvolvimento da consciência social para uma nova maneira de ver o mundo.

Aprender outra língua passa a ser entendido como compreender seus diferentes usos e sua situacionalidade contextual, social cultural e histórica. Por meio de letramento crítico e múltiplo, pode-se abrir a sala de aula para a heterogeneidade de gêneros discursivos preparando os alunos de língua inglesa para “um futuro desconhecido, para agir em situações novas, imprevisíveis e incertas” (BRASIL, 2006, p. 109).

Para Jorge (2012), entender os princípios básicos do letramento crítico assumidos pela OCEM é essencial para gerar uma ligação viável entre o ensino de língua estrangeira com a educação geral do indivíduo.

Autores da área de letramento, educação linguística e análise de discurso, que tratam das teorias que envolvem o termo ‘letramento crítico’, têm buscado esboçar uma compreensão histórica do termo destacando nuances entre os conceitos de letramento crítico, letramento, letramentos críticos, multiletramentos, letramentos multimodais e novos letramentos<sup>2</sup>.

Segundo Heath e Street (2008, p. 26), estudos de letramento crítico compartilham pontos de partida teóricos com estudiosos que expandem seu trabalho para além da instituição de escolarização à burocracia governamental, oportunidades de emprego e serviço médico disponível. Uma diferença distinta entre eles, contudo, é que há aqueles que centralizam o trabalho em “Discurso” (compartilhando definição com Cultura,

---

2 Entre os que trabalham com letramento crítico, no exterior encontram-se James Gee e Colin Lankshear e os componentes do Grupo de Londres (New London Group) como Courtney Cazden, Allen Luke, Brian Street e outros). Recomendamos a leitura de Gee (1996, 2000), Lankshear e Knobel (2003), New London Group (1996) para as histórias teóricas desses grupos.

---

mas focalizando signos e símbolos) e outros em “discurso” (definido no seu sentido corriqueiro como um conjunto de enunciados).

Entretanto, no escopo deste trabalho, não cabe discutir as diferentes matizes entre esses conceitos. Debates e redefinições entre língua e letramento continuarão a acontecer por muitos anos. Preferimos apresentar, de um modo breve e um tanto ingrato, uma síntese da nossa compreensão da concepção de letramento crítico de Menezes de Souza (2011), que redefine o conceito de ‘crítico’, destacando seu aspecto temporal e histórico, político e ético na educação.

A nosso ver, conforme Menezes de Souza, letramento crítico se afina com o ensino de língua adicional que favorece a participação de professores e alunos no processo discursivo, na interação com outros, no sentido de “um grupo de cidadãos de interesses interconectados que buscam o bem comum” (GIMENEZ, 1998, p.5 ), tendo em vista que questões éticas não podem deixar de fazer parte do nosso modo de agir. Deste modo, Menezes de Souza (2011) utiliza uma definição de letramento crítico que consideramos adequada para nosso trabalho.

Segundo o autor, para estabelecer-se uma definição mais ampla de letramento crítico, deve-se primeiro redefinir o que entendemos por “crítica”. O uso tradicional dessa palavra nos remete a um processo que almeja o entendimento claro e inequívoco de um texto, levando-se sempre em conta o contexto social, e possíveis preconceitos e agendas do autor em questão.

Pensar “de forma crítica”, nesse sentido, é estar atento às sutilezas que podem conscientemente ou inconscientemente serem colocadas pelo autor de um texto; sutilezas baseadas na origem social do autor ou em objetivos implícitos provindos de sua classe ou ideologia. Seria, para usar uma expressão mais coloquial, “ler nas entrelinhas”.

Para Menezes de Souza, essa definição de “crítica” é aceitável, mas não exaustiva. Inspirando-se nas ideias de Hoy e de teóricos franceses como Michel Foucault e Roland Barthes – que enfatizam a “morte do autor” e a importância do leitor como produtor de significados – Menezes de Souza sugere que outra dimensão deva ser adicionada ao nosso conceito de “crítica.”

O leitor não é apenas um ser neutro que analisa o texto e baliza sua leitura levando em conta a condicionalidade social do autor, mas é, ele também, um ser enviesado, parte de uma comunidade maior e mutável, também com seus preconceitos e com sua historicidade. Para Menezes de

Souza, o leitor que entende essas suas limitações e seu papel na produção de significados, é aquele que lê de forma realmente “crítica”.

Tomando-se essa premissa, Menezes de Souza elabora uma definição de letramento crítico que poderíamos chamar de maximalista. É maximalista porque pressupõe não somente que o autor está condicionado por contexto e origem sócio-histórica; mas também que nós, leitores, devemos ter consciência de nossas limitações de origem social e de nosso momento na história; e, conseqüentemente, de nossos possíveis efeitos na produção de significados de textos. É uma elaboração da dicotomia postulada por Paulo Freire: *estar no mundo vs estar com o mundo*. É no “estar com o mundo” – nessa consciência de ser um agente que produz efeitos sobre a comunidade e ao mesmo tempo sofre efeitos providos dessa mesma comunidade – que Menezes coloca sua definição de letramento crítico.

### **Concepções epistemológicas e metodológicas: vozes de professores**

Nesta seção apresentamos enunciados de professores de inglês relacionados as suas concepções epistemológicas e metodológicas. Os dados foram gerados por meio de duas pesquisas de natureza qualitativa realizadas em diferentes contextos de formação.

No primeiro contexto, os dados foram gerados por professores em serviço na rede pública estadual que participaram da 1ª e 2ª turma de Segunda Licenciatura em Língua Inglesa e Literaturas da Língua Inglesa do Programa Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica)<sup>3</sup> – realizado na cidade de Rondonópolis em 2011/2012 e 2012/2013<sup>4</sup>. A turma era constituída por professores que possuem licenciatura em áreas diversas (geografia, matemática, biologia, história, pedagogia, língua portuguesa), mas que, com exceção de alguns, já atuam no ensino de língua inglesa, mesmo com conhecimento restrito da língua e sem possuir formação específica na área.

No segundo contexto, a turma era constituída por professores de inglês em serviço habilitados na área, que participaram do curso de “Formação continuada para professores de inglês: ensino crítico”, que ocorreu

3 O Parfor, na modalidade presencial, é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES.

4 Os professores em segunda formação tiveram aulas modulares e presenciais durante os meses de janeiro e julho de 2011/2012 e 2012/2013. As aulas foram ministradas de forma intensiva, nos três períodos (matutino, vespertino e noturno) durante todo o mês.

no ano de 2013, em Sorriso, cidade situada ao norte do estado de Mato Grosso, a 412 km da capital Cuiabá<sup>5</sup>.

### **Professores em ação (Rondonópolis)**

No currículo de formação do Programa Parfor foram oferecidas disciplinas mais específicas da área como Língua Inglesa (I a IV), Conversação e Redação (I e II) Linguística da Língua Inglesa, Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa (breve histórico das teorias de Aquisição de Segunda Língua e métodos e abordagens que surgiram a partir dessas teorias), Literatura Inglesa e Literatura Norte-Americana e Estágio Supervisionado (I e II), bem como disciplinas de formação mais abrangentes como Filosofia da Linguagem, Introdução à Linguística, Psicologia da Educação, Políticas Públicas da Educação.

Esses professores em segunda formação tiveram aulas de língua inglesa<sup>6</sup> mais de acordo com o método audiovisual (uso de figuras para apresentação da língua, seguido de repetição) e da abordagem comunicativa, ou seja, o foco foi o conhecimento de regras gramaticais somado à capacidade de se fazer uso dessas regras para determinados fins comunicativos.

As discussões de conceitos como globalização e ensino da língua inglesa, diversidade linguístico-cultural, língua e poder, identidades em jogo, relação global/local, heterogeneidade e letramento crítico aconteceram apenas na disciplina de Linguística da Língua Inglesa<sup>7</sup>, enquanto formação teórica.

É importante destacar que essa disciplina foi praticamente a única oportunidade, dentro dessa proposta específica de segunda formação, que os professores tiveram de discutir a língua em uma perspectiva mais crítica, de modo a desnaturalizar/desconstruir o conceito de língua como um conjunto de regras e estruturas para fins instrumentais e comunicativos, proporcionando perspectivas da língua imbuídas de relações de poder e de possibilidades de transformação social.

Conforme essas considerações sobre as disciplinas mais específicas de formação em língua inglesa, já é possível enxergar, ao menos, duas epistemologias coexistentes – uma que se encontra dentro de um

5 Os professores em formação continuada participaram de encontros modulares presenciais de março a dezembro de 2013. Os encontros foram realizados quinzenalmente, totalizando uma carga horária de 100 horas (80 horas presenciais e 20 horas de atividades extraclasse)

6 Língua Inglesa I, II, III e IV e Conversação e Redação I e II.

7 A professora colaboradora desta pesquisa – Delvânia A. Góes dos Santos – ministrou a referida disciplina.

paradigma positivista e outra que se apresenta em uma perspectiva mais sócio-histórica da língua.

Tais epistemologias, mais a primeira do que a segunda, estão presentes na educação e ensino de língua materna no Brasil. A primeira, representada por uma política educacional positivista e a segunda permeada por sentidos revolucionários que circulam nos trabalhos e pensamentos de Paulo Freire<sup>8</sup> e estão mais restritos ao contexto da educação do campo e dos movimentos sociais populares.

Ao longo da disciplina<sup>9</sup> selecionamos algumas falas dos professores que vieram à tona nas discussões<sup>10</sup>:

Observei que as pessoas têm muitas formas de se comunicar entre si, não só no Brasil, mas no mundo todo, eu gostei de conhecer um pouco disso. Compartilhamos diferentes experiências de pessoas que vivenciam diferentes culturas e carregam um pouco delas no seu dia a dia (Profa.Sonia).

A observação da professora Sônia nos mostra efeitos de sentido de um ensino hegemônico, no qual comumente a versão americana ou britânica da língua inglesa circula. Talvez até então, ela não houvesse pensado que as variações sociolinguísticas que ocorrem na língua portuguesa pudessem também ocorrer na língua inglesa.

Quando ela diz: “compartilhamos diferentes experiências de pessoas que vivenciam diferentes culturas”, a professora se refere a momentos vivenciados na disciplina onde foi mostrado, por meio de imagens e sons, os diversos países falantes da língua inglesa e a diversidade cultural que constitui as realidades dos falantes da língua inglesa.

Os efeitos de sentidos de discursos hegemônicos e dos impactos provocados pelos métodos tradicionais sobre o que se pensa da língua

---

8 Obras: Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia.

9 A disciplina de Linguística da Língua Inglesa, carga horária de 60 horas, aconteceu durante o mês de julho de 2011 e julho/janeiro de 2012 para a 1ª e 2ª turma, respectivamente, concentrada em duas semanas e meia, com encontros diários de 04 horas de duração, sendo ministrada ora em período matutino, ora vespertino e ora noturno por estarem intercaladas com outras disciplinas ministradas no mesmo formato. As discussões propostas para a disciplina giraram em torno de conceitos de língua e poder, heterogeneidade lingüístico-cultural, identidades, globalização e pós-colonialismo, letramento crítico, cidadania, global/local, diversidade.

10 Esses dados (falas informais dos professores) foram gerados a partir de desenhos feitos pelos professores e de suas interpretações dos mesmos, reflexões escritas de relatórios de Estágio Supervisionado e esboços de artigos em construção como trabalho de conclusão de curso.

também podem ser percebidos nas perspectivas da professora Felícia, da professora Joana e da professora Regina:

Agora quando eu ouço a palavra inglês eu penso no mundo, em várias partes do mundo. (Profa. Felícia).

Esses conceitos me fizeram ver que é importante a reflexão sobre a forma que vemos a língua (Profa. Joana).

Eu via o inglês como importante, mas pensava que era mais para falar com pessoas de outros lugares, mas agora vejo que é muito mais que isso, a língua pode ser usada para inclusão, para trazer e levar idéias, fazer a gente pensar. A idéia de inglês para viajar pelo mundo ficou em segundo plano agora (Profa. Regina).

Uma perspectiva mais crítica do inglês se desenha na fala do professor Augusto “Vejo que a língua é uma construção social, de um grupo de pessoas, que a gente constroi no dia a dia” (Prof. Augusto) e ganha mais posicionamento no pensamento da professora Minerva<sup>11</sup>:

O estudo da língua inglesa no mundo, remete a uma questão de projetar a inclusão, isto envolve questões sociais, políticas, culturais e educacionais de todas as nações abrangendo todas as regiões desses países, incluindo todas as pessoas desde as primeiras séries até chegar ao ensino superior, assim o indivíduo estará inserido como cidadão integrador, reconhecendo as linguagens como conflituosas, antagônicas, ambíguas, isto requer habilidade de construir e reconstruir sentidos e reconhecer as diversidades, de reinterpretar” [...] (Profa. Minerva).

As perspectivas de língua desses dois professores colocam em evidência o sentido de agência do indivíduo (“a gente constrói no dia a dia”), situando-a [a língua] em uma visão social (“a língua é uma construção social, de um grupo de pessoas”) e em um projeto de cidadania (“remete à uma questão de projetar a inclusão, isto envolve questões sociais, políticas, culturais e educacionais de todas as nações abrangendo todas as regiões desses países”).

Porém, também queremos destacar o pensamento da professora Minerva quando ela apresenta, em sua perspectiva, indicadores de transformação do que para ela seria a realização de um projeto inclusivo e crítico de educação linguística:

11 Ao final da disciplina foi pedido aos professores que escrevessem um pouco sobre sua perspectiva da língua inglesa, após as discussões que aconteceram ao longo dessas duas semanas. Apenas a professora Minerva contribuiu com os dados dessa vez.



[...] o indivíduo estará inserido como cidadão integrador, **reconhecendo as linguagens como conflituosas, antagônicas, ambíguas**, isto requer **habilidade de construir e reconstruir sentidos e reconhecer as diversidades**, de reinterpretar) (Profa. Minerva).

O pensamento da professora Minerva potencializa o que foi dito por Mattos e Valério (2010, p. 138), quando as autoras articulam uma transposição do ensino comunicativo para uma formação mais crítica, dentro das perspectivas dos letramentos<sup>12</sup>:

Desenhado a partir dos pressupostos da teoria crítica social, o Letramento Crítico compreende o texto como um produto de forças ideológicas e sociopolíticas, e um “local de luta, negociação e mudança” (NORTON, 2007, p. 6). Também se constitui a partir da pedagogia crítica de Paulo Freire e sua visão da linguagem como elemento libertador (MATTOS;VALÉRIO, 2010, p. 138).

Em janeiro e julho de 2012/2012, os professores vivenciaram o estágio de observação e o estágio de regência, respectivamente. Ao ler e analisar os relatos de estágio desses professores percebemos que as práticas tradicionais (metodológicas) predominam.

Tal ocorrência é compreensível se considerarmos as realidades vivenciadas em suas práticas de ensino cotidianas, a tradição social do ensino de inglês no Brasil e o fato de que, em sua segunda formação, as epistemologias da língua predominantes foram a de conjunto de regras e de instrumento para fins comunicativos, em sua versão “mais fraca” como bem coloca Mattos e Valério (2010, p.137).

Prosseguindo com a apresentação dos dados, passaremos a dialogar com o que denominamos de “recortes das narrativas dos professores em segunda formação”, que nada mais são do que leituras ou interpretações dos professores participantes da pesquisa no que se refere à prática de ensino dos colegas da rede e de suas próprias práticas<sup>13</sup>. Vejamos.

Notei certa insegurança quando a professora ia explicar determinadas atividades aos alunos. Talvez por essa razão, ela tenha se limitado e trabalhado apenas com tradução de textos, identificação de verbos, substantivos e adjetivos. Os alunos passavam grande parte do tempo copiando textos da lousa, apesar das reclamações, a maioria dos alunos

12 Por letramentos nos referimos aos conceitos provenientes das perspectivas do Letramento Crítico, Novos Letramentos e Multiletramentos.

13 Dados gerados pelos professores em segunda formação nas disciplinas de Estágio Supervisionado I (observação) e Estágio Supervisionado II (regência).

---

participava das aulas executando as atividades propostas [...] (Profa. Felícia).

Nessa narrativa percebemos que a professora Felícia observou não apenas a performance da professora em serviço, mas a atitude, a interação e o comportamento dos alunos em relação ao que estava sendo proposto no contexto daquela aula. Na interpretação da professora Felícia, a prática limitada ao ensino tradicional foi vista como uma possível “insegurança da professora”. O que, a nosso ver, é um claro indicador da falta de políticas de formação continuada para os professores de línguas.

A professora Felícia destaca que, “apesar das reclamações” a maioria dos alunos “participava das aulas”, “executando as atividades propostas”. Aqui, o papel do aluno parece delimitar-se ao fazer o que lhe é imposto (o professor manda, o aluno obedece).

Entretanto, o comportamento de “reclamar” é também aqui um indicador, apontado pela professora observadora como resultante de uma prática “não motivadora” e dissonante do que gera “identificação” entre os alunos e o que está sendo estudado e então arrisca uma sugestão de intervenção na prática observada:

Eu acredito que as aulas seriam mais interessantes se a professora trouxesse uma atividade mais descontraída. Uma música, por exemplo, costuma agradar mais que textos. Geralmente alguns alunos já se identificam, já conhecem o ritmo da música em questão e isso ajuda e muito (Profa. Felícia).

A ideia de intervenção sobre a prática de ensino observada pela professora Felícia, não morreu na sugestão. Ao contrário, foi transformada em uma de suas práticas de regência seis meses depois, de acordo com sua própria versão contada no relatório de estágio:

Na primeira regência trabalhei apenas com o 6º ano e na segunda, com o 1º, 2º e 3º anos. Na medida do possível, procurei me comunicar com eles por meio de frases curtas em inglês, porém, não abri mão do português. Até porque, não falo inglês fluentemente como gostaria, mas devagar cheguei lá. Trabalhei duas músicas: Oh, *If I catch you* e *My heart will go on*, primeiro os levei até o laboratório de informática, onde eles puderam assistir aos clips dos cantores. Depois, voltamos para a sala de aula, distribuí cópias das músicas, liguei o aparelho de som e juntos cantamos várias vezes. Obviamente, as músicas foram trabalhadas separadamente. A primeira não foi preciso mencionar sobre

o sentido, pois, eles já conheciam a versão da mesma em português. Já a segunda, conversamos sobre o sentido, mas, não traduzimos ao pé da letra. Além disso, trabalhei diálogos curtos, após várias leituras, solicitei que continuassem praticando os diálogos. Algumas duplas foram sorteadas e dramatizaram o diálogo em sala. Foi uma experiência muito válida, pois, algumas duplas realizaram bem essa atividade. Um pouco de gramática e atividade de fixação também foram trabalhadas (Profa. Felícia).

A versão descrita pela professora sobre sua prática permite-nos várias interpretações. Uma delas, talvez a que mais se destacaria, é a de que a perpetuação da forma tradicional de ensino continua, que o entendimento que a professora Felícia nos conta sobre sua prática de regência é uma versão do dizer popular “só muda a capa”, ou seja, apenas troca uma atividade mecânica por outra um pouco mais divertida, porém, não menos tradicional.

Por outro lado, é relevante considerar que, embora a visão tradicional da língua permaneça, a professora Felícia adicionou muito mais elementos à sua proposta se considerarmos o que ela observou nas aulas da professora em serviço, e o que ela aplicou em sua prática é fruto de sua observação sobre uma “prática situada”; ela desdobra a proposta (aprender inglês com mais descontração) em “encaminhamentos que seguem uma progressão” e que envolvem mais do que o elemento linguístico escrito na lousa – há elementos visuais (clips dos cantores), elementos linguísticos em contexto (letras das músicas).

A professora propõe uma participação mais interativa dos alunos – eles “cantam juntos”, “conversam sobre os sentidos, mas não traduzindo ao pé da letra”, mudam de ambiente e movem seus corpos no espaço escolar durante uma atividade em progressão (assistir, ler, cantar, conversar sobre “o sentido” da música) – apesar da língua ser vista neste contexto exclusivamente como um objeto de entretenimento, há pontos a serem considerados na performance da professora.

É possível vislumbrar em sua prática uma possibilidade de transposição para as propostas de multimodalidade e multiletramento, uma vez que os elementos da multimodalidade estão presentes, entretanto sua concepção de língua precisa ser confrontada e dialogada com perspectivas mais críticas para que tal transposição aconteça.

Segundo Cope e Kalantzis (1996, p. 5), “os modos de representação são muito mais abrangentes do que a língua em si mesma”, eles se diferenciam a depender de cada cultura e de seus contextos específicos,

produzindo diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais, destacando ainda que os “modos de significar” são “recursos representacionais dinâmicos”, em “construção de significados constante” a fim de alcançar os diversos propósitos culturais, e acrescentamos ideológicos, de cada grupo social ou comunidade.

Reinterpretando a versão da prática colocada pela professora Felícia, ampliada com a perspectiva de Cope e Kalantzis (1996) sobre o conceito de multimodalidade, não podemos deixar de questionar sobre quais sentidos estariam sendo construídos por meio dos encaminhamentos pedagógicos da professora Felícia: que propósitos sociais e culturais estariam ali sendo alcançados? De que forma a prática proposta pela professora poderia contribuir para promover equidade social, ampliando as oportunidades de acesso e de construções de possíveis futuros para seus alunos?

Questionamentos desse tipo nos permitem compreender o motivo pelo qual os conceitos de letramento crítico e de pedagogia de multiletramentos, através de seus agentes educacionais, parecem ser capazes de desenhar caminhos possíveis quando se pensa em rediscutir e ressignificar a proposta da educação linguística no Brasil.

Entretanto, para que isso possa ocorrer é necessário um processo de desconstrução e de ressignificação do conceito de língua e uma reflexão crítica sobre os impactos de seus usos nas práticas sociais cotidianas. Como aponta Cope e Kalantzis (1996, p. 64), o “mero letramento” permanece centrado na língua enquanto um conjunto de estruturas linguísticas, visto como um sistema baseado em regras estáveis e com uma única possibilidade – “a versão correta gramatical”, “a versão padrão de pronúncia”. E ainda, segundo os estudiosos, essa visão da língua implica em interpretações pedagógicas mais ou menos autoritárias.

Se voltarmos nosso olhar para a situação de sala de aula, interpretada pela professora Felícia em sua prática de observação, é possível visualizar um agir pedagógico mais ou menos autoritário e uma “manifestação” por parte dos alunos em relação a essa forma de conduzir a proposta de aprendizagem.

Reinterpretando aquela cena narrada na citação da professora Felícia, questionamos: seria o comportamento dos alunos (reclamar) tão inesperado assim? Não é essa uma das “reclamações” que fazemos de nós mesmos enquanto brasileiros? Que só “reclamamos e não fazemos nada para mudar”?

Se mudanças é o que estamos buscando, é importante considerar a “desconstrução” como uma metodologia alternativa a ser aplicada em nossas práticas pedagógicas, levando os alunos a perceberem como eles formam seus pensamentos, em que direção constroem seus conhecimentos e, a partir daí, se sentirem capazes de questionarem as práticas de ensino-aprendizagem e de contribuírem para novas propostas.

Para terminarmos nosso diálogo com os dados gerados no contexto de segunda licenciatura, vamos destacar um trecho de uma investigação feita pelas professoras Divina e Úrsula<sup>14</sup> ao final da segunda formação. Elas entrevistaram quatro professores em serviço no ensino fundamental da rede pública, dois atuantes no ensino de língua portuguesa e dois no de língua inglesa, a fim de saber quais temáticas sociais interessam mais aos alunos, de acordo com a percepção dos professores entrevistados:

Não houve interesse a respeito de temas como política, globalização, esportes, religião, acesso e qualidade de serviços públicos de saúde e educação; já no que diz respeito a desigualdade social, a pobreza, a desemprego, a miséria, a artes, ao teatro, ao cinema, a música, aos racismos contra negros, indígenas, orientais, ciganos, judeus, a discriminação e as violências contra crianças e adolescentes e contra pessoas com deficiências os alunos sentem-se mais interessados, conforme segue a resposta dos professores entrevistados. E que questões com as drogas, sexualidade, discriminação contra homossexuais e outros gêneros sentem-se um pouco menos interessados (professoras Divina e Úrsula).

A iniciativa das professoras em investigar sobre possíveis temáticas sociais a serem discutidas em sala de aula é um indicador de que elas estão dispostas<sup>15</sup> a conhecer a realidade da sala de aula e a realidade (interesse) dos alunos antes de planejar ou promover suas ações pedagógicas.

Porém, o que nos faz pensar sobre esses dados é que, embora os alunos demonstrem interesse sobre questões sociais relevantes, tais como “desigualdade social”, “desemprego”, “pobreza”, “discriminações e violências” contra certos grupos sociais, eles se mostram desinteressados no que diz respeito à política partidária e as políticas sociais, como se

14 Esse é um excerto recortado do primeiro esboço de um trabalho de conclusão de curso de Segunda Licenciatura, escrito por duas professoras da 2ª turma - 2012/2013, Divina e Úrsula – os dados são referente aos temas discutidos no Ensino Médio.

15 Quando questionadas sobre o motivo pelo qual elas escolheram esse objeto para seu trabalho de conclusão de curso (um artigo de 05 páginas sobre qualquer assunto abordado na formação da Segunda Licenciatura), elas disseram que queriam saber para “ter uma idéia” do que propor em suas aulas – a professora Divina atua no ensino de língua portuguesa e a professora Úrsula no ensino de língua inglesa da rede pública em Rondonópolis-MT e cidade vizinha)

não houvesse uma relação dialética, dissonante, conflituosa entre ambas, lembrando a interpretação da professora Minerva quando ela fala da necessidade de se reconhecer as relações de poder que ocorrem por meio da língua e das linguagens para que o projeto de educação cidadã seja efetivado na sociedade.

Segundo Cervetti, Pardales e Damico (2001), essa dissociação é um efeito social que tem raízes profundas no pensamento humanista-liberal, que sustenta e perpetua a visão tradicional na sociedade. O letramento crítico, por sua vez, carrega fortes traços das teorias críticas da Escola de Frankfurt<sup>16</sup> e do pensamento Freireano que entende que os significados são sempre negociados e sempre estão relacionados a incessantes lutas sociais na disputa pela posse do conhecimento, do poder, do status social e dos recursos materiais.

Nesse sentido, discutir questões sociais sem fornecer oportunidades teóricas para uma crítica da sociedade e de seus sistemas de perpetuação de desigualdades não parece ser um caminho compatível com a proposta de formar sujeitos agentes, com recursos de enfrentamento e de “saber fazer na ausência de modelos preestabelecidos conforme demanda das novas relações da sociedade digital”, como coloca Lankshear e Knobel (2003, p. 168), muito menos promover a formação cidadã de um sujeito capaz de subversões ou transformações das práticas sociais.

### **Teachers in action<sup>17</sup> (Sorriso)**

O curso “Formação continuada de professores de inglês: ensino crítico” caracterizou-se como uma ação extensionista da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), núcleo parceiro da Universidade de São Paulo (USP) no projeto nacional “Formação de professores nas teorias dos novos letramentos e multiletramentos: o ensino crítico de línguas estrangeiras na escola”, coordenado pela professora Dra. Walkyria Monte Mór e pelo professor Dr. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza.

Em Mato Grosso, as ações do projeto nacional foram coordenadas pela professora Ana Antônia de Assis-Peterson e visaram estreitar os

16 Para maior conhecimento das teorias críticas que permeiam os pressupostos das teorias do letramento crítico sugerimos a leitura de Cervetti, Pardales e Damico (2001), Menezes de Souza (2001) e Monte Mór (2010).

17 Os dados apresentados nesta seção foram gerados pelos professores participantes do curso de formação continuada da cidade de Sorriso para a pesquisa de mestrado em andamento de Lediane Manfê de Souza, uma das autoras deste artigo. Na ocasião da criação de um grupo no Facebook, os professores escolheram este nome para identificarem-se como participantes do curso de formação continuada, daí em diante o nome foi adotado para qualquer atividade referente ao curso.

laços entre a universidade e a educação básica, atendendo as demandas locais de formação de professores de inglês, além de servir de campo de pesquisa para duas de suas mestrandas da UFMT. O curso foi ministrado pela mestranda e professora da rede estadual Lediane Manfê de Souza, vinculada ao programa de mestrado em Estudos de Linguagem da mesma universidade.

Como acontece em muitas outras cidades brasileiras do interior, os professores de inglês de Sorriso ainda não tinham tido a oportunidade de participar de um curso de longa duração voltado, exclusivamente, para sua disciplina. A agenda do curso privilegiou a criação de oportunidades para que os professores refletissem sobre suas práticas pedagógicas através da reconstrução de planos de trabalho baseados nos fundamentos da educação linguística e do letramento crítico, contemplando soluções pedagógicas locais e sintonizadas com o contexto atual da globalização e os novos paradigmas de ciência, saber e cultura.

Buscamos na etnografia a base para sustentar que todos produzem sentidos válidos do lugar onde estão, de como veem o mundo e o interpretam, cuidando para que o saber dos professores não fosse desqualificado, descartado em favor de teorias. Do mesmo modo, a teoria também não poderia ser ignorada - e, ignorada aqui compreende dois sentidos: desconhecer e desprezar.

Cada perspectiva apresentada foi objeto de diálogo, questionamentos, de modo que os participantes pudessem trilhar por si próprios os caminhos da autorreflexão e da ressignificação dos conceitos que tornavam explícitos.

Tendo como ponto de partida o chão batido da sala de aula, o curso foi pensado para ser um espaço dialógico, no qual professores tivessem a chance de avaliar e repensar suas práticas, sem esquecer questões teóricas trazidas para os encontros.

Nossa proposta era a de problematizar os desafios contemporâneos no ensino de língua estrangeira. A partir dos fundamentos da educação linguística e do letramento crítico, os professores puderam discutir sobre a língua que ensinam de forma crítica e alinhada a conceitos como aprendizado significativo, diversidade linguístico-cultural, educação para relações étnico-raciais e heterogeneidade, relação global/local e globalização.

Pensando nisso, nos interessou saber dos professores que epistemologias norteavam suas práticas e estavam implícitas em suas metodologias de trabalho. Queríamos entender melhor como eles formulavam

---

seus conceitos teóricos a partir do que discutiam ao longo do curso e se deles se apropriavam discursivamente.

No decorrer dos encontros, *learning logs* foram utilizados como uma ferramenta reflexiva - um modo conciso, objetivo e pessoal de registrar vivências e aprendizados. No mês de junho, os professores escreveram suas percepções sobre os seguintes questionamentos: *What is Critical Literacy? Is it possible to develop Critical Literacy in English Classes? How?*

Para esta análise, foram escolhidos alguns *learning logs* que nos ajudaram a tecer um entendimento de como os professores vem desenvolvendo e praticando o senso crítico nas aulas de inglês:

Letramento é o ensino com a significação e a contextualização do conteúdo para os alunos. Mais do que possível, é muito importante desenvolver o letramento e isso é possível quando trazemos situações do dia-a-dia, situações vividas pelos alunos (Prof. Diego).

Para o professor Diego, o trabalho com o letramento é uma prática situada e significativa em que o papel do professor ocupa sua posição de *meaning maker*, cabendo a ele organizar as aprendizagens de forma que os sentidos possam emergir e serem dialogados. Na perspectiva do professor Diego, “Letramento é o ensino com significação e contextualização”, visão esta que é compartilhada pela professora Alice:

Letramento é fazer com que o conteúdo trabalhado em cada série/ano faça sentido para o aluno, é trazer para a sala de aula reflexões que despertem a criatividade dos alunos em relação à sociedade em que vivemos. Não é que nossos alunos não “sabem” disto, mas é promover um espaço para que possam falar sobre assuntos que muitas vezes são silenciados por nós professores, devemos assim dar voz aos alunos permitindo a reflexão sobre problemas e soluções para melhorar nossa sociedade. É possível desenvolver o letramento em nossas aulas, pois se pararmos para pensar em tudo há o letramento (Profa. Alice).

O letramento crítico é visto pela professora Alice como um (novo) horizonte para as aulas de inglês, ela considera “letramento crítico” como uma força potencializadora, capaz talvez de trazer a vida cotidiana para a sala de aula e vice-versa. Nesse sentido, podemos interpretar que discutir assuntos ou temas do cotidiano é uma prática desejada, porém, não vivenciada de forma crítica nas escolas.

O conceito apresentado pela professora Alice evidencia os resquícios do pensamento autoritário e ela parece começar a ver a herança



desse discursos nas práticas dos professores, quando diz: “Não é que nossos alunos não “sabem” [...] muitas vezes são silenciados por nós professores”. Aqui, nessa fala, há uma abertura para dialogar com a professora, pois ao reconhecer a relação de poder entre professores-alunos, ela dá um passo importante para um caminho que pode levar à desconstrução/reflexão/ressignificação/transformação de suas práticas pedagógicas.

O que estamos percebendo nas falas dos professores desse estudo é que a formação filosófico-socio-política é uma necessidade na formação continuada. Sem pensamentos e metodologias críticas, que encaminhem para questionamentos das relações de poder, o sujeito fala no vazio – não desenvolve a competência de transformar.

A professora Alice, ao concluir que “se pararmos para pensar em tudo há letramento”, nos permite interpretar que, no contexto de sua fala, letramento (crítico) significa um recurso que permite “pararmos para pensar”. Essa reflexão é a ponta de um novelo que pode nos levar a lugares interessantes, uma vez que gostaríamos de formar professores autônomos, no sentido freireano, e críticos de uma sociedade fortemente impactadas pelas tecnologias, meios de comunicação homogeneizantes e políticas globalizadas que reforçam o pensamento neo-liberal.

Para Alice, letramento é uma forma de “trabalhar o conteúdo de maneira significativa”, o que nos parece levar ao pensamento de “transmissão de conteúdos” e não à “construção” de conhecimentos de maneira significativa. Contudo, quando a professora Alice reitera que o professor é o portador do poder de ‘dar a voz’ e que ela concorda em conceder tal poder aos alunos, ela está buscando uma forma de flexibilizar sua prática, de descentralizar seu poder, mesmo que isso possa não ocorrer com tanta frequência.

O relato da professora Irene, a seguir, contribui para nossos questionamentos:

Yes, it's possible. We can use interesting subject and work the “difference”. Critical literacy is work to form and motivate citizenship (Profa. Irene).

Parece-nos que, na concepção da professora Irene, encontramos o pressuposto de que letramento crítico, enquanto metodologia, oferece ao professor condições de trabalhar suas práticas com os alunos a partir de temas de caráter social, de interesse dos alunos – vemos aqui, uma oportunidade de construção do pensamento crítico acerca de problemas

da ordem locais/globais. Sua voz traz a noção de letramento como instrumento de conscientização e de alcance político, na qual é possível trabalhar a “diferença”, formando e motivando nos alunos por meio de consciência crítica da realidade social por meio de reflexão e ação, que parece ser o caminho para a prática e ação de cidadania.

Os contornos do que significa letramento numa perspectiva crítica, esboçam-se na interpretação da professora Alice, continuam a fluir na perspectiva da professora Irene e encontram respaldo nos argumentos do professor Juan, abaixo, que vê no letramento crítico uma possibilidade de

Preparar o aluno para interpretar, entender, sugerir, compartilhar. Não apenas copiar e repetir as palavras. [...] Acredito que não é fácil desenvolver o LC nas aulas de inglês, porém é extremamente necessário. Devemos pesquisar atividades diferenciadas, inovar no modo de conduzir nossas aulas “colaborativas”, ou seja, sair da rotina (mesmice) de sempre (Prof. Juan).

O professor Juan demonstra esperança em uma construção participativa, que a seu ver, é um caminho para sairmos do jugo do paradigma positivista-estruturalista – “copiar e repetir as palavras”. Cope e Kalantzis (1996, p. 4) tratam disso quando apontam que se faz importante no cenário contemporâneo considerar os discursos em movimento e as demandas que eles impõem sobre as nossas vidas<sup>18</sup>.

Schlatter (2009, p.20) chama-nos a atenção para o papel do professor neste novo contexto, que é o de formar para a participação na sociedade, afirmando que isso “requer do professor que ele seja autor, isto é, que tenha consciência da necessidade de relacionar teoria e prática, reflexão e ação, objetivos de ensino de LE e contexto de ensino [...]”.

Ponderando sobre os anseios do professor Juan e do pensamento orientador de Schlatter (2009), conseguimos ver a vontade de aproximação, claramente expressa, entre as universidades e as escolas públicas, a necessidade profunda de diálogo, a sede pela interação, a busca de identificação dos pensamentos e das perspectivas, as mãos se oferecendo para “por a mão na massa”.

---

18 Interpretação nossa do trecho no original de Cope e Kalantzis (1996, p. 4): “to engage on the issue of what to do in literacy pedagogy, taking into account the changing word and the new demands being placed upon people as makers of meaning in changing workplaces; as citizens in changing public spaces and as citizens in changing dimensions of our community lives (our lifeworlds)”.

Um pequeno, porém encorajador, indicador que pode nos nortear para um trabalho potencializador de letramento crítico de professores de língua inglesa em Mato Grosso foram os dados que emergiram desta proposta de formação continuada de professores de inglês da rede pública na cidade de Sorriso-MT. Procuramos trazer para a arena das discussões um olhar de como os professores percebem e entendem o letramento crítico. Os múltiplos sentidos aqui reunidos compõem as epistemologias e práticas desses professores, que refletindo sobre o fazer docente e a relevância desse saber no cenário global atual, participaram de ações colaborativas que poderão resultar na criação de oportunidades de aprendizado contextualizadas para seus alunos.

### **Considerações (em movimento)**

Procuramos trazer para este artigo, alguns recortes de perspectivas dos professores que atuam no ensino de língua inglesa em nosso Estado a fim de compreendermos que epistemologias e metodologias estão em movimento em suas concepções pedagógicas.

Os sentidos aqui reunidos compõem as formas de pensar e de aplicar o conhecimento disponível da língua inglesa nas escolas públicas de praticamente todo o Estado, uma vez que elas se alimentam e se reproduzem por meio de discursos hegemônicos e pensamentos homogeneizantes tais como o de que a língua é um conjunto de regras, e saber inglês ou a língua é um instrumento por meio do qual os alunos podem alcançar maior ou menor êxito em provas e exames, implicando em seu ingresso na universidade, por meio do Enem.

Nessa concepção de “aprender a língua”, o saber limita-se a regras gramaticais e reconhecimento de estruturas básicas da língua de forma descontextualizada e sem conexão com as realidades discursivas cotidianas dos alunos. Esse saber se constitui por meio de estudos da gramática, em sua perspectiva mais tradicional, e práticas de consulta ao dicionário, palavra a palavra. Essas práticas tradicionais são rejeitadas pelos alunos e geram reclamações e descontentamentos.

A ideia de inovação, especialmente para os professores que se candidataram à segunda formação em língua inglesa porque atuavam “às cegas”, se desenha a partir do uso de alguns recursos tecnológicos no intuito de trazer dinâmicas ao cenário da sala de aula. Ao inserir o uso de recursos tecnológicos e promover movimentos na proposta pedagógica do dia, professores percebem indícios de maior interação e envolvimento e, para eles, seus objetivos de ensino do dia estão cumpridos, pois a satisfa-

ção obtida durante a aula – tanto por parte do professor, que se sente “inovador”, como por parte dos alunos, que sentem suas necessidades mais atendidas – se comparada à proposta tradicional de “copiar e traduzir”. A satisfação parece funcionar aqui como um indicador de sucesso para a avaliação da aprendizagem.

Quando em contato com teorias mais críticas de ensino, os professores começam a demonstrar certa surpresa e certa disposição para sair do que chamamos, para fins ilustrativos, de “território das lamentações”. Eles parecem ganhar energias para arriscar uma conceitualização própria do que seria letramento crítico e já começam a olhar para suas práticas com olhares mais despertos, esboçando o desejo do que gostariam de ressignificar em seus fazeres pedagógicos no que se refere ao ensino da língua inglesa.

Entretanto, percebemos que os professores precisam de interações e mediações mais frequentes para se sentirem capazes de fazer os enfrentamentos desejados. Isso emerge na fala dos professores que buscam um diálogo com perspectivas mais críticas do ensino de inglês.

Os professores mostraram vontade e disposição para participarem de ações que poderão resultar na criação de oportunidades de aprendizagem mais contextualizadas, “com o foco no sentido, no uso da língua em situações de comunicação que podem nos engajar com nossos alunos na aventura e na descoberta de ler e escrever em busca de autonomia e autoria” como propõe Schlatter (2009, p.20).

A nosso ver, mais do que autoria precisa ser alcançado aqui. Por isso pensamos numa perspectiva mais politizada, mais encorajadora no sentido de que os professores, através da desconstrução e da crítica ao que está posto para eles nas suas práticas situadas, encontrem seu lócus de enunciação nesses cenários contemporâneos em movimento acelerado.

Quando colocado frente a frente com seus próprios dissensos, gerados por atravessamentos discursivos conflitantes, talvez os professores possam encontrar um equilíbrio relativo dentro dos diversos contextos, das diferentes realidades de ensino nas quais estão inseridos, com possibilidades de ser um agente da educação linguística em sua localidade, em permanente diálogo com agentes de outras realidades locais a fim de realizar negociações de sentidos que possam atender suas necessidades. Assim deseja a professora Minerva:

[...] o indivíduo estará inserido como cidadão integrador, reconhecendo as linguagens como conflituosas, antagônicas, ambíguas, isto requer habilidade de construir e reconstruir sentidos e reconhecer as diversidades, de reinterpretar (Profa. Minerva).

## Referências

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais para Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997, 126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2010.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2010.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio/ Linguagens, Códigos e suas Tecnologia: Língua Estrangeira / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CERVETTI, G.; PARDALES, M.J.; DAMICO, J.S. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, 4 (9), 2001. Disponível em: <[http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html)>. Acesso em: 02/05/2010.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

COX, M. I. P; ASSIS-PETERSON, A. A. Critical Pedagogy in ELT: Images of Brazilian Teachers of English. *TESOL QUARTERLY*, Vol. 33, No. 3, 433-452, 1999.

COX, M. I. P; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de inglês: Entre a alienação e a emancipação. **Linguagem & Ensino**, Vol. 4, No. 1, 2001 (11-36)

COX, M. I. P., ASSIS-PETERSON, A. A. Ser/estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem. In: **Polifonia**, Cuiabá, n. 05, p. 1-26, 2002.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: Ideology in discourse**. London: Falmer, 1996.

GEE, J. P. New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

GIMENEZ, T. O ensino de língua estrangeira e a formação do público. Palestra ministrada durante o VII EPLe, realizado em Curitiba, dias 30 e 31 de julho e 1 de agosto de 1998. [Publicação no Boletim CCH, Londrina, v. 37, 1999, 33-44]. Disponível em: <http://www.uel.br/cch/gped/arqtxt/O%20ensinodeLEaformacaodo-publicoGPED.pdf> Acesso em: 10 de julho 2014.

HEATH, S. B.; STREET, B. V. **On Ethnography: Approaches to Language and Literacy Research**. New York and London: Teachers College Columbia University, 2008.

JORDÃO, M. C. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – Farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.).

---

**Língua estrangeira e formação cidadã:** por entre discursos e práticas. 1ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2013, v. 1, p. 69-90.

JORGE, M. Critical literacy, foreign language teaching and the education about race relations in Brazil. **The Latin Americanist**, Dec., 2012, 79-90.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies** – changing knowledge and classroom learning. United Kingdom: Open University Press, 2003.

MATTOS, A. M. A. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. **Revista X**, vol. 1, 2011, 33-47.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K.M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, 2010, 135-158.

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

MONTE MÓR, W. M. Caderno de orientações didáticas para EJA: línguas estrangeiras. São Paulo: SME, 2010. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicacoes/orientaingportal.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

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. 1ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2013, v. 1, p. 31-59.

MONTE MÓR, W.; MENEZES DE SOUZA, L. M. Formação de professores nas teorias dos novos letramentos e multiletramentos e ensino crítico de línguas estrangeiras na escola. Projeto de pesquisa. Universidade de São Paulo, 2009.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**, 66, 1996, 60-92.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópico**, Vol. 7, n. 1, 2009, 11-23.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Educação, Departamento Pedagógico. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: Se/DP, 2009, 125-172.

SNYDER, I. **The literacy wars**. Crows Nest: Allen & Unwin, 2008.

ZACCHI, V. O conceito de crítica no ensino de língua inglesa. Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), 2012. | Disponível em [http://www.alab.org.br/images/stories/alab/CBLA/ANAIS/temas/14\\_06.pdf](http://www.alab.org.br/images/stories/alab/CBLA/ANAIS/temas/14_06.pdf) Acesso em: 04 set. 2013.

