



# LETRAMENTO CRÍTICO, ÉTICA E CIDADANIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

## *CRITICAL LITERACY, ETHICS, AND CITIZENSHIP IN THE DEVELOPMENT PROCESS OF ENGLISH TEACHERS*

Elisa Borges de Alcântara Alencar **1**

**Resumo:** O objetivo deste artigo é analisar o processo de desenvolvimento docente na construção de uma atividade à luz do letramento crítico em um curso de formação com professores de Língua Inglesa em uma cidade do Estado do Tocantins. A Fundamentação Teórica está alojada no campo interdisciplinar dos estudos do letramento, na Linguística Aplicada e Linguística Aplicada crítica. Trata-se de uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa, pois a atuação da pesquisa é analisada sob uma perspectiva intersubjetiva. Os dados revelam que trabalhar na perspectiva do Letramento Crítico pode desenvolver o senso crítico a respeito de temas como ética, cidadania e uso consciente do voto.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Letramento Crítico. Linguística Aplicada.

**Abstract:** The objective of this article is to analyze the process of teachers' development in the construction of an activity in the light of critical literacy in a development course with English language teachers in a city in the state of Tocantins. The Theoretical Foundation is housed in the field of literacy studies interdisciplinary, in Applied Linguistics and Critical Applied Linguistics. It is an action research with a qualitative approach because the research performance is analyzed from an intersubjective perspective. The data reveal projections of literacy practices from an interactional, intra, and extra discursive perspective.

**Keywords:** Teacher Training. Critical Literacy. Applied Linguistics.

---

**1** Professora de Língua Inglesa e Estágios Supervisionados de Língua Inglesa na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Câmpus de Araguaína-TO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7565497834655581>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9841-5401>. E-mail: [elisa.alencar@uft.edu.br](mailto:elisa.alencar@uft.edu.br)



## Introdução

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa-ação colaborativa realizada em curso de formação docente a fim de oportunizar a criação de práticas de ensino e aprendizagem mais significativas, reflexivas e à luz das teorias de Letramento Crítico como possibilidade de fazê-lo. Reflexões com as professoras que participaram da pesquisa permitiram repensar e ressignificar suas práticas e sua visão do papel que o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira podem ter na educação pública com um enfoque mais reflexivo, crítico e contextualizado. O cenário da pesquisa foi o curso de formação continuada *“Thinking beyond the classroom”* para nove professoras de Língua Inglesa da rede pública de uma cidade do norte do Tocantins, onde foram realizados os encontros do curso. O curso foi projetado e ministrado por mim — logo, participei como formadora. As vagas foram oferecidas pelo *website* da Diretoria Regional de Ensino (DRE) de Araguaína, TO, após ser aprovado pela diretora. O curso abriu 20 vagas. Quinze interessados se inscreveram; com as desistências, a turma se resumiu a nove profissionais ativos. Neste artigo trago uma das produções do nosso grupo de estudos e formação que foi um plano de aula. Análise, com isso, como esta proposta rendeu ganhos ao desenvolvimento crítico dos sujeitos envolvidos, tomando como base o uso consciente do direito ao exercício da cidadania por intermédio do voto.

## Letramento crítico e sua gênese

A compreensão da gênese do Letramento Crítico pode começar pelo conceito de letramento, que chegou ao Brasil na década de 1980. Em linhas gerais, aqui, a palavra letramento é o equivalente português da palavra inglesa *literacy*. Mas, embora haja equivalência, são vocábulos que traduzem conceitos distintos: a forma inglesa designa a capacidade ou habilidade de ler e escrever; letramento designa a condição ou o estado resultante da utilização da leitura e da escrita em práticas sociais.

A palavra letramento apareceu pela primeira vez na obra de Mary Kato (1986), ou seja, em seus estudos envolvendo língua materna; mas foi Magda Soares (2009, p. 18) quem conceituou letramento, como “[...] o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Kleiman (2005) esclareceu que esse conceito surgiu como forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades humanas diárias, e não apenas nas atividades desenvolvidas no âmbito escolar. Apenas saber ler e escrever não bastaria para suprir as necessidades das pessoas, que passaram a necessitar das tecnologias e mídias digitais para se informar. Assim, era preciso ampliar as habilidades de leitura e escrita que estavam circunscritas a contextos específicos, a gama de gêneros textuais e a aplicação em quase todas as situações do dia a dia de muita gente.

Pesquisadores da área da educação começaram a se dedicar a estudos sobre letramento; e essa palavra passou a ser usada, em muitos contextos, no lugar de alfabetização.

Em parte, graças a Paulo Freire (1983), para quem a alfabetização é um ato criador no qual o analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever e se prepara para ser o agente dessa aprendizagem. Para Freire, a alfabetização compreendia entender o que se lê e se escreve. Embora ele não usasse a palavra letramento, sua concepção de alfabetização demonstrava mudanças no modelo de alfabetizar: não bastava mais dominar a “técnica de ler e escrever” (SOARES, 1998); esperava-se que o alfabetizando se tornasse um leitor capaz de interpretar e se transformar pela leitura e escrita. Essa concepção abriu a possibilidade de expandir a ideia de alfabetização para letramento, assim como de intensificar o emprego desta palavra na expansão de conceitos de Freire.

Atualmente, alfabetização e letramento são palavras de semântica diferente: a primeira designa técnicas; a segunda vai além da técnica ao presumir a interpretação e compreensão do que é lido. Em vários países, esse sentido de letramento ganhou força com os estudos de Street (1984), para quem o uso da língua ocorre de acordo com a situação sócio-histórico-cultural das comunidades que a usam diversamente, constituindo práticas de letramento.

Street (1984) define dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. No modelo

autônomo, o conhecimento é adquirido pela pessoa como uma habilidade. Exemplo desse modelo em aulas de Língua Inglesa se mostra quando o professor trabalha com interpretação de textos, gramática, vocabulário, mas sem o componente crítico que problematiza e promove a reflexão, nem que seja a metalinguística. O modelo ideológico compreende o letramento considerando o contexto social, ideológico e cultural em que é produzido; há momentos de criticidade com aulas que têm significado para o aluno, que envolvem seus contextos. Daí o letramento ser concebido como prática social que faz sentido para o uso: estará presente de algum modo na experiência dos estudantes. Tais práticas sociais emergem de um contexto sócio-histórico em que estão inseridas.

As enunciações partem do lugar ou local onde se posiciona o usuário da linguagem. Com efeito, esse conceito está ligado à noção de *lócus de enunciação* (BHABHA, 1994), segundo a qual o lugar histórico e social de onde alguém produz seu enunciado influencia nos sentidos negociados nas práticas sociais de uso da linguagem de que esse alguém participa.

O surgimento do Letramento Crítico na área de ensino e aprendizagem de línguas parece percorrer um sentido similar ao caso da língua materna. Ante a demanda de um ensino situado e que fizesse sentido em situações diversas, o caminho a percorrer foi tomar, como ponto de partida, os estudos do New London Group: estudiosos que perceberam em seus contextos (não brasileiros) que apenas ser letrado não supria mais a necessidade de ser atuante em questões sociais e culturais nas práticas sociais diárias individuais e coletivas.

As discussões do grupo eram basicamente pedagógicas e relevantes para uma sociedade em transformação. Giravam em torno das direções do letramento: o que ser ensinado; como ser ensinado; como a linguagem se encontra com a cultura; diversidade linguística e outros tópicos. Analisaram em que consistia a prática pedagógica do letramento em um contexto de diversidade e o que poderia significar ser letrado em uma sociedade global. A série de discussões sobre letramento levava em conta aspectos sociais problemáticos na sociedade — exclusão, apagamentos, preconceito, sexismo e racismo, dentre outros — que reuniram-se para discutir ansiedades e incertezas quanto aos rumos dos letramentos em seus países de origem.

## Definindo letramento crítico

Em seus desdobramentos derivados de pesquisas e estudos, o conceito de letramento foi revisto e passou a agregar o adjetivo crítico (Mudança que creio — ocorreu na busca por ressignificar o papel educacional e político da língua inglesa). O conceito de letramento crítico advém de contribuições da teoria crítica de educação, com influência da pedagogia crítica de Paulo Freire; mas a noção atualmente discutida difere desta porque alude a uma acepção de crítica mais voltada à problematização de questões sociais em detrimento de um projeto emancipatório (PENNYCOOK, 2001).

Houve críticas à pedagogia crítica tal qual foi concebida, pois esta tende a situar o professor como “conscientizador” (MENEZES DE SOUZA, 2009), como quem vai “conscientizar” os alunos de sua condição de excluídos e tentar fazer com que reajam e promovam a mudança social. A pedagogia crítica se embasa filosoficamente na teoria crítica, desenvolvida por pensadores da chamada Escola de Frankfurt. O pensamento e a ideologia dessa teoria almejavam alcançar a sociedade e ir além dos limites da academia. Com preocupação essencialmente prática, passou a criticar o que era imposto e não questionado pelos cidadãos, para conter a dominação sobre a massa e proporcionar sua emancipação.

Embora rejeite a ideia de verdades rígidas e fixas, não defenda a prioridade da matéria nem da consciência — ambas as epistemologias distorceriam a realidade para o benefício de algum grupo —, a teoria crítica tem inspiração marxista em seus métodos e suas ferramentas que não condizem com a pós-modernidade.

Santos (2007) aponta que tal teoria não conseguiu resolver os problemas por ela propostos no século XX. Essa falha teria dado margem ao surgimento da teoria crítica pós-moderna, que parece representar mais as transformações ocorridas no século XX na transição para o século XXI. O pós-estruturalismo e neocolonialismo passam a ser uma filosofia mais condizente com estes tempos. A teoria crítica pós-moderna parte de uma mesma corrente de pensamentos da sua matriz

acrescida de maturidade adquirida com o desdobrar de eventos na contemporaneidade: seriam pós-modernos fenômenos como a globalização, o relativismo, o pluralismo, o desaparecimento da objetividade e da racionalidade, a expansão da sociedade (mídia e imagem), a cultura de massa, o indivíduo visto essencialmente como consumidor e o conhecimento como mercadoria. Na teoria crítica pós-moderna, a subjetividade é levada em conta, assim como o é a heterogeneidade, em busca de uma percepção das relações de poder que se estabelecem no meio social.

Ainda segundo Santos, dessas significações surgiram dois tipos de conhecimento presentes no projeto da modernidade e que influenciaram a construção da teoria crítica pós-moderna: o conhecimento-regulação — um saber tradicional, rígido e impositivo — e o conhecimento-emancipação — uma abertura aos sujeitos à sua liberdade de expressão e posicionamento como cidadãos que implica um saber de solidariedade. Diferentemente da teoria crítica, a teoria crítica pós-moderna considera o conhecimento-emancipação como mais importante, pois busca elevar o indivíduo da condição de objeto à condição de sujeito. Além disso, não deixa de lado as relações de poder, mas percebe que não são unilaterais: classes menos favorecidas, também, exercem poder, e os micropoderes permeiam todas as relações e práticas sociais que se desenvolvem nessas relações (FOUCAULT, 1987).

Porém, cabe salientar que, apesar das críticas à pedagogia crítica de Freire (2001; 2005) — que concebe a linguagem e a alfabetização como meios centrais para a reconstrução social —, ela foi importante para o desenvolvimento do Letramento Crítico. Com base em seus conceitos — lidos e discutidos em várias partes do mundo —, ganhou força um olhar mais atento às inclusões e exclusões sociais que permeiam todas as práticas sociais de uso da linguagem.

Porém, destaco que segundo o Letramento Crítico, em vez de mostrar as relações desiguais de poder que permeiam os usos da linguagem, o professor pode provocar questionamentos e problematizações para que os alunos analisem seu contexto, percebam nele tais relações e reflitam sobre questões assim: querem fazer algo para mudar? Podem fazer?

Como? Esse pensamento se relaciona com o pós-estruturalismo — corrente filosófica que, também, influencia o Letramento Crítico, daí sua pertinência a este estudo. Para os pós-estruturalistas, os discursos não são neutros; ou seja, são permeados por relações de poder, são construídos e validados por comunidades sociais que deles se valem (FOUCAULT, 2000).

Base do letramento crítico, as teorias críticas pós-modernas — também pós-críticas — buscam tornar o ensino mais significativo através de propostas mais diretamente relacionadas com o contexto do discente, problematizando temas importantes para sua formação. Daí a importância desses esclarecimentos preliminares para tratar da definição de Letramento Crítico propriamente dito.

Duboc (2014, p. 219), embasada em Comber (2001), ressalta que a “[...] a proposta do Letramento Crítico consiste em trabalhar a leitura e a produção de sentidos dos alunos de forma que estes compreendam a teia de privilégios e apagamentos nas práticas sociais”.

Gee (1992) situou o ato de ler, escrever, falar e fazer como práticas socialmente situadas e construídas pelo meio em situações de uso da linguagem e que estão inseridas em comunidades de discurso moldadas por conhecimentos e valores culturais diferentes. Ou seja, Letramento Crítico iria além da escola. A seu modo, Luke e Freebody (1997) reiteram essa visão aos sustentarem uma perspectiva sociológica de leitura e escrita em que ensinar e aprender a ler é ensinar pontos de vista, expectativas culturais, normas de ações sociais e suas consequências; ou seja, é ir além da sala de aula.

Como para alguns o acesso a códigos culturais — a escrita, por exemplo — e o desenvolvimento da capacidade de percebê-los — a exemplo da capacidade de ler alfabetos — são, muitas vezes, deslegitimados, o Letramento Crítico pode atuar como parte de um conjunto de ferramentas culturais favoráveis à reflexão e ação à medida que se intensifique a problematização de questões que permeiam a sociedade. Mais que ferramenta, torna-se uma forma de capital cultural que dá consciência da historicidade. Adotar essa posição pode ser um passo importante para começar a problematizar termos e contextos prevalentes no universo do ensino escolar de língua inglesa.

## Metodologia

A metodologia se baseia em três momentos. No primeiro deles, houve o processo de construção da atividade, o qual teve como principal motivação demandas reais do contexto de vivência dos sujeitos envolvidos. No segundo momento, analisamos a percepção dos alunos com relação a aula. Por fim, no terceiro momento sistematizamos as transcrições, notas de campo e outros materiais acumulados para aumentar a compreensão do objeto de estudo e apresentar descobertas (BOGDAN; BIKLEN, 1998). A triangulação de dados e a abordagem interdisciplinar foram adotadas como método de análise. Tal combinação permite ver o mesmo objeto segundo ângulos vários e olhares disciplinares distintos. Como dizem Minayo e Minayo-Goméz (2003, p. 136), “[...] nenhum método pode se arrogar a pretensão de responder sozinho às questões que a realidade social coloca”.

## Preparação da aula: “Cidadania e Política”

A ideia de preparar uma aula sobre política e cidadania partiu de nossas conversas no grupo sobre contexto local e letramento crítico. Houve intenção tanto de elaborar uma atividade usando algo ou alguém do nosso contexto para aproximar o inglês da vida dos alunos mais efetiva e significativamente, quanto de criar possibilidades que considerassem os saberes locais, os saberes práticos e a consciência crítica de docentes e discentes. O objetivo geral do Curso de Formação foi trabalhar com os docentes de Língua Inglesa na perspectiva do Letramento Crítico a fim de alcançar uma compreensão maior da dimensão desse trabalho nas aulas desse idioma no lugar onde vivemos.

Segundo Monte Mór (2013, p. 231), é importante a “[...] inserção do ensino de línguas num projeto educacional de escola que desenvolva o ensino crítico e, juntamente com esse, volte-se para a formação da cidadania ativa e engajada”. Ela advoga a inclusão social num sentido amplo: não restrito à esperança ou à possibilidade de inserção no mercado nem aos discursos de globalização. Esse raciocínio se mostra consonante ao pensamento de Santos (2007), para quem todo saber é, também, local e pode ser produzido localmente; em suas palavras, “[...] não podemos nos isolar totalmente das consequências e da natureza do nosso saber, porque ele está contextualizado culturalmente; todo saber é local, todos os sistemas de saber são locais, inclusive as ciências” (p. 46). Alinhando-me nessa lógica, defendo a importância de conceber algumas atividades em inglês que façam referência a elementos locais e atribuam significado ao conhecimento construído por meio dessa língua na comunidade em questão utilizando os saberes locais.

Passou-se, então, à discussão sobre algo ou alguém que pudesse proporcionar problematização e discussões significativas. Perguntei às professoras se tinham ideia de como conceber essa atividade. Surgiram sugestões: o prefeito, o presidente da Câmara e vereadores.

Depois da discussão, perguntei qual deles daria um bom personagem para nossa aula e pedi que elas refletissem sobre isso em casa. No encontro seguinte, após o intervalo de 15 dias, as docentes deveriam levar nomes de pessoas públicas para ser escolhido um e ser montada a atividade. Como condutora da discussão, sugeri o nome de um vereador da cidade para a apreciação delas: Cosmo Jamaica, conhecido por ser cantor de reggae e fazer shows em praças públicas e escolas. Consegui uma ficha do Tribunal Regional Eleitoral contendo informações sobre ele (FIG. 1).

**Figura 1.** Ficha fornecida pelo Tribunal Regional Eleitoral do Tocantins com dados pessoais e de bens declarados por vereador.

**COSMO JAMAICA**

Dados eleitorais

**Cargo disputado** VEREADOR  
**Situação da candidatura** DEFERIDO  
**Município onde concorre** ARAGUAÍNA  
**UF onde concorre** TO  
**Nome da urna** COSMO JAMAICA  
**Número eleitoral** 11444  
**Nome do partido** PARTIDO PROGRESSISTA  
**Sigla / N° do partido** PP / 11  
**Coligação** (PP)

Dados Pessoais de Cosmo Jamaica

**Nome Verdadeiro:** Cosmo Sergio da Silva  
**Idade:** 60 (26/04/1955)  
**Escolaridade:** Ensino Fundamental Completo  
**Estado Civil:** solteiro(a)  
**Nacionalidade:** brasileira  
**Ocupação:** Artista Plástico E Assemelhados  
**Local de Nascimento:** São Paulo/SP

Declaração de bens apresentada à justiça eleitoral (2012)

Tipo de bem	Descrição do bem	Valor (R\$)
CASA	01 CASA NA RUA VIOLETA QD 13 LT 12, VILA AZUL 2	30.000,00

Valor total dos bens declarados: R\$ 30.000,00

**Fonte:** Tribunal Superior Eleitoral (2017).

Parte da transcrição do encontro mostra um pouco desse processo:

*PP: Que tal esse aqui gente? (PP mostra folha da atividade sobre o vereador Cosmo Jamaica) É uma atividade que envolve o local [...]*

*Sílvia: E os outros que tem lá (na Câmara Municipal de Araguaína)? Eles representam a maioria, e o Kosmo uma minoria (+) As pessoas ficam falando: "Ah, porque é voto de protesto!" Será que é voto de protesto?*

*Letícia: Teria que mostrar um projeto importante dele (Kosmo) pra manter essa ideia. [PP: É. Vamos ver que projetos ele tem...]*

*Letícia: Gente, e por que o Cosmo Jamaica? Não pode ser outro vereador?*

*PP: Pensei nele justamente por causa da polêmica [...] Ele é negro, pobre, artista... próximo da comunidade [...] Será que ele tem condições de ser vereador?*

*Sílvia: É isso que eu tô falando... por que ele não pode ser vereador e outra pessoa pode? Por que ele foi um voto de protesto? Por que ele não pode ser vereador, né? Quem pode ser [...] e por quê?*

*PP: Concordo com Sílvia [...] Essa atividade pode levantar uma reflexão sobre quem pode ser vereador... Será que um negro, pobre, artista [...] pode se candidatar? Quem decide isso? A capacidade dele (+) como vereador [...] o papel de um vereador (++) , discutir sobre cidadania [...] o voto [...] o papel do vereador [...] ver se os alunos sabem [...] e chamá-los para uma reflexão [...] Eles podem aprender sobre isso [...] via língua inglesa [...] (TRANSCRIÇÃO DE VÍDEO, encontro de 03/10/2014).*

Nesse excerto, as professoras expõem pontos que trazem para a reflexão as pessoas consideradas “aptas” pela sociedade a exercer o poder público. Sílvia questiona a validação das formas de conhecimento; ou seja, a exclusão de quem tem pouca ou nenhuma escolaridade da possibilidade de participar e agir no mundo. Essa concepção é convergente às concepções de crítica segundo as quais as formas de pensar podem — e devem — ter um lugar, ser respeitadas e problematizadas (RICOEUR, 1977; MONTE MÓR, 2013). O excerto mostra ainda o processo de construção de sentidos e criticidade do grupo, que iniciava uma mudança de perspectiva em prol de uma atividade para explorar na aula de Língua Inglesa. O objetivo foi promover o engajamento dos estudantes acreditando que pudessem se interessar mais pela atividade por causa da proximidade do personagem e do tema, que poderiam suscitar interações e discussões relevantes.

No início da discussão, foi cogitado trabalhar primeiramente com aspectos comunicativos do inglês relacionados com informações pessoais e baseados na ficha do Tribunal Regional Eleitoral com dados do vereador e que permitiria fazer perguntas usando *what, who, where, how, is* e *are*. O grupo decidiu que, em um primeiro momento, com base na ficha, seriam trabalhadas com perguntas do tipo *WH questions* e perguntas do tipo *yes* ou *no*, conforme estes exemplos: “What’s his name?”; “Where is he from?”; “How old is he?”; “Is he Married?”; “What’s his occupation?”; “Where was he born?” e “Is he graduated?”.

A segunda parte da atividade foi concebida depois que Teresa trouxe uma entrevista feita por seus alunos do oitavo ano com ajuda dela. A professora incentivou seus discentes a construir perguntas para ser feitas ao vereador Cosmo Jamaica em visita ao seu gabinete. Eles se prepararam para ir, com autorização dos pais, à Câmara conhecer o lugar e entrevistá-lo. A agência de Teresa atraiu minha atenção porque fora comentada ligeiramente no último encontro com as participantes a possibilidade de uma entrevista com o vereador a fim de saber de seus projetos. Alguém teria de ligar na Câmara, marcar o dia e ir lá. Mas não foi cogitado levar alunos.

Todas as professoras se mostraram ocupadas. Mas Teresa mostrou uma agência que possibilitou novas ações para o grupo. Além de conseguir marcar a entrevista, preparou perguntas com seus alunos.

Teresa mostrou que ela é uma docente que faz uso de sua agência para que os desdobramentos dos objetivos iniciais sejam possíveis. Com efeito, Duboc (2014) diz que a agência constitui um agir pelo qual o sujeito responde responsavelmente; e esta foi a atitude de Teresa, que mostrou ter construído sentidos nas interações do grupo.

Como a entrevista foi filmada, após o trabalho dela, houve a edição da filmagem. Com isso, teve início a outra parte da atividade para explorar os assuntos língua e cidadania. Todas as professoras elogiaram o vídeo que Teresa e seus estudantes produziram, e ela se sentiu valorizada e com senso de pertencimento, como mostra esta parte de sua narrativa:

*Atualmente, faço parte do grupo GEPLITO (Grupo de Estudos de Professores de Língua Inglesa do Tocantins), não me sinto*

*mais tão só, tenho com quem refletir minhas práticas [...], tenho mentes no grupo que pensam diferente de mim e me ajudam a superar minhas expectativas [...] Quando eu e meus alunos produzimos um vídeo, ele era simples para nós, mas quando as meninas do GEPLITO escolheram e gostaram do nosso vídeo, nós nos sentimos lisonjeados pela escolha delas, e isso me proporcionou um imenso aprendizado. Me senti bastante valorizada, fiquei muito feliz (TERESA, 2015).*

A fala de Teresa alude à importância da interação e colaboração — não por acaso, eixos deste trabalho. A interação permite articular e construir projetos relevantes. Por certo, Vygotsky considerou que o meio influencia o desenvolvimento e a construção do conhecimento; este se edifica nas interações do sujeito com aquele. As considerações desse teórico sobre interação, colaboração e mediação apontam sempre a linguagem, pois é nela — e através dela — que esses conceitos se compõem. É o instrumento que proporciona interação colaborativa (LESSA, 2003). Willians e Burden (1997) reiteram essa linha de raciocínio ao dizerem que o ser humano se desenvolve no meio social e que a linguagem é o meio que abrange o ser no mundo. A colaboração possibilita avançar e desenvolver não só capacidades cognitivas, mas também — acrescento — de agência.

Apresento, a seguir, a primeira atividade desenvolvida e posta em prática (FIG. 2). Como resultado de observações e reflexões sobre os desdobramentos das aulas, houve alterações posteriores à execução da atividade.

**Figura 2.** Primeira atividade de Língua Inglesa desenvolvida no curso de formação docente “Thinking beyond the classroom”.

XXXX SCHOOL. NAME: _____	MAY: 2015
ENGLISH ACTIVITY — WARM UP	
A- Do you know this man?	
B- Who is he?	
C- What is the difference between the two photos?	
	
<p><b>2- Watch the video and answer these questions:</b></p> <p>1. Para ganhar a eleição o político tem que ter 2 coisas: ou o dinheiro ou o carisma.  <input type="checkbox"/> agree <input type="checkbox"/> disagree</p> <p>2. Você acha que a decisão de se candidatar partiu dele mesmo? Por quê? Quem decidiu? Por quê?</p> <p>3. O que você compreende por mãe branca? Por que ele fala assim? Quem é a mãe branca?</p> <p>4. O que você acha dos projetos dele? Eles são realmente úteis à população?</p> <p>5. Que preconceitos ele sofreu? Por quê? Qual chamou mais sua atenção?</p> <p>6. Por que uma pessoa sofre preconceito por ter uma mulher bonita? Uma moto?</p> <p>7. Na sua opinião qual seria o projeto que faria a diferença na sua comunidade/cidade?</p> <p><b>3. Look at Cosmo Jamaika's data at TRE report, and answer these questions about him:</b></p> <p>1. What is his real name?</p> <p>2. What is his artistic name?</p> <p>3. Where was he born?</p> <p>4. When was he born?</p> <p>5. How old is he?</p> <p>6. Where is he from?</p> <p>7. What is his occupation?</p> <p>8. Is he married?</p> <p>9. Does he have any children?</p> <p>10. Where does he live?</p> <p><b>4. Do you know what are an alderman's functions? Read the text and find out the answer.</b></p> <p>The <b>councilmen/aldermen</b> are elected along with the mayor of a municipality. They have to discuss local issues and supervise the act of the Mayor, the administration and budget expenses. They should work to improve people's quality of life, develop laws, and listen to people claims. The <b>councilmen/aldermen</b> are the mediator between the citizens and the mayor. (Text adapted and translated from &lt;<a href="http://brasilescola.com/politica/vereador.htm">http://brasilescola.com/politica/vereador.htm</a>&gt;).</p> <p><b>VOCABULARY</b></p> <p>Councilmen or aldermen: vereadores          Mayor: prefeito          Issues: questões          Expenses: despesas          Budget: orçamento          Laws: leis          Claims: reivindicações          Citizens: cidadãos</p>	

**Fonte:** Dados da pesquisa — atividade do grupo todo sobre “cidadania e política”.

A aula proposta no plano foi trabalhada em cinco escolas, por sete professoras. Três aulas

foram no ensino fundamental e quatro, no médio. Trazer os dados de todas as escolas neste estudo seria exceder demais certos limites de espaço e de tempo. Assim, para tentar representar três realidades distintas onde a pesquisa foi realizada, escolhi três escolas com certas características: 1) escola periférica com oitavo ano, índice elevado de repetência e evasão e com alunos considerados rebeldes e indisciplinados (Professora Teresa); 2) escola mais centralizada com oitavo ano, índice reduzido de evasão e repetência e com estudantes vistos como calmos e disciplinados (Professora Letícia); 3) escola periférica com grupo de discentes da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) considerados maduros, disciplinados e interessados (Professora Bianca). A apresentação dos dados começa com a aula de Teresa, que trabalha na escola periférica onde os discentes são de baixa renda; depois vem a aula de Letícia da escola central; enfim, a aula de Bianca, no grupo de alunos da educação de jovens e adultos.

## A aula de Teresa

A aula de Teresa foi ministrada para 22 alunos do oitavo ano matutino na faixa etária 13–16 anos, dos quais quatro apresentavam distorção de série. Os alunos, a princípio, não se mostraram receptivos a aula, pois esperavam que a professora fosse passar um filme e ficaram decepcionados com a mudança de planos.

A partir da aula sobre cidadania e política, recortei da aula de Teresa momentos nos quais analiso a agência, a construção de sentidos e a criticidade — docente, discente e minha (pesquisadora participante). Selecionei questões surgidas durante a aula que achei relevantes para a análise: 1) características de um bom político; 2) compra e venda de votos; 3) preconceito e *bullying*; 4) veracidade das informações.

***“Porque quem for pra ser político tem que ter dignidade e respeito pelas pessoas”***

[...]

PP: Ei [...] eu tenho uma pergunta (+): vocês prestaram atenção no vídeo?

[Alunos: Sim! (sacodem a cabeça em sinal de afirmação). Aí: ele fala assim que “pra ser político tem que ter duas coisas [Alunos: carisma e dinheiro] carisma ou dinheiro [...] vocês concordam com isso?

Alunos: NÃO [...]

A6:Não. Porque quem for pra ser político tem que ter dignidade e respeito pelas pessoas ((alguns alunos aplaudem a fala do colega e começam a falar todos ao mesmo tempo))

Teresa: Ei! Um de cada vez [...]

A3: Eu acho que esse negócio de, de, de, juntar dinheiro na política é um negócio errado [...]

PP: Por que é que precisa de dinheiro pra ganhar eleição? [A1: pra comprar voto das pessoa?] PP: E isso é legal? Comprar voto?

Alunos: Nã::o!

PP: E vocês venderiam o voto de vocês? (Alunos começam a sorrir e dizem o valor que venderiam o voto)

A6: Eu vendia o meu por dois mil reais [...] [A3: eu vendia o meu por cem real]

PP: Mas quando vendo o meu voto (+) não sou cúmplice?

Alunos: É::: (dizem pensativos)

PP: Quem vende o voto tem direito de reivindicar alguma coisa?

Alunos: Não [...]

PP: Então precisa mais do que carisma e dinheiro?

A7: Anrã! Precisa de respeito [...]

Teresa: E como um político demonstra respeito pelos cidadão, gente?

A7: cumprindo as promessas [...] mas eles mente demais tia [...]

(TRANSCRIÇÃO DE VÍDEO, aula de Teresa, 15/4/2015).

Notei, no excerto, que alguns alunos se mostraram críticos sobre as características de um político; porém, mesmo conscientes do papel dele, alguns disseram que venderiam o voto.

Ao lado de Teresa, eu os indaguei na tentativa de fazê-los refletir sobre esse discurso naturalizado de compra e venda de votos. Mais tarde, a leitura conjunta da transcrição mostrou que nos faltou astúcia para desconstruir aqueles discursos, por exemplo, pondo em discussão o porquê de pensarem daquela maneira. Fazia-se necessário, naquele momento, a percepção da genealogia daquela construção social e situada para questionar as fontes, os propósitos e os interesses de naturalizar uma questão tão importante; ou seja, era preciso mostrar o perigo dessa naturalização e a origem dessa concepção.

Para Menezes de Souza (2011b, p. 293), “[...] Letramento Crítico é ir além do senso comum, é fazer o aluno refletir sobre aquilo que ele pensa que é natural e verdadeiro [...] sobre a história, sobre o contexto de seus saberes, seu senso comum”. Noto que até houve uso de nossa agência e criticidade; mas não bastou para que os discentes construíssem novos sentidos. Talvez minha ansiedade por obter dados e a pressa de fazer o projeto acontecer tenham deixado passar brechas importantes. Percebi que cada uma — ela e eu — usou sua agência; porém, como pesquisadora, talvez eu pudesse estar mais preparada para lidar com o contexto daquela escola. Essa aula me fez refletir o quanto a formação crítica ainda é necessária para professores e formadores — inclusive eu — e quantas brechas deixam de ser aproveitadas nas aulas de Língua Inglesa para alcançar um grau maior de reflexão crítica e engajamento discente com temas sociais importantes. Considero que houve perda da oportunidade de aprofundar o assunto mas que também houve ganho de experiência para lidar com essa problematização futuramente.

Um dos objetivos do Letramento Crítico é desenvolver a reflexividade, o questionamento e a percepção de como as crenças são construídas e quais são as consequências de adotá-las. Os estudantes mostraram suas crenças, participaram e, assim, contribuíram com os dados de pesquisa; porém, faltou-nos desenvolver a resignificação que permitiria ampliar o mundo dos discentes via expansão da consciência sobre práticas sociais à sua volta e seus desdobramentos.

Na mesma aula, surgiu outra situação em que os discentes se mostraram coniventes com práticas de compra e venda de votos. Dessa vez mostraram que necessitavam disso para sobrevivência:

**“[...] ajudou a minha mãe a conseguir trabalho!”**

Teresa: Como vocês escolhem um candidato pra votar?

A4: Rapaz, eu votei foi na TERESONA [Alunos: riso]

PP: Peraí (+) deixa eu escutar o A4 (++) Mas por que você votou nela?

A4: Eu num sei porque, não (+) Mas sei que ela ajudou a providenciar a cirurgia do meu irmão (+) Ela deu um grande passo pra ele (+) Ele tava aguardando a cirurgia (+), muito doente professora [...]

A1: E o Gipão ajudou a minha mãe a conseguir um emprego [...] (Se mostram com sentimento de dívida)

A1: Vereador Gipão ajudou minha mãe a:::: conseguir trabalho [...] [Teresa: foi uma troca de favores] [PP: e você acha isso

certo?] ACHO. Porque ele ajudou minha mãe. [PP: e as outras pessoas que não conseguiram trabalho?] Eles que se viram. [Teresa: se viram, né?] É. [PP: e se fosse ao contrário? A mãe dele (A6) tivesse conseguido trabalho e a sua, não (+)?

A1: Aí eu fico puto. Não, mas ela ia conseguir do mesmo jeito.

Teresa: E o nome que a gente dá pra essa prática aí? (alunos não dizem nada) pode ser compra e venda de votos? (+) Ajuda uns enquanto os outros ficam à margem... Isso é justo?

PP: E o trabalho de um vereador deve ser coletivo. Pra todo mundo... ou só para alguns? [A6: pra todos] E vocês acham isso justo? (muito barulho, conversa, alunos conversam todos ao mesmo tempo).

Teresa: Não seria melhor tentar eleger vereadores que pensassem em todo mundo? Olhando o projeto político deles? (Muita conversa, bagunça e barulho, alunos se mostram preocupados com o lanche que já tinha sido adiado naquele grupo por causa da nossa presença) (TRANSCRIÇÃO DE VÍDEO, aula de Teresa, 15/4/2015).

Esta parte da aula buscou desconstruir, mais uma vez, o discurso discente; mas percebi que o que foi dito por Teresa e por mim parecia não lhes fazer sentido. Notei que, ante a situação de necessidade, nada fazia senso, pois parecia ser quase uma questão de sobrevivência: os alunos se mostravam gratos a políticos que compravam votos de suas famílias e os faziam ver tal compra como prática natural. Esse tipo de comportamento é explicado na sociologia; não por acaso, ciência aliada dos estudos da linguagem na perspectiva crítica para lidar com entraves como aquelas situações que careciam reflexões úteis para compreender discursos presentes nas salas de aula.

Para Viana (2008), é possível entender a naturalização como interesse da classe dominante. Esta quer naturalizar a exploração, a dominação e as formas de opressão. A naturalização tem sido estratégia recorrente e eficaz para perpetuar situações opressivas e — diria Freire (1996) — uma força potente para manter situações de dominação. Ela se produz quando um estado de coisas — a criação social e histórica de certos grupos em dado momento de sua história — é tratado e abordado como natural ou resultado inevitável de características naturais (THOMPSON, 1995).

Por vários dias, mantive-me pensando sobre minha presença naquela aula, discutindo sobre o voto, o papel do político, a honestidade. Afinal, minha situação socioeconômica pessoal nunca havia sido como a dos discentes para que eu pudesse compreender a situação deles e me posicionar sobre ela com discernimento, ponderação, equilíbrio e senso de justiça.

Senti-me confusa e impotente. Busquei alento em Santos (2007) — que trata dessas questões estudando e aprendendo com o Sul (vozes do sul), isto é, o hemisfério sul, onde os países são considerados menos desenvolvidos do que no hemisfério norte — e em Freire (1987) — para quem o oprimido é o melhor para falar de sua situação no mundo.

## Considerações Finais

A pesquisa objetivou promover uma investigação sobre aspectos do processo de formação de professores de Língua Inglesa da rede pública do Tocantins na perspectiva do Letramento Crítico e seus desdobramentos em práticas em sala de aula. Por meio de um curso de formação continuada — *“Thinking beyond the classroom”* —, busquei levar a filosofia do Letramento Crítico como contribuição possível para desenvolver uma formação docente que presuma aulas de inglês mais significativas em contexto local; ou seja, na cidade de Araguaína. A pesquisa se desdobrou com esta proposição: aulas de Língua Inglesa que problematizam temas como relações de poder, suas representações discursivas e implicações para a vida cotidiana individual e coletiva contribuem, em longo prazo, para uma formação mais significativa e mais relevante para o contexto local.

Não faltaram — a mim e às participantes — dúvidas, rupturas, desconstruções e (re) construções. Durante todo o processo do curso e das aulas nas escolas. Todo o tempo houve envolvimento com uma continuidade de inquietações e buscaram romper com maneiras antigas de fazer aulas; maneiras que aos poucos — foi possível notar — estão rompendo com a rigidez e imobilidade, marcas do estruturalismo que nos acompanha há séculos. De fato, mudar não é fácil, mas creio que este trabalho mostre ser possível, por meio de nossas agências, traçar rumos mais promissores para o ensino de língua inglesa neste local.

Considero que minha agência com relação ao grupo de professoras amadureceu à medida que o curso foi prosperando. Conheci melhor os anseios, as dificuldades e o cotidiano delas. Nossos saberes se entrelaçaram de forma a construir momentos de reflexão e ação conjuntas. Manter um grupo de nove profissionais engajadas e colaborando para que o trabalho acontecesse pode ser lido como a ocorrência de agência de minha parte. Minha criticidade avançou com as leituras e a convivência maior no ambiente da escola pública. Em alguns momentos, não enxerguei *a priori* alguns processos. Ainda assim, espero que este estudo possa contribuir para a formação de outros professores de línguas; que ajude a articular propostas com foco na escola pública e na formação *com* professores e que oportunize aos profissionais expressar anseios e dificuldades, aliando de forma significativa as teorias às práticas, sobretudo, considerando o contexto local— como este trabalho pretendeu fazer.

## Referências

- BHABHA, H. K. *The location of culture*. London and New York: Routledge, 1994.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. 3rd ed. Boston: Allyn and Bacon, 1998.
- COMBER, B. **Classroom explorations in critical literacy**. In: FEHRING, H.; GREEN, P. (Org.). *Critical literacy: a collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association*. Newark: International Reading Association, 2001, p. 90–111.
- DUBOC, A. P. M. Ensino e avaliação de línguas estrangeiras na contemporaneidade: tendências em curso. In: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. (Org.). *Avaliação no ensino aprendizagem de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões*. Campinas: Pontes, 2014, p. 21–47.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GEE, J. P. **The social mind: language, ideology, and social practice**. New York: Bergin & Garvey, 1992.
- KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, Â. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Cefiel/Unicamp & MEC, 2005.

LESSA, A. B. C. T. Transformação: uma experiência de ensino. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, p. 79–89, 2003.

LUKE, A.; FREEBODY, P. **Shaping the social practices of reading**. In MUSPRATT, A.; FREEBODY, P. (Eds.). *Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice*. Cresskill: Hampton Press, p. 185–225, 1997.

MENEZES DE SOUZA, L. M. **Formação de professores nas teorias dos novos letramentos e multiletramentos**: o ensino crítico de línguas estrangeiras na escola. Projeto Nacional (núcleo sede). São Paulo: USP, 2009.

MINAYO, M. C. S.; MINAYO-GÓMEZ, C. Dífceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In: GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M. H. A. (Org.). **O clássico e o novo**: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde. Rio de Janeiro, Fiocruz, p. 117–42, 2003.

MONTE MÓR, W. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. In: NICOLAIDES, C. et al. (Org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, p. 219–36, 2013a.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

RICOEUR, P. **Da interpretação**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

SANTOS, B. de S. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Epistemologias do Sul, 2007.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

THOMPSON, J. **Ideologia e cultura moderna**. Teoria social e crítica na era dos meios de comunicação de massa. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

VIANA, N. **Senso comum, representações sociais e representações cotidianas**. Bauru: EDUSC, 2008.

Recebido em 15 de março de 2022  
Aceito em 22 de abril de 2022