

**EPISTEMOLOGIAS ATUALIZADAS PARA O ESTÁGIO  
OBRIGATÓRIO EM LETRAS:  
FOCO EM LETRAMENTO CRÍTICO**

*Evelise da Rosa Gomes Monteiro* (UFMS)

[evelisegomesmonteiro@gmail.com](mailto:evelisegomesmonteiro@gmail.com)

*Fhilipe Germano Rigamonte* (UFMS)

[fhilipegrigamonte@gmail.com](mailto:fhilipegrigamonte@gmail.com)

**RESUMO**

Esse artigo foi produzido para uma pesquisa de Estágio obrigatório de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Trata-se de uma pesquisa de natureza exploratória realizada por dois acadêmicos. O objetivo do trabalho é compreender as abordagens propostas pelo letramento crítico (CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2010; SOUZA, 2011) para construirmos uma fundamentação teórica que será utilizada no Estágio obrigatório de Letras. O levantamento bibliográfico se justifica pela necessidade de melhor preparo teórico dos acadêmicos antes de realizarem atividades dentro da sala de aula em todas as fases do Estágio. Optamos pelas teorias do letramento crítico porque busca a formação de um sujeito que compreenda as linguagens como práticas sociais capazes de desconstruir e reconstruir os sentidos e realidades (BAKHTIN *apud* TAKAKI, 2017), entendendo-as como heterogêneas e fundamentadas em relações culturais locais e/ou globais. Portanto, levar o aluno a compreender que a produção de enunciados e discursos não deve ter seus sentidos interpretados como universais, contribui para a formação de um sujeito que não se deixa corromper por valores e ideais fixos. E, por meio da suspeita dos sentidos, o aluno poderá chegar a uma ideia de perspectivismo sociocultural e histórico das realidades, vendo-as como plurais e inconstantes nas relações e práticas sociais.

**Palavras-chave:**

Educação. Cidadania Crítica. Estágio em Inglês. Letramento crítico.

**ABSTRACT**

This article was produced for a mandatory Internship of Letters research with qualification in Portuguese and English language of the Federal University of Mato Grosso do Sul. This is an exploratory research carried out by two academics. The objective of this work is to understand the approaches proposed by critical literacy (CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2010; SOUZA, 2011) to build a theoretical foundation that will be used in the Mandatory Stage of Letters. The bibliographic survey is justified by the need for better theoretical preparation of academics before performing activities within the classroom at all stages of the Internship. We chose the theories of critical literacy because it seeks the formation of a subject who understands languages as social practices capable of deconstructing and reconstructing the senses and realities (BAKHTIN *apud* TAKAKI, 2017), understanding them as heterogeneous and based on local and/or global cultural relationships. Therefore, leading the student to understand that the production of utterances and discourses should not

have his meanings interpreted as universal, contributes to the formation of a subject who does not allow himself to be corrupted by fixed values and ideals. And through the suspicion of the senses the student may come up with an idea of sociocultural and historical perspectivism of realities, seeing them as plural and fickle in social relationships and practices.

**Keywords:**

**Education. Critical Citizenship. Critical Literacy. Internship in English.**

## **1. Introdução**

Este artigo foi elaborado com o objetivo de pensarmos as práticas de letramento crítico dentro de sala de aula de línguas, não somente a Língua Inglesa. Mais especificamente, elaborando uma fundamentação teórica que nos desse uma atualização ampla para pensarmos uma educação crítica. Isso porque a sala de aula constitui-se num dos espaços privilegiados para a prática da construção crítica de sentidos e começar pelo Estágio obrigatório de Letras, mostra-se fundamental para a formação cidadã tanto dos alunos como dos professores. Partimos do princípio de que o letramento crítico é uma prática inseparável da teoria e que requer incessantes atualizações.

Buscando entender como a teoria do letramento crítico aborda a formação de cidadãos capazes de compreenderem as linguagens como fenômenos sociais produtores de discursos e sentidos, trazemos aqui autores que tecem sobre linguagem (BAKHTIN *apud* TAKAKI, 2017; TAKAKI, 2017), letramento crítico (CERVETTI; PARDALES; DAMICO; 2010; JORDÃO, 2017; MONTE MÓR, 2013; SOUZA, 2011), multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000) e cidadania crítica (MONTE MÓR; MORGAN, 2014), dentre outros.

Esse texto se organiza em quatro partes. Na primeira parte, intitulada “O *eu* e o outro na linguagem”, buscamos um conceito de linguagem condizente com as proposições do letramento crítico, bem como a relação do eu e do outro dentro das práticas de linguagem para que se esclareça a interação dos participantes sociais. Na segunda parte, “Do processo interpretativo e a hermenêutica da suspeita”, discutimos como se dá a interpretação (relação intérprete, texto, autor) sob o prisma da hermenêutica da suspeita proposta por Ricoeur (TAKAKI; FERRAZ; MIZAN, 2019). A terceira parte, “O que é o letramento crítico?”, descrevemos as ideias de teóricos que desenvolvem pesquisas com essas propostas. Na quarta parte, “Os documentos oficiais e o letramento crítico”, procuramos demonstrar como o letramento crítico é apresentado nas propostas

de documentos oficiais que conduzem as políticas educacionais brasileiras. Por fim, as considerações finais fazem um resumo de nossa proposta para esta pesquisa de natureza bibliográfica para o Estágio obrigatório de Letras.

## **2. O eu e o outro na linguagem**

Observando o atual cenário político-social brasileiro, percebemos a necessidade de se discutir os processos de ensino–aprendizagem das práticas escolares, bem como o papel da educação por meio de línguas na formação cidadã do sujeito. Quanto ao ensino de línguas, é comum encontrarmos relatos de professores sobre o desinteresse dos alunos e interpretações dos sentidos aquém dos critérios estabelecidos tanto por aqueles quanto pelos elaboradores dos exames oficiais.

Com essa premissa, concebemos o sujeito como integração do *eu* e do *mundo*, visto que ele nasce em comunhão com seu contexto sócio histórico do qual suas leituras de mundo partirão. As origens culturais e sociais (família, país, princípios, valores) dos sujeitos estariam relacionadas dinamicamente e contextualmente e seriam responsáveis pela produção de leituras semelhantes entre comunidades diferentes. Tais situações implicariam também no ato de ler e ouvir o outro, ou melhor, “*aprender a ler escutar/ouvir*” (SOUZA, 2011, p. 131). “Nenhum homem está sozinho no mundo” (TAKAKI, 2017, p. 25) e a relação que este estabelece com o outro é essencialmente por meio da linguagem. O “eu” é definido na relação com os demais “eus”. Essa relação é sempre mediada pela linguagem, portanto, ela conecta a *palavra ao mundo* (FREIRE *apud* SOUZA, 2011). Isso nos leva a lembrar que “[...] no fundo, não é falando que eu aprendo a falar, mas escutando que eu aprendo a falar” (FREIRE *apud* SOUZA, 2011, p. 130). O contato do *eu* com o *outro* é também inevitavelmente o encontro de diferenças sociais, culturais, ideológicas, de gênero, de cor, de idade e origem.

Esse contato não se reduz a relações isoladas entre os sujeitos, pois também implica no contato de comunidades (grupos sociais, políticos e históricos, crenças, valores comunitários), do qual surgem individualidades aparentes (SOUZA, 2011) responsáveis por unir o *eu* e o *outro* em conjuntos coletivos, onde as diferenças são produzidas e negociadas. A conexão sujeito–sujeito e coletivo–coletivo está em consonância como o meio, numa integração desses agentes na transformação de suas realidades. Destarte, no texto, essas relações podem ser vistas no fato de

que “tanto o autor quanto o leitor estão *no mundo e com o mundo*” (SOUZA, 2011, p. 131). Logo, isso vale dizer que os sujeitos – mesmo aqueles pertencentes a comunidades diferentes – participam mutuamente nos processos de construção dos sentidos. É preciso lembrar esses processos interferem nas vidas de outros sujeitos, a medida que altera concepções, ideologias, criamos discursos que servem de base para os modos de vida.

Da perspectiva do letramento crítico, essas diferenças seriam capazes de produzir “novos” sentidos à medida que as leituras de discursos e do mundo vão sendo (re) negociadas. O repensar dessas leituras se constitui no reconhecimento de que os textos são representações da realidade, que por sua vez são construções sociais sempre inacabadas e sujeitas a outras reconstruções (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001). A importância de se desenvolver uma consciência crítica está tanto em ler criticamente as posições tomadas pelos autores de discursos, quanto em evidenciar o leitor como ator capaz de transformar tais posições a seu favor e tentar mudar suas condições e a de outros, colaborativamente, na sociedade, se assim desejar (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

Por meio da consciência crítica, os alunos devem reconhecer e se sentirem dispostos a refazer suas próprias identidades e realidades sociopolíticas pelos seus próprios processos de construção de sentidos e pelas suas ações no mundo.<sup>154</sup> (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2010, p. 6)

Apropriando-se da percepção de cunho epistemológico e que informa as metodologias de pesquisa elaborada por Takaki, (2017), o contato com as diferenças pela aproximação do *eu* com o *outro* poderia ser representado no desenrolar de uma partida de futebol. Acentuamos, ainda, a importância dessa analogia para fundamentar metodologias de ensino de línguas que conectem o texto com o mundo social cada vez mais fluido e múltiplo, desprendendo-se de práticas epistemológicas estruturadas na textualidade e gramaticalidade. Assim, Takaki (2017) não se limita ao contato entre o *eu* e o *outro*. Explora as leituras e releituras que emergem nesses contextos de enunciação e traz uma noção de interpretação “atrelada às questões de identificação e poder dos leitores-intérpretes e, por extensão, à dos jogadores no campo ou atrás da tela, dos árbitros e

---

<sup>154</sup> Tradução nossa do original: “Through critical consciousness, students should come to recognize and feel disposed to remake their own identities and sociopolitical realities through their own meaning-making processes and through their actions in the world.”.

do público de um estádio” (TAKAKI, 2017, p. 35).

Ao olhar para o jogo de futebol em sua totalidade (regras; comunicação; relação entre os jogadores, o técnico e os torcedores; o espaço e tempo delimitados), Takaki (2017) percebe que as relações de poder, comunicação, imprevisibilidade da partida, diversificação de função e habilidade dos jogadores, assemelham-se ao funcionamento da linguagem se considerada heterogênea e maleável (BAKHTIN, 1999). A semelhança entre linguagem e o futebol, portanto, reside nas atividades heterogêneas com intensa participação dos sujeitos, nas quais habilidades criativas, éticas e regras são desenvolvidas durante processos significativos de interação (TAKAKI, 2017, p. 27), um princípio importante para as renegociações de sentido na sociedade.

Segundo Takaki (2017), o jogador desempenharia no jogo o papel que o interlocutor desempenha na linguagem, ou seja, o jogador/interlocutor pensa e formula hipóteses à medida que avança no processo de construção dos sentidos, sempre procurando a melhor forma para lidar com as situações apresentadas (por exemplo, para o jogador, é saber o melhor momento para um passe; já para o interlocutor, é reconhecer no texto as estratégias discursivas e linguísticas).

A citada autora enfatiza que no texto, os significados nem são dados, nem estão prontos à disposição do sujeito, mas sim vêm de um processo que os formulam a partir de valores, crenças, ideologias, cultura, discursos tanto daquele que lê, como daquele que os produzem. Para a autora, tem-se uma ideia de linguagem interativa, na qual essas duas funções, autora e leitora, encontram-se no mesmo sujeito, uma vez que o ato de ler produz significados e “atualiza” o texto.

Assim, as regras criadas tanto na linguagem quanto no futebol nem sempre são universais e imutáveis, sendo que a construção dos sentidos está na performance do indivíduo, ou seja, a própria ação do sujeito modifica os conceitos e os entendimentos contingencialmente e não apenas previsivelmente (TAKAKI, 2017, p. 30). O letramento crítico, apresentado na seção a seguir, corresponde a uma formação cidadã e a um ensino-aprendizagem por meio de línguas (a exemplo do Estágio obrigatório de Letras) que os entendem como processos de leitura do mundo e, conforme “novas” práticas surgem (como as dos meios digitais), também mudam as formas como compreendemos e usamos as linguagens.

Assim sendo, a analogia de Takaki (2017) serve de exemplo para compreendermos o letramento dentro das práticas linguísticas, sociais,

políticas, culturais. Assim como no letramento, os jogos também exigem leituras e releituras dos significados e situações inesperadas que surgem em campo (a mudança de humor do público, um passe errado em falso, domínio/perda da bola, mudança climática).

A partir dessa perspectiva, enxergamos a sala de aula como um espaço no qual o conhecimento circularia livremente, ou seja, professor e aluno conduziriam práticas e teorias para a construção dos sentidos e para a negociação daquele que emergem dentro e fora dos contextos escolares. Voltando-nos para o estágio obrigatório e, ainda, para a regência, podemos pensar em uma prática formativa que supere a dicotomia teoria e prática (KUMARAVADIVELU, 2001) de modo que o professor desenvolva um trabalho teorizador de suas próprias práticas em sala de aula.

Uma pedagogia da praticidade, como eu a visualizo, procura superar algumas das deficiências inerentes à teoria-versus-prática, as dicotomias teoria-dos-teóricos-versus-teoria-dos-professores, incentivando e permitindo que os próprios professores teorizem a partir de sua prática e pratiquem o que eles teorizam.<sup>155</sup> (KUMARAVADIVELU *apud* KUMARAVADIVELU, 2001, p. 541)

Para o referido autor, tratamos aqui de uma *pedagogia da praticidade* que “visa uma teoria da prática gerada pelo professor”<sup>156</sup> (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 541). Em outras palavras, o professor/estagiário pode debruçar sobre um currículo (planos de aula, relatórios, seminários e produção de artigos para possível publicação de tal formação pelo professor/estagiário) que valorize mais o seu trabalho. Diluir essa dicotomia teoria-prática é se aproximar da formação de um cidadão atuante e participativo com agência transformadora para reinventar uma sociedade plural e mais justa.

### **3. Do processo interpretativo e da hermenêutica da suspeita**

Os diferentes processos de globalização que acontecem na atuali-

---

<sup>155</sup> Tradução nossa do original: “A pedagogy of practicality, as I visualize it, seeks to overcome some of the deficiencies inherent in the theory-versus-practice, theorists’-theory-versus-teachers’-theory dichotomies by encouraging and enabling teachers themselves to theorize from their practice and practice what they theorize.”

<sup>156</sup> Tradução nossa do original: “In short, a pedagogy of practicality aims for a teacher-generated theory of practice.”

dade promovem mudanças significativas na mobilidade de pessoas, informações e mercadorias, fazendo com que “revisemos nossas teorias-práticas diante das perplexidades típicas de sociedade contemporânea” (TAKAKI; FERRAZ; MIZAN, 2019, p. 24). Com o deslocamento de bens culturais e de informações, a revisão sobre teorias-práticas propostas pelos citados autores recai sobre uma revisão do papel da linguagem para o cidadão contemporâneo. Isso porque os processos de construção de sentidos passam a ser mais evidentes considerando que leituras entram em contato e novos sentidos emergem de contextos cada vez mais diversificados. Mostra-se relevante, portanto, que olhemos para a informação como algo fluido, cujos significados são passíveis de mudanças conforme os processos de construção de significados do cidadão vão sendo ativados e mobilizados pelos processos de interpretação (TAKAKI; FERRAZ; MIZAN, 2019).

Sendo assim, podemos nos valer das ideias de Ricoeur (*Apud* TAKAKI; FERRAZ; MIZAN, 2019) a respeito do processo interpretativo. Os citados autores explicam que para Ricoeur, a interpretação se assemelha a um evento vivo porque sua função é revitalizar a significação para os leitores (TAKAKI; FERRAZ; MIZAN, 2019). Em outras palavras, a interpretação é um ato constante em que o usuário da linguagem (neste caso do estágio obrigatório, o usuário da língua) é capaz de ressignificar textos, construindo “novas” leituras a partir do leitor, uma vez que “não é a intenção do autor que conta, mas o que e como os leitores leem” (RICOEUR *apud* TAKAKI; FERRAZ; MIZAN, 2019, p. 37). Isso não significa, porém, que o autor perde seu lugar no texto, pois o sentido sobre o qual construiu seu discurso também fará parte das leituras que surgirão, uma vez que se tratam de renegociação de sentidos e não apagamentos.

Logo, os símbolos<sup>157</sup>/elementos linguístico-discursivos da língua/linguagem<sup>158</sup> permitem que diferentes sentidos sejam construídos. Entretanto, sujeito que interpreta está historicamente localizado num contexto sociocultural dinâmico (TAKAKI; FERRAZ; MIZAN, 2019), e seu ato de leitura reduziria essa multiplicidade de sentidos levando a uma “significação ‘econômica’ das representações” (RICOEUR *apud* TA-

---

<sup>157</sup> Ricoeur (*Apud* TAKAKI, FERRAZ, MIZAN, 2019) opta por usar a terminologia “símbolo” no lugar de “palavra” ou “signo”, pois busca uma teoria de compreensão desenvolvida na simbologia, cujo símbolo nunca estaria fechado ou completamente formulado.

<sup>158</sup> Optamos por usar língua/linguagem a partir daqui acompanhando Takaki, Ferraz, Mizan (2019).

KAKI; FERRAZ; MIZAN, 2019, p. 35). Tais autores relembram que não devemos confundir o papel do intérprete como de redutor e reproduzidor dos sentidos do texto, porque sua leitura é um ato dinâmico ligado ao seu contexto sociocultural – diferente daquele no qual o texto foi escrito – e isso permite que os símbolos da língua/linguagem sejam vistos de outros modos, “ganhando” outros sentidos. “O papel do intérprete não seria, então, o de reproduzir eventos dos discursos em outros eventos afins, mas o de gerar um novo acontecimento, conjecturando o sentido do texto” (TAKAKI; FERRAZ; MIZAN, 2019, p. 37).

Também é preciso salientar que a interpretação seria um espaço tensionado pela diversidade de olhares (TAKAKI; FERRAZ; MIZAN, 2019), provocando no sujeito uma necessidade de diálogo com aqueles sentidos propostos pelo autor. É essa diversidade que torna o leitor um sujeito autônomo em relação à linguagem, pois o diálogo com o escritor do texto propicia questionamentos e a reconstrução de sentidos e de saberes.

Segundo Ricoeur (*Apud* TAKAKI; FERRAZ; MIZAN, 2019), o ato da interpretação deve ser acompanhado por uma hermenêutica da suspeita que faz o leitor questionar e suspeitar dos sentidos propostos pelos símbolos. Esse “tipo” de leitura se caracteriza como uma “oportunidade para o intérprete dinamizar o movimento duplo do símbolo, isto é, torná-lo operante, como se houvesse um saldo, uma abundância de sentidos para serem ressignificados em contextos futuros” (TAKAKI; FERRAZ; MIZAN, 2019, p. 28). Essa ressignificação, portanto, parte do pressuposto de que a interpretação é um evento vivo, já citado aqui.

Dentro dessa perspectiva proposta por Ricoeur, o leitor poderia construir seus próprios “caminhos”, influenciados por seus questionamentos e problematizações das questões encontradas no texto. Portanto, formular estratégias para a formação de um leitor crítico que questiona e reconstrua as relações de poder e sentidos dados como universais, verificamos a importância de se considerarem o processo interpretativo e a hermenêutica da suspeita de Ricoeur assim como explicitado pelos citados autores.

Voltando-nos para o ambiente escolar, mais especificamente o Estágio obrigatório em Letras, o ato de suspeitar deve ser visto em via de mão dupla: tanto para o acadêmico estagiário (e futuro professor), quanto para o aluno. A escola, como espaço heterogêneo e dinâmico, abre-se involuntariamente para a circulação de diversas ideologias e discursos,



também a produção de enunciados antagônicos que se chocam e tentam se eliminar e/ou engolir uns aos outros, caminhando, portanto, às situações de exclusão. Servir aos interesses do professor e do aluno, significa que a hermenêutica da suspeita aponta para uma formação que “eduque” ambos os olhares para as diferenças que emergem de ambos os lados. Sendo assim, suspeitar dos sentidos que cada sujeito traz de seus contextos pessoais, familiares, ideológicos por natureza, “abriria espaço para possíveis questionamentos, problematizações, resistência e transformação dos sentidos historicamente consagrados, ou seja, viabilizaria lugar para outros sentidos (TAKAKI; FERRAZ; MIZAN, 2019, p. 28).

#### **4. Letramento crítico**

Muitos advogam por uma educação ou por escolas que se preocupem com os desenvolvimentos de cidadãos críticos. Mais recentemente, essa constatação é observada no grande interesse pelos estudos sobre letramento crítico, reconhecendo-se que a criticidade é um antigo desejo ou premissa nos programas de formação educacional. (MONTE MÓR, 2013, p. 31)

A preocupação com a criticidade atualmente perpassa por vários projetos que tratam de diversas questões, desde a globalização até influências das linguagens tecnológicas na sociedade digital. Desse modo o chamado *criticism* precisa ser trabalhado de modo que não seja apenas uma crítica especializada por profissionais, mas que seja, de fato, uma crítica social onde os cidadãos tenham um espaço de desenvolvimento crítico na formação educacional (MONTE MÓR, 2013, p. 34-5).

O letramento crítico (JORDÃO, 2017; MONTE MÓR, 2013, 2014a, 2014b; MONTE MÓR; MORGAN, 2014; SOUZA, 2011) surge como proposta no desenvolvimento de cidadanias que levem os sujeitos a entenderem os processos de produção dos textos, bem como o papel das linguagens e recursos linguísticos usados na produção e circulação de discursos e ideologias. Ao tratarmos do letramento crítico, devemos nos atentar para não enxergá-lo como solução garantida dos problemas encontrados no atual cenário pedagógico do país.

Duboc (2017, p. 219) traz dois questionamentos principais para uma maior elucidação do que é, de fato, letramento crítico: “letramento crítico seria sinônimo de pedagogia crítica? E ainda, o letramento crítico consiste em um método de ensino? Com relação ao primeiro ponto, a autora esclarece que o termo “crítico” aqui, difere da definição de Freire

quando propôs sua então chamada “pedagogia crítica”. Para Freire, crítico se referia a uma ideia emancipatória para o indivíduo, uma libertação e empoderamento social, porém hoje o termo crítico é usado no sentido de problematização, ou seja, desenvolver no aluno habilidades que o capacitem a ler criticamente o mundo ao ler um determinado texto, prevenindo os contextos de produção e recepção do mesmo.

Com relação a ser o letramento crítico um método de ensino, (COMBER; GREEN; WOOLDRIDGE *apud* DUBOC, 2017), esclarecem que o letramento crítico não é um método, um conjunto de técnicas ou estratégias para o ensino e sim um aspecto que abrange uma postura mais filosófica (DUBOC, 2017, p. 220).

O letramento crítico não apenas busca ler a perspectiva do autor, compreendendo porque um texto foi escrito da forma como foi escrito, mas sobretudo, busca o porquê EU leio da forma como leio, pois os sentidos que eu produzo podem ser diferentes dos sentidos que outros sujeitos produzirão justamente porque são influenciados por seus contextos sociais. (SOUZA *apud* DUBOC, 2017)

De acordo com Jordão (2017), “quando um leitor está nessa perspectiva de letramento crítico, o processo de leitura e construção de sentidos não se restringe ao processo de escritura unicamente, ou seja,<sup>75</sup> o leitor atribui sentido ao texto a partir da sua própria bagagem, do seu próprio conhecimento de mundo, de textos que ele já conhece. Ao fazer isso ele constrói sentidos próprios e não simplesmente capta os sentidos que já estão no texto que foi escrito por outra pessoa” (JORDÃO, 2017, p. 200).

Nessa perspectiva os textos vão adquirindo sentidos durante o processo de leitura. Sendo assim, é a leitura que constrói o texto e não o contrário. Porém, os sentidos não podem ser construídos sozinhos, não podemos atribuir ao texto os sentidos que quisermos, pois o processo de leitura é um processo coletivo e social, ou seja cada sujeito faz parte de uma determinada comunidade interpretativa. Comunidade essa que quase sempre compartilha os mesmos procedimentos de construção e atribuição de sentidos assim como determinados elementos discursivos. Desse modo as impressões coletivas serão muito semelhantes, causando a impressão de que estamos interpretando os textos da mesma maneira entre nós (JORDÃO, 2017, p. 200).

Segundo Souza (2011), a leitura crítica do mundo parte da ideia de que as leituras apreendidas pelos sujeitos não são fixas em suas origens, pois a leitura seria um processo ativo (de apreensão e de construção

de significados) desempenhado pelo leitor. Os sentidos que emergem de uma leitura crítica correspondem a um entendimento de pertencimento sócio histórico (SOUZA, 2011), tanto daquele que lê quanto daquele que produziu. Ainda no citado autor, ler criticamente é reconhecer que os sentidos (lidos e produzidos) e os discursos (do texto e do leitor) estão localizados num determinado tempo e espaço, inseparáveis dos sujeitos participantes:

Ler criticamente implica, então, em desempenhar pelo menos dois atos simultâneos e inseparáveis: (1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que têm origem em seu contexto e seu pertencimento sócio histórico, mas *ao mesmo tempo*, (2) perceber como, enquanto leitores, a *nossa percepção* desses significados e de seu contexto sócio histórico está *inseparável* de nosso próprio contexto sócio histórico e os significados que dele adquirimos. (SOUZA, 2011, p. 132)

A formação do aluno está para além dos muros da escola. Ela implica engajamento social e participação ativa do sujeito em sua comunidade e em contextos globais, ou seja, há a necessidade de pensarmos a respeito de uma noção de cidadania engajada e crítica assim como apontam Monte Mór e Morgan (2014).

Promover uma cidadania crítica, portanto, é um trabalho que pode ser realizado pelo professor em sala de aula ao levar o sujeito a perceber as diferentes leituras e a sua agência como força motriz em questões sociopolíticas (MONTE MÓR; MORGAN, 2014). Também, segundo os autores, é desconstruir noções universais de cultura e valores, permitindo ao sujeito seu engajamento e o uso de sua “voz” nas relações sociais. Nessas situações ocorrem trocas de sentidos, sendo inevitável o conflito de diferenças entre sujeitos e/ou grupos, pois “preparar aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie se torna um objeto pedagógico atual e premente, que pode ser alcançado através do letramento crítico” (SOUZA, 2011, p. 129).

Nesse sentido, o ensino de língua estrangeira passa a ter um caráter extremamente relevante no que concerne ao desenvolvimento de criticidade no estágio obrigatório de Letras, pois ao aprendermos uma língua, recebemos com ela sua bagagem histórica, cultural, identitária e ideológica, contribuindo para que o aluno tenha essa percepção de contextos mais globais, como citado acima, e possa assimilar melhor essa diversidade em seus mais variados aspectos (DUBOC, 2017, p. 210).

De modo geral, o papel da educação e das políticas pedagógicas é promover novos entendimentos sobre o mundo, não mais fixando o olhar

do sujeito e da sociedade em conceitos dados e pré-construídos que não se encaixam mais nos “novos” contextos (meios digitais, práticas multimodais de linguagem, “novas” plataformas e gêneros textuais), considerando, portanto, que sempre há uma abertura para a (re) interpretação (MONTE MÓR; MORGAN, 2014, p. 25).

### **5. Os documentos oficiais e o letramento crítico**

Voltamos agora a nossa atenção para o documento oficial Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e “Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental” (BRASIL, 2017, p. 87). Segundo a BNCC, as linguagens devem ser compreendidas como “construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (BRASIL, 2015, p. 63). Essa visão corresponde àquela que explicitamos aqui, de uma linguagem heterogênea e dinâmica (BAKHTIN *apud* TAKAKI, 2017), responsável pela (re)produção de discursos e sentidos fundamentados em valores culturais, sociais, políticos, econômicos.

Outro ponto que a BNCC traz é a questão do uso das tecnologias de comunicação digitais presentes em diversas práticas sociais e escolares. Trata-se de sua utilização “crítica, significativa, reflexiva e ética” (BRASIL, 2017, p. 87). O documento também prevê a produção de conhecimentos e a resolução de problemas, apelando para a agência coletiva e/ou individual dos sujeitos (BRASIL, 2017).

O engajamento do sujeito nas práticas sociais (sejam elas globais, comunitárias ou individuais) evidencia sua agência e sua autonomia na produção dos sentidos e na própria realização dessas práticas, além de colocarem o sujeito numa posição de relação com o outro, pois identificam a interdependência entre os homens e destes com o mundo. Revela, portanto, uma condição humana de pluralidade (ARENDDT, 2007), na qual nenhum sujeito se iguala a outro, cujas diferenças devem ser olhadas como um fenômeno de identificação do *eu* com o *outro*.

A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja extremamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir. (ARENDDT, 2007, p. 16)

A pluralidade de identidades implica a pluralidade de sentidos. O mundo, portanto, é construído e reconstruído sobre as diferenças e ações

humanas, estas são ligadas a contextos sócio históricos que por sua vez são transformados conforme os sentidos/significados são projetados. Por transformação, entendemos como “mais uma questão de mudança criativa do que se restringir a projetos existentes de significado”<sup>159</sup> (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 203).

A capacidade do sujeito em aplicar suas leituras e refletir sobre elas não é algo que fique somente no “querer fazer”, mas aparece como força motriz para sua ação sobre ideologias e discursos. Projetos sociais, como datas comemorativas (Dias das Mães, Natal, Páscoa, Dia da Independência), podem ser repensados a partir de ações que levem a mudanças capazes de (re) criar sentidos. A agência do sujeito, portanto, pode ser ativada a medida que lhe são oferecidos recursos para refletir; e a escola, de modo geral, tem um importante papel em uma formação crítica que leve o aluno a questionar as leituras que surgem tanto em contextos locais, quanto globais.

Nós humanos seríamos “organicamente intelectuais e agentes” (MONTE MÓR, 2013, p. 127), uma vez que nascemos com a capacidade de pensar, refletir e agir no mundo. Entretanto, em muitos casos essa “*agência orgânica*” não é evidente, pois ela se revelaria com maior intensidade no desenvolvimento de nossas habilidades críticas a partir da educação (MONTE MÓR, 2013, p. 127). Vemos, portanto, a importância de se pensar uma educação linguística baseada nas orientações epistemológicas do letramento crítico baseada nos preceitos do letramento crítico.

Ou seja, humanos têm as habilidades ou capacidades de criticar e fazer uso de suas agências latentes, mas por algum motivo isso nem sempre ocorre, aparece ou ainda não foi ativada ou feita suficientemente social e culturalmente visível.<sup>160</sup> (MONTE MÓR, 2013, p. 127)

Ainda na esteira dos documentos oficiais, podemos analisar as OCEM (Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) que destacam a importância do ensino de línguas estrangeiras dentro das perspectivas do LC. Sendo assim, é “de extrema importância entender os

---

<sup>159</sup> Tradução nossa do original: “[...] transformative in this sense being more a matter of creative change than sticking to existing Designs of meaning.” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 203).

<sup>160</sup> Tradução nossa do original: “That is, humans do have the abilities or capabilities to critique and to make use of their latent agency, but for some reason, this either does not always occur, show, or has not yet been activated or made sufficiently socially and culturally visible.”.

pressupostos e as implicações da prática docente, visto que têm impacto sobre as aulas e sobre a vida dos alunos” (JORDÃO, 2015, p. 195).

A citada autora ressalta que a recomendação dos documentos oficiais (OCEM) para se adotar o LC nas escolas brasileiras deve ser visto como meio de valorização dos conhecimentos dos professores e alunos com o objetivo de trazer o máximo de respeito e engajamento às diferenças.

Nas propostas pós-modernas de educação, nas quais se inserem o letramento crítico, a ênfase é justamente nessa diversidade de saberes, ou seja, diversidades linguísticas e culturais, onde o que se aprende na escola pelos alunos passa a ser problematizado. (DUBOC, 2017, p. 218)

Monte Mór (2013, p. 32) nos aponta que Institutos brasileiros, tais como a FGV e o INEP e internacionais como o PISA, relatam que o número de alfabetizados aumentou nas últimas décadas, porém destes, muitos apresentam características de “analfabetos funcionais”, ou seja, a pessoa sabe ler e escrever mas não ocorre uma prática social da linguagem.

Pensando nesse formato de ensino, ou seja, onde um posicionamento mais crítico seja instigado por parte dos docentes em relação aos alunos, Monte Mór (2013) entende que há dois tipos de criticidade: um deles seria relacionado aos níveis mais altos de escolarização e o outro estaria relacionado à percepção crítica do próprio cidadão.

Barthes (*Apud* MONTE MÓR, 2013) explica o fato de que: “o objeto da crítica não é o mundo, mas o discurso de um outro”. Nesse caso, a crítica é tida como uma profissão, a do crítico literário. Barthes afirma que há dois tipos de crítica: a universitária e a ideológica. A primeira, baseada na objetividade e no rigor no estabelecimento dos fatos e a segunda nos conceitos marxistas, psicanálise, fenomenologia e existencialismo (MONTE MÓR, 2013, p. 35).

Monte Mór (2013) afirma ainda que a questão da crítica, recentemente, está sendo analisada sob a ótica do letramento como prática social, ao contrário da visão convencional que vê a relação língua-linguagem apenas em uma perspectiva de valor linguístico e dessa forma restringe sua atuação. Essa visão vem da ideia de que somente em ambiente escolar é possível uma percepção crítica, porém com estudos feitos em leitura crítica, isso vem mudando com o passar do tempo, pois a questão com a qual nos deparamos é se “quem não ascende a um determinado grau de escolaridade, não se torna crítico?” (MONTE MÓR, 2013, p. 37)

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

A referida autora considera necessário ser levado em conta que o aluno é um sujeito que tem sua própria bagagem, história de vida e conhecimentos de mundo. Não é possível ignorar esse conhecimento, e sim utilizá-lo juntamente com o conhecimento acadêmico. Ocorrerá então uma junção dos dois mundos no sentido de uma construção conjunta, onde o repertório do indivíduo e criticidade acadêmica irão caminhar em prol de um mesmo ponto de vista.

Os alunos sabem coisas e essas coisas são importantes, precisam ser valorizadas e valem a pena ser compartilhadas ; ampliar o leque de procedimentos significa entrar em contato com outros conhecimentos não porque sejam considerados melhores do que os que já temos ou sabemos que os alunos já têm [...] mas porque quanto mais variado for nosso leque de procedimentos interpretativos e conhecimentos, melhores condições teremos para estabelecer novas práticas e aumentar a possibilidade de construção de sentidos. (FERRAZ *apud* JORDÃO, 2015, p. 202)

Podemos perceber que certos valores culturais, comportamentais, pensamentos e decisões variam, ou seja, não são homogêneos, os valores ideológicos divergem uns dos outros. Para trabalharmos essa pluralidade/heterogeneidade da linguagem na educação, precisamos interagir com outras ferramentas para que possamos trabalhar, por exemplo, com as modalidades visuais, os sons, entre outros onde o aluno/sujeito possa caminhar na construção de sentidos, mas esse assunto (multimodalidade) ficaria para um próximo artigo.

### **6. Considerações finais**

De acordo com pesquisas feitas por instituições brasileiras e avaliações institucionais, foi possível perceber o quão distante os alunos estão de uma autonomia para uma criticidade que desenvolva em seu modo de ser um engajamento social e evidencie sua agência dentro e fora do espaço escolar. Diante disso a problemática com a qual nos deparamos é como trabalhar as situações que emergem no ambiente de ensino.

Acreditamos que a mudança deva começar por meio de propostas que aproximem a Escola e a Universidade, por meio de diálogos e estratégias que não mais separem a teoria da prática no desenvolvimento de uma educação que leve o aluno a despertar o pensamento crítico. O letramento crítico, portanto, revela-se como importante caminho para se formar um leitor, mais que mero leitor um agente crítico. Mas devemos ter em mente que o LC não garante resultados, do contrário, eles revelam caminhos que elucidem práticas educativas formadoras de alunos críticos

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

e atento aos sentidos que surgem em contextos locais e globais. Para tanto, uma base teórica que traga atualização epistemológica crítica poderá ser útil na formação cidadã.

Percebemos que ainda há um longo caminho a ser percorrido, porém com a leitura e o entendimento das teorias aqui trazidas, poderemos nos aproximar dos caminhos que levem a uma formação crítica do aluno e seu entorno antes mesmo de iniciar o Estágio obrigatório de Letras. Nesse processo a cooperação de alunos, docentes e Universidades, Escola, autoridades, desenhistas de currículos e sociedade é imprescindível, uma vez que a formação do cidadão é constante, complexa e transcende os muros do espaço escolar. A educação, seja ela formal ou informal, participa ativamente da constituição do *eu*, seus valores e entendimentos do *outro* e do mundo.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2007.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, p. 196, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 30 de abr. 2019.

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 on-line*, V. 4, n. 9, 2010.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds). *Multiliteracies*: Literacy learning and the design of social futures. Psychology Press, 2000.

DUBOC, A. P. Letramento Crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 218-220.

JORDÃO, C. M. Birdsofdifferentfeathers: Algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs) *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes, 3. ed., p. 195-207, 2017.



*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. In: *TESOL quarterly*, V. 35, 537-560, 2001. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/260354183\\_Toward\\_a\\_Postmethod\\_Pedagogy](https://www.researchgate.net/publication/260354183_Toward_a_Postmethod_Pedagogy). Acesso em 23 jun 2019.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramento crítico: Reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs). *Língua Estrangeira e Formação cidadã: por entre discursos e práticas*. V. 33. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 31-50 (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada)

MONTE MÓR, W. Convergência e Diversidade no Ensino de Línguas: Expandindo visões sobre a “diferença”. In: *Polifonia*. Cuiabá, V. 21, n. 29, p. 234-53, 2014.

MONTE MÓR, W.; MORGAN, B. Between Conformity and Critique. Developing ‘Activism’ and Active Citizenship: Dangerous Pedagogies? *Interfaces Brasil/Canadá*, V. 14, n. 2, p. 16-35, 2014.

SOUZA, L. T. M. de. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. de A. (Orgs). *Formação de Professores de Línguas: Ampliando Perspectivas*. Jundiaí: Paco, 2011

TAKAKI, N. H. Futebol, Linguagens e Sociedade. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes, 2017. p. 25-42

TAKAKI, N. H.; FERRAZ, D. M.; MIZAN, S. Repensando a educação linguística com contribuições de Ricoeur e Monte Mór. In: *Pensares em Revista: São Gonçalo*, p. 22-45, 2019.