



LETRAMENTO CRÍTICO: UMA ABORDAGEM CRÍTICO-SOCIAL DOS TEXTOS

Patrícia Miranda Medeiros Sardinha (SEEDUC)

RESUMO: O Letramento Crítico (LC) é a habilidade de ler um texto de maneira ativa e reflexiva com o intuito de compreender as relações de poder, de desigualdade e de injustiça na sociedade. Este artigo tem como objetivo conceituar o LC e as suas contribuições para o meio social, propor o ensino da gramática associada ao LC, bem como estimular a utilização dessa perspectiva de leitura na escola. Autores como Andreotti (2008), Cervetti, Pardales e Damico (2001), Duboc (2016), Jordão e Fogaça (2007, 2012), Jordão (2016), Paulo Freire (1997, 1989), entre outros, incentivam-nos a refletir, na escola, sobre os aspectos socioculturais e destacam a importância do LC para a construção de uma sociedade que se preocupa com a coletividade. Nesse sentido, a escola torna-se um espaço de questionamento, por meio do diálogo, de assuntos significativos para a vida em comunidade, levando em consideração a importância da participação do estudante na realidade que o envolve de forma crítica, estimulando ações sociais de justiça e igualdade.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento Crítico. Ensino de línguas materna e estrangeira. Texto na sala de aula.

ABSTRACT: Critical Literacy (CL) is the ability to read a text in an active and reflective way in order to understand the relations of power, inequality and injustice in society. This article aims to conceptualize the CL and its contributions to the social environment, to propose the teaching of grammar associated with the CL, as well as to stimulate the use of this perspective of reading in school. Authors such as Andreotti (2008), Cervetti, Pardales and Damico (2001), Duboc (2016), Jordão and Fogaça (2007, 2012), Jordão (2016), Paulo Freire (1997, 1989), among others, encourage us to reflect, at school, about the sociocultural aspects and emphasize the importance of CL to the construction of a society that cares about the community. In this sense, the school becomes a space for questioning, through dialogue, of subjects that are significant for community life, taking into account the importance of students' participation in the reality that involves them critically, stimulating social justice and equality actions.

KEYWORDS: Critical Literacy. Teaching of mother and foreign languages. Text in the classroom.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Letramento Crítico (LC) tem como objetivo a formação de cidadãos que se tornem agentes em um mundo mais justo por meio da crítica aos atuais problemas políticos e sociais mediante questionamentos das desigualdades, com incentivo de ações que visem a mudanças e soluções pautadas na justiça e na igualdade. Tal crítica se dá por meio da leitura, reflexão e questionamento das mensagens dos diferentes textos a que os estudantes/leitores são expostos.

Um dos precursores do LC foi Paulo Freire, que, em seus escritos, sempre incentivou práticas de letramento que primassem pela justiça social, liberdade e igualdade nas relações, além de incentivar que os professores percebessem os estudantes como seres sociais, dotados de uma bagagem cultural que precisa ser considerada em uma relação dialógica. Por meio da problematização caracterizada por perguntas críticas sobre a realidade em que os estudantes/leitores vivem em comparação com o texto lido. Nas palavras do autor, “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”. (FREIRE, 1989, p. 13).

Além de Freire, muitos outros autores têm se debruçado no estudo dessa perspectiva de leitura, e seus principais representantes serão citados ao longo deste texto. As reflexões desses autores acerca do LC têm contribuído para a formação docente, para produção de livros didáticos, bem como para formar uma geração de estudantes, cujos professores utilizam essa perspectiva de leitura.

2 CONTRIBUIÇÕES DO LETRAMENTO CRÍTICO PARA A ATUAÇÃO SOCIAL

O LC “promove a reflexão, a transformação e a ação”. (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 06). Os estudantes precisam entender o que leem (assistem ou escutam) e, através de reflexões e diálogos, serem capazes de utilizar a língua, em seus diversos meios de expressão, como ferramenta de ações que questionem as diversas formas de dominação e perpetuação da desigualdade social e econômica. (LOPES; ANDREOTTI; MENEZES DE SOUZA, 2006).

Segundo Andreotti, ler um texto sob a perspectiva do LC permite ao estudante “analisar e criticar as relações entre perspectivas, língua, poder, grupos sociais e práticas sociais”. (ANDREOTTI, 2008, p. 43)¹. Cabe, então, salientar a perspectiva, a intencionalidade, o contexto sócio-histórico e econômico de quem escreveu/falou o

¹ Fragmento no original: “Critical literacy is a level of reading the word and the world that involves the development of skills of critical engagement and reflexivity – the analysis and critique of the relationships among perspectives, language, power, social groups and social practices by the learners”.

texto e refletir acerca das vozes/pontos de vista dos que foram esquecidos ou ignorados no discurso.

Segundo Jordão e Fogaça,

sujeitos e significados estão imersos em relações de poder, travando constantes batalhas pela legitimidade. Tais conflitos e tais relações de poder que nos constituem são, portanto, os mesmos elementos que permitem que os significados sejam permanentemente construídos e modificados. O poder (e os resultantes conflitos), as formas como o poder opera, e as possibilidades de subvertê-lo, devem ser uma preocupação fundamental para todos que desejam compreender, ensinar e aprender línguas estrangeiras. (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 88).

A relação de poder está relacionada a regras sociais linguísticas (nível de formalidade do ambiente, polidez, descortesia, escolha vocabular etc.), uma vez que “a linguagem pode ser usada para manter e desafiar formas existentes de poder”. (JANKS, 2016, p. 29). O LC incentiva o questionamento de discursos dominantes imperativos presentes nos textos, visando à justiça e à igualdade nas relações sociais a partir da contextualização social e histórica em que os mesmos foram elaborados.

Fairclough (2001) destaca a presença ideológica na concepção textual. Para o autor, as leituras, os conhecimentos, os saberes adquiridos ao longo da vida contribuem para a interpretação dos textos lidos, que são produzidos em contextos sociais específicos. As interpretações dos textos são abertas a diferentes leituras e estão vinculadas a experiências pessoais e não somente ao próprio texto. Os sujeitos leitores agem criativamente ao realizar conexões interpretativas e ao reestruturar práticas e estruturas dos textos.

[...] a prática discursiva, a produção, a distribuição e o consumo (como também a interpretação) de textos são uma faceta de luta hegemônica que contribui em graus variados para a reprodução ou a transformação não apenas da ordem de discurso existente (por exemplo, mediante a maneira como os textos e as convenções prévias são articulados na produção textual), mas também das relações sociais e assimétricas existentes. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 123-124).

Com o avanço das tecnologias digitais, com a globalização, tem-se acesso a um enorme acervo cultural advindo de diferentes lugares (por meio de vídeos do YouTube,

blogs, sites, etc.). Esse contato permite um novo olhar para o mundo, novas perspectivas, afetando e influenciando os interesses das pessoas, as formas como pensam e agem. Porém, torna-se evidente a importância de considerar a não neutralidade da língua e questionar as mensagens recebidas pelos diferentes meios de comunicação. Carbonieri (2016) ressalta que as grandes navegações e o processo de colonização das Américas promoveram a divisão racial das populações e a classificação de índios, negros e mestiços como inferiores e europeus como dominadores. Cientes disso,

o letramento crítico nos ajuda a examinar e combater visões estereotipadas e preconceituosas que por ventura surjam nas interações em sala de aula e fora dela. É uma perspectiva educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-lo, se assim o decidir. O letramento crítico interroga as relações de poder, os discursos, ideologias e identidades estabilizados, ou seja, tidos como seguros ou inatacáveis. Proporciona meios para que o indivíduo questione sua própria visão de mundo, seu lugar nas relações de poder estabelecidas e as identidades que assume. Alicerça-se no desafio incansável à desigualdade e à opressão em todos os níveis sociais e culturais. Nesse sentido, o letramento crítico só pode ser uma prática descolonizadora que busque interromper a colonialidade do poder ainda em curso. (CARBONIERI, 2016, p. 133).

Por meio do LC, o indivíduo pode perceber, durante a leitura dos mais variados textos a que se está exposto, os diferentes pontos de vista e questioná-los, contribuindo assim para a não reprodução de discursos atrelados a injustiças sociais.

3 A NÃO NEUTRALIDADE DOS DISCURSOS PRESENTES NOS TEXTOS

Segundo a perspectiva do LC, os textos (falados e ou escritos) não são neutros e estão associados às regras ideológicas da comunidade de onde o autor advém. A realidade descrita no texto não possui amplitude global, mas sim local, ela está histórica, cultural e socialmente situada. O objetivo do LC é desenvolver uma consciência crítica que habilite o leitor a perceber a ideologia presente no texto, perceber os indivíduos/classe social/ponto de vista que ficaram excluídos e questionar

sua intencionalidade. Dessa forma, os estudantes podem refletir criticamente sobre as práticas sociais que permeiam os diferentes textos. (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

Acerca da não neutralidade dos textos, “as escolhas que os produtores de textos fazem ora são deliberadas, ora inconscientes. Jamais são neutras. [...] Esses textos são socialmente construídos em nossa sociedade”. (JANKS, 2016, p. 25). Portanto, trazem em si vinculações com valores, crenças e práticas sociais. A percepção desse fato, sob a perspectiva do LC, “abrirá espaço para entender que poder, acesso, identidade e diferenças, juntos, são questões interconectadas pela linguagem”. (JANKS, 2016, p. 22). Reconhecer a utilização da língua como agência social e de suas implicações nas relações interpessoais, tanto globais quanto locais, é fator de grande importância para interpretar os textos e questionar a aplicabilidade de suas mensagens em determinados contextos.

4 SUGESTÕES DE QUESTIONAMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO CRÍTICO

Segundo Lopes, Andreotti e Menezes de Souza (2006), a língua não é neutra ou transparente, ela é culturalmente tendenciosa, é dinâmica e muda de acordo com o contexto. Por isso, o trabalho com o texto em sala de aula precisa considerar esses aspectos culturais e históricos para possibilitar a identificação das implicações da mensagem que ele traz na realidade em que atua. Os autores elaboraram um quadro conceitual demonstrando os diferentes tipos de leitura:

Quadro 1 - Os diferentes tipos de leitura

LEITURA TRADICIONAL	LEITURA CRÍTICA	LETRAMENTO CRÍTICO
O texto representa a verdade? É fato ou opinião? É tendencioso ou neutro? Está bem escrito/claro? O quê o autor quer dizer? Qual nível de autoridade ele/ela possui?	A quem se dirige o texto? Qual é a intenção do autor? Qual é o contexto? Como o autor manipula o texto? Quais afirmações não têm embasamento? Por que o texto foi escrito desta forma?	Quais são os pressupostos e possíveis implicações das afirmações? Como realidade é definida? Quem a define? Em nome de quem? Para o benefício de quem? Quais são as limitações ou contradições nesta perspectiva? Como estas afirmações (ou palavras) poderiam ser interpretadas em contextos diferentes?



<i>Estratégia:</i> DECODIFICAÇÃO	<i>Estratégia:</i> INTERPRETAÇÃO	<i>Estratégia:</i> QUESTIONAMENTO
<i>Foco:</i> mensagem/conteúdo, autoridade e legitimidade do falante e do texto.	<i>Foco:</i> contexto da escrita, intenções e estilo de comunicação	<i>Foco:</i> pressupostos, saber, produção, poder, representação e implicações
<i>Objetivo:</i> desenvolver uma compreensão do conteúdo e/ou estabelecer o valor de verdade do texto.	<i>Objetivo:</i> desenvolver reflexão crítica (habilidade de perceber intenções e razões)	<i>Objetivo:</i> desenvolver reflexividade (habilidade de identificar pressupostos /implicações)

Fonte: (LOPES; ANDREOTTI; MENEZES DE SOUZA, 2006, p. 06).

Esses autores trazem as diferenciações dos tipos de leitura e estimulam o uso do LC no trabalho com o texto em sala de aula, ressaltando que, na seleção do conteúdo, devem-se incluir questões globais e locais de relevância e que sejam significativas para o aluno.

A perspectiva de leitura do LC considera que a linguagem, a identidade de cada indivíduo, o seu conhecimento, a sua cultura, as relações de poder que perpassam a vida em sociedade e o contexto em que se está inserido estão sujeitos às constantes modificações influenciadas por uma gama de valores culturais, políticos, econômicos e sociais, que também são passíveis de mudanças.

Com isso, para os autores do LC, o processo de leitura vai além da interpretação do texto. Eles sugerem que sejam levantados questionamentos com o intuito de perceber visões, interpretações e versões historicamente silenciadas e romper com relações rígidas, hegemônicas de poder. Desse modo, o LC é definido “como um exercício de questionamentos das práticas discursivas e como o reconhecimento da relação entre cultura, poder e dominação com vistas à justiça social, igualdade, emancipação e empoderamento”. (DUBOC, 2016, p. 61).

Em um trabalho sob a perspectiva do LC, questionamentos como os expostos a seguir são levantados após a leitura dos textos, além dos já apresentados no Quadro 1.

- a) Quem está contando a história?
- b) Em nome de quem a história está sendo contada?
- c) Que outras vozes/perspectivas/realidades estão faltando?

- d) Um texto alternativo contaria que versão da história?
- e) A sua realidade está incluída nesse texto? Por quê?
- f) Quais são as implicações de cada interpretação da história?
(TAKAKI, 2012, p. 976)

Segundo Takaki, o trabalho do texto por meio do LC pode suscitar interpretações que considerem

[...] o local social e institucional sobre o qual o autor escreve, seu estilo e seus conceitos de linguagem, conhecimento, identidade, cultura, realidade, leitura; a natureza do conteúdo (tópico literário, jurídico, publicitário, científico, religioso em suas diferentes manifestações); o nível de linguagem, (dialetal, culta, formal, semiformal, informal; mecanismos de coesão, nominal, verbal, conexão, modalização, períodos, léxico), o contexto no qual o gênero se insere (solene, público), a natureza da relação entre os participantes (íntima ou distante; nível sociocultural; formação); a natureza dos propósitos das atividades desenvolvidas, ou seja, o propósito social do texto focal. A consciência de tais fatores poderá contribuir para as práticas de leitura mais expandidas e transformar as análises e interpretações sociais e históricas com vistas à ampliação das visões de mundo. (TAKAKI, 2012, p. 980).

Nas interações em sala de aula, são inúmeros os textos a que os alunos são expostos, por isso, não há que se delimitar um número fechado de questionamentos a serem feitos. Foram apresentadas algumas sugestões de Lopes, Adreotti e Menezes de Souza (2006) e de Takaki (2012) como exemplos de como o texto pode ser desconstruído à luz da realidade sócio-histórico-cultural em que foi construído e questionado a partir do contexto daquele que o está lendo.

É necessário ressaltar que a leitura sob a perspectiva do LC não se propõe a construir métodos, “a não ser que método seja concebido como conjunto de soluções provisórias, contextuais, estabelecidas em parcerias colaborativas”. (JORDÃO, 2016, p. 51). No LC, são apresentadas perspectivas de leitura que tornam leitores capazes de perceber as intenções do autor, do público a quem se destina, do público não considerado, das relações de poder e de desigualdade subjacentes para revelar ao leitor que a linguagem ali está sendo usada em um contexto de tempo e espaço específicos.

Os pressupostos do LC sobre o mundo têm ressonância em práticas democráticas que contemplem um mundo multissemiótico no qual as

diferenças convivem lado a lado, em dissonância produtiva, questionando e problematizando práticas totalizantes homogeneizadoras. (JORDÃO, 2016, p. 51).

Com isso, a leitura que contempla o LC capacita o estudante à tomada de consciência de que algumas práticas de linguagens (textos orais ou escritos) podem não representar determinado grupo social, ou até mesmo excluí-lo. O ensino de línguas, materna e estrangeiras, pode proporcionar a reflexividade e questionamentos por parte dos estudantes para que eles concordem ou discordem de certas práticas sociais. O vocábulo reflexibilidade precisa ser entendido aqui como uma forma de ler o texto: fazendo uma autoanálise, questionando-se do porquê se está interpretando-o de determinada forma. Ao refletir sobre um texto, o leitor também reflete sobre si, sobre sua bagagem cultural.

Diante da complexidade dos assuntos dos diferentes textos utilizados na sala de aula de Língua Estrangeira, Jordão e Fogaça (2007) advertem que o uso da língua materna pode ser considerado nas discussões sobre as temáticas trazidas pelos textos, uma vez que o seu uso pode atenuar relações de superioridade que tendem a ser estabelecidas entre alunos de diferentes níveis de proficiência da língua dentro de uma mesma turma da rede de ensino. Além disso,

O ensino/aprendizagem de princípios sócio-educacionais como a inclusão social, a construção e representação de identidades sociais, a consciência do papel das línguas – e das Línguas Estrangeiras – na sociedade e na diversidade cultural, são princípios para os quais é imprescindível o uso da língua materna a fim de que possam ser discutidos e questionados plenamente, sem que o suposto domínio da Língua Estrangeira seja usado como instrumento para impor determinados sentidos e calar outros. (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 95).

Os autores salientam ainda que as discussões podem ocorrer na língua estrangeira dependendo do nível de proficiência da turma. Eles ressaltam que os interlocutores (professor e alunos) devem ter oportunidade de se expressarem a fim de compartilhar suas percepções sobre o texto lido, de modo que se sintam confortáveis, em sala de aula, para contribuir com suas falas e refletir sobre as diferentes perspectivas apresentadas.

Assim, os questionamentos que surgem a partir da leitura do texto podem ser feitos em Língua Portuguesa, pois “discussões na língua materna ajudarão estudantes e professores a atribuírem significado às suas práticas sociais e, portanto, farão associações das aulas de Inglês com suas vidas dentro e fora da escola”. (JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 77). O mesmo foi ressaltado por Mattos e Valério, ao expressarem que perguntas que buscam posicionamento crítico “podem ser feitas na língua-alvo e debatidas na língua materna” (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 150) com o objetivo de fomentar a reflexão crítica baseada no diálogo e voltada para o questionamento de representações presentes no texto.

5 ENSINO DA GRAMÁTICA E LETRAMENTO CRÍTICO

Takaki (2012) recomenda a cooperação e a integração do LC com os estudos linguísticos, culturais, políticos, sociais no ensino de línguas. Há momentos, na aula, em que o(a) professor(a) pode e precisa focar nos aspectos linguísticos, sistêmicos da língua, já em outros ele(a) tem a possibilidade de dar ênfase na leitura sob a perspectiva do LC ao trabalhar os diferentes gêneros textuais. A inserção desses dois momentos de ensino-aprendizagem (estudo dos aspectos estruturais da língua e do LC) nas aulas de línguas colabora para a formação do aluno-cidadão.

Dessa forma, o LC permite que o aluno não somente desenvolva as habilidades linguísticas nas aulas de língua materna ou de língua estrangeira, mas também preconiza a formação de cidadãos críticos e conscientes a partir da interação, do diálogo com seus pares e dos questionamentos dos conceitos e preconceitos quase que “institucionalizados” pela sociedade e pela própria família. (SOUZA, 2014). O objetivo é viabilizar desconstruções de reproduções de falas e atitudes que não passaram por reflexões, para um agir mais consciente.

Com o intuito de ajudar professores ao redor do mundo a trabalhar o texto sob a perspectiva do LC, foi desenvolvido o projeto OSDE (*Open Spaces For Development and Enquiry*), em língua portuguesa: Espaços Abertos para o Desenvolvimento e a



Investigação. Jordão e Fogaça disponibilizaram em um artigo suas regras operacionais, já traduzidas para o Português:

- a) todo indivíduo traz conhecimento válido para um espaço aberto;
- b) esse conhecimento merece respeito (todos devem ter o direito de expressar-se sem medo de serem desprezados pelos outros, e devem comprometer-se a ouvir os outros com respeito);
- c) todo conhecimento está relacionado com quem você é e de onde você vem (nós construímos as lentes com as quais olhamos o mundo em nossos contextos e interações com os outros);
- d) todo conhecimento é parcial e incompleto (nós vemos o mundo através de lentes diferentes que se modificam continuamente; não há lentes universalmente melhores ou mais claras);
- e) todo conhecimento pode e deve ser questionado no diálogo (devemos nos engajar criticamente com ações, pensamentos e crenças tanto de nós mesmos quanto dos outros, já que precisamos de diferentes lentes, outras perspectivas, para desafiar e transformar nossas próprias perspectivas). Disponível em: <<http://www.osdemethodology.org.uk/groundrules.html>>. (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 100).

Jordão (2007) referenda a abertura de espaços com objetivos traçados coletivamente, com o intuito de aprender a viver juntos, “perceber e aprender a lidar com a complexidade, tomar decisões e elaborar suas opiniões”. (JORDÃO, 2007, p. 36). Com isso, a sala de aula de língua pode ser um espaço onde os estudantes tenham acesso a outras visões de mundo, percebam diferentes pontos de vista por meio de textos variados advindos de realidades diversas, escritos com propósitos peculiares, sob um contexto determinado sócio-historicamente. O trabalho com o texto sob a perspectiva do LC possibilita que os alunos se percebam como sujeitos críticos, capazes de agir sobre o mundo, sobre suas realidades.

Além disso, Monte Mór salienta que: “ampliar a consciência sobre as questões subjacentes à diversidade com a qual interagimos pode representar um grande exercício de reflexão, bastante necessário em nossa prática profissional ou em nosso cotidiano”. (MONTE MÓR, 2002, p. 160). Assim, é notória a importância de reflexões sobre a diversidade cultural no cotidiano escolar. As aulas de língua têm como objetivos desenvolver a competência comunicativa do aprendiz e formar o indivíduo cidadão como ressaltam Mattos e Valério (2010) e Jordão e Fogaça (2012).

6 O PROFESSOR COMO MOTIVADOR DO LETRAMENTO CRÍTICO

A atuação do professor é de vital importância no fazer pedagógico, uma vez que cabe a esse profissional, dentre outras funções, ser mediador na formação de cidadãos e futuros profissionais, agentes sociais. Paulo Freire enxergava a educação escolar como ato de produção e de reconstrução do saber:

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. (FREIRE, 1997, p. 110).

Sobre a prática docente, a citação abaixo, de Gadotti, deixa claro como a função do professor exerce papel preponderante na formação de sujeitos críticos, quando a sua postura tende a fazer um trabalho de questionamento das práticas sociais:

[...] podemos identificar e confrontar duas concepções opostas da profissão docente: a concepção neoliberal e a concepção emancipadora. A primeira, amplamente dominante hoje, concebe o professor como um profissional lecionador, avaliado individualmente e isolado na profissão (visão individualista); a segunda considera o docente como um profissional do sentido, um organizador da aprendizagem (visão social), uma liderança, um sujeito político. [...] Porque o papel da educação, na concepção que defendemos, é emancipar as pessoas, ou, como diz Francisco Imbernón, “o objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. A profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca”. (GADOTTI, 2003, p. 04-05).

Dá a importância de os professores levarem os alunos a questionarem as relações culturais, históricas e sociais durante o trabalho com os textos. Não fará muito sentido, para o aluno, utilizar o texto apenas para destacar aspectos linguísticos da língua.

[...] o letramento oferecido pela escola toma o texto escrito como um objeto linguístico e não como objeto essencialmente social, ou seja, o texto é analisado como um objeto completo em si mesmo, cujo



significado independe de sua relação com as situações em que é utilizado. Como vimos, o significado do texto está intimamente relacionado com as condições socioeconômicas, culturais, políticas e históricas do local em que é produzido e lido. A não focalização do texto como parte integrante de práticas sociais nas quais ele tem funções específicas o reduz a simples fonte de análise linguística, análise esta também deturpada por não levar em conta os fatores determinantes da seleção lexical, sintática e estrutural que ele exhibe. (TERZI; PONTE, 2006, p. 683).

Assim, as escolhas que os professores fazem, em sala de aula, ao trazer determinado texto e a forma como ele será trabalhado podem influenciar o futuro dos estudantes e, por conseguinte, da sociedade. (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

Em atividades de LC, a opinião do professor sobre determinado tema não deve prevalecer, nem a forma de pensar de qualquer outro indivíduo envolvido nas discussões acerca do texto. O cerne do LC está no diálogo, na compreensão e nos questionamentos. Questionar não para criticar (no sentido de dizer eu estou certo, você está errado), mas no sentido de questionar para compreender que o outro possui uma história de vida que contribui para que ele pense e aja de determinada maneira. O LC visa, então, às compreensões das diferentes perspectivas com a finalidade de colaborar para uma sociedade mais justa e igualitária, que respeita e celebra a diversidade humana (aspectos físicos, sociais, históricos e culturais dos indivíduos).

Além disso, o LC contribui para relacionamentos interpessoais mais saudáveis, uma vez que prioriza o diálogo, o respeito às diferenças (modo de pensar, cor de pele, religião etc.) e percebe a diversidade como atributo benéfico para a troca de saberes, contribuindo para o crescimento e o aperfeiçoamento pessoal.

6.1 A escolha do texto a ser utilizado em sala de aula

No Brasil, o documento oficial intitulado Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) considera o texto de Cervetti, Pardales e Damico (2001) para referendar o trabalho com leitura sob a perspectiva do LC e ressalta a função importante das línguas estrangeiras para a formação do cidadão, pois têm o objetivo de “reafirmar a

relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de línguas estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores ‘globalizantes’”. (BRASIL, 2006, p. 122). Além disso, as OCEM destacam que os professores não podem “desconsiderar o caráter da leitura como prática cultural e crítica da linguagem, um componente essencial para construção da cidadania e para a formação dos educandos”. (BRASIL, 2006, p. 111). Ademais, como sugestões de planejamento das aulas, alguns temas são relacionados: “cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, dependência/interdependência, conflitos, valores, diferenças regionais/nacionais”. (BRASIL, 2006, p. 112).

O documento acima citado ainda adverte que “a escolha dos textos de leitura deve, por exemplo, partir de temas de interesse dos alunos e que possibilitem reflexão sobre sua sociedade e ampliação da visão de mundo”. (BRASIL, 2006, p. 114). Dessa forma, a proposta de Paulo Freire, na alfabetização de adultos, que primava pela apresentação dos conteúdos a partir da realidade dos estudantes, é revisitada e adaptada para o trabalho com os diferentes textos na escola, nos diferentes anos de escolaridade, para tornar o conteúdo significativo e propiciar o engajamento social. Baseado nisso, o LC

[...] trabalha com a perspectiva de que o conhecimento deve ser significativo e, portanto, a escola deve abordar conteúdos aos quais os alunos sejam capazes de atribuir sentidos, que tenham significação para suas vidas dentro e fora da escola. (JORDÃO, 2016, p. 52).

Cabe ressaltar que os textos (verbais e não verbais), unidades de sentido, produzidos por culturas sócio-historicamente situadas, são concebidos como oportunidades de percepção de múltiplos contextos, de discussão de importantes questões com a finalidade de possibilitar o desenvolvimento de uma consciência crítica e a constituição de sujeitos ativos, capazes de ler o texto, considerar a sua realidade (a do autor e a do leitor), interpretá-lo, criticá-lo e estabelecer novas percepções, novos significados, novos posicionamentos enquanto indivíduos. De acordo com os autores Jordão e Fogaça (2007, p. 92), “ler uma informação e construir sentidos a partir dela de forma legítima é parte do processo de experimentar uma cidadania ativa da qual podemos nos beneficiar”. Assim sendo, o trabalho, em sala de aula, sob a perspectiva de

leitura do LC, pode promover a percepção, por parte dos alunos, de seu papel ativo enquanto cidadãos. Segundo esses autores, os textos podem ser utilizados para percepção de múltiplos contextos, para discussão de questões que possam levar ao desenvolvimento intercultural dos estudantes que resulte “em desenvolvimento de sua consciência crítica e de outras práticas sociais – que respeitam, reconhecem e se beneficiam do confronto com diferentes leituras do mundo”. (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 89).

Com o objetivo de resumir os conceitos aqui tratados, o quadro, disposto a seguir, foi elaborado a partir da leitura dos especialistas citados anteriormente, trazendo os objetivos do LC e a atuação do professor ao trabalhar os textos (verbais ou não verbais, escritos ou falados) com a turma sob a perspectiva do LC. O quadro não pretende esgotar o assunto, ele é apenas um resumo para sistematizar de forma concisa tudo o que foi tratado neste artigo. Convém ressaltar que os itens não foram expostos por ordem de importância.

Quadro 2 - Objetivos de leitura e a atuação do professor ao trabalhar o texto com a turma sob a perspectiva do Letramento crítico

LETRAMENTO CRÍTICO	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a leitura do texto de forma ativa e reflexiva; • Reconhecer o tempo/contexto de escrita e o tempo/contexto de leitura do texto; • Reconhecer a fonte, o propósito, o interesse e as condições de produção do texto; • Compreender as injustiças e as desigualdades (quando) presentes nas mensagens do texto; • Relacionar o uso da linguagem às práticas sociais e questionar as relações de poder presentes no texto; • Perceber que os textos influenciam pensamentos e ações; • Compreender que a situação sócio-histórica e cultural do leitor interfere na interpretação do texto; • Perceber que não há neutralidade no texto, ele expressa uma ideia, a realidade de um indivíduo ou de um grupo; • Identificar outras realidades, pontos de vista, que foram excluídos, silenciados ou beneficiados no texto; • Despertar a agência crítica e ativa para transformação da realidade, tendo como objetivo relações justas e igualitárias.



Atuação do professor	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver a consciência crítica do estudante por meio de questionamentos da mensagem trazida pelo texto e percepção de diferentes visões de mundo (as excluídas e as privilegiadas);• Levar os alunos a perceberem os grupos sociais que não foram contemplados, verificando as relações de poder e desigualdades trazidas pelo texto em seu contexto/tempo de escrita;• Mostrar que os textos não são neutros e servem como instrumento para disseminação de ideias de um indivíduo, de um grupo social ou cultural;• Considerar a bagagem cultural e as experiências de cada estudante, ciente de que isso influencia na interpretação dos textos;• Propiciar um ambiente amistoso de exposição de ideias e percepções advindas do texto;• Incentivar o respeito pelo próximo e o diálogo como instrumento para sanar conflitos;• Respeitar o nível de proficiência da turma durante as reflexões críticas acerca do texto, com isso, a língua materna ou a língua estrangeira podem ser utilizadas para expressões de ideias.
-----------------------------	--

Fonte: Dissertação de Mestrado de Patrícia Miranda Medeiros Sardinha (SARDINHA, 2017, p. 60). Baseado nos textos de: Cervetti, Pardales e Damico (2001); Andreotti (2008); Jordão e Fogaça (2007, 2012); Jesus e Carbonieri (2016).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, a perspectiva de leitura do LC permite ao leitor/ouvinte perceber que os diferentes textos (verbal ou não verbal) advêm de diferentes contextos e expressam pontos de vistas de uma determinada realidade. Por meio de questionamentos acerca da origem, intenção e contexto de produção dos textos, podem-se identificar relações de poder e injustiças presentes. Nesse sentido, o papel do professor como mediador que auxilia o desenvolvimento do LC nos alunos, em uma relação dialógica, é preponderante para formação de cidadãos críticos que conseguem perceber que os textos não são neutros e que foram construídos com objetivo e contexto sócio-histórico determinados.

Por isso, incentivamos que os textos, em sala de aula, não sejam utilizados apenas para estudo dos aspectos linguísticos/gramaticais, mas que, sobretudo, a mensagem neles inserida seja explorada e a ideologia presente seja questionada, possibilitando, com isso, a formação de cidadãos críticos para um agir em sociedade, tendo como objetivo relações de justiça e de igualdade.

8 REFERÊNCIAS

ANDREOTTI, V. Innovative methodologies in global citizenship education: the OSDE initiative. In: **Global citizenship in the English language classroom**. British Council, 2008. p. 40-47.

BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos PCNs na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2016.

CARBONIERI, D. Descolonizando o Ensino de Literaturas de Língua Inglesa. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 47).

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**, v. 04, n. 09, 2001. Disponível em: <www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html>. Acesso em: 04 jan. 2016.

DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 47).

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, M. **A boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. São Paulo: Ghuabras, 2003.

JANKS, H. Panorama sobre Letramento Crítico. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 47).

JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 47).

JORDÃO, C. M. O que todos sabem... ou não: Letramento Crítico e questionamento conceitual. **Revista Crop**, p. 21-46, dez. 2007.

_____. No tabuleiro da professora tem... Letramento Crítico? In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 47).

_____; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, Letramento Crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Revista Línguas & Letras**, v. 08, n. 14, p. 79-105, 2007.

_____. Critical literacy in the English language classroom. **DELTA**, São Paulo, v. 28, n. 01, p. 69-84, 2012.

LOPES, M. C. L.; ANDREOTTI, V.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Uma breve introdução ao Letramento Crítico na educação em línguas estrangeiras**. Paraná, 2006. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/7965991/letramento-critico>>. Acesso em: 06 jan. 2016.

MATTOS, A. M. de A.; VALÉRIO, K. M. Letramento Crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **RBLA**, v. 10, n. 01, p. 135-158, 2010.

MONTE MÓR, W. **Língua e Diversidade Cultural nas Américas Multiculturais**. Interfaces Brasil/Canadá, Porto Alegre, v. 01, n. 02, p. 145-161, 2002.

OPEN SPACES for Development and Enquiry project (OSDE). Disponível em: <<http://www.osdemethodology.org.uk/>>. Acesso em: 16 de maio de 2016.

SARDINHA, P. M. M. **O Letramento crítico na Educação de Jovens e Adultos da rede estadual a partir de atividades com canções e outros textos multimodais em Língua Inglesa**. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica). Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 2017.

SOUZA, G. R. de. **Novos significados para o ensino e aprendizagem de inglês: o letramento crítico em uma turma de aceleração**. Dissertação de Mestrado. (Linguística Aplicada). UFMG. Faculdade de Letras. 2014.

TAKAKI, N. H. Contribuições de teorias recentes de Letramentos Críticos para inglês instrumental. **RBLA**, v. 12, n. 04, p. 971-996, 2012.

TERZI, S. B.; PONTE, G. L. A identificação do cidadão no processo de Letramento Crítico. **Perspectiva**, v. 24, n. 02, p. 665-686, jul./dez. 2006.