

Daniel de Mello Ferraz  
Claudia Jotto Kawachi-Furlan  
organizadores

**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**



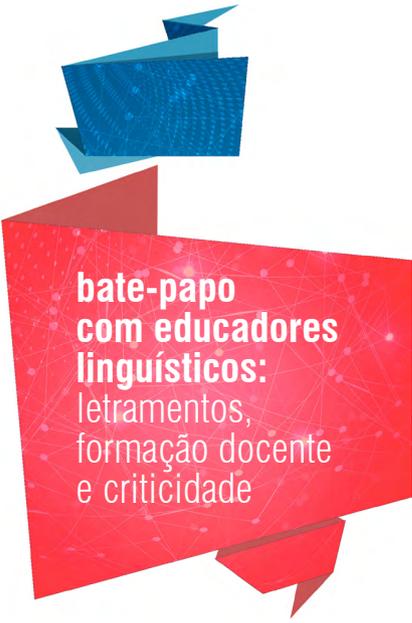
Daniel de Mello Ferraz  
Claudia Jotto Kawachi-Furlan  
organizadores

**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade



São Paulo, 2019 |





Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados

Copyright do texto © 2019 os autores e as autoras

Copyright da edição © 2019 Pimenta Cultural

**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

Esta obra é licenciada por uma *Licença Creative Commons: by-nc-nd*. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pelo autor para esta obra. Qualquer parte ou a totalidade do conteúdo desta publicação pode ser reproduzida ou compartilhada. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade do autor, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

### **Comissão Editorial Científica**

Alaim Souza Neto, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil  
Alexandre Antonio Timbane, Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil  
Alexandre Silva Santos Filho, Universidade Federal do Pará, Brasil  
Aline Corso, Faculdade Cenecista de Bento Gonçalves, Brasil  
André Gobbo, Universidade Federal de Santa Catarina e Faculdade Avantis, Brasil  
Andressa Wiebusch, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil  
Andreza Regina Lopes da Silva, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil  
Angela Maria Farah, Centro Universitário de União da Vitória, Brasil  
Anísio Batista Pereira, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil  
Arthur Vianna Ferreira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil  
Beatriz Braga Bezerra, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil  
Bernadette Beber, Faculdade Avantis, Brasil  
Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos, Universidade do Vale do Itajaí, Brasil  
Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa, Universidade Federal da Paraíba, Brasil  
Cleonice de Fátima Martins, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil  
Daniele Cristine Rodrigues, Universidade de São Paulo, Brasil  
Dayse Sampaio Lopes Borges, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil  
Delton Aparecido Felipe, Universidade Estadual do Paraná, Brasil  
Dorama de Miranda Carvalho, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil  
Elena Maria Mallmann, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil  
Elisiene Borges leal, Universidade Federal do Piauí, Brasil  
Elizabeth de Paula Pacheco, Instituto Federal de Goiás, Brasil  
Emanoel Cesar Pires Assis, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil  
Francisca de Assiz Carvalho, Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil  
Gracy Cristina Astolpho Duarte, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil  
Handherson Leylton Costa Damasceno, Universidade Federal da Bahia, Brasil  
Heloisa Candello, IBM Research Brazil, IBM BRASIL, Brasil  
Inara Antunes Vieira Willerding, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil  
Jacqueline de Castro Rimá, Universidade Federal da Paraíba, Brasil



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

Jeane Carla Oliveira de Melo, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Brasil

Jeronimo Becker Flores, Pontifício Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Joelson Alves Onofre, Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil

Joselia Maria Neves, Portugal, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Júlia Carolina da Costa Santos, Universidade Estadual do Maro Grosso do Sul, Brasil

Juliana da Silva Paiva, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba, Brasil

Kamil Giglio, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Laionel Vieira da Silva, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lidia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal

Ligia Stella Baptista Correia, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Luan Gomes dos Santos de Oliveira, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil

Lucas Rodrigues Lopes, Faculdade de Tecnologia de Mogi Mirim, Brasil

Luciene Correia Santos de Oliveira Luz, Universidade Federal de Goiás; Instituto Federal de Goiás., Brasil

Lucimara Rett, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Marcio Bernardino Sirino, Universidade Castelo Branco, Brasil

Marcio Duarte, Faculdades FACCAT, Brasil

Marcos dos Reis Batista, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Maribel Santos Miranda-Pinto, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal

Marília Matos Gonçalves, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Marina A. E. Negri, Universidade de São Paulo, Brasil

Marta Cristina Goulart Braga, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai, Universidade de São Paulo, Brasil

Midierison Maia, Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging, Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Patrícia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal

Ramofly Ramofly Bicalho, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima, Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Rita Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal

Rosane de Fatima Antunes Obregon, Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel Pompeo, Universidade Estadual Paulista, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista, Universidade Federal de Goiás, Brasil

Tarcísio Vanzin, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento, Universidade Federal Do Pará, Brasil

Thiago Barbosa Soares, Instituto Federal Fluminense, Brasil

Valdemar Valente Júnior, Universidade Castelo Branco, Brasil

Vania Ribas Ulbricht, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellton da Silva de Fátima, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana, Universidade Federal da Paraíba, Brasil



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

Direção Editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas	Marcelo Eyng
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Editoração eletrônica	Matheus Vieira Moraes
Imagens da capa do livro e dos capítulos	Benzoix/Freepik; Vextok/Freepik; Kjpargeter/Freepik Sasin Tipchai/Pixabay; Stefan Keller/Pixabay; rawpixel.com/ Freepik; Free-Photos/Pixabay; Stefan Keller/Pixabay; Geralt/ Pixabay; Free-Photos/Pixabay; StockSnap/Pixabay; Gerd Altmann/Pixabay; Geralt/Pixabay; FunkyFocus/Pixabay; Jonas Svidras/Pixabay; Lihle Lynne/Pixabay; Pexels/Pixabay; Stefan Schwehofer/Pixabay; Kiran Hania/Pixabay
Editora executiva	Patricia Bieging
Revisão	Organizadoras e Autores(as)
Organizadores	Daniel de Mello Ferraz Claudia Jotto Kawachi-Furlan

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

B328 Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade. Daniel de Mello Ferraz, Claudia Jotto Kawachi-Furlan - organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. 268p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-7221-024-9 (eBook)

978-85-7221-025-6 (brochura)

1. Formação docente. 2. Linguística. 3. Letramento.  
4. Educação. 5. Aprendizagem. I. Ferraz, Daniel de Mello.  
II. Kawachi-Furlan, Claudia Jotto. III. Título.

CDU: 81

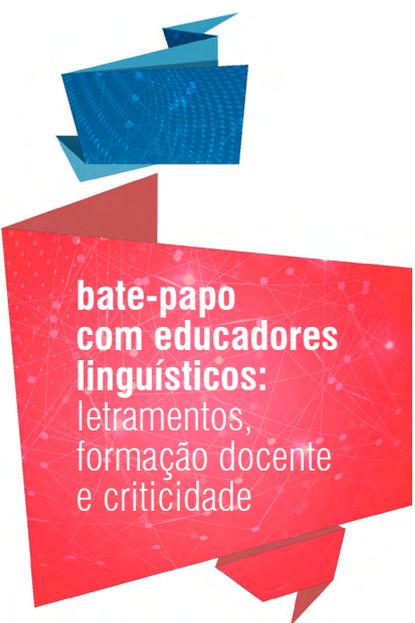
CDD: 807

Título da obra em inglês:

*A chat with language educators: literacies, teacher education, and critique.*

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.249

---



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

## SUMÁRIO

Prefácio .....	9
<i>Sandra Gattolin</i>	
1.1 Introdução: um bate-papo que não cessa .....	12
<i>Cláudia Jotto Kawachi-Furlan e Daniel de Mello Ferraz</i>	
<b>PARTE 1: SUBJETIVIDADES E IDENTIDADES: OLHANDO PARA SI E PARA O OUTRO</b>	
2.1 Gêneros e sexualidades no ensino de línguas estrangeiras e na formação de professoras/es .....	31
<i>Ana Luisa Coan, Lorena Corteletti e Ângela Calvi</i>	
2.2 Gêneros e sexualidades no ensino de línguas estrangeiras e na formação de professoras/es .....	35
<i>Rosane Rocha Pessoa</i>	
3.1 Letramento crítico e emoções .....	54
<i>Thalita Rezende e Daniela Ferreira</i>	
3.2 O lugar da emoção na criticidade do letramento .....	58
<i>Clarissa Menezes Jordão</i>	
4.1 Educação em LI, identidade e subjetividade .....	67
<i>Thalita Rezende</i>	
4.2 Educação linguística em LI: identidade, subjetividade e complexidade .....	71
<i>Lívia Zenóbio Fortes</i>	



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

5.1 Educação crítica em língua inglesa,  
orientação curricular e o papel do professor  
e do formador do professor ..... 91  
*Karina Antonia Fadini*

5.2 Um olhar sob si: outras possibilidades  
de pesquisas na área de formação de professores,  
formação de formadores e ensino de línguas..... 95  
*Fabício Tetsuya Parreira Ono*

## PARTE 2: EDUCAÇÃO EM LI E A ESCOLA PÚBLICA

6.1 Educação linguística em inglês na escola pública..... 112  
*Ana Carolina Justiniano*

6.2 Educação linguística em inglês na escola pública  
e as demandas da contemporaneidade ..... 114  
*Diógenes Cândido Lima*

7.1 Educação em línguas estrangeiras,  
currículo escolar e avaliação ..... 125  
*Marianna Cardoso Reis Merlo e Camila Oliveira Fonseca*

7.2 Avaliação COMO aprendizagem  
e a educação linguística crítica..... 129  
*Ana Paula Martinez Duboc*

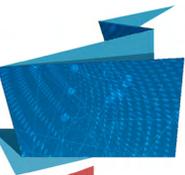
## PARTE 3: (MULTI)LETRAMENTOS DIGITAIS E VISUAIS

8.1 (Multi)letramentos e novas tecnologias:  
*more buzzwords?* ..... 144  
*Daniel de Mello Ferraz e Cláudia Jotto Kawachi-Furlan*



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

8.2 (Multi)letramentos e novas tecnologias: <i>more buzzwords?</i> .....	148
<i>Andrea Machado de Almeida Mattos</i>	
9.1 Os novos letramentos e os letramentos digitais na educação linguística em língua inglesa.....	160
<i>Pedro Moreno Sant'Anna</i>	
9.2 É o que somos, sendo: o papel da (auto)crítica nos letramentos .....	163
<i>Nara Hiroko Takaki</i>	
10.1 Letramentos visuais .....	182
<i>Márcia Rocha</i>	
10.2 Entre a semelhança e a dessemelhança: (in)visibilidades e agência nas mídias .....	186
<i>Souzana Mizan</i>	
11.1 Sobre os letramentos visuais .....	201
<i>João Alves Leite Neto</i>	
11.2 As imagens nas aulas de inglês: por um letramento visual ético e responsável .....	205
<i>Daniel de Mello Ferraz e Cláudia Jotto Kawachi-Furlan</i>	
 PARTE 4: TEACHER EDUCATION / FORMAÇÃO DOCENTE	
12.1 Literacies: critical perspective in language education.....	221
<i>Andressa Biancardi Puttin, Vanessa Tiburtino e Zaira Bonfante dos Santos</i>	
12.2 Critical literacies in language teacher education: constraints and opportunities .....	224
<i>Brian Morgan</i>	



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

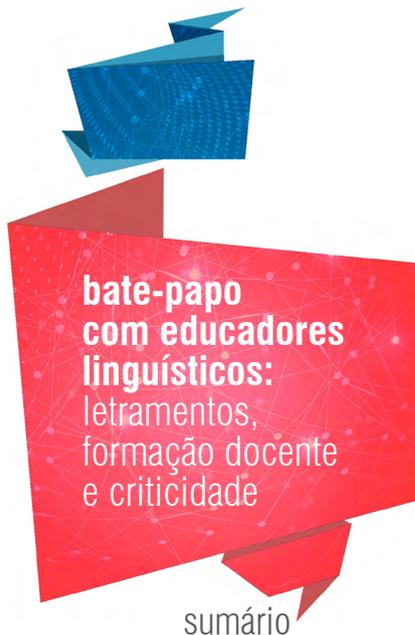
13.1 Educação em língua estrangeira para crianças ..... 240  
*Gabriela Piccin e Marianna Cardoso Reis Merlo*

13.2 Educação linguística:  
repensando os conceitos de língua e linguagem ..... 244  
*Lynn Mario Trindade Menezes de Souza*

Sobre os organizadores..... 259

Sobre os autores e as autoras..... 259

Índice remissivo ..... 264



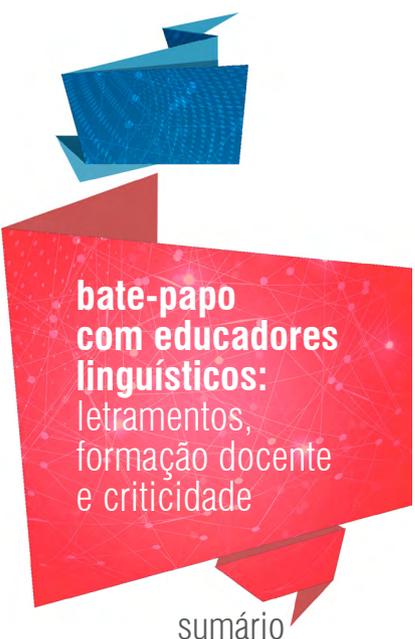
## PREFÁCIO

SANDRA GATTOLIN

*Universidade Federal de São Carlos*

Em tempos de questionamentos em relação à validade e à relevância das pesquisas produzidas nas Ciências Humanas e Sociais; em um momento em que os cursos de educação superior, em especial os das áreas mencionadas, sofrem graves ataques; e nosso direito à liberdade de expressão é ofuscado por um discurso e atitudes conservadores que ganham cada dia mais força, este livro, *Bate-papo com educadores linguísticos: Letramentos, formação docente e criticidade*, surge para dar voz a professores, pesquisadores, linguistas e linguistas aplicados para que discutam a Educação Linguística em inglês por meio de temas atuais e, mais do que nunca, necessários. Poderia ser mais uma obra em que especialistas são convidados a responder uma ou algumas questões propostas pelos organizadores, mas não é. Os questionamentos são formulados por alunos graduandos e pós-graduandos da Universidade Federal do Espírito Santo, integrantes do Grupo de Estudos sobre Educação Crítica em Língua Estrangeira (GEEC-LE), além de professores da rede pública, inspirados pelas leituras de textos escritos e palestras proferidas pelos autores dos diversos capítulos.

Mais uma publicação sobre letramento, formação docente e criticidade? Retomo as palavras de Rajagopalan (2018, p. 7) ao afirmar que “nunca antes na história da humanidade o pensamento crítico se apresentou como tão necessário em nossas vidas do dia a dia”. Além disso, é quase impossível falar em formação docente, sem, também, falar de letramento e de criticidade. Afinal, atuamos “na área do desenvolvimento de valores, de posicionamento na sociedade, no mundo (...) na área da preparação para a vida” (CELANI, 2001, p. 30). E, portanto, “todo professor é ao



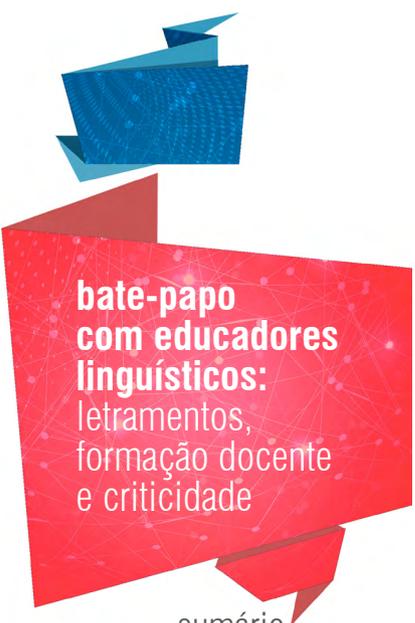
**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

mesmo tempo um educador” e “educar não é apenas um ato de conhecimento; é também um ato político” (p. 26), como tantas vezes o disse Paulo Freire. É esse viés político que perpassa os artigos desta coletânea e é por isso que ela não apenas se soma, em termos numéricos, às demais já publicadas, mas intensifica o debate sobre o que já foi dito em relação aos assuntos propostos. Mais do que assuntos propostos, são verdadeiros “temas geradores” aqueles abordados por cada um dos autores. Temas que permitem às pessoas pensar a sua realidade, o seu lugar nessa sociedade e o mundo que as cerca.

Também como manifestação de um ato político é a demanda por um currículo para a justiça social, que vejo subjacente à voz desses mesmos autores. Entre as diversas visões de “justiça social”, alinho-me à proposta de Fraser (1998), que a concebe em termos de redistribuição, reconhecimento e participação, diferentemente de estudiosos que a precederam e que, influenciados por estudos marxistas, a entendiam enquanto redistribuição, ou seja, um mundo de desiguais (de oprimidos e de opressores) deveria ser substituído por um espaço de igualdade entre as pessoas. Nesse espaço de igualdade, as diferenças eram apagadas.

Um conceito de justiça social enquanto redistribuição, reconhecimento e participação reconhece que as pessoas são iguais na diferença, remetendo à ideia de tolerância, no sentido de Freire (2005), e que todos e todas têm o direito e o dever de participar de todas as decisões que os/as envolvem; questões como quem decide o quanto é suficiente para quem e quem precisa ter direitos específicos garantidos. Não se trata mais de aceitar que alguém munido de maior poder decreta a partir de uma única perspectiva o que significa “igualdade”, “justiça” e “direitos”; a sociedade, como um todo, em toda sua complexidade, precisa ter voz e participar das decisões (MENEZES DE SOUZA, 2016).



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

Os textos que compõem esta coletânea permitem uma profunda reflexão sobre os caminhos para uma educação para a justiça social.

Boa leitura!

## REFERÊNCIAS

CELANI, M. A. A. O ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. (Org.) *O professor de línguas estrangeiras: Construindo a profissão*. Pelotas: Educat/ ALAB, 2001, p. 21-37.

FRASER, N. Social justice in the age of identity politics: redistribution, recognition, participation. *Discussion Paper FS I 98-108*. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung 1998. Disponível em [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/12624/ssoar-1998-fraser-social\\_justice\\_in\\_the\\_age.pdf?sequence=1](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/12624/ssoar-1998-fraser-social_justice_in_the_age.pdf?sequence=1)

FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância*. Editora Paz e Terra. São Paulo, SP, 2005. MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Sobre justiça social. Comunicação pessoal, 2016.

RAJAGOPALAN, K. Letramento e pensamento crítico. In C. M. Jordão; J. Z. Martinez; W. Monte Mór, *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, 380p.



# 1.1

## introdução: um bate-papo que não cessa

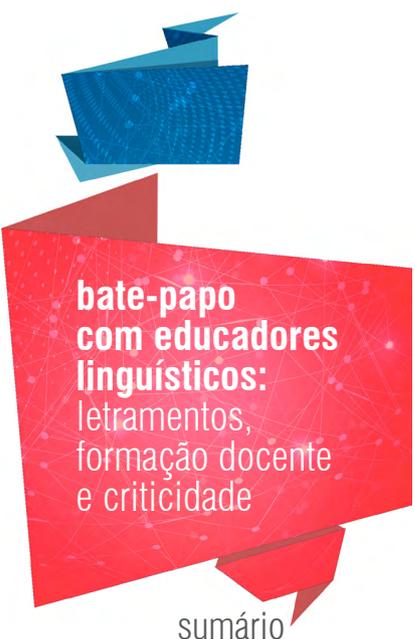
**Cláudia Jotto Kawachi-furlan**

*Universidade Federal do Espírito Santo*

**Daniel De Mello Ferraz**

*Universidade São Paulo*

*Universidade Federal do Espírito Santo*



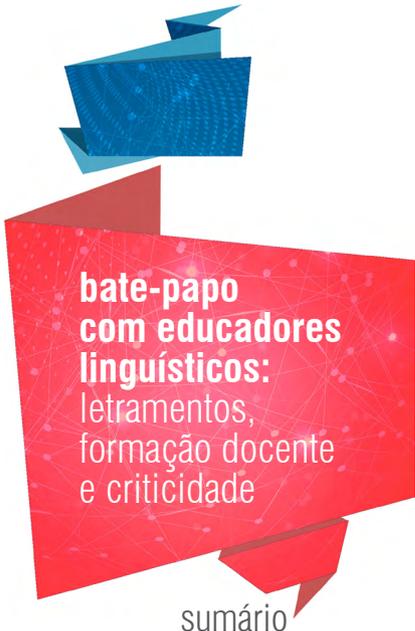
**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

Esta obra enseja promover um bate-papo que pretende não somente coroar diversas conversas que temos tido com estes autores nos congressos, encontros, cursos, aulas e momentos de descontração, mas também reforçar que, em tempos ultra conservadores e de ataques à educação superior neste país, a educação linguística por meio da língua inglesa vem adquirindo papéis fundamentais no desenho de novas formas de olhar para a linguagem, o ensino de línguas, a formação docente e suas relações com a sociedade. A esse respeito, chamamos a atenção para alguns dos temas que são fundamentais nesses novos olhares: gêneros, sexualidades, homossexualidade, feminismo, raças, racismo, diversidade, desigualdade, preconceito, discriminação, emoções, identidades, subjetividade, modernidade, pós-modernidade, academia, academicismo, escola pública, educação infantil, avaliação, letramentos, multiletramentos, letramento digital, letramentos visuais, cultura visual, novas tecnologias, visões de língua e linguagem, políticas linguísticas e, claro, educação linguística em língua inglesa.

O bate-papo sobre gêneros e sexualidades no ensino de línguas estrangeiras e na formação de professoras/es é iniciado com *Ana Luisa Coan*, *Lorena Corteletti* e *Ângela Calvi* que perguntam à professora *Rosane Rocha Pessoa* sobre a abordagem de gêneros e sexualidade em cursos de formação de professores – inicial e continuada. As autoras ponderam que o trabalho com um tema que faz parte da realidade dos alunos pode contribuir para reflexão acerca de “diversidade, desigualdade, discriminação e preconceito”. Porém, para ser desempenhado, esse trabalho carece discussão, visto que ainda não é aceito por muitos pais e coordenadores / diretores de escola.

Para responder essa questão problematizadora, Pessoa (2019, nesta obra) apresenta cinco relatos pessoais e de seus alunos sobre identidades, gêneros e sexualidades e suas relações com a sala de aula. A autora enfatiza que “as salas de aula são



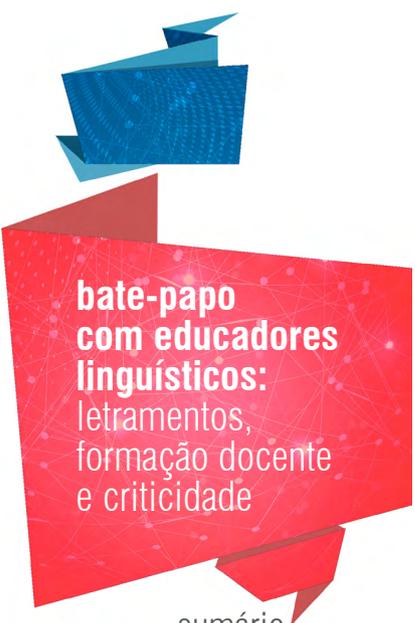
**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

espaços de conflito, assim como o são as realidades sociais, e esses conflitos precisam ser problematizados para que sociedades menos violentas possam ser engendradas”. Portanto, não há como conceber a sala de aula como local para o consenso, uma vez que ela é o dissenso e, de modo a lidar com essas questões de forma contextualizada em uma sala de aula e em uma sociedade plural, é preciso ter sensibilidade e reconhecimento do papel do educador. Iniciamos esta obra com os estudos de Pessoa, ressaltando que a autora-educadora vem chamando a atenção para esses temas não somente em suas pesquisas, mas também em como podemos inserir tais temas em nossas aulas de inglês. Louro (2007, p. 64), de longa data, tem afirmado que os “Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe” e que estes “são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores” (Ibid.).

Ferraz (2014) também problematiza o encontro educação linguística e os estudos de gênero e sexualidade, assegurando que, “No caso das sexualidades, as oposições binárias (feminino/masculino, homo/hétero, etc) têm sido sistematicamente reproduzidas em todas as esferas sociais, e indiscutivelmente servem de base para uma anti-naturalização/demonização da homossexualidade (promovidas principalmente pelas instituições religiosas)” (FERRAZ, 2014, p. 5). Para mais reflexões sobre esse encontro, ressaltamos as contribuições de Foucault (1988), Butler (1999), Green (2000), Eribon (2008), Louro (2007), Junqueira (2009), Benfatti (2010) e Jesus (2012).

Na questão problematizadora apresentada por *Thalita Rezende* e *Daniela Ferreira*, as autoras perguntam à professora Clarissa Jordão acerca do papel das emoções segundo as perspectivas do letramento crítico. As autoras defendem que, embora emoções não seja um tema aclamado pela academia, considerar



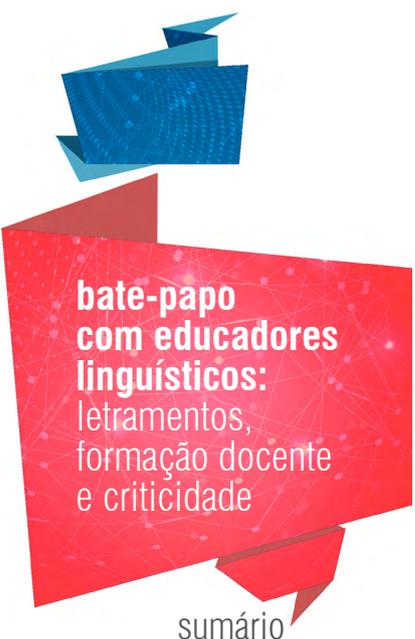
**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

e discutir emoções tanto de alunos como de professores é abarcar fatores relacionados às experiências, identidades, valores, dentre outros, que são de extrema relevância na educação de línguas.

*Clarissa Jordão* enfatiza que não se pode conceber práticas de letramento crítico sem considerar as emoções e a emoção. No capítulo “O lugar da emoção na criticidade do letramento”, a pesquisadora discute motivos que podem ter levado à exclusão das emoções nas aulas de línguas e nas pesquisas em linguística, como o rigor científico estabelecido pela modernidade. Nesse sentido, emoções remetem ao que não se pode controlar e a falta de controle não faz parte da agenda da modernidade. A autora destaca que é preciso problematizar os binarismos, uma vez que não é possível dissociar “razão e emoção, mente e corpo, *langue* e *parole*: quando o ser humano é o foco de nosso interesse, o conhecimento tem que ser concebido como sempre corporificado, entextualizado, imerso em emoções”. Portanto, para Jordão, emoções, afetividades e identidades não podem ser separadas das práticas de letramento crítico. Ainda, buscando estabelecer uma conversa com Pessoa anteriormente, arriscamos dizer que os preconceitos e discriminações em relação aos jovens gays, lésbicas e trans que hoje cada vez mais adentram as escolas geram emoções de todos os tipos: um prazer sádico em humilhar o diferente, pelos *bullies*, e a tristeza, angústia e desespero, pelos ofendidos. O encontro educação linguística e emoções caminha a passos largos na Linguística Aplicada internacional e nacional por meio das pesquisas de Maturana (2009), Benesch (2012), Zembylas (2004), O’Connor (2008), Hargreaves (1998), Barcelos (2015), Aragão (2007) e Coelho (2012).

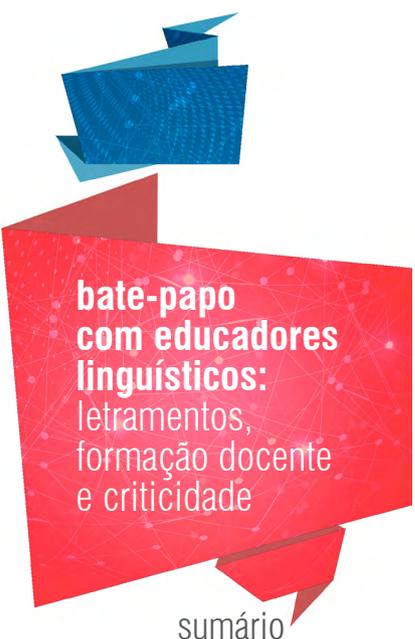
No capítulo Educação em LI, identidade e subjetividade, *Thalita Rezende* pergunta à pesquisadora e colega da UFES *Lívia Fortes* sobre as relações entre sujeito, identidades e subjetividade, enfocando qual é o papel da educação “na construção de identidades e subjetividades”. Em resposta à questão problematizadora,



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

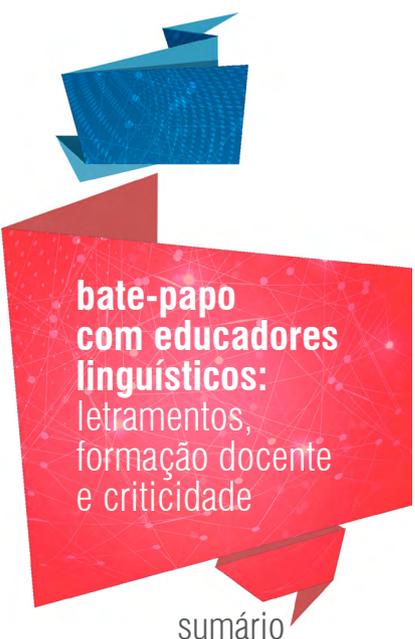
Fortes discute autores seminais ao ponderar acerca de ciência e identidade; linguagem e subjetividade; educação e complexidade. Para a pesquisadora, a modernidade, o estruturalismo e o neoliberalismo têm evidenciado práticas distantes da realidade de alunos e alunas, enfatizando o que está na agenda desses movimentos: controle, dominação, ordem, mercado, capital, dentre tantos outros pontos. Nesse sentido, a autora nos leva a repensar “a proposta Moderna de ciência, baseada em teorias Iluministas de sujeito que, com demasiada urgência, precisam ser revistos e repensados, quando não substituídos por noções mais abrangentes e fluídas (NORTON-PIERCE, 1995), descentradas do projeto Modernista e situadas na contemporaneidade, produzindo ‘rupturas e bifurcações no campo epistemológico, e a coexistência de múltiplos paradigmas conceituais e teórico-metodológicos’ (SIGNORINI, 2006, p. 334)” (FORTES, 2019, nesta obra). Assim é que Fortes defende “o papel da subjetividade constituidora de qualquer processo educacional”, focando nas diferenças, nas emoções, nos contextos sociais, nos sentidos produzidos e situados. Os estudos sobre a relação identidades e subjetividade são deveras iniciais na LA e na educação linguística no Brasil e, por isso, o texto da autora nos incentiva a repensarmos o papel da subjetividade, incerteza e imprevisibilidade que, embora negligenciados, são essenciais para a prática docente. Este diálogo com Fortes nos remete às palavras de Biesta (2010) quando o autor afirma que estamos vivenciando a era da ‘aprendizagem’ *learnification*. Segundo o autor, o foco no processo de *learnification*: “*learnification of education: transformation of everything there is to say about education in terms of learning and learners*” (BIESTA, 2010, p. 5) têm negligenciado sobremaneira os papéis docentes. Ainda nos entendimentos do autor, embora o foco na aprendizagem (e no aluno) seja essencial, essa visão de *learnification* se esquece das necessárias dimensões de qualificação, socialização e subjetificação (Ibid.). Biesta se pergunta, ainda: para que serve a educação (What is education for?).



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

Em *Educação Crítica em Língua Inglesa, Orientação Curricular e o Papel do Professor e do Formador do Professor*, *Karina Fadini* pondera acerca da concepção de ciência moderna, do que é aceito e reconhecido na academia, da distância imposta entre professores e pesquisadores. A autora discute o papel da autoetnografia nesse cenário, vislumbrando a possibilidade do trabalho com a autoetnografia colaborativa para a produção de uma inteligência coletiva. Para abordar a questão proposta, *Fabício Ono* problematiza os papéis de professores, formadores de professores e pesquisadores, apresentando a autoetnografia como “outro paradigma de pesquisas em formação de professores e formação de formadores”. Em “Um olhar sob si: outras possibilidades de pesquisas na área de formação de professores, formação de formadores e ensino de línguas”, o autor passeia pelos estudos de Spivak, Vattimo, Monte Mór e Rancière para falar de autoetnografia, ressaltando a necessidade de mudarmos as lentes sobre formação docentes e pesquisas, ampliarmos nossa visão sobre conhecimentos e produção de conhecimentos, valorizando vivências, experiências, emoções, sentimentos, perspectivas pessoais e outros pontos tão valiosos que têm sido há bastante tempo apagados pela ciência moderna. Ono nos provoca com algumas questões: “O que se entende por ciência na área de humanas nos dias de hoje? O que confere cientificidade a uma pesquisa? Quem valida o que pode ser ou não ser considerado científico? (...) Se continuarmos usando as mesmas lentes, como vamos expandir nossas visões sobre pesquisa nesta época na qual estamos vivendo?” Perguntas complexas para uma introdução! Entretanto, não podemos deixar de registrar que – sim – concordamos com *Fabício Ono*: precisamos olhar a academia com outras lentes, talvez mais subjetivas e humanizadoras. Deixamos também o convite para que o leitor dialogue com a provocação do último parágrafo da conversa com Ono.

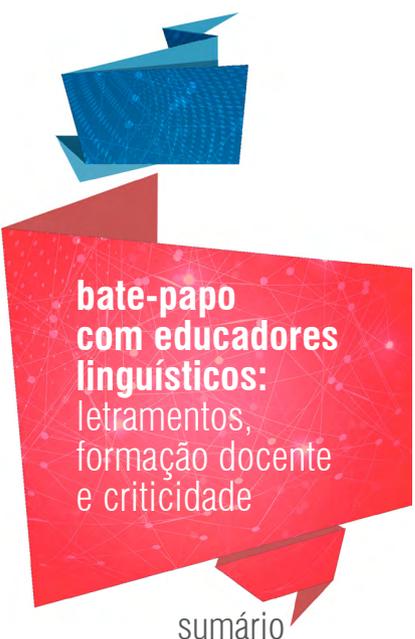


**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

Prosseguindo nossa conversa, a Parte 2 do livro – Educação em LI e Escola Pública – inicia com a professora *Ana Carolina Justiniano* problematizando o fato de pesquisas constantemente enfatizarem a perspectiva da falta na escola pública. Segundo a autora, tais estudos enfocam metodologias e práticas pautadas em concepções estruturais e iluministas de línguas e ensino de línguas, as quais prescrevem modelos que não apresentam possibilidades de adaptações e que, conseqüentemente, não estão relacionados à realidade da escola pública e, ressaltamos, a muitos contextos educacionais. Em resposta, *Diógenes Cândido Lima*, querido colega e pesquisador da área há mais de 40 anos, nos apresenta um bate-papo em torno da “Educação linguística em língua inglesa e as demandas da contemporaneidade”. Ressalta que “o aluno precisa ter conhecimento da função dialógica da linguagem, em seus mais diversos contextos”. Ao debater sobre a perspectiva da falta, sugerida por Ana Carolina, o professor nos alerta para que, “talvez a questão da maior importância e urgência é pensar como fazer com que debates dessa natureza venham a ultrapassar os muros da universidade e possam ser melhor discutidos e não assimilados, incorporados aos discursos como verdades absolutas, já que, agindo dessa maneira, haveria um eterno retorno ao pensamento colonial, prescritivo e normativo”. Nesse sentido, complementamos que é também nas obras de Cândido Lima que encontramos estes e muitos outros temas em relação aos discursos de fracasso do ensino de inglês na escola pública. Em “O inglês na escola pública não funciona?” (LIMA, 2011), vários colegas que participam desta obra discutem uma narrativa interessantíssima sobre os discursos em torno do ensino de língua inglesa da escola pública.

As Questões Problemáticas de *Marianna Cardoso Reis Merlo* e *Camila Oliveira Fonseca* giram em torno da educação linguística, currículo e avaliação. Com base nas perspectivas dos letramentos críticos, as autoras interpelam Duboc com a seguinte



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

provocação: “Como é possível avaliar no contexto do letramento crítico?”. Elas são brilhantemente respondidas pela colega da USP, a professora *Ana Paula Duboc*. Ao veemente afirmar que devemos repensar a já arraigadas e seculares práticas avaliativas, a autora nos convida a desaprender conceitos em relação à “avaliação da aprendizagem”, desconstruindo três de seus conceitos basilares: Avaliar não significa mensurar, avaliar não significa excluir e avaliar não significa normatizar. Mensurar, excluir e normatizar. Três termos-chave para entendermos não somente a avaliação, mas também a educação e muitas relações sociais que temos experimentado e construído em tempos contemporâneos. Em tempos de Escola sem Partido, BNCC, MPs *top-down*, para citar algumas das macro decisões em relação à educação em nosso país, mensurar os conteúdos a serem aprendidos (memorizados!), excluir todos aqueles que não se encaixam nos moldes educacionais tecnologizantes e científicos (militares?) e normatizar a educação, tornando-a o mais homogênea possível, tem sido as tristes e chocantes decisões governamentais em âmbito federal. Estarrecidos e quase apáticos, assistimos ao desmonte da educação em nosso país.

Adiante, Duboc sugere, como alternativa ou complementaridade, a avaliação COMO aprendizagem, qual seja, aquela “prática avaliativa miúda, do tête-à-tête, que dribla e convive com as restrições postas por avaliações em larga-escala (como o ENEM, em escala nacional, SARESP, em escala estadual para alunos da rede estadual de São Paulo, por exemplo, dentre outros)”. E nos deixa alguns questionamentos, propondo um exercício de autorreflexão crítica: “Essa minha interpretação ou julgamento de valor sobre aquilo que meu aluno produziu culminará na mera atribuição de nota com vistas a uma classificação entre aprovados e reprovados? Ou, a todo/qualquer momento em minha aula, na condição de professora, por vezes consigo perceber a produção de conhecimento de meus alunos, por meio, por exemplo, do engajamento e interação



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

nas discussões? Minha práxis avaliativa se resume a momentos avaliativos formais comumente previstos ao final do semestre/ano letivo?”. Para mais expansões sobre estudos contemporâneos de avaliação, sugerimos outras obras de Duboc e também Consolo, Gattolin e Silva (2017) na coletânea “Perspectivas em avaliação no ensino e na aprendizagem de línguas: Pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente”.

Prosseguindo nosso bate-papo que não cessa, a Parte 3 – (Multi)letramentos digitais e visuais continuam vários debates que os pesquisadores do Projeto Nacional de Letramentos (USP, 2009-2019) vêm realizando ao longo de dez anos. Assim, *Daniel de Mello Ferraz* e *Cláudia Jotto Kawachi-Furlan* indagam a colega *Andrea Machado de Almeida Mattos* se os (Multi)letramentos e as novas tecnologias não seriam mais *buzzwords*, quais sejam, palavras da moda do campo educacional? Mattos nos responde com muitos *insights*. Por exemplo, defende que devemos continuar nossa insistência no projeto dos letramentos e multiletramentos, uma vez que “A perspectiva dos multiletramentos é, sem dúvida, uma perspectiva inovadora para compreensão das atuais práticas de letramento de nossa sociedade ocidental globalizada. Entende-se que essas práticas não são individuais, mas coletivas, sociais, ou seja, são compartilhadas por comunidades e grupos sociais específicos, em contextos específicos de uso, e para determinados objetivos. Tais práticas, por isso mesmo, são compreendidas como plurais e daí o uso do termo também no plural: multiletramentos”. Na mesma esteira de discussões, a autora atenta para o fato de que muitos PPGs e licenciaturas ainda não vislumbram as potencialidades dos ML. Tais contextos focalizam uma visão instrumentalizada das novas tecnologias, dos letramentos e multiletramentos, negligenciando, assim, as dimensões culturais e críticas, citadas por Mattos em seus diálogos com Green, Lankshear e Knobel (2000). Mattos reafirma que os ML não são uma ferramenta barata e que todos aqueles que

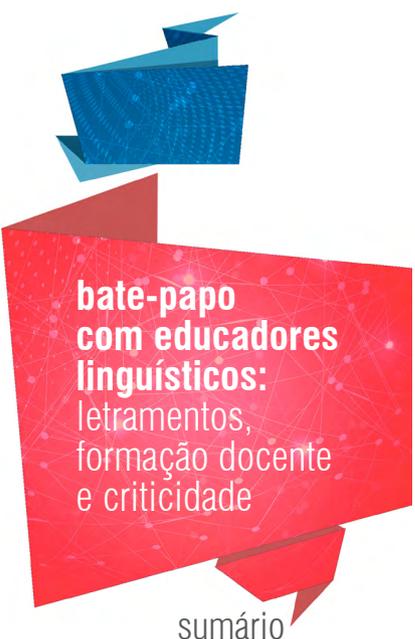


**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

desejam inclui-los em suas epistemologias e ontologias precisam pensar em suas responsabilidades ao fazê-lo.

Nos sentidos supracitados, continuamos nossas confabulações, desta vez com *Pedro Moreno S'Antanna* e *Nara Hiroko Takaki*. “É o que somos, sendo”. Sem desejar “estragar o final do filme”, como *spoilers* indesejados, reproduzimos as palavras finais de Takaki para convidar a todos a embarcarem nesse sensível e enriquecedor diálogo travado entre os autores. Ser sendo, sem respostas fixas e absolutas, é a proposta de Takaki em “É o que somos, sendo: O papel da (auto)crítica nos letramentos”. São muitos os questionamentos levantados por Nara! Alguns deles reproduzimos aqui como se fosse um *trailer/teaser* de filmes que queremos assistir (ler multimodalmente): “Que culturas preservaram suas tradições e viveram “bem” sem recursos tecnológicos? O que concebíamos como desenvolvimento pela banda larga foi homogêneo para o planeta? Por que milhões não tiveram acesso a Internet e por que o acesso chegou mais tardiamente a milhares de pessoas? A globalização funcionou para quem, com que interesses e deixou a desejar para quem, onde, quando, por quê? Quais foram as implicações disso para diferentes modos de existir e de se relacionar no jogo incessante de alguém que estava formando outros cidadãos, ou seja, o professor?”. E, sobre as nossas visões de mundo e ações coletivas, interpela: “Imagine um mapa dinâmico como um rizoma, (conjunto vivo de raízes sem começo e fim) para outro exercício de reflexão. Considere essas questões: Onde você se situa nele? O que elas informam sobre você? O que eu sei de inglês para ensinar, que tipo de aluno há na minha sala, as famílias participam, qual é o documento que rege o ensino na minha escola, que conhecimento meus colegas, o coordenador, o diretor e o secretário da educação local apresentam? Eles olham para o fenômeno aula/formação cidadã com teorias-práticas e o que isso me aponta? Que recursos são disponibilizados com manutenção e

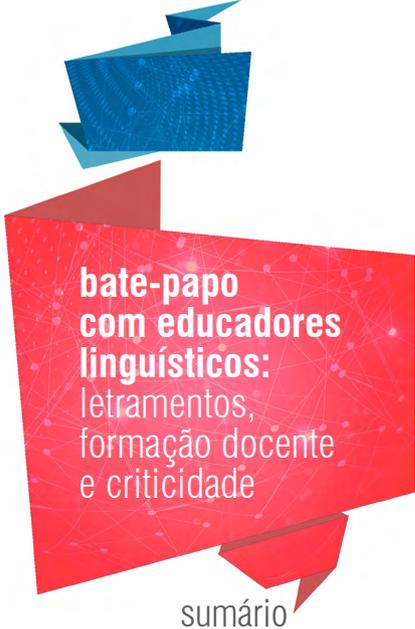


**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

assistência? Quero atuar de que maneira nesse meio? Com essa percepção do ritual do dia a dia da escola, faço o quê, com quem, como, por quê? Como essas perguntas significam para os colegas no meu entorno numa determinada escola? Como os vejo? Como eles me veem? O que daria para ser feito juntos? Ou, com iniciativa própria até serem contagiados (ou não)? Percebeu que no início desse exercício você estava num ponto do rizoma e, agora, pode estar num outro?”. Obrigado, Nara, por tantas provocações que, como diz o ditado, daria um livro!

Prosseguimos nossas discussões, agora com duas parlas sobre a visualidade, cultura visual e letramento visual. Na primeira, *Márcia Rocha* incisivamente pergunta a *Souzana Mizan*, nossa querida colega e parceira de tantas jornadas da UNIFESP: Afinal, o que é uma imagem. Mizan nos brinda com a reflexão “Entre a semelhança e a dessemelhança: (in)visibilidades e agência nas mídias”. Repleto de imagens, seu diálogo com *Márcia Rocha* passeia pelos Contos de Aia de *Margareth Atwood*, pelas visibilidades e invisibilidades dos *emojis* e *emojis* hegemônicos e subalternos, e também pela discussão das invisibilidades sociais celebradas no Dia da Consciência Negra realizada em Curitiba em 2016. *Souzana* nos convoca a repensar as imagens sociais no mundo contemporâneo, discutindo “os pensamentos de *Rancière* (2009) em relação à estética e seus descontentamentos. Assim, levanto alguns questionamentos que norteiam meu pensamento: Quais imagens trazem rupturas nas nossas percepções? Qual seria a relação entre a imagem e a política, ou seja, quais os efeitos de tornar presente a presença?”. Reimaginando mundos conceituais imagéticos, *Mizan* assevera que “Novas visibilidades criam, às vezes, olhares novos, ampliam a visão, expandem nossa imaginação e recriam nosso imaginário. Semelhanças e dessemelhanças entre as imagens que o teatro da vida nos oferece, e suas representações imagéticas no fluxo midiático, vinculam ou desvinculam o poder de significar a uma história”.



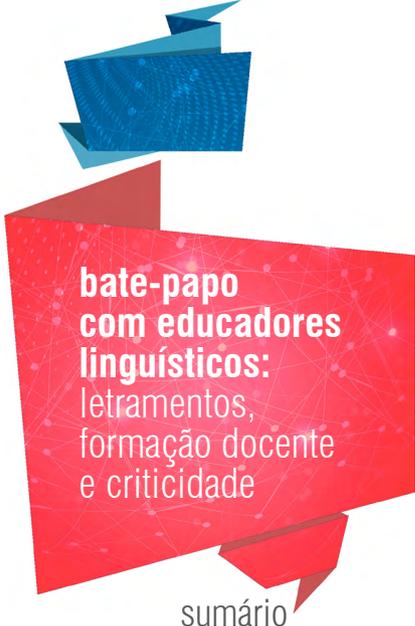
**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

Os organizadores desta obra *Daniel Ferraz e Cláudia Kawachi* se uniram ao debate em torno da imagem, em “As imagens nas aulas de inglês: Por um letramento visual ético e responsável”. Buscando responder aos questionamentos de *João Alves Leite Neto*, por exemplo, “Há espaço para o letramento visual dentro de sala de aula como forma de aprendizagem linguística, cultural e humanística, mesmo diante de contextos nos quais métodos prescritivos, tradicionais e engessados prevalecem? Como estimular alunos a aprender através do letramento visual?”, os autores departem das resplandecentes interpretações de Foucault sobre o quadro *Las Meninas* de Velasquez para questionar: a estabilidade do olhar, a representação tradicional das imagens (uma imagem significa X, e somente) e a univocidade dos signos. Abordam o letramento visual nas aulas de inglês e apresentam um exemplo de pesquisa acadêmica conduzida nos preceitos do letramento visual. Um letramento visual ético e responsável significa perceber que a educação linguística (em línguas maternas ou estrangeiras) e os estudos da linguagem assumem um papel fundamental na relação língua, linguagem, imagens, representação, construção de sentidos (interpretação). O fazer pedagógico (e o próprio fazer humano) necessitam deslocamentos epistemológicos e sobretudo ontológicos se realmente desejamos um mundo coabitável e possível. Em relação às quatro últimas conversas, queremos compartilhar mais possibilidades de diálogo, com as leituras de Cope e Kalantzis (2017), Gee (2015), Lankshear e Knobel (2011), Kalantzis e Cope (2008), O’Gorman (2007, 2008) e Monte Mór (2013), entre tantas outras.

Chegamos à última parte de nosso livro. A Parte 4 – Teacher education/ Formação docente apresenta duas conversas finais, uma em língua inglesa e outra em língua portuguesa.

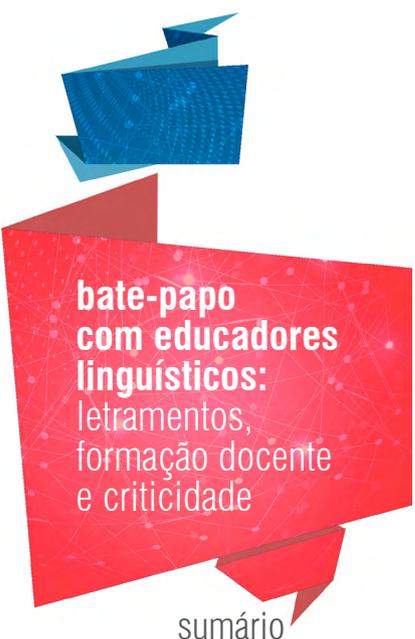
We will opt for a little bit of translanguaging here so that we can present and discuss the dialogue between *Andressa Biancardi Puttin*, *Vanessa Tiburtino* and *Záira Bomfante dos Santos*, all from



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

The Federal University of Espírito Santo, and *Brian Morgan*, from Glendon College – York University, Toronto, Canada. Considering the multiple social practices - ideological and social - that permeate the teaching of a language, and assuming a transformative approach that incorporates the literacies into language education, Andressa, Vanessa and Zária ask Dr. Morgan: Should teacher education include these views in undergraduate / graduate courses? Have they been included in your context, Canada? If so, how? Besides these questions, some more problematizing questions: “How is it possible, through such heterogeneity and diversity (of peoples, cultures, identities, perceptions) present in the schools nowadays, to work with literacies considering them as multiple/locally situated social practices? How can teacher education programs include critique in their agendas?”. In order to answer all of them, Brian interweaves many of his pedagogical and academic experiences and collaborative projects, such as the ones developed with Martin (Morgan & Martin, 2014) and Chun (Chun & Morgan, 2019). In relation to literacies, he emphasizes that “Literacies conceptualized as social practices—and not simply universal cognitive processes—correspondingly invite *social* responses in respect to the critical imperatives that are identified. These responses should be both *reflexive* and *transformative/action-oriented*. The former emphasizes critique: careful questioning that raises awareness of taken-for-granted beliefs and practices (Freire’s *conscientização*)”. The author suggests the rethinking of the curriculum and curricular element if one is willing to foster critically in Language Teacher Education. He ends his talk with a brilliant provocation on Critical Literacies and the “Dangers” of Inadvertent Self-Marginalization in LTE/EFL, and contends that “When knowledge is pluralized and/or deconstructed, the resulting epistemic skepticism might have different effects for philosophers, for example, as opposed to language teachers. What might be a productive doubt for the former may in turn become profound destabilization for the latter, espe-



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

cially a new teacher struggling with the instructional and organizational demands of language teaching in difficult circumstances”.

Retornando à língua portuguesa, apresentamos o último bate-papo. Nele, *Gabriela Piccin* e *Marianna Cardoso Reis Merlo* apresentam várias discussões advindas de suas leituras de Menezes de Souza, a saber: 1. Nossa responsabilidade ética e social enquanto educadores linguísticos, 2. A complexidade e multiplicidade das relações contemporâneas, 3. As visões de Lynn Mario sobre Freire. A partir daí, o diálogo segue rumo à educação linguística para crianças, as políticas linguísticas e às visões de língua. Menezes de Souza nos presenteia com uma fala informal e instigante. Deveras provocativa, como se estivéssemos diante de Lynn Mario em suas aulas, o autor nos convida a repensarmos nossos conceitos de língua e linguagem, métodos e metodologias, políticas linguísticas e educação linguística. Especificamente quando a conversa se envereda para as crianças, *Lynn Mario Menezes de Souza* sugere a sensibilidade linguística como uma possibilidade de visionarmos um ensino de línguas para crianças mais ético e menos neoliberal. Nas palavras do autor, a sensibilização linguística tem um propósito. “O propósito educativo disso é apreciar as diferenças. Quando a criança percebe que as pessoas se expressam de formas diferentes em línguas diferentes, ela vai saber porque que as pessoas no seu bairro falam de um jeito e as pessoas da escola falam de outro; porque que os meninos falam e agem de um jeito e as meninas de outro, e assim por diante. Isso é a educação baseada na sensibilidade linguística”.

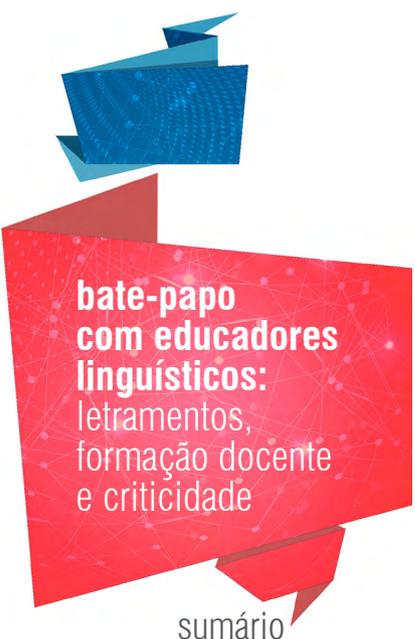
Para nós, é uma grande honra fomentar debates entre estudantes de graduação e pós-graduação das áreas de Línguas estrangeiras com pesquisadores/formadores de professores com tanta bagagem e expertise. Outrossim, agradecemos ao Projeto Nacional de Letramentos (USP, 2009-2019) sem o qual as conversas deste livro não teriam sido possíveis. Sim, é no Projeto Nacional de Letramentos, coordenado pelos professores-educadores-



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

pesquisadores-filósofos Lynn Mario Menezes de Souza e Walkyria Monte Mór, que há dez anos e a cada ano renovamos as nossas forças, redes de pesquisa e comunicação, redes de apoio e, certamente, nossos bate-papos. Por isso, queremos encerrar esse nosso bate-papo que, nesse momento, precisa cessar, com um agradecimento especial ao Lynn e à Walkyria. Reproduzimos algumas passagens de textos que vimos coletando sobre esses dois grandes nomes da Linguística Aplicada e Educação Linguística em língua inglesa de nosso país. Sobre o professor Lynn Mario, queremos registrar a homenagem a ele realizada no FICCLA em Curitiba, 2018: Sempre implicado no que estudava (fosse cultura, literatura ou linguística), Lynn Mario nunca desviou o olhar da questão dos conflitos inerentes ao comportamento das línguas. É assim que, há décadas, ele vem ajudando aqueles que cruzam seu caminho a se construírem como pessoas mais sensíveis ao mundo atual. Os estudos sobre a situação política do Concani (na Índia); a educação para cidadania global (na Inglaterra); a escrita multimodal e sua relação com o português e a educação de povos indígenas; o ensino de inglês no tocante à ética e aos métodos; a questão do conceito de letramento, de maneira geral; e a literatura nas aulas do sistema público de ensino (todos esses últimos no Brasil) lhe dão uma bagagem que mostra as possibilidades de um acadêmico “ser muitos (FICCLA, Curitiba, 2018). And a little bit more of translanguaging, about professor Walkyria Monte Mór, we would like to borrow Dr. Diana Brydon’s words, from the interview she gave to the special edition in honour to Walkyria: “Well, let me add something about Walkyria because I learned so much from her, from working with Walkyria and watching her work with other people. Her generosity is legendary but it cannot be stressed enough. I cannot think of a model educator whose example is so multifaceted, theoretically sophisticated but on the ground so practical. I mean, she fed us physically with her brilliant cooking, she fed us emotionally with her support, she fed us intellectually with her



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

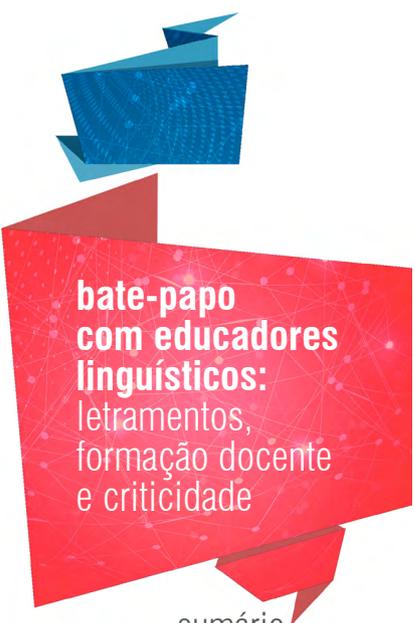
understanding of the complexities of these issues, and her ability to make them accessible to?? the different kinds of audiences working at different levels of understanding. She is a brilliant teacher and she makes teaching an admirable occupation that anyone would seek to join, but she's also of course a brilliant researcher whose research contributions have made an enormous difference. So, I couldn't be more honoured and more pleased than to be included in this special issue, so thank you so much for thinking of me!"

Finally, we would like to thank all the authors of the problematizing questions, all of them our students from the GEEC-LE – Grupo de Estudos sobre Educação Crítica em Línguas Estrangeiras da UFES. We would also like to thank the professors-authors who promptly joined us in this project. We are extremely happy with the “result” and do hope that that reader will have the same feeling, too.

Cláudia and Daniel.

## REFERÊNCIAS

- BENFATTI, F. A. R. Pornografia e criticidade: as faces de Henry Miller em *Tropic of Cancer* e *Tropic of Capricorn* sob o viés autobiográfico. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013 (não publicada).
- BIESTA, G. BIESTA, G. Good education in the age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Education assessment, Evaluation and Accountability*, 2000.
- BORRILLO, D. *Homofobia: História e Crítica de um preconceito*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.
- BUTLER, J. *Gender trouble: Feminism and the Subversion of identity*. New York and London: Routledge, 1999.
- ERIBON, D. *Reflexões sobre a questão gay*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

CONSOLO, D. A.; GATTOLIN, S. R. B.; SILVA, V. L. T. *Perspectivas em avaliação no ensino e na aprendizagem de línguas: pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2017.

FERRAZ, D. M. Sexualidade, homossexualidade e homofobia: desafios e contribuições das línguas estrangeiras. *Anais do III Seminário Nacional de Educação, diversidade sexual e Direitos humanos*. Vitória, 2014.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GREEN, J. N. *Além do Carnaval. A homossexualidade masculina no Brasil do século XX*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

JESUS, D. M. G. Gender and Language Teacher Education in a Brazilian context. In *Polifonia*, v. 19, n. 25, 2012.

JUNQUEIRA, R. D. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. In *Espaço do currículo*. V. 2, n. 2, pp 208-230, 2009.

LIMA, D. C. O inglês na escola pública não funciona?

LOURO, G. L. *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

MOTT, L. Antropologia, teoria da sexualidade e direitos humanos dos homossexuais. In: *Revista Bagoás – Estudos gays, gêneros e sexualidades*. V.1, n. 1, 2007. Disponível em: <http://incubadora.ufrn.br/index.php/Bagoas/issue/view/64/showToc>

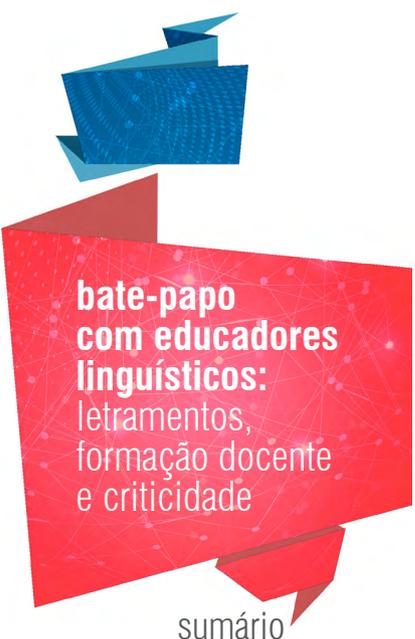
ARAGÃO, R. *São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

BARCELOS, A.M.F. Letramento emocional no ensino de línguas. In: TOLDO, C. STURM, L. (Orgs.). *Letramento: práticas de leitura e escrita*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 65-78.

BENESCH, S. *Considering emotions in critical English Language teaching: theories and praxis*. New York: Routledge, 2012.

COELHO, H. S. *Experiências, emoções e transformações na educação continuada*. 2011. 176f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2011.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *e-Learning Ecologies. Principles for New Learning and Assessment*. New York and London: Routledge, 2017, p 65-87.



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

GEE, J.P. *Literacy and Education*, New York and London: Routledge, 2015.

HARGREAVES, A. The emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, v. 14, n. 8, 1998, p. 835-854.

HARGREAVES, A. Mixed emotions: teacher's perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 2000, p.811-826.

KALANTZIS, M. and COPE, B. *New Learning: elements of a science of education*. Melbourne: Cambridge University Press, 2008, p. 3-16.

LANKSHEAR, C. and KNOBEL, M. *Literacies: social, cultural and historical perspectives*. New York: Peter Lang Publishing, 2011.

MATURANA, H. Reflexões sobre o amor. In: MAGRO, GRACIANO & VAZ. (Orgs.) *A Ontologia da Realidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002, p.167-186.

MATURANA, H. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MONTE MÓR, W. The Development of Agency in a New Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil in E. S. Junqueira e M. E. K. Buzato (orgs) *New Literacies, New Agencies? A Brazilian Perspective on Mindsets, Digital Practices and Tools for Social Action In and Out of School*. Nova York: Peter Lang Publishers, 2013.

O'CONNOR, K.E. "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 2008, p. 117-126.

O'GORMAN, M. Nonsense and Play: The Figure/Ground Shift in New Media Discourse, in *Digital Media, Critical Theory and the Humanities*, 2007, p. 71-94.

O'GORMAN, M. *Digital Media, Critical Theory and the Humanities*, 2007.

REZENDE, T. C de. *Autoestudo sobre as emoções de uma professora de inglês em uma escola pública*. 2014. 141p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada).

Departamento de Letras – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG. 2014.

ZEMBYLAS, M. The emotional characteristics of teaching. *Teaching and Teacher Education*, v. 20, p. 185-201, 2004.



# PARTE I



**SUBJETIVIDADES  
E IDENTIDADES:  
OLHANDO PARA SI  
E PARA O OUTRO**



# 2.1

## **gêneros e sexualidades no ensino de línguas estrangeiras e na formação de professoras/es**

**Ana Luisa Coan**

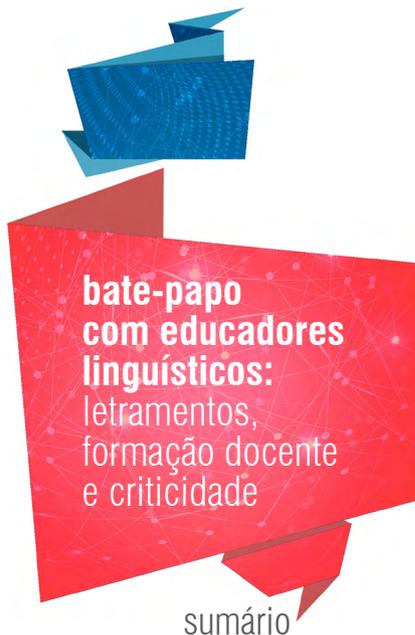
Universidade Federal do Espírito Santo

**Lorena Corteletti**

Universidade Federal do Espírito Santo

**Ângela Calvi**

E.E.E.F.M. Profa. Hosana Salles



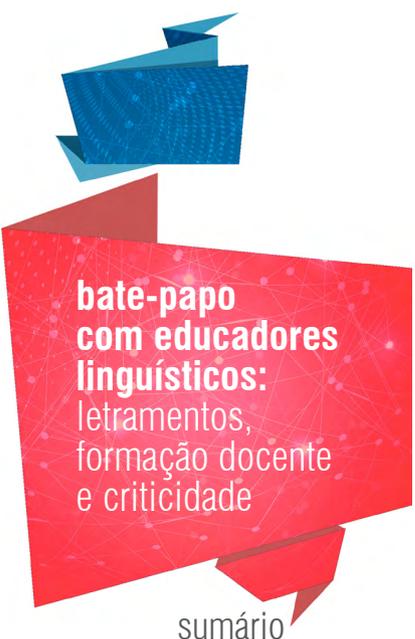
Prezada professora Rosane Rocha Pessoa,

Acreditamos que é de vital importância que as/os professoras/es entendam a realidade que as/os cercam e o que está acontecendo no mundo. Já não é suficiente saber os assuntos relacionados apenas às suas disciplinas, pois com expansões sobre entendimentos de mundo, as/os professoras/es são capazes de preparar aulas mais condizentes com o dia a dia de suas/seus alunas/os.

Acreditamos que a educação crítica (de/em línguas estrangeiras – língua inglesa) adquire um papel fundamental em tempos atuais, para que as/os professoras/es estejam preparadas/os quando surgirem perguntas e assuntos relacionados aos gêneros e sexualidades. A discussão sobre gêneros e sexualidades é importante para que alunas/os e professoras/es problematizem temas como *diversidade*, *desigualdade*, *discriminação* e *preconceito*. De acordo com Urzêda-Freitas e Pessoa (2009, p. 146) podemos levantar as seguintes indagações:

Como as temáticas do corpo se articulam com as demandas de uma perspectiva crítica para o ensino de línguas estrangeiras e para a formação de professores? Como as nossas práticas refletem as ideologias de uma sociedade marcada, entre outras pela subalternização das mulheres e dos homossexuais, travestis, transgêneros etc?

Corroboramos tais questionamentos e pensamos que a formação de professoras/es de línguas relacionada a esses assuntos é necessária para formar professoras/es como “intelectuais críticas/os e transformadoras/es”, inspirados em Giroux. Ainda segundo Urzêda-Freitas e Pessoa (2009), a formação de professoras/es também mostra-se necessária quando a forma autoritária da/o docente desestimula a discussão sobre questões como *sexualidade*. A sala de aula deve ser um lugar confortável para a discussão de tais questões. Concordamos com a inserção de temas críticos no currículo escolar, tornando, assim, o trabalho do professor mais perto da realidade social. Entretanto, Ferraz (2014, p. 10) levanta



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

algumas hipóteses para o despreparo de professoras/es de línguas ao tratarem os temas das diversidades de gênero e sexuais:

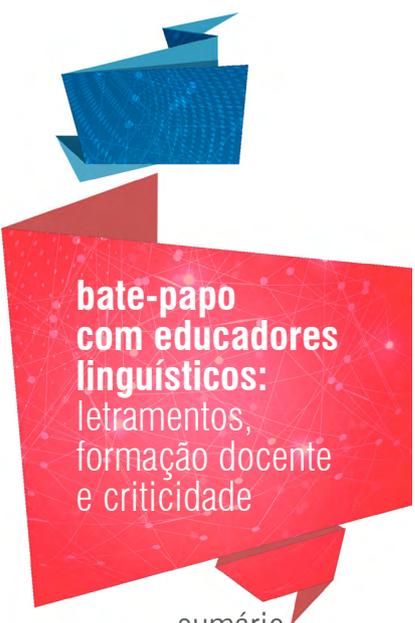
Minha experiência de sala de aula mostra que, mesmo nós, professores homossexuais assumidos, temos dificuldade em lidar com o assunto nas aulas, pois: 1. Não fomos educados para a diversidade de gêneros e, paradoxalmente, fomos (e temos sido) reprimidos por instituições heterossexistas ou heteronormativistas; 2. O tema é considerado um tabu em nossa sociedade; 3. O contexto em que estamos (nosso país) é, em geral, preconceituoso e homofóbico; 4. Há a falta de políticas públicas e educacionais em relação ao tema e 5. Pela influência das instituições religiosas e seus dogmas seculares, tradicionais e atrasados.

Diante dessa discussão, indagamos: Como abordar os temas *gêneros* e *sexualidades* na formação inicial de professores de línguas? Como colaborar com a formação continuada de professoras/es que não obtiveram uma formação adequada no que diz respeito aos estudos de gêneros e sexualidades? Até que ponto as/os professoras/es podem abordar o assunto *gêneros* e *sexualidades* em sala de aula, sendo que alguns pais não permitem tais assuntos, devido às suas orientações religiosas ou outros motivos?

## REFERÊNCIAS

FERRAZ, D. M. Sexualidade e educação e línguas estrangeiras: homossexualidade e homofobia em questão. Congresso internacional de estudos sobre a diversidade sexual e de gênero da ABEH, 7., 2014, Rio Grande, RS. *Anais*. v. 1. Rio Grande, RS: Furg, 2014.

URZÊDA-FREITAS, M. T.; PESSOA, R. R. Gênero, sexualidade e ensino crítico de línguas estrangeiras: intersecções com a formação de professores/as. In: FERREIRA, A. J. (Org.). *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as*. 1 ed. Campinas-SP : Pontes Editores, 2012, p. 145-165.



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

## QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS PARA ROSANE ROCHA PESSOA

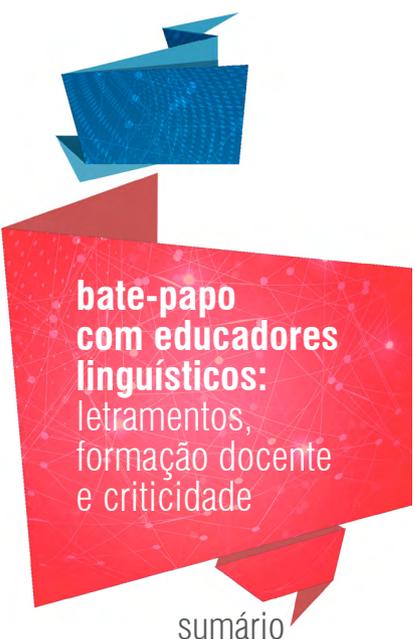
Autoras das questões problematizadoras: Ana Luíza Coan é professora de inglês e pesquisadora de Iniciação Científica Júnior pela FAPES e UFES. Lorena Corteletti é pesquisadora de Iniciação Científica Junior pela FAPES e UFES. Ambas são graduadas em Letras-Inglês da UFES. Ângela Calvi é professora de inglês na rede pública estadual da cidade de Cachoeiro de Itapemirim, interior do ES. Foi pesquisadora de Iniciação Científica Júnior pela FAPES e UFES.



# 2.2

## **gêneros e sexualidades no ensino de línguas estrangeiras e na formação de professoras/es**

**Rosane Rocha Pessoa**  
Universidade Federal de Goiás



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

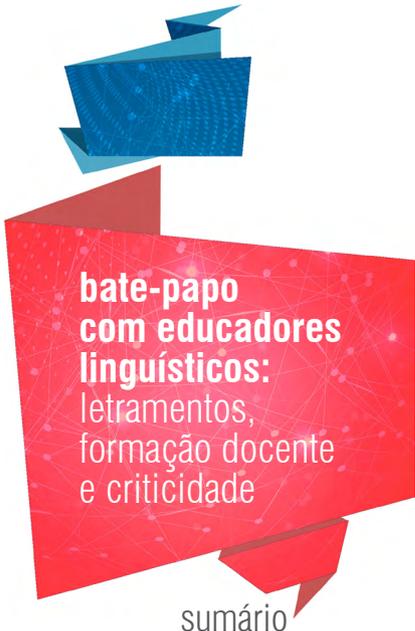
## COMO ABORDAR OS TEMAS *GÊNEROS E SEXUALIDADES* NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS/ES DE LÍNGUAS?<sup>1</sup>

O ponto de partida dessa discussão, a meu ver, é compreender que nem a língua é uma entidade que tem vida própria, fora e além dos seres humanos, e nem a sala de aula é um espaço alheio à sociedade, em que se aprendem apenas conteúdos linguísticos. Assim como qualquer contexto, a sala de aula é um lugar de lutas sociais, que se manifestam discursivamente, e é por meio dos discursos que construímos nossas identidades sociais. Se, como professora, no primeiro dia de aula, eu me apresento como tendo um namorado e uma filha, e faço isso com certa tranquilidade, é porque essas identidades estão de acordo com normas hegemônicas de sexualidade e de gênero, já que mulheres “devem gostar de homens” e “devem ser mães”. E eu digo “certa tranquilidade”, porque estou em um ambiente universitário, que, de modo geral, é mais aberto, crítico e progressista, mas o fato de eu não ser casada, não estar casada com o pai da minha filha e ter um namorado na minha idade não são identificações em conformidade com as normas ideais de gênero em nosso país.

Uso esse exemplo, porque é muito comum, não apenas em aulas de línguas, que as pessoas falem de suas famílias e de seus relacionamentos afetivos, mas, pelo fato de serem informações naturalizadas, não são tratadas como conteúdos de gênero<sup>2</sup>. Com efeito,

1. Agradeço às professoras Maria José Lacerda R. Hoelzle e Luciana Rezende Fernandes e aos professores Marco Túlio de Urzêda Freitas, Luiz Martins de Lima Neto e Jorge Henrique Oliveira de Araújo por lerem o texto e consentirem a publicação de suas informações pessoais e acadêmicas. Agradeço também à professora Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli, pela leitura crítica e cuidadosa do texto.

2. Segundo Katz (1996, p. 27), não costumamos dar nome “à norma, ao normal e ao processo social de normalização, muito menos os consideramos desconcertantes, objetos de estudo. A análise do anormal, do diferente e do outro, das culturas da minoria, aparentemente tem despertado um interesse muito maior”.



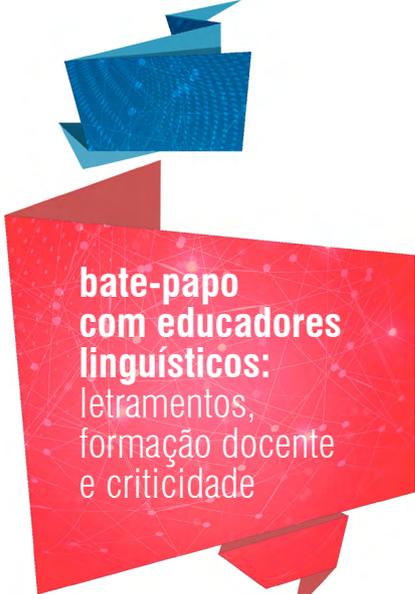
**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

discussões sobre esses conteúdos só começaram a fazer parte da agenda educacional, quando manifestações não heteronormativas passaram a acontecer de forma mais explícita e frequente na sociedade e na escola. Tanto que, em 2004, o governo federal lançou o programa Brasil sem Homofobia, com o objetivo de combater a violência e o preconceito contra a população de travestis, transexuais, gays, lésbicas, bissexuais e outros grupos. Uma das ações desse programa foi o projeto Escola sem Homofobia, que objetivava levar a discussão sobre gênero e sexualidade para as salas de aula, mas acabou sendo suspenso em 2011 pelo governo graças à campanha feita por representantes de grupos religiosos conservadores, que argumentavam que o kit gay – como era pejorativamente chamado – “estimularia o homossexualismo<sup>3</sup> e a promiscuidade” (SOARES, 2015).

Desde então, esse tem sido um campo de luta acirrada, prevalecendo o retrocesso, pois, em 2014, excluiu-se qualquer referência a gênero e sexualidade do texto do Plano Nacional da Educação (PNE); em 2015, esses termos foram retirados de muitos Planos de Educação no país; e, em 2017, foram suprimidos das competências e dos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Isso sem mencionar o projeto de lei *Escola sem partido*, que objetiva eliminar discussões ideológicas na escola e reduzir conteúdos de ensino com base em uma pretensa concepção de neutralidade do conhecimento. Digo *retrocesso*, pois *gênero* é um conteúdo fundamental de sala de aula, já que não há como ignorar os nossos corpos e quem somos nesse contexto.

3. Segundo o Manual de Comunicação LGBT (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA..., 2010), o termo “homossexualismo” é incorreto e preconceituoso, pois o sufixo “ismo” denota “doença”, “anormalidade”. O termo substitutivo é “homossexualidade”, que se refere à orientação sexual do indivíduo, indicando “modo de ser”. Segundo o manual, o uso inadequado e preconceituoso de terminologias afetam a cidadania e a dignidade de 20 milhões de LGBT no país.

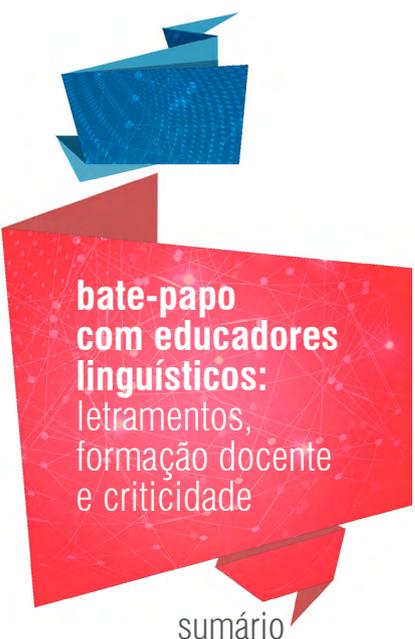


**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

Não podemos nos esquecer de que aulas de língua na contemporaneidade geralmente envolvem o uso de repertórios linguísticos para falar de quem somos e como vivemos. Afirmo, sem medo de errar, que todos os livros didáticos de ensino de língua estrangeira trazem conteúdos que requerem a mobilização de nossas subjetividades. Como exemplo, cito o conteúdo do livro *New Headway* para iniciantes de língua inglesa: *Hello, Your world, All about you, Family and friends, The way I live, Every day, My favorites, Where I live, Times past, We had a great time, I can do that, Please and thank you, Here and now, and It's time to go*. Outro exemplo é o conteúdo do volume 1 de um livro publicado no Brasil e escolhido pelo PNLD, *Way to English for Brazilian learners: Hello; My Life; Around the Globe; Let's Go to School; What Is a Family?; Houses around the World; Save the Animals!; Exploring Different Art Forms*.

Falar sobre muitos desses conteúdos implica se manifestar sobre pelo menos quatro construtos referentes a gênero: identidade de gênero, expressão de gênero, papéis de gênero e orientação sexual, pois como eu posso falar da minha vida, da minha família, da forma como vivo, da minha rotina, das minhas preferências e dos lugares onde vou sem me remeter a gêneros e sexualidades? E mesmo que as/os professoras/es busquem naturalizar os conteúdos, elas/es não podem controlar o que as/os alunas/os dizem em sala, pois uma simples atividade de apresentação de quem somos, no primeiro dia de aula, abre possibilidade para a seguinte afirmação: “eu sou Ana e tenho uma namorada”, como já aconteceu em uma de minhas turmas do curso de graduação em Letras: Inglês. Também não temos como evitar comentários como o que fez uma aluna minha a respeito de um colega antes de a aula começar: “você está usando maquiagem?”. Esses são exemplos de momentos críticos (PENNYCOOK, 2004) sobre os quais não temos controle, ou seja, não temos domínio sobre o que as/os alunas/os dizem em sala de aula e tampouco sobre os corpos que aí se



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

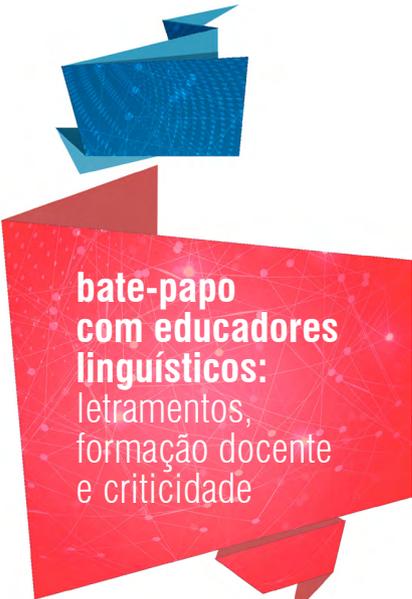
sumário

fazem presentes e, felizmente<sup>4</sup>, cada vez mais temos, nos contextos educacionais, pessoas que estão fora da conformidade de gênero e sexualidade, ou pessoas que estão em um processo de transição social e/ou de redesignação sexual (mudança de sexo).

Assim, pelo fato de *gêneros* e *sexualidades* sempre terem sido construtos cruciais em sala de aula e, em especial nas salas de aula de língua estrangeira, ainda que circunscritos a normas idealizadas, eles são imprescindíveis agora que muitas/os brasileiras/os afirmam suas identidades de gênero para além das normas culturais prescritas para as pessoas de um sexo determinado. Esses temas<sup>5</sup> se fazem mais necessários se nos pautarmos pelos documentos educacionais brasileiros desde a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e se queremos uma sociedade mais plural e menos desigual. Apesar de o Brasil, na perspectiva mundial, estar no grupo de países que preveem certos direitos à comunidade LGBT, o levantamento realizado pelo Grupo Gay da Bahia evidencia que 347 LGBTs foram mortos por causas violentas no Brasil em 2016 (JULIÃO, 2017). Diante de dados como esse, a escola não pode se eximir da função de criar um espaço seguro para todas/os as/os alunas/os e para a discussão de experiências de vida diversas.

4. Digo "felizmente", porque mais e mais pessoas LGBT estão assumindo publicamente sua orientação sexual ou identidade de gênero, o que é muito significativo não apenas para a trajetória pessoal e social dessas pessoas, mas também para todas/os nós, que devemos ver como produtivas outras formas de nos fazer como sujeitos.

5. Ressalto que, quando uso "temas", não estou me referindo apenas a conteúdos instrucionais, mas também a realidades sociais.



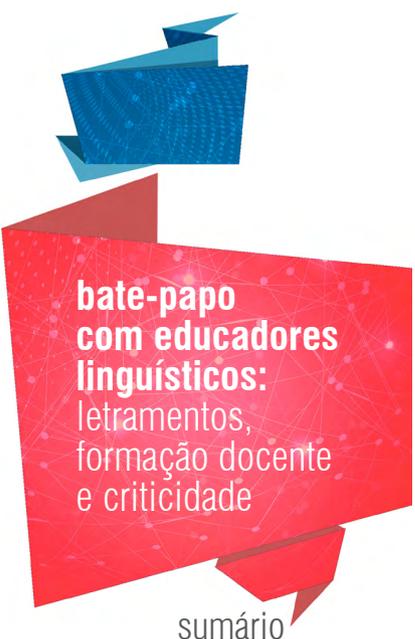
**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

## COMO COLABORAR COM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES QUE NÃO OBTIVERAM UMA FORMAÇÃO ADEQUADA NO QUE DIZ RESPEITO AOS ESTUDOS DE GÊNEROS E SEXUALIDADES?

Tenho aprendido com autoras/es como Lopes e Borges (2015) que não temos controle sobre o indivíduo em formação e sobre o processo formativo e que não podemos pensar que o que fazemos, como formadoras/es, pode mudar o mundo. Entendo hoje que as agendas de formação são sempre complexas, contextuais e fluidas e, por isso, devem ser contínuas. Nesse sentido, não se poderia dizer que há uma “formação adequada”, nem inicial e nem continuada, pois pra quem e para que contexto ela seria adequada? Sob essa ótica, precisamos tentar subverter a nossa pretensão de constituir identidades plenas acerca do que vêm a ser *formação, currículo, docente, docência, sujeito educado, profissional, sociedade*, já que significados são sempre negociados localmente e sempre sofrem deslocamentos. No entanto, conforme as autoras, apesar de não podermos prever resultados, a formação é necessária, pois “somos convocados a dar significado ao mundo, porque somos mobilizados pela busca de estabilizar o caos da existência, de encontrar pontos de aproximação” (LOPES; BORGES, 2015, p. 499).

Assim, nós, formadoras/es, não somos capazes de fornecer todo o conhecimento que professoras/es necessitam para atuar em realidades escolares tão diversas como as que temos no Brasil, mas podemos prepará-las/os para buscar conhecimentos que possam “estabilizar o caos da existência” (LOPES; BORGES, 2015, 499), ou para construir um conhecimento prudente para uma vida decente, conhecimento esse que deve se traduzir em autoconhecimento, em sabedoria de vida (SANTOS, 1988), ou ainda



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

para criar uma perspectiva crítica que transcenda as dicotomias da modernidade, descolonizando a epistemologia e o cânone ocidentais (GROSFOGUEL, 2010).

Considero que uma formação docente capaz de “produzir outras significações do mundo mais abertas, mais solidárias, mais dispostas a trabalhar por (criar) algum sentido de justiça social, liberdade e democracia” (LOPES; BORGES, 2015, p. 503) seja fundamental, mas é certo que os caminhos da prática pedagógica são trilhados conforme nossas disposições e ideologias. Uma (aluna) professora ou um (aluno) professor que tenha tido uma formação pautada pelos estudos de gêneros e sexualidades” pode não abordar esses temas em sala de aula, ao passo que uma professora ou professor que nunca tenha tido tal formação pode fazê-lo com grande habilidade. Descrevo cinco casos de ex-alunas/os minhas/meus do curso de Letras: Inglês da Universidade Federal de Goiás (UFG).

O primeiro é o de Luciana Rezende Fernandes, heterossexual e cristã<sup>6</sup>. Em uma aula de Inglês 5, em 2009, ela foi interpelada pelo poema “He treats them to ice-cream”, de Anna Swirszczynska (UR, 1994, p. 2017):

### **He Treats Them to Ice-cream**

Every Sunday they went for a walk together.  
He, she  
and the three children.  
One night  
when she tried to stop him going

6. Explico a razão dessas identificações, concernentes à sexualidade e religião, depois de descrever os cinco casos.



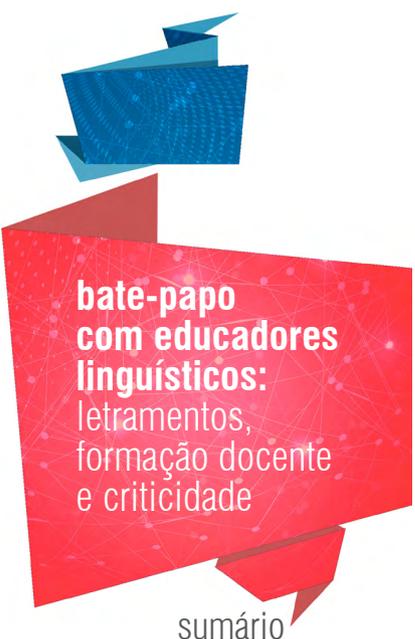
**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

to this other woman,  
he pulled out a flick-knife  
from under the mattress.  
They still go for a walk  
every Sunday,  
he, she and the three children.  
He treats them to ice-cream and they all laugh.  
She too.

Eu me lembro de ela ter tido um momento de epifania com a leitura e discussão do poema e ter se lembrado de mulheres que escolheram ficar em uma relação na qual eram tratadas violentamente por seus maridos. Logo depois, entrou no mestrado, e sua dissertação se intitulou “Uma experiência de ensino crítico com alunas/os iniciantes de inglês: foco em gênero e sexualidade” (FERNANDES, 2012). Na pesquisa, ela desenvolveu algumas atividades críticas, focando os temas *gênero* e *sexualidade*, em duas turmas de inglês para iniciantes do Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás no ano de 2010. As atividades realizadas abordaram situações vivenciadas por mulheres e pelas próprias alunas, ao discutir a jornada dupla de trabalho das mulheres; diferentes formas de vivenciar gênero, ao tratar da rotina de sábado de dois travestis; e arranjos familiares alternativos, diferentes dos reforçados e impostos pelo padrão hegemônico, ao apresentar famílias de casais homossexuais.

O segundo caso é o de Maria José Lacerda R. Hoelzle, heterossexual e cristã, que fez o curso de Letras no período de 1994 a 1998. Desde então, atua como professora de Língua Inglesa da Rede Municipal de Goiânia e, em 2014, começou o seu mestrado. Na dissertação, ela conta que foi a sala de aula que a fez entender que antes de falar inglês, “ela teria que falar a “língua” daquele local” (HOELZLE, 2016, p. 13). Ela relata que um dia em que havia preparado uma aula sobre *estações do ano*, ela notou uma agitação diferente em sala



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

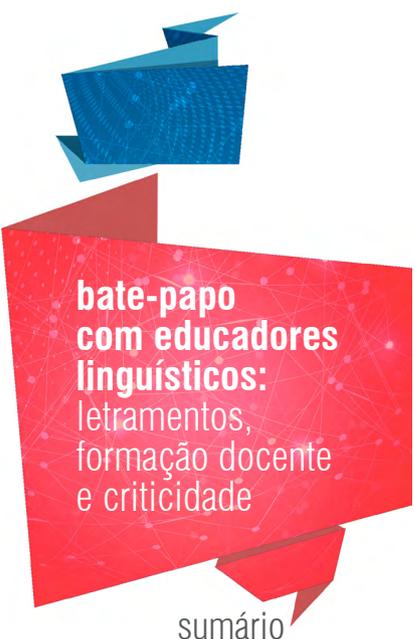
sumário

e, ao perguntar o que estava acontecendo, ficou sabendo que um menino de 12 anos, bastante conhecido na comunidade, havia sido assassinado devido ao seu envolvimento com o tráfico de drogas. As seguintes inquietações surgiram depois desse evento:

[...] além de conhecimentos linguísticos, como munir aquelas crianças com conhecimentos que as fortalecessem para agir no mundo social? Como fazê-las problematizar, por exemplo, que fatores levam uma criança a se envolver com o mundo das drogas? Como construir identidades que sejam pautadas por uma visão crítica deste mundo de tantas desigualdades? (HOELZLE, 2016, p. 13).

Assim, objetivando que suas ações como professora de língua inglesa atendessem melhor às necessidades da realidade educacional e depois de fazer alguns cursos, no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, sobre perspectivas críticas na educação linguística e na formação docente, ela desenvolveu um estudo intitulado “Desestabilizando sociabilidades em uma sala de aula de Língua Inglesa de uma escola pública”, realizado em uma turma de 6º ano de uma escola municipal de Goiânia durante o 2º semestre letivo de 2014. Seu objetivo foi provocar uma movimentação de sentidos nas concepções dos/as alunos/as em relação a quatro temas: *família*, *raça*, *gênero* e *classe social*, que se interseccionaram em alguns momentos, tendo se sobressaído os temas *raça* e *gênero*.

O terceiro caso é o de Marco Túlio de Urzêda Freitas, queer e cristão, que, apesar de ter tido oportunidade de discutir esses temas na graduação (2006-2009), foi movido por questões pessoais, já que não se conformava às normas de gênero (ele declara que, quando criança, gostava de coisas de menina) ou às normas de sexualidade (ele afirma que, nesse período, se sentia atraído por meninos). Assim, passou a estudar sobre esses temas e a incluí-los nos programas dos cursos que ministra. Além disso, fez uma dissertação de mestrado intitulada “Pedagogia como transgressão: problematizando a experiência de professores/as de inglês com o ensino crítico de línguas” (URZÊDA-FREITAS, 2012). Nesse estudo,



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

as aulas e atividades críticas ministradas pelos/as cinco professores/as-participantes refletem uma articulação entre os pressupostos de pedagogias interculturais, antirracistas, feministas e queer, e os eventos críticos acabaram desencadeando uma série de conflitos referentes a seus próprios corpos, suas identidades e suas experiências de vida.

Não apenas por esses conflitos, mas também pela complexidade que envolve o ensino crítico, apenas uma professora-participante demonstrou interesse em continuar trabalhando com essa perspectiva. Esses resultados o incentivaram a desenvolver um curso de letramentos *queer* para professoras/es de línguas, que foi objeto de sua tese de doutorado e teve como título “Letramentos *queer* na formação de professorxs de línguas: complicando e subvertendo identidades no fazer docente” (URZÊDA-FREITAS, 2018). Ressalto que Marco Túlio tem publicado vários artigos relacionando estudos de gêneros e sexualidades e teorias queer à linguística aplicada.

O quarto caso é o de Luiz Martins de Lima Neto, homossexual e católico fervoroso, que foi incitado a tratar desses temas pelos estudos feitos na graduação (2011-2014). Na introdução de sua dissertação de mestrado, ele menciona uma comunicação coordenada sobre perspectivas críticas na educação linguística e na formação docente, que assistiu logo que começou o curso, e as disciplinas de Inglês 5 e 6 (LIMA NETO, 2017) que o fizeram começar discussões sobre gênero e sexualidade em suas aulas no Centro de Línguas da UFG.

Na turma de Inglês 6, lembro-me especialmente de como Luiz se sentiu profundamente afetado pela problematização dos papéis sociais atribuídos a uma mãe, feita a partir de uma cena do filme “As Horas” (2002), em que Laura Brown conta à Clarissa por que “abandonou” os dois filhos, logo após o nascimento do mais novo, tendo ido morar em outra cidade e retornado apenas para o



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

enterro do filho mais velho muitos anos depois. Laura afirma ter feito a escolha certa, pois teria se matado se não tivesse ido embora. O questionamento sobre a legitimidade do sentimento de angústia e insatisfação de Laura com o papel social que deveria ocupar como mãe contribuiu para que Luiz elaborasse melhor o fato de sua própria mãe ter ido morar na Bélgica sem os dois filhos. Essa e outras experiências que teve na graduação resultaram na pesquisa de mestrado intitulada “Ensino crítico de línguas: reprodução social e resistência - em uma sala de aula de língua inglesa” (LIMA NETO, 2017). No estudo, grande parte da discussão se volta para a reprodução e resistência relativas a dois temas: *corpos não hegemônicos* e *violência doméstica*.

Diferentemente desses quatro casos, temos o de Jorge Henrique Oliveira de Araújo, heterossexual e evangélico, que foi meu aluno em 2014 e 2015 e mostrou-se bastante interessado pelos temas tratados nas disciplinas de Inglês 5 e 6. Depois de termos construído algumas aulas sobre *gêneros e sexualidades* e feito atividades diversas sobre textos que os vinculam à educação linguística, ele argumentou que cabe às mães e aos pais a educação das/os filhas/os no que diz respeito a esses dois temas. E, apesar de a turma ter defendido que a escola é o espaço onde devemos problematizar os binarismos e aprender a lidar com as múltiplas combinações não apenas de gênero e sexualidade, mas também de classe, raça e etnia etc., ele reafirmou o seu ponto de vista, enfatizando, inclusive, que não gostaria que suas/seus futuras/os filhas/os tivessem aulas sobre gênero e sexualidade.

Seu posicionamento, conforme me informou por mensagem de e-mail, é embasado no argumento de *Petinelli* (s.d., s.p.), retirado do site Infância Protegida, de que não cabe

à escola a educação moral, religiosa, política e ideológica. A função da escola é subsidiária; ela deve auxiliar os pais na educação de seus filhos e não educá-los conforme seus próprios valores e prin-



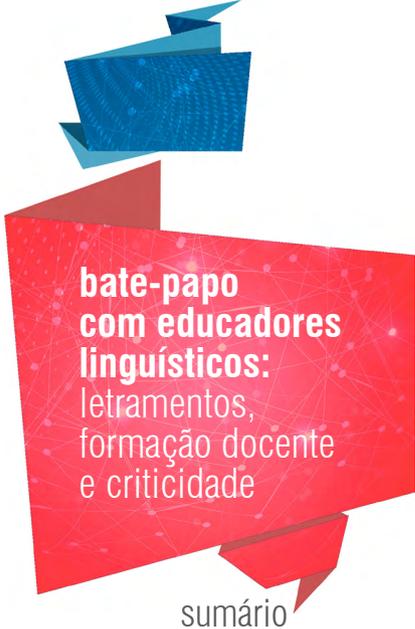
**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

cípios. À escola compete, exclusivamente, o ensino de conteúdo temático específico por meio de metodologias e técnicas adequadas para cada faixa etária. Isto é, um(a) professor(a) de geografia deve, em sala de aula, ensinar geografia; ele não pode passar a aula tratando de economia, política, futebol e religião, nem pode impor, unilateralmente, sua visão acerca de determinado assunto, seja ele relacionado à geografia ou a outra disciplina.

Os cinco casos sugerem que vários fatores podem nos incitar a realizar um trabalho com os dois temas – nossa formação docente, nossas crenças, nossas práticas pedagógicas, nossas histórias de vida, nossos gêneros e nossas sexualidades –, mas esses mesmos fatores podem nos fazer recusá-lo. É certo que tenho mais exemplos de interpelações que resultaram na realização desse trabalho – e isso me deixa otimista! –, mas é também certo que algumas/ns alunas/os fizeram a opção de não fazer esse trabalho mesmo não tendo se manifestado abertamente nas aulas da graduação, especialmente para evitar o posicionamento contrário à maioria da turma ou à professora.

Destaco que categorizo identitariamente todas/os elas/es, mesmo ciente de que são categorizações precárias diante da complexidade de suas vidas, pois as identificações de gênero, de sexualidade e de religião se relacionam intrinsecamente com essa discussão. Elas se fizeram necessárias porque a identificação de Jorge como evangélico e heterossexual é crucial para o seu posicionamento, já que era muito envolvido com a sua igreja, estava se preparando para se casar com uma mulher e sempre falava a partir desses lugares identitários. Assim, optei por também categorizar as/os outras/os ex-alunas/os, pois, ao ressaltar que Luciana, Maria José e Marco Túlio se definem como pessoas cristãs, e Luiz, como católico fervoroso, evito sugerir que pessoas religiosas têm sempre o posicionamento de Jorge. Evito também sugerir que heterossexuais têm menos interesse em fazer esse trabalho, pois, se Marco Túlio e Luiz se definem como *queer* e homossexual, respectivamente, Luciana e Maria José, por sua vez, se declaram heterossexuais.



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

Por fim, gostaria de contar o meu próprio caso. Nunca fiz cursos sobre esses temas e essas realidades nas universidades em que fiz graduação, mestrado e doutorado. Foi lendo autoras/es como Guacira Lopes Louro, Tomaz Tadeu da Silva, Luiz Paulo da Moita Lopes, Joana Plaza Pinto, Cynthia Nelson, Stuart Hall e Judith Butler, que me senti impelida a estudar sobre as multiplicidades sexuais e identidades de gênero e a incluí-las nos cursos de Inglês e de Prática Oral de Inglês que ministro na Faculdade de Letras da UFG. Mesmo não me inserindo na área de Estudos de Gêneros e Sexualidades, considero fundamental que professoras/es de línguas problematizem a produção das diferenças e desigualdades sexuais e de gênero, já que as hierarquias de gênero e sexual são duas das várias dimensões que constituem – de forma interseccional com as hierarquias de classe, de raça, de divisão internacional do trabalho, político-militares, espiritual, epistêmica e linguística –, a matriz de poder colonial (QUIJANO, 2000) que caracteriza o atual sistema-mundo. No que diz respeito à hierarquia de gênero, privilegiam-se os homens em detrimento das mulheres e o patriarcado europeu em detrimento de outros tipos de relação entre os sexos e, no que concerne à hierarquia sexual, privilegia-se a heterossexualidade<sup>7</sup> relativamente a outras sexualidades (GROSFOGUEL, 2010). Segundo esse autor, embora o colonialismo tenha sido erradicado no mundo, vivemos um período de colonialidade global, ou seja, os povos não-europeus continuam a viver sob a rude exploração e dominação europeia/euro-americana.

Como formadoras/es de professoras/es, penso que não podemos deixar de desafiar os padrões de colonialidade que afetam todas as dimensões da nossa existência. Mesmo que tenha

7. Uso o termo no singular, pois assim o faz o autor, mas entendo que devemos falar de *heterossexualidades*, já que não há uma única possibilidade de heterossexualidade. Pela mesma razão, devemos falar de *bissexualidades*, *homossexualidades*, *transsexualidades* etc.



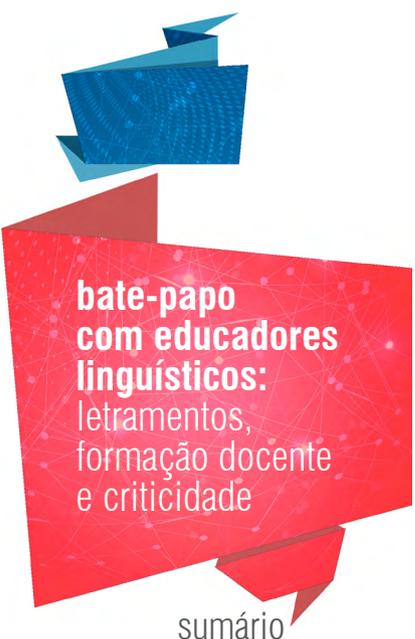
**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

havido um declínio das estruturas patriarcais de ordenamento das relações privadas e públicas no Brasil, já que hoje as trajetórias das mulheres são mais similares às dos homens em termos de acesso à educação, opções profissionais e conjugais (ALVES; CORRÊA, 2009), temos ainda problemas sérios como a violência contra a mulher, a cultura do estupro, a desigualdade salarial entre homens e mulheres, o acesso das mulheres ao poder e os assassinatos de travestis e transgêneros (o Brasil é o país que lidera esses assassinatos no mundo). Assim, temos de nos posicionar contra essas realidades e esperar que esse posicionamento possa inspirar outras/os docentes.

## ATÉ QUE PONTO AS/OS PROFESSORAS/ES PODEM ABORDAR O ASSUNTO *GÊNEROS E SEXUALIDADES* EM SALA DE AULA, SENDO QUE ALGUNS PAIS NÃO PERMITEM TAIS ASSUNTOS, DEVIDO ÀS SUAS ORIENTAÇÕES RELIGIOSAS OU OUTROS MOTIVOS?

Assim como a formação docente, o trabalho pedagógico é feito de possibilidades e limitações. Não temos garantias sobre os resultados da formação docente que realizamos e tampouco temos total liberdade para agir como queremos nos contextos educacionais em que atuamos. Mesmo na universidade, que teoricamente é um espaço mais aberto para a implementação de currículos mais críticos, pode haver resistências, incisivas ou sutis. Na minha turma de Inglês 5 em 2016, debatemos dois temas principais: *educação transgressiva* e *gênero*. Quando, no final do curso, pedi que as/os alunas/os fizessem uma avaliação e sugerissem temas a serem



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

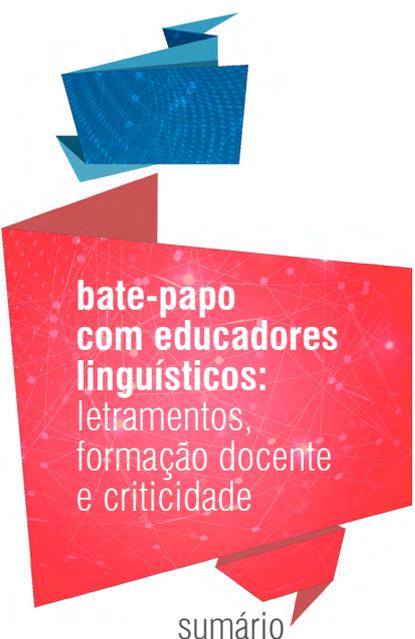
sumário

discutidos no semestre seguinte<sup>8</sup>, um aluno disse que não queria mais discutir gênero e algumas/ns outras/os não se opuseram. Assim, no Inglês 6, ministrado no segundo semestre de 2016, trabalhamos principalmente com *guerra civil na Síria*, *imigração na Europa* (os dois temas foram sugestões do aluno que se opôs à discussão de gênero), *ensino crítico de línguas e movimento de ocupação das escolas/universidades no Brasil*. Assim, ainda que discussões sobre gênero tenham surgido a partir desses temas, deixamos de focalizar *sexualidades*, que era um dos meus objetivos para o curso. Por outro lado, busquei direcionar as discussões para perspectivas que eu considero mais crítica dos temas.

Esse exemplo mostra que as salas de aula são espaços de conflito, assim como o são as realidades sociais, e esses conflitos precisam ser problematizados para que sociedades menos violentas possam ser engendradas. Por muito tempo, pensamos que as salas de aula de língua estrangeira eram espaços de consenso e que nosso papel era ensinar conteúdos como *as quatro estações*, *nossos hobbies*, *nossas viagens*, conteúdos que, da forma como eram trabalhados, pouco diziam respeito às realidades de muitas/os de nossas/os alunas/os. No entanto, como disse na resposta à primeira pergunta, conteúdos de gênero e sexualidade sempre fizeram parte das aulas de língua, mas os discursos eram mantidos dentro das normas hegemônicas e, por isso, eram permitidos. O que fazer agora que discursos e corpos transgridem explicitamente essas normas?

Penso que a palavra-chave aqui é *sensibilidade* para entender os contextos em que estamos atuando e buscar atuar nas fissuras, pois, mesmo nos contextos mais fechados à contestação das

8. Apesar de o curso de Letras: Inglês ser semestral, em geral, ministramos dois cursos seguidos e as/os mesmas/os alunas/os fazem os dois, pois, mesmo sendo oferecidas duas turmas, há poucas mudanças em suas configurações.



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

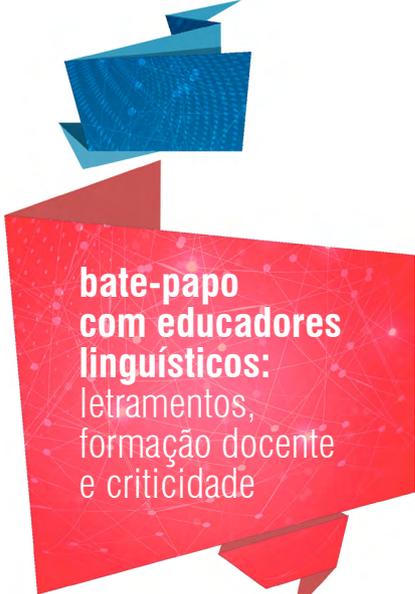
sumário

normas hegemônicas, algum trabalho pode ser feito. É fundamental que conheçamos não só cada uma de nossas salas de aula mas também os contextos educacionais, a fim de discernirmos quais são as nossas possibilidades, pois, se precisamos de um emprego, não podemos correr o risco de ser demitidas/os, como aconteceu com uma ex-aluna minha. Por outro lado, não podemos abrir mão do nosso papel de educadoras/es em uma sociedade de iniquidades e desigualdades notórias de gênero<sup>9</sup>.

Crucial também é o modo como realizamos o nosso trabalho. E temos várias opções: podemos desenvolver um currículo inteiramente crítico com materiais didáticos criados por nós; podemos trabalhar com algumas atividades críticas, também desenvolvidas por nós ou elaboradas a partir das fissuras do livro didático; podemos problematizar temas e textos do livro didático; podemos trabalhar com os momentos críticos que surgem em sala de aula (eles acontecem com frequência, como exemplifiquei na resposta à primeira questão); e podemos simplesmente trazer uma imagem de meninas brincando de carrinho, para falar de rotina, ou de uma médica negra, para falar de profissões. É certo que fissuras sempre existem e assim como alguns corpos escapam até mesmo às normas sociais mais rígidas, também podemos escapar às normas de uma instituição escolar.

Nesse caso específico, eu me questiono se essas ações poderiam ser consideradas transgressivas, já que estaríamos nos pautando por dois artigos da Constituição Federal. O artigo 205 prevê que “[a] educação, direito de todos e *dever do Estado* e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da

9. Na matéria “Cármem Lúcia, Rosa Weber e a desigualdade de gênero no STF”, de 12/05/2017, Tory Oliveira (2017) noticia a denúncia de Cármem Lúcia em relação à desigualdade de gênero na mais alta corte do País, mesmo na condição de presidente dessa corte. Segundo a matéria, em uma sessão no dia 10/05/2017, ela afirmou: “Eu e a ministra Rosa, não nos deixam falar, então nós não somos interrompidas” (OLIVEIRA, 2017).



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, grifos adicionados); e o artigo 206 determina que um dos princípios do ensino é o “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 1988), princípio esse que se repete em todos os documentos legais concernentes à educação, como já mencionei. Não devemos abrir mão de nos educar para esse pluralismo e, para isso, temos de aprender a lidar com os conflitos que advém dessa educação.

## REFERÊNCIAS

ALVES, J. E. D.; CORRÊA, S. Igualdade e desigualdade de gênero no Brasil: um panorama preliminar, 15 anos depois do Cairo. In: *ABEP, Brasil, 15 anos após a Conferência do Cairo*, ABEP/UNFPA, Campinas, 2009. Disponível em: <[http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/outraspub/cairo15/Cairo15\\_3alvescorrea.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/outraspub/cairo15/Cairo15_3alvescorrea.pdf)>. Acesso em: 21 ago 2017.

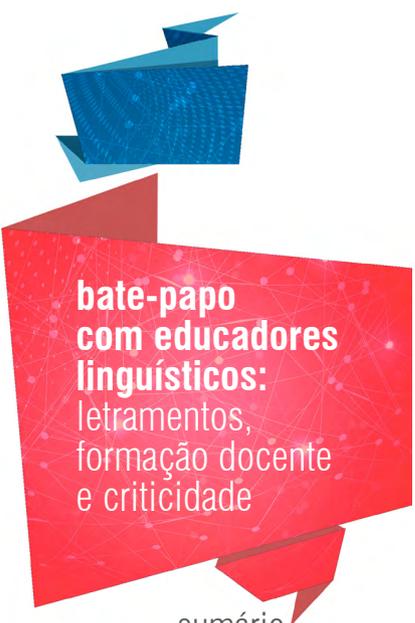
AS horas. Dirigido por Stephen Daldry. Manaus: Imagem Filmes/Miramax International, 2002. 1 DVD (115 min.), NTST, color.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/con1988\\_06.06.2017/CON1988.asp](https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/con1988_06.06.2017/CON1988.asp)>. Acesso em: 20 ago 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

FERNANDES, L. R. *Uma experiência de ensino crítico com alunas/os iniciantes de inglês: foco em gênero e sexualidade*. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

HOELZLE, M. J. L. R. *Desestabilizando sociabilidades em uma sala de aula de Língua Inglesa de uma escola pública*. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

JULIÃO, L. G. Mapa de direitos LGBT e dados sobre violência mostram divisões e contradições. *O Globo*. 15/05/2017. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/mapa-de-direitos-lgbt-e-dados-sobre-violencia-mostram-divisoes-e-contradicoes/>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

KATZ, J. N. *A invenção da heterossexualidade*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

LIMA NETO, L. M. *Ensino crítico de línguas: reprodução social e resistência-em uma sala de aula de língua inglesa*. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

LOPES, A. C.; BORGES, V. *Formação docente, um projeto impossível*. *Caderno de Pesquisa [online]*, vol. 45, n. 157. p. 486-507, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00486.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

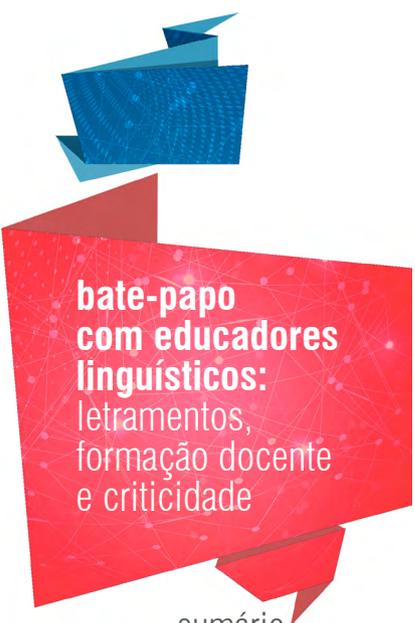
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. *Manual de Comunicação LGBT*. Ferdinando Martins, Lilian Romão, Liandro Lindner, Toni Reis. (Org.) [Curitiba]: Ajir Artes Gráficas e Editora, 2010. Disponível em: <<http://unaid.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Manual-de-Comunicação-LGBT.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

PENNYCOOK, A. Critical moments in a TESOL *praxicum*. In: NORTON, Bonny; TOOHEY, K. (Ed.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge, England: Cambridge University Press, p. 327-345, 2004.

PETINELLI, V. Os desafios da educação de filhos no Brasil: doutrinação moral, política e ideológica no ambiente escolar. (s/d). *Infância Protegida*. Disponível em: <<http://www.infanciaprotegida.com.br/2016/07/09/os-desafios-da-educacao-de-filhos-no-brasil-doutrinao-moral-politica-e-ideologica-no-ambiente-escolar/>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

QUIJANO, A. Coloniality of power, ethnocentrism, and Latin America, *NEPANTLA: Views from South*, v. 1, n. 3, p. 533-580, 2000.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. In: *Estudos Avançados*, v. 2, n. 2, São Paulo May/Aug. 1988. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141988000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007)>. Acesso em: 21 ago. 2017.



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

SOARES, W. Conheça o “kit gay” vetado pelo governo federal em 2011. *Nova Escola*. 2015. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/84/conheca-o-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-em-2011>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

TORY, O. C. L. Rosa Weber e a desigualdade de gênero no STF. *Carta Capital*. 2017. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/carmen-lucia-rosa-weber-e-a-desigualdade-de-genero-no-stf>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

UR, P. *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

URZÊDA-FREITAS, M. T. *Pedagogia como transgressão: problematizando a experiência de professores/as de inglês com o ensino crítico de línguas*. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

URZÊDA-FREITAS, M. T. *Letramentos queer na formação de professorxs de línguas: complicando e subvertendo identidades no fazer docente*. 2018. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.



# 3.1

## Letramento crítico e emoções

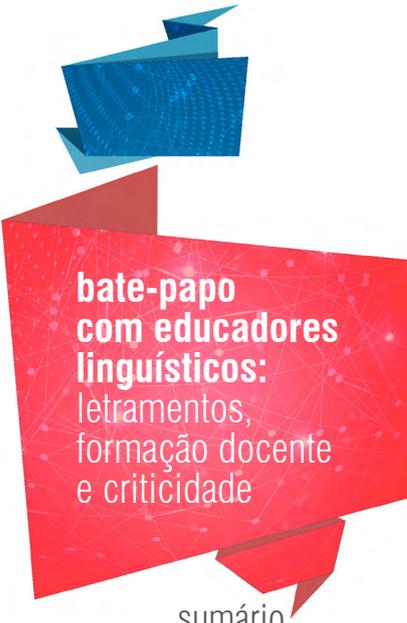
**Thalita Rezende**

Universidade Federal do Espírito Santo

**Daniela Ferreira**

Universidade Federal do Espírito Santo

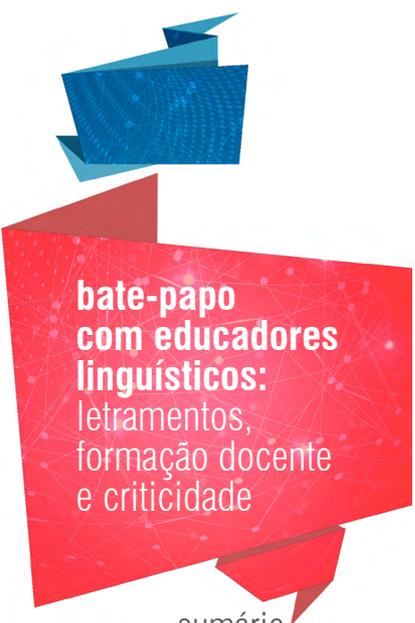
Prezada professora Clarissa Jordão,



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

A discussão sobre o letramento crítico (LC) enquanto abordagem educacional parece-nos bastante pertinente dentro do cenário sociopolítico em que vivemos. Enquanto participantes da educação básica pública corroboramos a asserção de Jordão (2016, p. 51) de que “[c]omo estão hoje, as práticas da escola não propiciam bons resultados, na medida em que não nos parecem estar construindo, (...) cidadãos crítico-reflexivos que se comprometem uns com os outros e agem para construir concepções de um mundo melhor e alternativas para que seja alcançado”. Por isso, os pressupostos do LC - um ensino que faça sentido para os sujeitos envolvidos no processo, a valorização do sujeito em movimento, capaz de refletir e agir sobre o mundo ao seu redor, um processo de ensino-aprendizagem pautado na criatividade e na construção de sentidos visando a uma formação cidadã ativa - certamente vislumbram uma mudança necessária à nossa cultura escolar. Uma vez que tal abordagem apresenta a preocupação com um sujeito em movimento, consideramos a importância da dimensão emocional nessa discussão. A esse respeito, Jordão (ibid) menciona que o LC “(...) se pauta contrário à dissociação cartesiana entre razão e emoção (...)” e cita Maturana (2001), biólogo chileno, que desfaz essa dicotomia ao afirmar que os seres humanos se movem e fluem nas interações com os outros de acordo com as emoções e suas reflexões na linguagem, ou seja, razão e emoção estão interconectados. Em relação ao ensino e aprendizagem, alguns estudiosos (MATURANA, 2002, 2009; BENESCH, 2012; HARGREAVES, 1998, 2000; ZEMBRYLAS, 2003, 2004; O’CONNOR, 2008; ARAGÃO, 2007; COELHO, 2011; BARCELOS, 2015; REZENDE, 2014) discutem que a dimensão emocional - apesar de pouco discutida pela academia, ainda tão absorva por uma cultura patriarcal e positivista - está intrinsecamente relacionada a tal processo e que emoções de professores e alunos estão relacionadas a atitudes, crenças, valores,



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

identidades e experiências. Por tudo isso, gostaríamos de ampliar essa reflexão a partir da seguinte pergunta:

Qual o papel das emoções no letramento crítico e quais as possíveis relações entre a dimensão emocional e tal abordagem educacional?

Thalita e Daniela

## REFERÊNCIAS

ARAGÃO, R. *São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

BARCELOS, A.M.F. Letramento emocional no ensino de línguas. In: TOLDO, C. STURM, L. (Orgs.). *Letramento: práticas de leitura e escrita*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 65-78.

BENESCH, S. *Considering emotions in critical English Language teaching: theories and praxis*. New York: Routledge, 2012.

COELHO, H. S. *Experiências, emoções e transformações na educação continuada*. 2011. 176f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2011.

HARGREAVES, A. The emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, v. 14, n. 8, 1998, p. 835-854.

HARGREAVES, A. Mixed emotions: teacher's perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 2000, p.811-826.

JORDÃO, C. No tabuleiro da professora tem... Letramento Crítico? In: JESUS, D.M.; D. CARBONIERI (Orgs.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p.41-53.

MATURANA, H. Reflexões sobre o amor. In: MAGRO, GRACIANO & VAZ. (Orgs.). *A Ontologia da Realidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002, p.167-186.

MATURANA, H. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

O'CONNOR, K.E. "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 2008, 117–126.

REZENDE, T. C de. *Autoestudo sobre as emoções de uma professora de inglês em uma escola pública*. 2014. 141p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada).

Departamento de Letras – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG. 2014.

ZEMBYLAS, M. Caring for teaching emotion: reflections on teacher self-development. In: *Studies in Philosophy and Education*. Netherlands: 2003, p. 103-125.

ZEMBYLAS, M. The emotional characteristics of teaching. *Teaching and Teacher Education*, v. 20, p. 185-201, 2004.

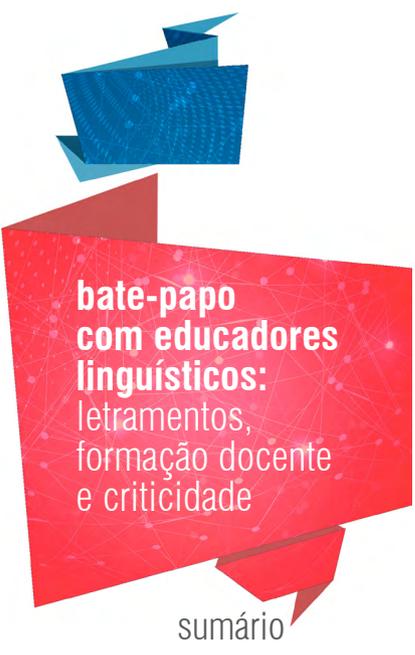
**Autoras das QPs:** Thalita Rezende e Daniela Ferreira são professoras de inglês. Thalita é professora da rede municipal de Vitória e Daniela tem trabalhado no ensino médio e superior nos âmbitos privados e públicos. Ambas são doutorandas no Programa de Pós-Graduação em Linguística – Linha: Linguística Aplicada da Universidade Federal do Espírito Santo.



# 3.2

**o lugar da emoção  
na criticidade  
do letramento**

**Clarissa Menezes Jordão**  
Universidade Federal do Paraná



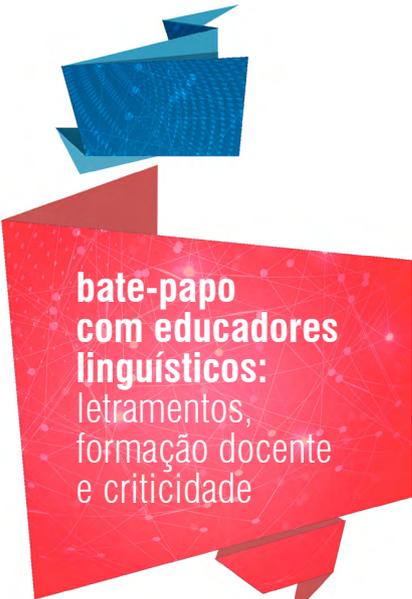
**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

A questão não poderia ser mais apropriada ou mais desafiadora – falar sobre emoção na academia... e numa perspectiva crítica. Não estamos acostumados a discutir emoções nas ciências linguísticas, nem mesmo na educação, o que parece surpreendente, uma vez que tanto língua quanto educação são espaços de relações humanas por excelência. Talvez as emoções tenham sido “banidas” da ciência a partir da fundação de um pensamento binário que separou mente e corpo, razão e emoção, pensamento e coração. Talvez esse pensamento tenha se tornado hegemônico a partir de práticas colonizadoras dos corpos, das mentes, dos afetos. Talvez a centralidade do imperialismo europeu tenha nos trazido a supremacia da racionalidade lógica no espaço da ciência, legitimando como válido apenas o conhecimento construído de forma racional, estruturado em unidades autônomas, observáveis e quantificáveis porque claramente distintas umas das outras, mas conectadas entre si a partir de relações claras de causa e efeito. Talvez.

O estruturalismo saussureano, fundante da linguística moderna, e especialmente em sua distinção entre *langue* e *parole*, é causa e consequência desse binarismo: ao reservar à *langue* o espaço da ciência, essa perspectiva legitimou gerações e gerações de linguistas que, em prol da ciência, ignoraram a *parole* e com ela o caótico, o inexplicável, o surpreendente, o inédito, o indisciplinado: o afeto. A linguística, ciência nova no século XIX, precisava se mostrar racional para ser aceita no mundo acadêmico da época. Não mais. As emoções e o desconhecido, o irracional e o incompreensível podem fazer parte das discussões da ciência. E o fazem quando se trata de letramento – inclusive do crítico.

Nesse momento preciso remeter o leitor a outros textos, já que a prática de legitimar a argumentação com o que aparenta ser o discurso do outro é um procedimento acadêmico bastante valorizado. Reporto então, à guisa de exemplo, mas também como argumentação convincente, o trabalho de pesquisadores como Kevin



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

Leander e Gail Bolt, preocupados em acompanhar eventos de letramento nos espaços e momentos durante os quais se desenvolvem. Para eles, letramento envolve práticas repletas de “intensidade afetiva” (p. 26), ou seja,

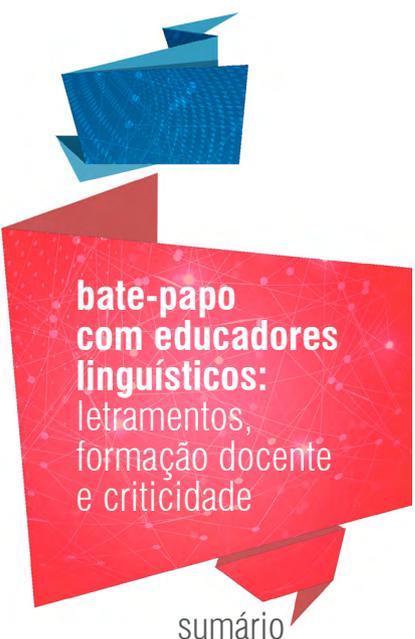
[t]extos são participantes no mundo, uma parte da nossa *assemblage* em constante mudança, juntamente com objetos materiais, corpos e sensações. Uma abordagem não representacional descreve atividades de letramento não como determinadas por um design anterior projetado a um *redesign* futuro, mas como tendo vida própria no presente contínuo, formando relações e conexões através de signos, objetos e corpos de maneiras frequentemente inesperadas. Tal atividade é criada e alimentada por um fluxo constante de intensidades afetivas que são diferentes do controle racional de significados e formas (p. 36)<sup>10</sup>

Em práticas de letramento, o que se desenvolve “não são características de superfície preexistentes ou gramáticas – mas sim a força e o afeto criados por um texto, uma ação, uma ideia”<sup>11</sup> (p. 37). Para eles, em sala de aula o que importa é “o movimento, o jogo, a emoção e os desejos” (p. 43) que movem as práticas dos alunos, práticas que se fazem a cada momento de forma emergente, processual, imprevisível, movidas por desejo e emoção.

Além deles, também Diana Masny concebe letramento como um rizoma, seguindo a metáfora de Deleuze e Guattari: um processo sempre em desenvolvimento, não-linear, sensível aos espaços em que circula, aos contextos em que acontece; um processo que se estabelece em relações de afinidade mais do que de fidelidade, comprometido com associações pertinentes no momento em

10. No original: “Texts are participants in the world, one piece of our everchanging assemblage, along with material objects, bodies, and sensations. A nonrepresentational approach describes literacy activity as not determined by past design projected toward some future redesign, but as living its life in the ongoing present, forming relations and connections across signs, objects, and bodies in often unexpected ways. Such activity is created and fed by an ongoing flow of affective intensities that are different from the rational control of meanings and forms.”

11. No original: “What is carried forward is not the preexisting surface features or grammars—the meanings or identities—but rather the force and affect created by a text, an action, an idea”



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

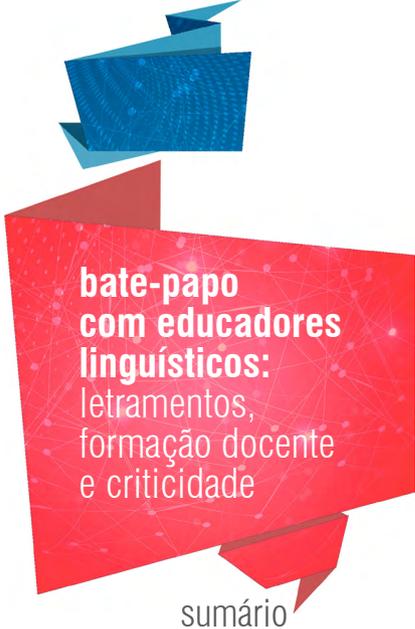
que são formadas, mas não necessariamente transferíveis para outros contextos. Processos movidos por emoções, por afetos, por desejos contingentes, relativos ao espaço-contexto específico em que se desenvolvem. Não generalizáveis, impermanentes, fluidos. Emotivos. Nas palavras de Masny,

Letramentos são processos, leitura de mundo e de si. É sobre letramentos-como-processos que transformam e se tornam outro. É sobre *becoming* com o mundo, e também pede a questão: como se pode viver. Na TLM [Teoria dos Letramentos Múltiplos<sup>12</sup>], como se pode viver é sobre imanência, ler de forma imanente e intensa. Ler está conectado ao poder de afetar e ser afetado, o poder de desterritorializar que abre para a diferença e de reterritorializar, o constante fluxo e refluxo entre o virtual e o real e a diferença. Na TLM, a leitura, a leitura do mundo e de si perturba, abre para a diferença (*becoming* outro), dá origem a múltiplos entendimentos de si e do mundo e cria potencialidades múltiplas para o futuro. A prática educativa deveria nos levar a tornar perceptíveis as forças imperceptíveis que povoam o mundo e que nos afetam (Deleuze & Guattari, 1994, p. 172-182). A TLM pode ser sobre os processos pelos quais *becoming* é inerente à leitura, leitura do mundo e de si como textos. Finalmente, o que a TLM pode oferecer à prática educativa é que esta última assegure que os objetivos da prática educativa centrem-se em como se pode viver [agora e no futuro].<sup>13</sup> (p. 126)

Parto dessas concepções de letramento para me afastar do pensamento binário cartesiano e pensar sobre letramento crítico como prática constituída por emoções. A reflexividade característica

12. Diana Masny propõe uma perspectiva rizomática Deleuziana para a visão de letramentos e assim cria o termo Teoria dos Letramentos Múltiplos para diferenciar essa perspectiva da perspectiva da Teoria dos Múltiplos Letramentos defendida pelo New London Group.

13. No original: "MLT and discourse event is that literacies are processes, reading the world and self. It is about literacies-as-processes that transform and become other. It is about becoming with the world and that also begs the question: how one might live. Within MLT, how one might live is about immanence, reading immanently and intensively. Reading is connected to the power to affect and be affected, the power to deterritorialize that opens up to difference and to reterritorialize, the constant ebb and flow between the virtual and actual and difference. Within MLT, reading, reading the world and self disrupts, opens up to difference (becoming other), gives rise to multiple understandings of self and the world and creates multiple potentialities of the future. Educational practice should lead us to render perceptible the imperceptible forces that populate the world and that affect us (Deleuze & Guattari, 1994, pp. 172-182). MLT can be the process whereby becoming is inherent to reading, reading the world and self as texts. Finally, what MLT can offer educational practice is for the latter to ensure that the goals of educational practice center on how one might live.

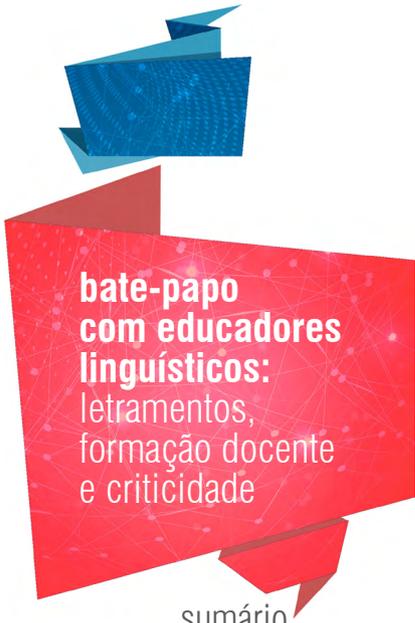


**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

do LC, como a venho discutindo desde muito (JORDÃO, 2006; 2013a, b, c; 2015), trata justamente do ler o mundo e a si, observando-se implicado nos processos de construção de sentidos não apenas como um ser racional e consciente, mas também como alguém atravessado por emoções, afetos e desejos. A concepção de criticidade no LC percebe nossos entendimentos como sendo construídos de forma situada, ou seja, em espaços-contextos específicos nos quais toda a complexidade das pessoas e de suas relações (consigo, com outras pessoas, com objetos, com visões de mundo, com suas histórias, etc) influencia o processo. De forma rizomática, a criticidade se estabelece conforme associações vão se construindo de maneira processual, contingente, relativa, localizada – não apenas de forma racional, mas orientadas também por afetividades que colocam cada indivíduo num contínuo de relações que se constroem processualmente e infinitamente de maneira não ordenada, não linear. Tais relações associativas podem se dar pela razão, mas também pela emoção ou melhor, como diria Humberto Maturana, será sempre pela emoção, uma vez que a razão é mais uma de nossas emoções. Ser crítico, portanto, significa ser capaz de perceber-se implicado no processo de construção de sentidos que nos constitui, imerso nas emoções de “ler, se lendo” (MENEZES DE SOUZA, 2011). “Perceber-se”, aqui, não remete apenas à percepção consciente, racional, mas sim à afetividade envolvida ao se sentir no mundo, ao se conceber como parte dele, ao se considerar agente nas práticas de letramento e construção de sentidos.

Assim, no LC as relações estabelecidas entre professores, alunos e conhecimentos são de importância fundamental. Nesse sentido, é importante lembrar as orientações de Rancière (2004), para quem o relacionamento entre alunos e professores só é produtivo quando os professores partem do pressuposto de que seus alunos são seres inteligentes, e portanto capazes de aprender e inclusive de fazê-lo sem as intermináveis explicações do mestre (cf. também JORDÃO, 2013c).



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

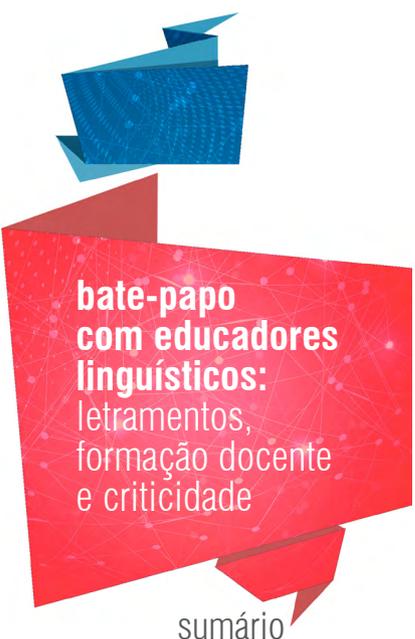
Mais recentemente, Horner, Lu, Royster e Trimbur (2011) defendem algo semelhante, ao discutir as atitudes que referenciam usuários em práticas translingues: para eles, o que comumente se chama “erro” em práticas de linguagem deve ser entendido como “diferença” e, ao invés de ser percebido como um *problema* a ser resolvido, deve ser concebido como uma *oportunidade* de construção de sentidos. Para eles, a possibilidade dessa diferença ser de fato um “erro” só deve aparecer como uma “interpretação tipo último recurso”<sup>14</sup> (p. 304). Com base em Rancièrè (2004), podemos construir a premissa de que os usuários de língua, nossos alunos, são seres inteligentes, e podemos pressupor então que os usos diferentes da língua por eles produzidos sejam ressignificações, usos criativos dos recursos linguísticos, ao invés de nos precipitarmos caracterizando como “erros” ou “desvios” da norma os usos que fogem de nossas expectativas. “Erros” podem acontecer, evidentemente, mas a atitude produtiva por parte do interlocutor (e do professor) seria considerar antes outras possibilidades, como o uso criativo da língua, ao invés de apressar-se a entender a diferença como uma falha na aprendizagem. A norma, para eles, ainda deve continuar sendo ensinada, mas como “histórica, variável e negociável”<sup>15</sup> (p.311). Segundo os pesquisadores,

aprendizes de língua são também usuários e *criadores* de língua. Assim, domínio [de língua] precisa ser redefinido para incluir a habilidade dos usuários em revisar a língua que eles devem estar também continuamente aprendendo – trabalhar com e em, não apenas dentro de, o que parecem ser suas convenções e confinamentos<sup>16</sup>. (p.307, destaque meu)

14. No original: “interpretation of last resort”.

15. No original: “historical, variable, and negotiable”.

16. No original: “that language learners are also language users and creators. Thus, mastery must be redefined to include the ability of users to revise the language that they must also continuously be learning—to work with and on, not just within, what seem its conventions and confines”.



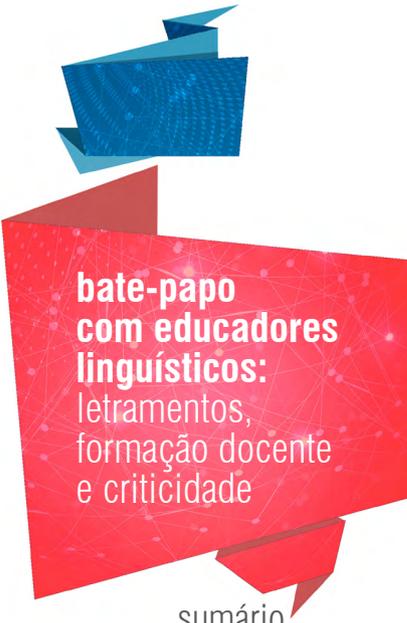
**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

Acredito não ser difícil perceber o impacto que tal atitude pode gerar nas emoções dos envolvidos: passar de uma interpretação de diferença como sinal de falha e falta, para uma de criatividade e inteligência só pode estabelecer relações de confiança e estimular a aprendizagem. É bom ressaltar também que tal atitude implica em *mais*, não em menos, comprometimento: o fato de que normas são negociáveis faz com que nos tornemos mais implicados no uso da língua, e conseqüentemente mais prudentes e ao mesmo tempo mais curiosos, mais criativos, mais agentivos. Há mais responsabilidade e emoção envolvidas no uso criativo de uma língua sobre a qual sabemos ter *ownership*, do que na suposta *aplicação* de estruturas construídas por outros em uma língua que achamos que não nos pertence.

Certamente há de haver muitos outros aspectos do letramento crítico que nos levam a considerar as emoções como fundamentais no trabalho de ensino-aprendizagem de línguas – longe de mim a pretensão de elencar todos aqui de forma exaustiva: no universo do letramento crítico, as possibilidades de construção de sentidos são infinitas. No entanto, parece-me importante reiterar, a título de fechamento desse texto, que a implicação dos sujeitos nas práticas de letramento não pode jamais prescindir de considerações sobre afetividade e identidade. Numa abordagem em que as pessoas assumem posição central nas preocupações educativas, como é o caso do letramento crítico, não há como manter a dissociação entre razão e emoção, mente e corpo, langue e parole: quando o ser humano é o foco de nosso interesse, o conhecimento tem que ser concebido como sempre corporificado, entextualizado, imerso em emoções e desse modo

- interacional como prática humana;
- processual porque influenciado pelos espaços, pelos contextos, pelos meios em que se constrói;



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

- fluido porque baseado em associações, em relações contingentemente constituídas por laços impermanentes;
- imprevisível na medida em que é sensível aos elementos com os quais se associa por afetividade (e não por fidelidade) e nos quais se forma, num constante estado de *becoming*.

Diante disso, como não tratar de emoções? Como imaginar que a criticidade fundamental em nosso convívio seja reduzida ao uso da racionalidade? Como pensar em práticas de linguagem sem que se considere a dimensão afetiva dos seres? Não há como, a não ser que se negue o corpo, a voz, a performatividade, a relação. A não ser que se finja ser o que até John Donne (1987) afirmou que ninguém é: “*an island, entire of itself*”.

## REFERÊNCIAS

DONNE, J. *Devotions upon Emergent Occasions*. (Edited by Anthony Raspa). Oxford: OUP, 1987.

HORNER, B.; LU, M-Z; ROYSTER, J. J.; and TRIMBUR, J. Language difference in writing: toward a translingual approach. *Faculty Scholarship*, Lousville University, 2011, paper 67.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013b, p. 69-90.

JORDÃO, C. M. Letramento crítico: complexidade e relativismo em discurso. In: CALVO, L. C. S. et al. (Org.). *Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil – Uma homenagem à professora Telma Gimenez*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013a. p. 349-369

JORDÃO, C. M. Aprendendo Língua Estrangeira com o Professor Jacotot: criticidade na pedagogia crítica e no letramento crítico. In: MATEUS, E.; BUENO, N. (Orgs.). *Estudos Críticos da Linguagem*



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

e *Formação de Professores/as de Línguas: Contribuições Teórico Metodológicas*. Campinas: Pontes, 2013c.

JORDÃO, C. M. Identidades e Letramentos em Discurso. ARAÚJO, J.C. & DA SILVA, K.A. *Letramentos, Discursos Midiáticos e Identidades: Novas Perspectivas*. Campinas: Pontes, 2015.

JORDÃO, Clarissa Menezes. O Ensino de Línguas Estrangeiras: de código a discurso. IN: VAZ BONI, Valéria. *Tendências contemporâneas no ensino de línguas*. União da Vitória: Kaygangue, 2006.

LEANDER, Kevin. & BOLDT, Gail. Rereading "A Pedagogy of Multiliteracies": Bodies, Texts, and Emergence. *Journal of Literacy Research*, v. 45, n.22, 2013.

MASNY, Diana. Multiple Literacies Theory: Discourse, sensation, resonance and becoming. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 33, n. 1, 2012, 113-128.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, Clarissa M.; et al. (Orgs.). *Formação "desformatada" práticas com professores de língua inglesa*. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 279-303.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.



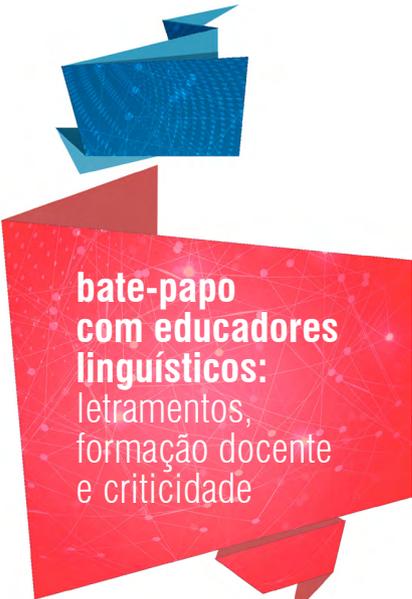
# 4.1

**educação em LI,  
identidade  
e subjetividade**

**Thalita Rezende**

Universidade Federal do Espírito Santo

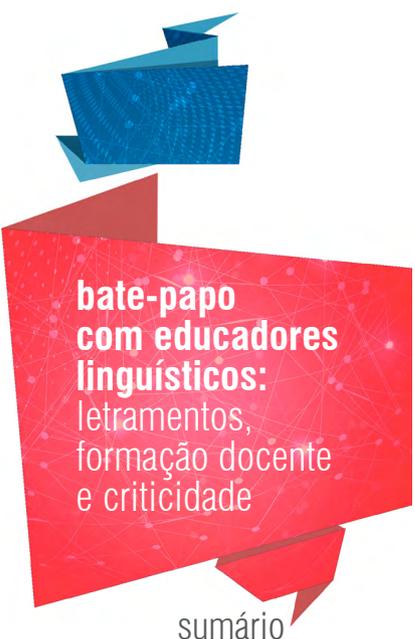
Prezada Profa. Livia Fortes,



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

Considerando a metáfora de Santos (2007) sobre o pensamento moderno ocidental e as linhas abissais que opõem o que é visível do que é invisibilizado, podemos afirmar que a Modernidade certa e objetividade do lado de lá, (norte desenvolvido) e a instabilidade, a subjetividade e as emoções do lado de cá (sul sub-desenvolvido). Consequentemente, a ciência pautada nesse paradigma, anulou e desacreditou muitas das pesquisas sobre “temas do sul”. As discussões sobre a teoria crítica (ADORNO, 1985), o pós-estruturalismo (FOUCAULT, 2008; Derrida, 1995, e as viradas linguística e afetiva (PAVLENKO, 2013) nas ciências humanas foram abrindo espaços para outras discussões e estudos sobre o sujeito social, a(s) identidade(s) e, mais recentemente, a subjetividade. Hall (2006), por exemplo, discute o sujeito pós-moderno e a relação entre identidade, linguagem e cultura. Para ele, por conta dos diversos deslocamentos e transformações que vêm “chacoalhando” a Modernidade (o Marxismo, as teorizações freudianas, os estudos sassureanos, os pensamentos foucaultianos e o feminismo), cultura e identidade devem ser entendidas (também) localmente, pois, ao mesmo tempo em que as identidades do sujeito se encontram fragmentadas (por conta desses deslocamentos), é também porque cada sujeito possui uma singularidade para vivenciar as transformações supracitadas (nesse sentido, a subjetividade tem papel fundamental para as relações sociais pós-modernas). Por outro lado, essas linhas abissais (ciência x não-ciência, desenvolvido x subdesenvolvido, cultura dos povos europeus >> Norte global x cultura dos primitivos, menos desenvolvidos, atrasadas >> Sul global), parecem ainda persistir na academia, dificultando, assim, deslocamentos e discussões sobre o sujeito social pós-moderno e sua subjetividade (emoções, afetividade, singularidade, sua voz). Aproximando essa discussão da área educacional, Biesta (2013) argumenta a favor da subjetificação, isto é, o potencial da



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

educação formal para a construção de subjetividades dos agentes educacionais. Contudo, lamenta o fato de que essa seja a função menos desenvolvida na educação, pois prioriza-se, ao contrário, as funções de qualificação (que geralmente cai na “cilada” neoliberal) e de socialização (a qual, embora importantíssima, acaba se sobrepondo em relação à subjetificação).

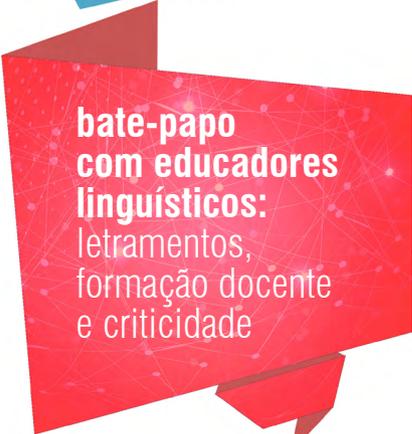
De forma a expandir essa reflexão para além das linhas abissais, qual seria a relação entre sujeito social, identidades e subjetividade? Ainda, qual é o papel da educação formal (básica e superior) na construção de identidades e subjetividades?

Muito obrigada!

*Thalita Rezende.*

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*. Fragmentos Filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia de linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BIESTA, G. J. J. *The beautiful risk of education*. Boulder, CO. USA. Paradigm Publishers. 2013.
- DERRIDA, J. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- FOUCAULT, M. *Arqueologia do Saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 48ª ed.
- HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.
- PAVLENKO, A. The Affective turn in SLA: from ‘affective factors’ to ‘language desire’ and ‘commodification of affect’. In: *The Affective Dimension in Second Language Acquisition*. GABRYS-BARKER, D.;



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

BIELSKA, J. (Org.). Bristol: Multilingual Matters, 2013.

SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma Ecologia de saberes. *Revista crítica de ciências sociais*, n. 78, p. 03-46, out., 2007.

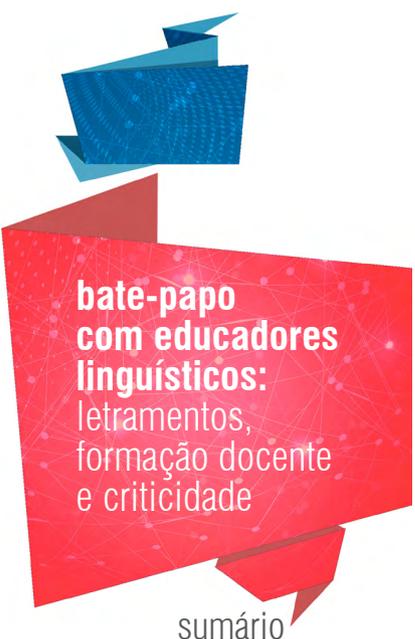
**Autora das QPs:** Thalita Rezende é professora de inglês; tem trabalhado no ensino médio e superior nos âmbitos privados e públicos. É doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística – Linha: Linguística Aplicada da Universidade Federal do Espírito Santo.



# 4.2

**educação  
linguística em LI:**  
identidade,  
subjetividade  
e complexidade

Lívia Zenóbio Fortes  
Universidade Federal do Espírito Santo



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

## SOBRE CIÊNCIA E IDENTIDADE

Pensando na educação contemporânea inserida no mundo globalizado e tecnologizado, onde discursos e identidades múltiplas proliferam e interagem entre si a cada segundo, acredito ser pertinente tratarmos de noções de sujeito que permitam expandir nossa compreensão acerca do indivíduo e dos processos educativos aos quais ele se sujeita, processos esses por mim entendidos como sendo construídos socialmente e mediados por linguagens múltiplas. Assim como em Signorini (2006), entendo que a questão da subjetividade tem se colocado em grande parte de forma transversal por diversas tradições teóricas e aplicadas (pouco?) interessadas em tratar do sujeito e de sua constituição na/pela sociedade em que se insere, especialmente no que tange sua natureza complexa e conflituosa. Também reconheço que muitos dos estudos da linguística aplicada (LA) ainda ressoam a proposta Moderna de ciência, baseada em teorias Iluministas de sujeito que, com demasiada urgência, precisam ser revistos e repensados, quando não substituídos por noções mais abrangentes e fluídas (NORTON-PIERCE, 1995), descentradas do projeto Modernista e situadas na contemporaneidade, produzindo “rupturas e bifurcações no campo epistemológico, e a coexistência de múltiplos paradigmas conceituais e teórico-metodológicos” (SIGNORINI, 2006, p. 334). Dessa forma, penso estarmos atravessando linhas abissais que negligenciaram o papel da subjetividade, da incerteza e da imprevisibilidade (por vezes ainda menosprezadas) em estudos que buscavam (e ainda buscam) dar conta de processos educacionais onde a linguagem é não somente meio, mas também objeto de análise e aprendizagem. Disso a LA transgressiva também tem se ocupado com bastante afinco (MOITA LOPES, 2008; PENNYCOOK, 2008), compreendendo seu papel enquanto campo inter/multi/transdisciplinar que trata de processos sociais onde a linguagem é elemento central,



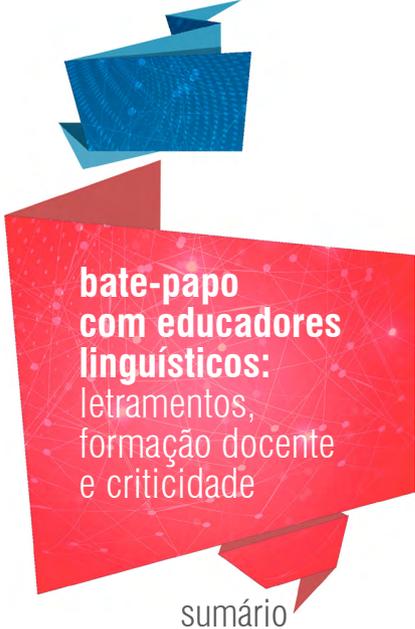
**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

e portanto, precisa ser problematizada por sua natureza subjetiva e, por vezes, contraditória. Entendo, portanto, a linguagem e seu potencial subjetificador na constituição de identidades múltiplas e descentradas, especialmente quando considero a subjetividade não somente como a compreensão que temos de quem somos ou de como/quem são os outros. Mais ainda, entendo a subjetividade como os sentidos, as emoções, e os pensamentos que vivenciamos em contextos sociais diversos e que, por sua vez, proporcionam significado, materializando nossas realidades e nossas identidades (WOODWARD, 2012; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013).

Da urgente necessidade de questionarmos conhecimentos e concepções da Modernidade estáveis e tomados como verdades absolutas também falam Usher & Edwards (1994), questionamentos esses que, por sua vez, devem contemplar a natureza identitária e a constituição de sujeitos e subjetividades. Segundo os autores, é mais do que urgente confrontarmos criticamente epistemologias e noções profundamente arraigadas de fundamentos, disciplinas e da ciência como um todo para que seja possível repensar os efeitos da educação hoje praticada nas escolas e sua influência nos discursos sobre aprender e ensinar dentro do paradigma da Pós-Modernidade, tentando desconstruí-los por meio de uma atitude Pós-moderna ao desobjetificar conceitos, identidades, sujeitos e práticas de linguagem. Assim, descrevem o sujeito Pós-moderno como descentrado, construído pela língua e pela linguagem, pelo desejo e pelo inconsciente, afirmando que tais noções podem ainda estar distantes dos objetivos e de muitas práticas educacionais atuais, concebidas, por sua vez, na era Moderna, com valores Iluministas de racionalidade, de plenitude, do sujeito “autônomo” e centrado na razão, fruto de estruturas herdadas, sendo a linguagem uma delas, vista, por sua vez, como sistema abstrato e fechado em si mesmo.

Nesse sentido, precisamos rever concepções educacionais uma vez que os sujeitos da educação contemporânea crescen-



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

temente assumem (ou desvelam) identidades múltiplas e plurais, antes consideradas estáveis e sólidas e que por isso permaneciam silenciadas e escondidas por serem contraditórias ou não condizerem com os valores e costumes de épocas passadas, mas que hoje florescem ao nosso redor e, por que não, dentro de nós mesmos junto dos avanços tecnológicos e das vivências inter/multi/transculturais à nossa volta. Portanto, o que se acreditou ser o papel da educação formal no paradigma da Modernidade precisa ser revisto, papel esse orientado a cultivar e produzir sujeitos auto-motivados, autônomos e racionais, baseado na crença de que a subjetividade humana se constitui de forma previsível e que, assim, o sujeito estaria sempre predisposto a aprender uma vez que possui capacidades cognitivas inatas, funcionando dentro de estruturas alheias às especificidades de cada contexto e indivíduo – um sujeito ‘universal’. Assim, a função da educação tradicional seria despertar esse sujeito para o exercício de suas ‘virtudes’ e capacidades de maneira homogênea, passiva e obediente, inserindo-o em arranjos sociais, narrativas e práticas discursivas até então inquestionáveis, mas que, na perspectiva da educação crítica e da constituição Pós-moderna do sujeito deveriam abraçar a crítica, a dúvida, a diferença e o imprevisível. Entretanto, pensar em sujeitos descentrados e complexos exige uma compreensão de linguagem e de ensino menos estrutural e homogênea, diferente do que se concebeu na Modernidade, especialmente se concebermos língua e linguagem como práticas sociais e que permitem que sujeitos venham ao mundo e ajam nele de maneiras únicas conforme tenho defendido (FORTES; 2017) baseando-me principalmente nos estudos de Biesta (2011; 2013; 2015) e de Bahktin (2014).

Desse modo, sob o prisma da objetividade Moderna, as línguas também eram (ou ainda são!) analisadas, estudadas e ensinadas majoritariamente como conjuntos de regras observáveis e generalizáveis, descritas e legitimadas por gramáticos e linguistas cujas perspectivas não compreendiam/compreendem as

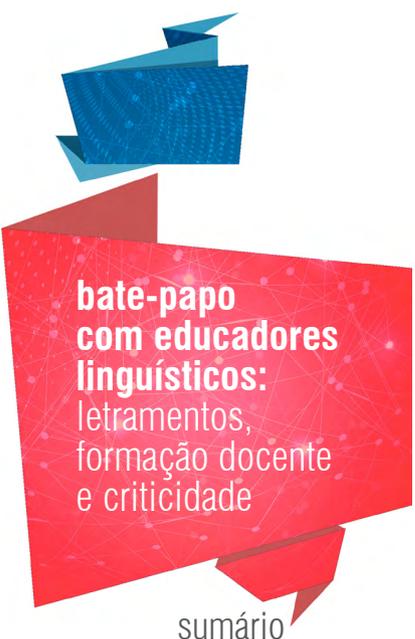


**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

circunstâncias nas quais a linguagem era/é produzida e a língua empregada, falhando em perceber e reconhecer as sutilezas e a opacidade de discursos, e das diversas linguagens que circulam em nós e ao nosso redor, dentro de limites e funcionamentos impostos arbitrariamente por seus estudiosos. Reagan (2004) afirma que essa visão tão delimitada e objetiva da língua e da linguagem fortalece o ensino tecnicista que, por sua vez, não é crítico, não enxerga as implicações políticas e ideológicas inerentes ao uso e à análise de discursos e textos que circulam na sociedade, corroborando os estudos de Carmagnani (2003), Monte Mor (2007 a; 2007 b) e Morgan (2010).

E foi também sob essa visão objetificadora e redutora da ciência e, conseqüentemente, da linguagem e do sujeito, alheia a contextos socioculturais e históricos e ao papel da linguagem na constituição da subjetividade humana, que a psicologia Moderna se revelou como campo de conhecimento científico, propositora de teorias sobre a constituição de identidades e o desenvolvimento humano baseadas em comportamentos observáveis e testados por experimentos generalizadores. Nota-se que tais teorias dominaram/ dominam os estudos sobre aprendizagem humana, especialmente no campo da aprendizagem de línguas. Usher e Edwards (1994) apontam como graves críticas à psicologia Moderna: 1. sua natureza limitadora que, ao invés de considerar os processos de subjetificação, acabou baseando-se em processos objetificadores e sistêmicos, extraindo daí suas explicações, interpretações e reflexões; e 2. sua necessidade de ficar no limite do observável. Um exemplo a ser considerado é o Behaviorismo/Comportamentalismo que ignora a subjetividade da linguagem e do desenvolvimento humano voltando-se apenas para o que pode ser observado e visto, o que torna tal noção hoje inviável já que, como se tem debatido em estudos críticos de linguagem e Letramentos, o sujeito se constitui por meio de significações, de suas representações pela linguagem, por processos essencialmente subjetivos conforme defenderei adiante.



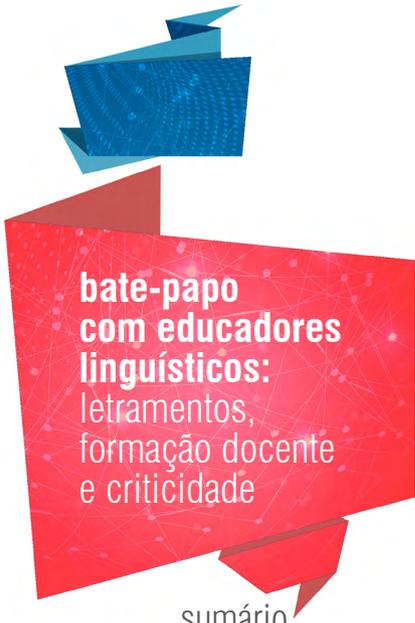
**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

Os autores ainda criticam o cognitivismo pela demasiada ênfase dada à racionalidade e à objetificação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito quando o mesmo afirma que seres humanos são dotados naturalmente de capacidades cognitivas necessárias às adaptações e mudanças contínuas para viverem em sociedade, normalizando capacidades que, por sua vez, foram validadas pela ciência, visões essas que ainda têm influenciado pesquisas sobre a afetividade e as emoções dos sujeitos envolvidos em processos de aprendizagem de línguas. Entendo que, a partir do reconhecimento da natureza social da linguagem, situada e constituidora de discursos ideológicos e muitas vezes dominadores que, outras perspectivas teóricas devam trazer sentidos outros para a constituição identitária de sujeitos, passando a integrar novas agendas de pesquisa na LA e na formação de professores de línguas.

## SOBRE LINGUAGEM E SUBJETIVIDADE

Para pensar o processo de formação da subjetividade humana a partir de uma visão sociológica e, portanto, situada, do sujeito e dos processos de enunciação dos quais faz parte e pelos quais se constitui, constituindo também a linguagem que o cerca numa perspectiva marcadamente dialética e ideológica, apoio-me fundamentalmente no trabalho de Bakhtin (2014). Tal visão crítica e pós-estruturalista, inserida no paradigma da Pós-Modernidade, como já mencionei acima, se fundamenta em uma noção de linguagem que reconhece o valor e a influência do meio social em processos de significação, e, conseqüentemente, na constituição de sujeitos, expandindo noções estruturalistas de língua, linguagem e identidade como estruturas sólidas e imunes à ação humana. Assim, a significação deixa de ser compreendida pela simples e



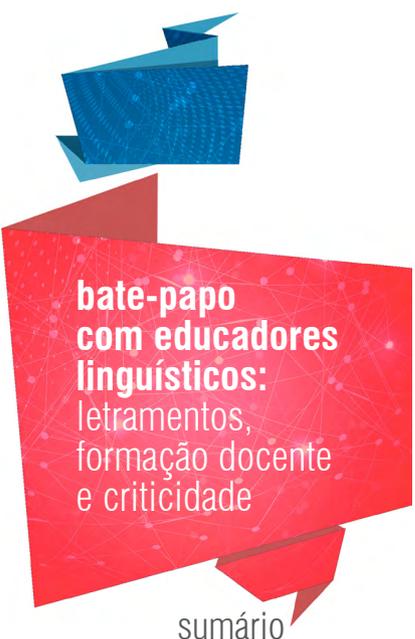
**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

direta relação entre significante e significado, abarcando o entendimento de que o contexto e, portanto, a situacionalidade (GEE, 2012) dos Discursos e sentidos produzem a diferença e a pluralidade, ou seja, as múltiplas subjetividades que, por sua vez, agirão na formação das identidades. O paradigma pós-estruturalista de linguagem, fortemente influenciado por Bakhtin, põe em xeque a homogeneidade dos sentidos e, portanto, da realidade construída e representada pela linguagem e auxilia nossa compreensão de que o sujeito constrói o meio no qual se insere ao mesmo tempo em que está a constituir a si mesmo. Tudo isso pela linguagem e pela multiplicidade de sentidos construídos a partir dessas relações.

Para Bakhtin (2014), a constituição da consciência, e, portanto, da subjetividade humana, é derivada de cadeias de signos e da significação construída por meio delas, sendo o signo (a palavra em uso) sempre impregnado de sentidos herdados, aceitos ou contestados em processos comunicativos determinados por condições sociohistóricas, o que Bakhtin chama de infraestrutura. Assim, a língua se apresenta como estrutura interna do processo enunciativo, e por sua vez, só produzirá sentidos pela interação com o meio externo (a infraestrutura), tornando o psiquismo subjetivo acessível somente quando interpretado pela análise dos signos empregados em interações sempre situadas, ou seja, pela análise (situada!) da linguagem. Dessa forma, para se entender o ser é preciso entender a palavra que o constitui, e, portanto, para construirmos e entendermos nossa realidade, e para além dela, nossas identidades, precisamos de experiências significadas, construídas pela linguagem inerentemente subjetiva por meio de instrumentos semióticos de naturezas também variadas.

A experimentação de sentidos, a constituição de subjetividades e, conseqüentemente, a formação de identidades depende, segundo Bakhtin, de dois processos fundamentais: a reflexão e a refração. Sabendo que o signo sempre representa algo por sua natu-



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

reza semiótica, a significação pode, então, se assemelhar a algo já existente ou experimentado pelo sujeito pelo que Bakhtin chama de reflexão, ou, produzir novas possibilidades e novos sentidos pela refração, constituindo assim a diferença e a pluralidade. E é nessa dinâmica entre o “velho” e o “novo” que se refrata, o conhecido e o desconhecido, o que é aceito e o que não se aceita que as identidades vão se constituindo por meio dos discursos que interpretamos e que nos interpelam. Ao mesmo tempo, novos discursos também vão sendo construídos pela relação dialética entre infra (meio externo, contextos sociohistóricos) e superestruturas, termo usado pelo filósofo para se referir às ideologias. Bakhtin afirma que é pela palavra que mudanças sociais se realizam, uma vez que “as palavras são tecidas por uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 2014, p. 42). Para além das mudanças sociais, o sujeito da linguagem está a se constituir e a (re)significar sua identidade e sua existência constantemente pela interação, contribuindo para a pluralidade de Discursos, do mundo e dos sujeitos à sua volta.

Apesar de tal concepção acerca da natureza da subjetividade e da construção da identidade de sujeitos parecer bastante pertinente e elucidativa, lembro que ela nem sempre vigorou e ainda hoje pode não vigorar em muitos contextos educacionais ou acadêmico-científicos uma vez que as linhas abissais desenhadas pela ciência Moderna (e positivista) por muito dominaram e ainda dominam discursos variados, incluindo aqueles que tratam da natureza da linguagem e da constituição de sujeitos. Além de Bakhtin, outros filósofos nos ajudam a perceber a natureza social e, portanto, ideológica, da linguagem, extrapolando epistemologias e teorias estruturalistas que consideravam língua/linguagem como um sistema abstrato e fechado em si mesmo, ou como simples meio (neutro!) de comunicação, imune às pressões e a funcionamentos externos advindos da sociedade e dos sujeitos que a empregam,



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

acreditando-se na arbitrariedade dos sentidos e na garantia de sua transmissão. Foucault (2012), por exemplo, nos leva a reconhecer que a linguagem é sempre permeada por relações de poder quando reconhece que discursos traduzem sistemas de dominação nos quais nos inserimos e dos quais queremos nos apoderar por meio da busca por conhecimentos e verdades, sendo o discurso da ciência Moderna uma dessas formações

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2012, p. 8).

Assim, as “verdades” constituídas por sentidos e discursos múltiplos, situados e, por vezes dominantes ainda que sejam parciais, determinam subjetividades que, portanto, atuarão na formação identitária do sujeito. Foucault critica o Positivismo praticado na ciência Moderna enquanto uma “vontade de saber” que desenhava objetos a serem pesquisados, mensurados, classificados, impondo certos sentidos e prescrevendo “o nível técnico do qual deveriam investir-se os conhecimentos para serem verificáveis e úteis” (FOUCAULT, 2012, p. 16). Essa vontade de saber também, segundo o filósofo, determinaria “como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo, atribuído” (FOUCAULT, 2012, p. 17) justificando, assim sua crítica à soberania do discurso científico carregado de relações de poder impregnadas em subjetividades, supondo que o indivíduo ao se apoderar de tais conhecimentos e sentidos pode estar a galgar posições sociais de mais prestígio ou posições das quais poderá exercer certa autoridade, constituindo-se enquanto sujeito nessas relações. Assim, ao criticar o discurso científico da Modernidade, Foucault aponta para a possibilidade da multiplicidade de discursos e verdades, que por sua vez, possibilitam que múltiplas subjetividades emergjam, sejam reconhecidas e constituam



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

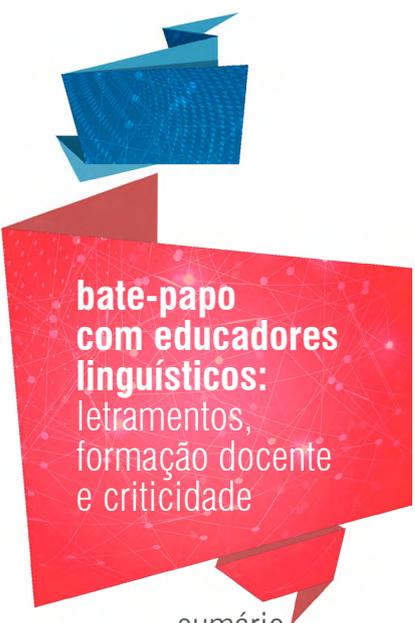
sumário

sujeitos diversos, plurais e múltiplos. Para ele, a ciência Moderna tentou se estabelecer enquanto uma única verdade, assemelhando-se ao que Sousa Santos (2007) chama de conhecimento regulador, muito embora essa unicidade não seja mais pertinente. O que existe é, sim, uma falsa ideia de homogeneidade pois discursos se interpelam e tentam se impor uns aos outros.

No entanto, apesar das críticas à objetividade excessiva característica do Paradigma da Modernidade, tais generalizações nem sempre merecem ser descartadas uma vez que podem designar características estruturais pertinentes a determinados discursos e subjetividades, ilustrando, assim, a relação dialética debatida por Bakhtin (2014) entre a infra e a superestrutura, o objetivismo abstrato e a subjetividade idealista. Bourdieu (1996) também defende a interdependência entre noções aparentemente opostas e a possibilidade de variações entre suas forças pela não exclusão de uma em detrimento da outra, mas, pelo que chama de exercício de “cumplicidade e crítica”. Para além das linhas abissais, dos binarismos ou visões opostas acerca da constituição da linguagem, da subjetividade, da identidade e dos significados que produzimos e aos quais estamos expostos, recorro ao Paradigma da Complexidade defendido por Edgar Morin (2010), o qual julgo ser bastante pertinente à qualquer entendimento sobre a contemporaneidade e seus indivíduos sem, todavia, esquecermos do papel primordial que a educação exerce enquanto engrenagem social e instância formadora de sujeitos.

## SOBRE EDUCAÇÃO E COMPLEXIDADE

Morin (2010) afirma que precisamos de uma concepção complexa do sujeito que dê conta da complexidade das relações entre aprendizes, mestres e conhecimentos presentes na escola



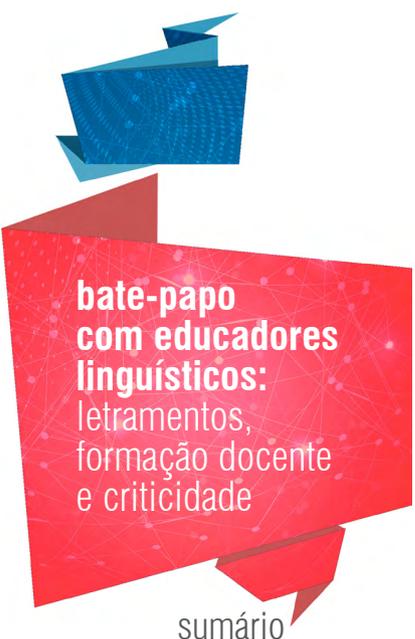
**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

e também, fora dela, o que Bonny Norton já afirmava no final da década de 90 quando defendia que a LA se apoiasse em uma visão do sujeito aprendiz mais flexível e dinâmica, situada e determinada pela complexidade da linguagem como constituidora de sua identidade social, reprodutora de desigualdades sociais por meio de interações cotidianas e discursos de poder. Tal complexidade, pautada e constituída por subjetividades múltiplas inerentemente associadas ao uso de linguagem, sempre causará conflitos, mas nem por isso deve ser esquecida ou negligenciada por propostas educacionais ou por ações docentes, o que Menezes de Souza (2011b) também defende quando fala de ética e coletividade nos termos abaixo

Precisamos educar para a diferença, preparar para o conflito, se não a gente vai ser eliminada (*sic*). O educando deve perceber as consequências que seus (*sic*) interpretações e valores podem ter sobre o outro, que ele e o outro possuem interpretações e valores diferentes: essa é a dimensão ética. (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 298).

Entendo que o ensino de línguas deve se preocupar com a complexidade e com a diversidade de interpretações, ou seja, com as múltiplas subjetividades que perpassam a sala de aula e seus sujeitos porque estamos a usar e estudar a linguagem/linguagens a todo tempo, e nessa dinâmica certamente nos deparamos com visões opostas, preconceitos, narrativas distintas que não podem ser simplesmente silenciadas. Devemos, portanto, encarar não somente o conflito e a complexidade, mas, sim, acolhê-los de forma responsável e ética conforme nos mostra Menezes de Souza (2011b) acima. Ao defender uma educação mais complexa e, portanto, menos previsível e controladora de subjetividades, Biesta (2013) fala de duas formas comuns (e radicais) de se lidar com a subjetividade na escola e, portanto, com as diferenças, formas essas que não preveem o risco e a complexidade, sendo elas 1. não contemplar os interesses das crianças ou 2. sujeitá-las aos interesses da sociedade, ou seja, pela ausência total ou pelo controle total dos mesmos. Similarmente, Kalantzis e Cope (2008) identificam a pouca



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

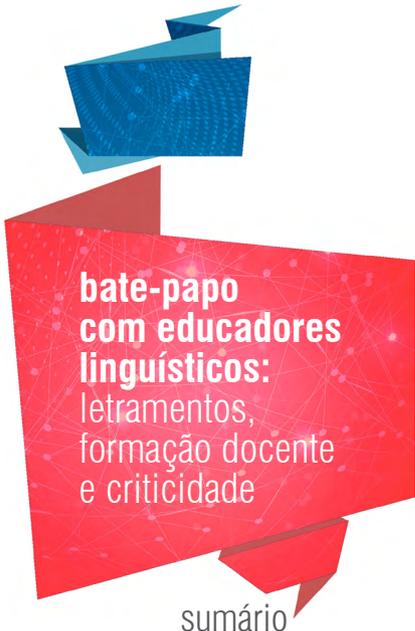
sumário

habilidade da escola para tratar as diferenças pela exclusão ou pela assimilação das identidades e subjetividades dos aprendizes.

Ao aceitarmos a diferença e o conflito como características essenciais não somente à educação formal mas também a entendimentos sobre identidades na atualidade, poderíamos transformar a escola em um espaço mais humano, aberto e menos frustrante pela aceitação do interesse, do improvável, do imprevisto, e, portanto, do risco, favorecendo o protagonismo do aprendiz nas práticas escolares e na vida fora da escola, priorizando e enfatizando suas identidades e subjetividades. Para Biesta (2013), a educação deveria se pautar naquilo que também é almejado pelo aprendiz e não somente pelo que é pregado pela sociedade e pelo mercado. Mas, e quando o aprendiz não almeja, ou, quando aquilo que ele almeja não corresponde aos interesses da educação contemporânea, hoje tão pautada em valores neoliberais? Como a educação formal e a sociedade lidam com esse sujeito se não pela exclusão ou assimilação? Eis então um dos grandes nós da educação contemporânea.

Kalantzis e Cope (2008) defendem que as escolas exerçam com afincos seu papel enquanto instâncias formadoras de subjetividades para a economia do saber por meio de estratégias que não favoreçam a exclusão e nem a assimilação, mas sim, pela (con) vivência das diferenças saindo do âmbito do mero reconhecimento das mesmas para o que chamam de “divergência dinâmica” (KALANTZIS; COPE, 2008 p. 167). Assim, defendem uma educação pautada no multiculturalismo e a crescente expansão das relações sociais pelo entendimento de que a identidade humana não pode ser compreendida como estável e sólida, mas fluída e constituída por camadas impregnadas de sentidos múltiplos determinados pelos cotidianos (*lifeworlds*) dos sujeitos dos tempos atuais

Para serem mais inclusivas, as escolas desenvolvem estratégias para se engajarem com a identidade de cada aluno, não importando suas vivências cotidianas [*lifeworlds*] e circunstâncias familiares. A



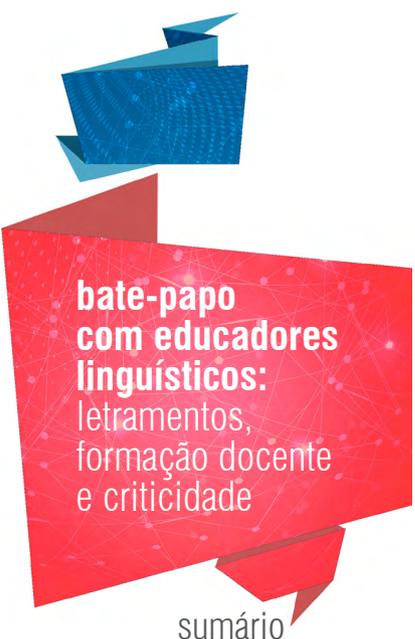
**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

distância entre os cotidianos dos alunos e a cultura da escola não deveria ser uma desvantagem para eles. Se a escola não pode mudar o funcionamento cotidiano de seus aprendizes, ela pode, entretanto, construir um currículo inclusivo e que reconheça e tente diminuir essa distância que afeta os resultados por eles alcançados. (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 172).

Os estudos de Letramentos na atualidade, nos quais a proposta educacional de Kalantzis e Cope (2008, 2012) se insere, trabalham com a concepção de linguagem como prática social de construção de sentidos (e identidades) por semioses múltiplas e heterogêneas, expandindo a ideia tradicional de línguas homogêneas e de formas de linguagem padronizadas, essencialmente orais e escritas (NEW LONDON GROUP, 2000; COPE; KALANTZIS 2000; KRESS, 2003; GEE, 2012; MONTE MOR; MENEZES DE SOUZA, 2006; ROJO, 2012). A ideia de que práticas de linguagem se baseiam em modelos e arranjos sociais e de como sujeitos acabam se inserindo em tais padrões pelas práticas de linguagem que empreendem – nunca neutras! – é debatida no trabalho seminal de Luke e Freebody (1997) onde afirmam que os textos/discursos que circulam na escola não são acidentalmente escolhidos, e que representam sempre interesses institucionais pautados em ideologias, formas de ser e ver o mundo e políticas que muitas vezes podem não representar os interesses dos alunos, mas que estão a construir subjetividades pelos sentidos neles representados. Os autores redefinem práticas de leitura<sup>17</sup> crítica pela proposição de quatro elementos centrais: 1. A leitura e a escrita são atividades sociais (sempre se escreve para alguém e sempre se lê algo que foi escrito por alguém); 2. Todo e qualquer texto é motivado ou interessado e refrata ou reflete uma certa visão de mundo; 3. Devemos ser responsáveis por aquilo que lemos, e 4. Diferentes subjetividades são representadas implícita ou explicitamente pelos

17. Apesar de Luke e Freebody (1997) usarem o termo 'práticas de leitura', prefere-se aqui entendê-las como 'práticas de linguagem' a fim de se evitar a ênfase ao 'binarismo' do texto oral e/ou escrito.



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

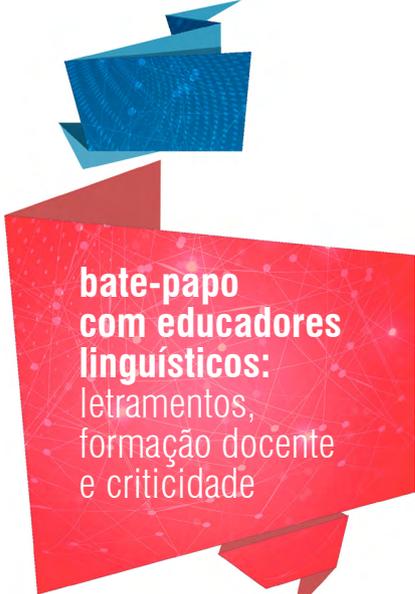
sumário

textos que lemos, possibilitando, assim, que múltiplas identidades sejam construídas baseadas nos interesses culturais e políticos que os textos representam.

Nessa perspectiva, a leitura, compreendida como prática social de linguagem, assume papel determinante na formação de sujeitos e de subjetividades, leitura essa que não pode mais ser entendida e muito menos ensinada como exercício cognitivo ou meramente linguístico. Devemos considerar textos como recursos e materiais didáticos que devem aproximar o aluno de seus contextos sociohistóricos atentando para seu papel na sociedade e para as ideologias e identidades que representam, bem como considerando as experiências e subjetividades dos aprendizes como recursos para a interpretação e para a construção de sentidos múltiplos, divergentes e, por que não, únicos. Assim, ao ler e interpretar, sentidos são continuamente (re)(des)construídos e, mais ainda, identidades são constituídas, negadas, apagadas ou legitimadas conforme se lê abaixo

Ensinar envolve tomar decisões sobre como e em quais direções moldar práticas e identidades sociais de leitores e escritores numa cultura letrada. Ensinar, portanto, requer um entendimento de como tais recursos e práticas que as crianças trazem para a sala de aula são recursos culturais e não idiosincrasias ou diferenças individuais, estilos de aprendizagem, déficits de habilidades ou habilidades inatas. (LUKE; FREEBODY, 1997, p. 195).

Hawkings e Norton (2009) apontam para a importância da crítica ao se ensinar línguas uma vez que a relação entre linguagem, cultura e identidade é integral, levando-nos a entendimentos sobre desigualdades e relações de poder inerentes ao uso e à compreensão de linguagens e textos. Além disso, professores de línguas usam-nas enquanto objeto de estudo e meio pelo qual interagem com seus alunos, podendo o professor crítico encorajar rupturas, desconstruir discursos, textos e linguagens que servem a interesses específicos, sendo estes opressores ou emancipatórios. Por meio



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

de questionamentos como esses, de natureza crítica e emancipatória, o trabalho com diversas subjetividades se torna mais possível e pertinente uma vez que ao ler o mundo e ao se perceber nele aprendizes podem se sentir mais responsáveis e agentes ao desenvolverem “novas maneiras de compreender o ‘nós’ e ‘os outros’” (MONTE MÓR, 2013b, p. 42). Monte Mór (2013b) defende a habilidade crítica como essencial a propostas educacionais que reconheçam a importância da leitura e da interpretação como construção de sentidos, de epistemologias não tradicionais e inovadoras, da promoção e do exercício de agência e de cidadania ativa, especialmente em tempos de globalização, de crescente acesso e uso de tecnologia e da enorme diversidade cultural e linguística que advêm desses processos. Dessa forma, entendo que o Letramento Crítico deva ser elemento fundante de projetos pedagógicos da atualidade, projetos esses que não podem mais ignorar as múltiplas vozes e subjetividades dos aprendizes da escola básica (MONTE MOR; MENEZES DE SOUZA, 2006).

Sabemos que a escola é uma das principais instâncias onde a capacidade e a habilidade de interpretar é trabalhada e construída, sendo ela também bastante responsável por formas de compreensão da realidade por vezes desengajadas e que há muito não correspondem às demandas do mundo complexo e cada vez mais interdependente. Na aula de língua inglesa vemos linhas abissais separando, de um lado, o ensino estrutural e a leitura com foco na compreensão textual de sentidos dados, e do outro, de práticas de linguagem mais críticas, multimodais e representativas da juventude que frequenta o espaço escolar. Nesse sentido, pedagogias críticas têm constantemente enfatizado a leitura do mundo como forma de compreensão de realidades múltiplas e desiguais bem como a emancipação de tais realidades por meio de reflexões historicizadas e críticas, pautadas em ideais de democracia e igualdade, (FREIRE, 2001; 1996). Contudo, tais propostas não têm sido facil-



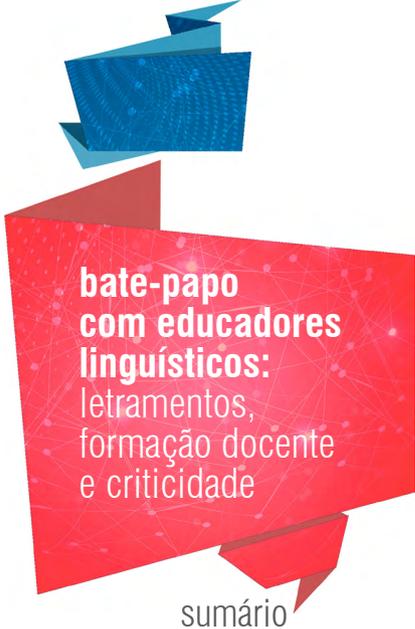
**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

mente postas em prática por professores e projetos pedagógicos por inúmeros motivos atribuídos especialmente à formação docente pelo descompasso de suas práticas e seu distanciamento do chão e do cotidiano da escola pública.

Há de se reconhecer também os crescentes movimentos neoliberais e tradicionalistas impostos por Discursos normativos de intolerância e homogeneidade que têm invadido o Brasil na atualidade, sendo os mesmos grandes entraves para o que temos defendido enquanto educação crítica de línguas (FERRAZ, 2015). Por um lado vemos a crescente mercantilização da educação e a busca pela formação de “sujeitos-empresas”, autogovernados, autônomos e disciplinados, que, por sua vez, não são encorajados a questionar tais valores e práticas já que os mesmos se formam com o objetivo maior de garantirem seus empregos e assim, ocuparem lugares sociais que o acesso ao capital pode lhes proporcionar. Não sou contra isso, mas, acredito que a escola deve também garantir espaços e dinâmicas que promovam a desidentificação a tais ordens sociais, o que junto com Biesta (2011; 2013; 2015), entendo como sendo a dimensão subjetificadora (FORTES, 2017), e, portanto, crítica, da educação. Infelizmente essa dimensão não costuma ser tão enfatizada quando as demais pontuadas por Biesta, a saber: a qualificação e socialização, uma vez que não coaduna com práticas e políticas pautadas em valores essencialmente quantitativos/métricos, tradicionais e individualistas.

É, portanto, em busca de um ensino mais ético e responsável, que entenda o papel da subjetividade constituidora de qualquer processo educacional, bem como de seres humanos únicos e atentos ao papel da diversidade e da diferença pelas subjetividades que os constituem que busco conduzir minha práxis acadêmica. Em um mundo repleto de preconceitos e que pouco tem feito para que os mesmos não sejam reproduzidos, a escola não pode mais ficar à deriva e muito menos se afogar no que chamei de “mar de



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

angústias” (FORTES, 2017), especialmente porque tais angústias podem estar emergindo por nossa pouca capacidade de aceitar o que julgamos ser desumano, diferente ou, na melhor das hipóteses, ‘excêntrico’ ou ‘exótico’. Justifico aqui também a relevância das teorias de Letramentos, em especial, do Letramento Crítico, como possibilidade de territorialização de pedagogias que desejem educar para um mundo mais pacífico, harmonioso e democrático, conforme afirma Menezes de Souza (2011)

A ética do letramento crítico é que ele deve ser desempenhado e exercitado constantemente em todas as atividades pedagógicas e curriculares. Os processos são de análise, de ação, de construção e reconstrução, adaptação constante. Essa é a ética da responsabilidade sobre a qual eu estava falando, desde o início, em relação à complexidade do mundo rizomático de hoje. (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 299).

Nesse mundo, a cada dia novos desafios e novas formas de ser emergem e se ramificam, ligando ou atravessando-se nos agenciamentos que o processo educacional engendra. Devemos, assim, encorajar nossos alunos a agirem e a se libertarem de suas condições sociohistóricas opressoras e das linhas abissais que os regulam e os excluem cada vez mais, pautados por uma ética de responsabilidade com a sociedade e com o mundo, cada vez mais sem fronteiras geográficas, mas que nem por isso deixa de construir fronteiras ideológicas e sociais que segregam identidades e marcam as diferenças.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BIESTA, G. J. J. (eds). *Making Sense of Education*. Coming Into the World, Uniqueness, and the Beautiful Risk of Education: An Interview with Gert Biesta by Philip Winter. In: *Stud Philos Educ*. Springer, Dordrech. 2011.

BIESTA, G. J. J. *The beautiful risk of education*. Boulder, CO. USA. Paradigm Publishers. 2013.



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

BIESTA, G. J. J. *What is education for? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism*. In: *European Journal of Education*, Vol. 50, No. 1. 2015.

BOURDIEU, P. *Economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. Parte 2: Linguagem e Poder Simbólico. São Paulo: Editora da USP. 1996.

CARMAGNANI, A.M.G. A questão da identidade na mídia: reflexos na sala de aula. In: CORACINI, M..F. (org.) *Identidade e Discurso: (des)construindo subetividades*. Chapecó/Campinas: Agos Ed. Unicamp, 2003.

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

FERRAZ, D. M. *Educação Crítica em Língua Inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos*. Curitiba, PR: Editora CRV. 2015.

FORTES, L. *'Ser ou não ser': questões sobre subjetividade e o ensino de inglês na escola pública*. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. São Paulo: FFLCH, USP, 2017.

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de Dezembro de 1970*. Tradução de Laura Fraga de Sampaio. São Paulo: Edições Loyola. 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 1996. (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. Impossível existir sem sonhos. In: FREIRE, A.MA. (Org.). *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo: Editora UNESP. 2001.

GEE, J. P. *Social Linguistics and Literacies: Ideologies in Discourses*. (4ª. Edição). London, UK: Routledge. 2012.

HAWKINGS, M.; NORTON, B. Critical language teacher education. In: BURNS, A. & RICHARDS, J. (Eds.). *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: CUP. 2009.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *New Learning: elements of a science of education*. (2nd Ed). NY: CUP. 2008.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. NY: Cambridge University Press. 2012.

KRESS, G. *Literacy in the New Media Age*. London and New York: Routledge. 2003.

LUKE, A; FREEBODY, P. Shaping the social practices of reading. In: MUSPRATT, S. LUKE, A.; FREEBODY, P. *Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice*. Sydney: Allen and Unwin. 1997.



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Pensando identidades em contextos de ensino-aprendizagem de línguas: uma discussão introdutória. IN: FIGUEIREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. *Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Práticas de Construção de Identidades* (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos do século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M; MARTINEZ, J. Z; HALU, R.C. (orgs.). *Formação Desformatada: Práticas com professores de Língua Inglesa*. Campinas, SP: PONTES Editora. 2011.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola. 2006. Introdução.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola. 2006.

MONTE MÓR, W; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Orientações Curriculares do Ensino Médio: Línguas Estrangeiras, Linguagens, Códigos e Tecnologias. Brasília: MEC- SEB, 2006.

MONTE MÓR, W. *Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas*. Trabalhos em Linguística Aplicada, volume 46(1). Campinas: Ed. IEL/UNICAMP. 2007 a.

MONTE MÓR, W. Investigating Critical Literacy at the University in Brazil. *Critical Literacies*. London: www.criticalliteracy.org.uk. 2007 b.

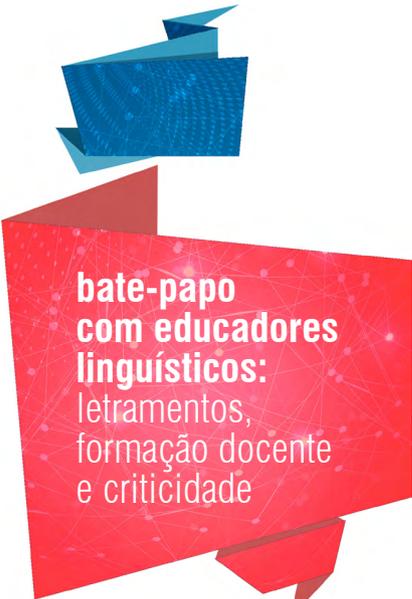
MORGAN, B. Fostering conceptual roles for change: Identity and agency in ESEA teacher preparation. *Kritika Kultura*, 15, 034-055 [On-line Journal]. 2010. Available at <http://150.ateneo.edu/kritikakultura/images/pdf/kk15/fostering.pdf>

MORIN, E. *A Cabeça Bem-Feita*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil. 2010.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies – Designing social futures. In COPE, B.; KALANTZIS, M., *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge. 2000.

NORTON-PIERCE, B. *Social identity, Investment and Language Learning*. In: TESOL Quarterly, Vol 29, No. 1. Spring 1995.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola. 2006.



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

REAGAN, T. *Objectification, positivism and language studies: A reconsideration*. *Critical Inquiry in Language Studies*, 1(1), 41-60. 2004.

ROJO, R. *Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*. In: ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial. 2012.

SIGNORINI, I. (org.). *Linguagem e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2006. (4ª. Impressão).

SOUSA SANTOS, B. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. In: *Novos Estudos*, 79. 2007.

USHER, R.; EDWARDS, R. *Postmodernism and Education*. London: Routledge. [1994] 1996. (2a. Ed.)

WOODWARD, K. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: SILVA, T. T. (Org.) *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 12ª. edição. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012.

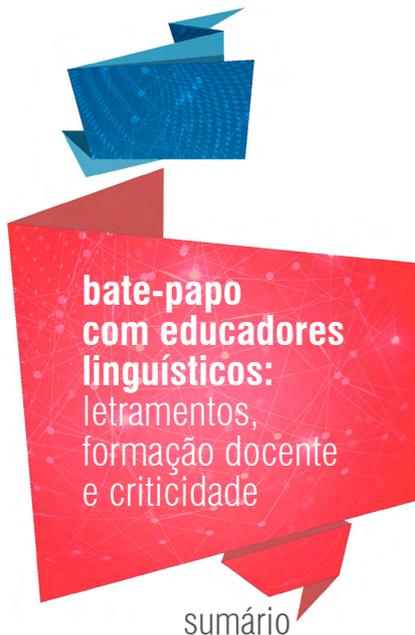


# 5.1

## **educação crítica em língua inglesa, orientação curricular e o papel do professor e do formador do professor**

**Karina Antonia Fadini**

Instituto Federal de Educação, Ciência  
e Tecnologia do Espírito Santo  
Universidade Federal do Espírito Santo



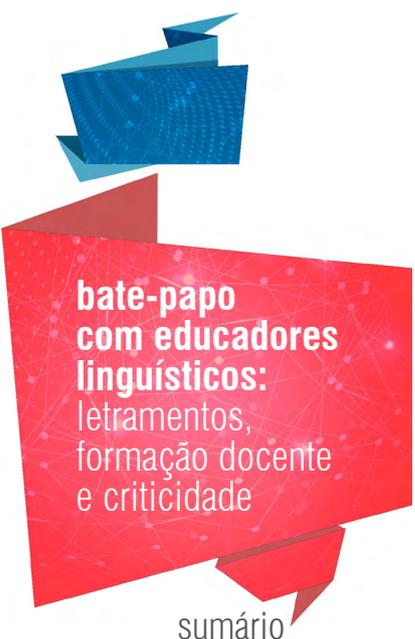
Prezado professor Fabrício Ono,

Por muitos e muitos anos o que tem sido reconhecido como ciência é um sistema de normas que nos dizem o caminho a seguir. Esses caminhos certamente nos orientam, mas também nos podam, e requerem verdades universais advindos de fatos analisados e, mesmo que nós pesquisadores, como todos os seres humanos, sejamos considerados “únicos”, precisamos nos encaixar nos “modelos” escolhidos por “criadores” da cientificidade para podermos ter a aceitação acadêmica (a esse respeito, ver também Ferraz (2018) sobre a “Indústria Lattes do Conhecimento”)

Seríamos capazes de distinguir quem foram/são esses criadores da cientificidade? Eles ainda vivem para nos julgar, e nos “aceitar” (ou não)? E mais... de onde vem o empoderamento desfrutado por revistas, artigos, livros, etc., um poder de determinar “faça de acordo com o que quero”, ou seu fato será considerado apenas uma opinião.

Essa reiterada predominância da dita metodologia científica, centrada na universalidade de fatos, caracterizada por uma escrita formal, acadêmica e rebuscada, por um autor que fala de outros autores mais antigos e mais importantes(?), ou que faz com que o pesquisador escreva em segunda pessoa do plural para incluir o próprio orientador (como se orientador e orientando não discordassem de nada), ou mesmo em terceira pessoa para esconder ‘toda’ sua subjetividade (será?), parece estar sendo, pelo menos ligeiramente, ameaçada.

Tem-se apresentado como alternativa uma espécie de “metodologia da problematização subjetiva”, com grande potencial para preparar o pesquisador não só em suas reflexões teóricas, mas também em sua prática profissional e cidadã, fatores tão requeridos em nossa sociedade contemporânea de rápidas transformações.



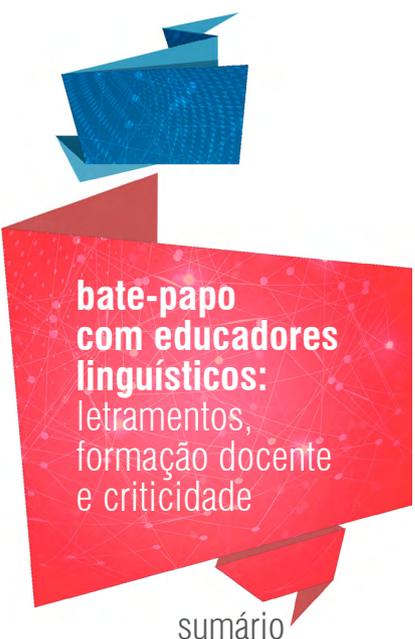
**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

Vem dessa ideia, por exemplo, a pesquisa Autoetnográfica, construída a partir da observação do pesquisador sobre o que é aplicado na sua própria realidade, podendo ter a participação de terceiros, mas sempre a partir de seu próprio olhar sobre um fato. Afinal, poderia ele ter o olhar de outro, não sendo ele o outro? Trata-se de um processo de auto-ação-reflexão, não para a criação de hipóteses, mas para aplicações possíveis à realidade do seu contexto e sua trajetória, e consequente reflexão e teorização acerca delas.

No contexto de pesquisa na sala de aula, ao problematizarmos a necessidade do professor de reconhecer deficiências e sucessos na educação, a incessante busca, avaliação, criação/adequação e atualização das metodologias e dos materiais disponíveis, sempre (re)questionar suas visões de língua, linguagem e educação mas também a visão de sociedade, do currículo e do seu papel como professor, perguntamos, além de tamanha responsabilidade que carrega com sua prática, o que mais é preciso para um professor criar sua autoetnografia e conseguir fazer com que a ciência lhe dê crédito e reconhecimento por isso?

Percebemos, ainda, que muitas vezes na escrita acadêmica existe uma separação entre “nós” e “eles” à medida que nos reconhecemos como professores ou como pesquisadores. Isto é, quando me coloco ‘somente’ como professora de línguas, refiro-me aos pesquisadores da linguística dizendo que “eles” têm a função de estudar sobre determinados fatos educacionais, ao passo que, na função de pesquisadora da linguística, refiro-me aos professores como observadores de uma prática que cabe a “eles”. Ou seja, ora pertencço a um grupo, e ora pertencço ao outro. Sob essa perspectiva, gostaríamos de saber *o que falta para que professores que também são pesquisadores possam se incluir e serem reconhecidos cientificamente em ambos grupos ao mesmo tempo, para que haja uma transição em sua (nossa) escrita e também na (nossa) fala ao reconhecermo-nos em ambos papéis ao mesmo tempo? E, afinal, o*



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

*que faz do pesquisador um pesquisador? Não seria todo professor um pesquisador em sua sala de aula?*

Por fim, e ainda acerca desse distanciamento entre “dois mundos” que, na verdade, são um só, questionamos: como aproximar o campo acadêmico dos professores em prática, e vice-versa? E como seguirmos, a partir daí, para o desenvolvimento de uma inteligência mais coletiva acerca de fatos linguísticos e educacionais, talvez por meio de autoetnografias colaborativas?

## REFERÊNCIAS

FERRAZ, D. M. Educação linguística e transdisciplinaridade. In PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: Trajetórias e práticas de professores/as universitários de inglês*. São Paulo: Parábola, 2018.

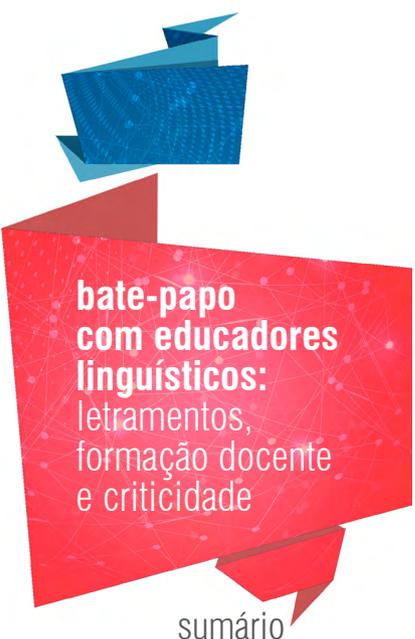
**Autora das QP:** Karina Antonia Fadini é professora de inglês no IFES de Colatina, cidade do interior do ES. É Mestre em Linguística/Linguística Aplicada pela UFES e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística – linha: Linguística Aplicada da Universidade Federal do Espírito Santo.



# 5.2

**um olhar sob si:**  
outras possibilidades  
de pesquisas na área  
de formação  
de professores,  
formação de formadores  
e ensino de línguas

Fabício Tetsuya Parreira Ono  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

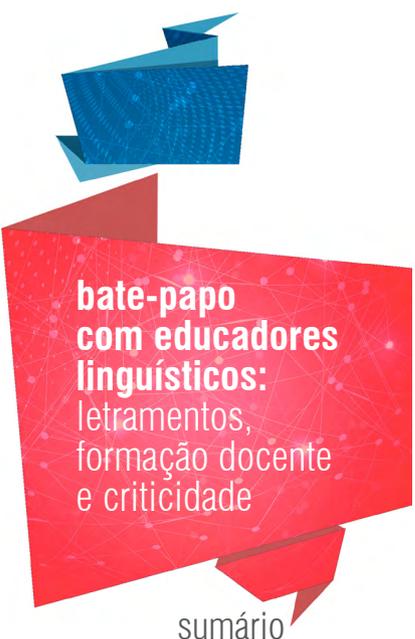
sumário

Para iniciar este texto, recorro a alguns questionamentos que podem permitir uma breve reflexão e problematização: O que se entende por ciência na área de humanas nos dias de hoje? O que confere cientificidade a uma pesquisa? Quem valida o que pode ser ou não ser considerado científico? Esses questionamentos podem ser respondidos quando pensamos a partir das lentes de percepção que nos levam a enxergar como científico apenas aquilo que se enquadra dentro dos padrões científicos que foram impulsionadas por pensadores à partir do Séc. XVII, principalmente focadas em outras áreas do conhecimento que não contemplavam a formação de professores ou ensino de línguas. Se continuarmos usando as mesmas lentes, como vamos expandir nossas visões sobre pesquisa nesta época em na qual estamos vivendo?

Tento favorecer, nesta discussão, a possibilidade de (re)ver o *modus operandi* e problematizar a cientificidade por uma ótica que compreenda a necessidade gerada pela perspectiva pós-colonial e, também, pelo pensamento pós-moderno, que incentive (re)pensar os caminhos seguidos quando pesquisamos, fomentando o estímulo à fuga da zona de conforto prevista por pensamentos cartesianos e buscando alternativas para se fazer ciência na área de formação de professores, formação de formadores e ensino de línguas.

Nesse sentido, Monte Mór (2000) problematiza questões epistemológicas e hermenêuticas que possivelmente nos impossibilitam de expandir os olhares sobre a como interpretamos e enxergamos o mundo ao nosso redor, o que ela entende como *habitus interpretativo*, muitas vezes, cristalizado, intocável e que nos impede de romper as barreiras de nossas interpretações e construções de sentido.

Entendo, portanto, que as investigações convencionais se tornaram parte de um círculo metodológico que precisa ser expandido, indicando a necessidade de um fazer científico que possa, também, ser executado por uma perspectiva pautada pelo



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

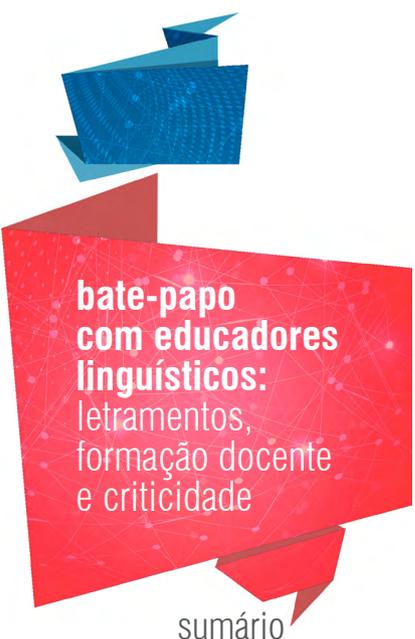
pensamento pós-colonial, com o cuidado de não se reproduzir aquilo que se pretende romper:

Métodos pós-coloniais permitem ao autoetnógrafo se analisar tanto como sujeito do estudo quanto como um produto de sistemas sociais, políticos e culturais mais abrangentes. Ao mesmo tempo, os métodos pós-coloniais presumem e esperam que o pesquisador critique o próprio sistema de conhecimento que guia a academia. Portanto, auto-etnografia pós-colonial tem a capacidade de atingir dois objetivos entrelaçados: (1) a criação de uma corrente que serve para revelar e romper com estruturas dominantes de opressão e (2) o reconhecimento de que o processo de produção de conhecimento em si deve também ser continuamente examinado para assegurar que não haja reprodução de sistemas que se busca dismantelar (PATHAK, 2013, p. 595)<sup>18</sup>.

Dutta e Basu (2013, p. 160) entendem que devemos “aprender a aprender” a partir dos “subalternos”, por isso entendo que devemos procurar outras opções metodológicas a fim de enxergar com outras lentes. Uma procura por outras perspectivas de pensarmos em um paradigma de (des)aprender, aliando-se à proposta de Spyvak (2013), na qual, por meio da (des)aprendizagem, abre-se para a construção de outros saberes. Assim, ao se subverterem discursos, criam-se aberturas para discursos que são de Outros e meus também, contribuindo para o pensamento pós-colonial e a um “eu” pós-colonial.

No que se refere ao professor/pesquisador, nota-se um movimento de expansão que vem se desdobrando desde a década de 80. Refiro-me, especificamente, às influências de Schön (1983), ao discutir na ação e sobre a ação, incitando que professores preci-

18. “Postcolonial methods allow the autoethnographer to analyze herself as both the subject of study and as a product of larger social, political, and cultural systems. At the same time, post-colonial methods presume and expect that the scholar will critique the very system of knowledge production that drives our academic enterprise. Thus, postcolonial autoethnography has the capacity to achieve two intertwined goals: the creation of a scholarship that serves to reveal and disrupt dominant structures of oppression and the recognition that the process of knowledge production itself must also continuously be scrutinized to assure that the scholarship does not reproduce the very systems it is working to dismantle.” (Tradução do autor)



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

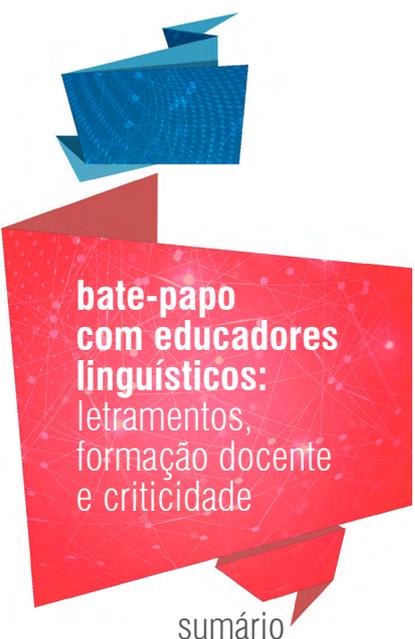
sumário

savam entender que sua função e sua práxis não era algo automático, mas situações que precisavam ser (re)pensadas.

Em seguida, a influência dos trabalhos de Zeichner (1994), que propôs que os professores refletissem para além dos muros das escolas e salas de aula, mas também olhassem para as condições socioeconômicas e políticas em seus contextos. Tais pensamentos são percebidos também em Kumaravadivelu (1994), que na sua proposta sobre o pós-método, propõe que os professores também sejam pesquisadores/investigadores de suas próprias práticas, rompendo as barreiras entre ser aluno, professor, formador de professores e pesquisador: “A pedagogia pós-método considera a pesquisa como pertencente aos múltiplos domínios de alunos, professores e formadores de professores” (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 554).

Ao discutir a autoetnografia, focada na formação de professores, formação de formadores e ensino de línguas, advogo por uma conexão que vá além de narrativas estritamente autobiográficas ou de modelos que sugerem a observação de normas modernas de ciência; vislumbro um meio que possa representar outro paradigma de pesquisas em formação de professores e formação de formadores. Por isso, amparo-me em Vattimo (2004, p. 173), que, ao discutir o fim da modernidade, nos diz: “não se sairá da modernidade mediante uma superação da crítica, que seria um passo ainda de todo interno à modernidade. Fica claro, assim, que se deve buscar um caminho diferente”.

Ratifico a relevância de se conhecer tendências que visam a romper limitações teóricas, busquem fugir do paradigma positivista das ciências sociais empíricas focadas em abstrações, controles, regras rígidas, baseadas em fatos vinculados ao pensamento cartesiano ao tratar da autoetnografia, na busca por outras possibilidades de se fazer pesquisa.



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

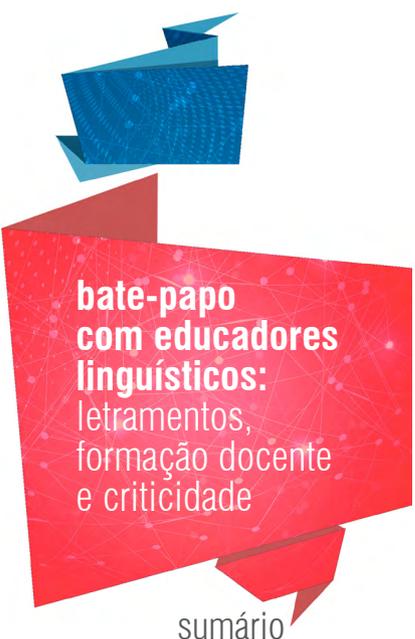
## AUTOETNOGRAFIA: UMA QUESTÃO DE HOSPITALIDADE?

A primeira vez em que ouvi o termo autoetnografia, eu estava iniciando meus estudos no doutorado; fiquei um tanto intrigado e iniciei uma pesquisa acerca do assunto. Percebi que o movimento autoetnográfico ainda era sutil no Brasil e quase todas as referências provinham de pesquisadores estrangeiros.

A partir disso, encontrei nesse viés metodológico a possibilidade de se expressar a conexão entre o pessoal, o social, o cultural, os espaços físicos e o profissional ao se pesquisar, trazendo à tona as “visíveis cenas invisíveis” na construção dos sentidos (MONTE MÓR, 2000) e explorando em profundidade experiências, emoções, sentimentos, questionamentos e práticas profissionais nas investigações sobre/na formação de professores de línguas, ensino de línguas e formação de professores.

No entanto, a tentativa de fugir de regras (de certa forma fuge) legitimadas e beatificadas pela academia é suscetível a inúmeras críticas, debates e desavenças e com a autoetnografia não é diferente. Por termos tantos trabalhos formatados com configurações padrões provenientes de perspectivas científicas calcadas no positivismo, iluminismo e no pensamento cartesiano, a autoetnografia aparenta ser um hóspede novo na academia, um hóspede que pode ser inconveniente, mas que ao mesmo tempo clama por acolhimento, pela incondicionalidade. Ou como destaca Bernardo (2005):

[...] uma hospitalidade incondicional ou hiperbólica, constitui antes o tom da desconstrução como movimento de pensamento, o qual nos dá, não apenas uma nova e diferente possibilidade de pensar, de tudo pensar de novo, sempre de novo, a cada instante de novo, mas também uma nova possibilidade de pensar o próprio pensar. [...] (BERNARDO, 2005, p. 181)



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

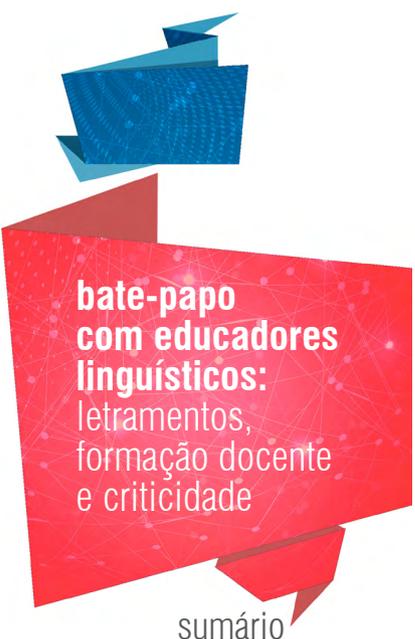
sumário

Por ser um movimento científico recente, principalmente no contexto brasileiro, creio que inicialmente, antes de qualquer lei, regra ou norma, o método autoetnográfico esteja passando pela hospitalidade daquele que a recebe, seja essa uma hospitalidade de convite ou uma hospitalidade de visitação. A primeira incorre no acolhimento seletivo ou limitado pela soberania daquele que convida, enquanto a segunda se caracteriza pela urgência “aqui e agora e sem o saber, diz imediata e incondicionalmente “sim” ao visitante inesperado [...]”. (Bernardo, 2005, p. 196).

Embora ainda que engatinhando no Brasil, a autoetnografia já se tornou tema de revista científica – Revista Veredas, v. 22, n. 1, 2018, dissertações e teses, tais como: A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa (ONO, 2017), Formação inicial de professores de espanhol no projeto Casas de Cultura no Campus: Ecologia dos saberes e letramento crítico (ARAUJO, 2018) , Justiça social e letramento crítico: reflexões sobre o ensino de inglês como língua adicional no projeto Casas de Cultura no Campus da UFAL (SANTOS, 2018).

Adams, Jones e Ellis (2015) mencionam episódios nos quais os entraves entre o rigor acadêmico e a forma em que se apresenta um trabalho autoetnográfico tornaram-se o centro de embates acadêmicos, que vão desde a validação de narrativas como forma de análise social e cultural, quanto ao uso da primeira pessoa nos textos que carregam esse viés como fundamento de sua estrutura. Acrescido a isso, os autores (op. cit., p. 102) apontam objetivos para se avaliar a autoetnografia, os quais discuto a seguir:

- Trazer contribuições para o conhecimento;
- Valorizar o pessoal e o experiencial;
- Demonstrar o poder, a arte e a responsabilidade de histórias e da contação de histórias;



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

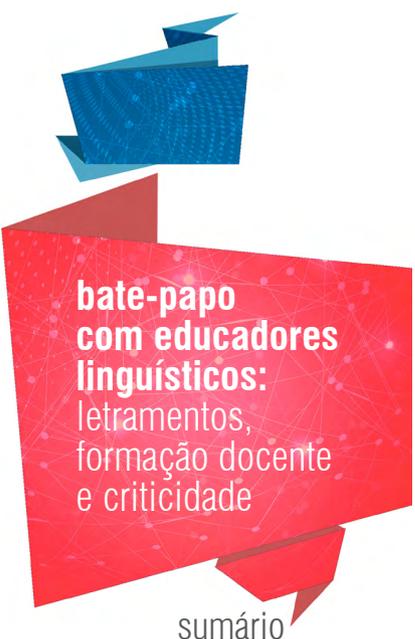
sumário

- Abordar a pesquisa de modo responsável, levando em conta a prática e a representação.<sup>19</sup>

As contribuições da autoetnografia para o conhecimento, espera-se que sejam possíveis uma reflexão e esclarecimento das múltiplas identificações, relações e experiências que o pesquisador traz em sua pesquisa, numa tentativa de amplificar/expandir conhecimentos existentes, ao mesmo tempo em que se preocupa com a valorização de uma perspectiva pessoal e experiencial do self do pesquisador. Essa expectativa deverá levar em conta o contexto e o meio sócio-histórico no qual o pesquisador está inserido, trazendo suas emoções e sentimentos como forma de construção de sentido sobre o que está sendo investigado.

A demonstração do poder, das artes e das responsabilidades das histórias e de suas narrativas num trabalho autoetnográfico deve envolver uma preocupação em criar uma possibilidade de compreensão e de reflexão sobre o contexto no qual o pesquisador está imerso. No caso, o papel da reflexão seria o de reconhecer e romper com estruturas fossilizadas de poder, tabus, relacionamentos e experiências que ficam perdidas ou esquecidas. Quanto a abordar a pesquisa de modo responsável, levando em conta a prática e a representação, pressupõe-se o uso de uma ética que assegure ao(s) participante(s) sua privacidade, ao mesmo tempo em que [a ética] possibilita que a pesquisa tenha um longo alcance e proporcione “[...] uma oportunidade de engajamento e melhoria de vidas dos selves, dos participantes e dos leitores/público” (ADAMS, JONES E ELLIS, 2015, p. 104).

- 19. Making contributions to knowledge
- Valuing the personal and experiential
- Demonstrating the power, craft, and responsibilities of stories and storytelling
- Taking a relationally responsible approach to research practice and representation



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

Ao lançar essa discussão sobre as possibilidades de pesquisas de caráter autoetnográfico, ressalto a importância e quão significativos são os processos pelos quais as pessoas passam ou vivenciam para ser e estar no mundo, assim como suas descrições e narrativas sobre o agir em determinadas circunstâncias nas implicações em suas práticas.

Para mim, uma das mais complexas características desta opção metodológica, é a busca por um equilíbrio entre o rigor metodológico, as emoções, sentimentos e o processo criativo, que muitas vezes só se torna aparente após o afastamento temporal do texto escrito, leituras e releituras, assim como com a contribuição de um leitor crítico, seja o orientador, um amigo ou um desconhecido.

## SER PROFESSOR E PESQUISADOR: RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA

O mundo comum implica uma distribuição nada unânime das maneiras de ser e das ocupações num espaço de possibilidades. Como lido com isso, se é que lido, no meu campo de trabalho? Para Rancière (2005), o trabalho é visto não como uma atividade determinada ou um processo de transformação, mas da ideia de partilha do sensível, isto é, o trabalho causa a impossibilidade de se fazer outra coisa pela ausência de tempo, o que encarcera o trabalhador no espaço-tempo, no qual um formador pode ser aprisionado na naturalização e fossilização de seus conhecimentos e práticas.

Tanto Schön (1983), Zeichner (1994) e Kumaravadivelu (1994, 200) já apontavam a necessidade de que o professor revisse seu papel e começasse a entender a necessidade de olhar para sua prática com outras lentes, nesse caso as lentes de investigação, ainda que o pensamento de tais autores estivesse atado a um



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

rigor metodológico tradicional. Por isso, pergunto: Quantas vezes deixamos nossas emoções, frustrações e os instantes de felicidade vivenciados nas práticas de sala de aula fora de nossas pesquisas? Por qual motivo não podemos falar disso?

## A ESCRITA DE/SOBRE SI: UMA POSSIBILIDADE

Para Colyar (2013, p. 367) a “[...] escrita é um meio de descoberta, uma reflexão de estruturas sociais e comunitárias, como uma ferramenta de empoderamento [...]”<sup>20</sup>, um processo altamente pessoal e profundo, que pode levar a expressão de autoridade de um indivíduo, principalmente no que refere a um posicionamento pós-colonial, ao incentivo de se ouvirem vozes tidas como subalternas, conforme apontamentos de Spyvak (2013), o que se aproxima dos versos de Clarice Lispector (1978, p. 68) em “Um sopro de vida”: “O que não existe passa a existir ao receber um nome. Eu escrevo para fazer existir e para existir-me. Desde criança procuro o sopro da palavra que dá vida aos sussurros”.

Assim, como mencionado e entrelaçando os versos de Clarice, a escrita pode garantir a conexão entre o self e as questões socioculturais e nesse sentido Colyar (2013) desenvolve sua argumentação, advogando que, embora a escrita seja um meio de expressão de conhecimentos acadêmicos e autoridade, ela tem sido objeto de estudo na academia.

Em paralelo, a escrita transacional, pela preocupação na exposição e nas questões formais, seria uma estratégia “mais segura do que expressivo” (COLYAR, op. cit., p. 369), uma vez que o foco salienta

20. [...] *writing as a means of discovery, as reflection of community and social structures, as a tool of empowerment* [...]



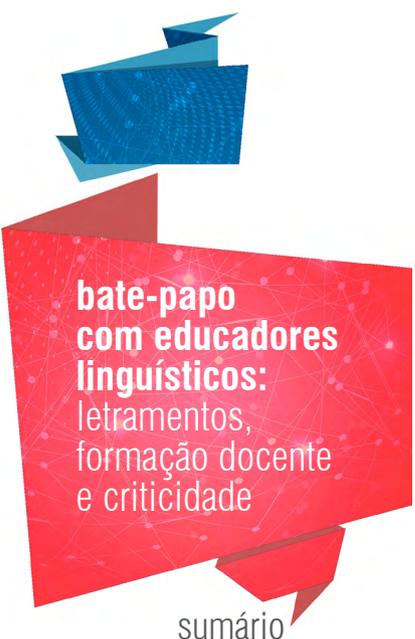
**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

o produto e não o processo. Desta forma, estimula uma proposta de reflexão epistêmica sobre como funcionamos enquanto escritores de nossos trabalhos na provocação de que a escrita é, também, uma busca pela construção de sentidos. Para ilustrar, a autora recorre a duas óticas: a cognitiva e a social e adiciona a possibilidade poética.

Embora a visão cognitivista possa estar vinculada a uma epistemologia positivista, o alívio surge quando se ancora na possibilidade de entender a escrita como um processo de aprendizagem, aliada à visão social. Assim, a autoetnografia proporcionaria uma retórica epistémicosocial, na qual processo e produto possibilitam uma conexão entre o cognitivo individual e as situações culturais. Por isso, apresento o quadro a seguir, baseado nos pensamentos da autora ao discorrer sobre a escrita no processo autoetnográfico:

Visão Cognitiva	Visão Social	Visão Poética
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfatiza o poder criativo do autor;</li> <li>• Escrita é mais do que a transcrição de ideias;</li> <li>• Escrita é mais do que forma e adequação;</li> <li>• Escrita é um processo circular e não linear;</li> <li>• Escrita envolve decisões guiadas por questões culturais, pessoais e do ambiente;</li> <li>• Escrita envolve objetivos individuais;</li> <li>• Escrita promove oportunidades para aprendizagem e descobertas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrita é uma atividade social e cultural;</li> <li>• O autor nunca está isolado, e sim imerso em uma comunidade discursiva;</li> <li>• Escrita pode parecer um processo isolado, mas o autor nunca está isolado;</li> <li>• Escrita é situada;</li> <li>• Foca-se no porquê das escolhas e não no como se fazem escolhas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrita aprimorada;</li> <li>• Escrita é o casamento entre forma e conteúdo;</li> <li>• Escrita é um convite para que o leitor se envolva com o que está sendo dito;</li> <li>• Escrita como forma de capturar ângulos muitas vezes descartados;</li> <li>• Escrita é engajamento;</li> <li>• Escrita é uma descrição densa;</li> <li>• Escrita como possibilidade de expansão de conhecimentos.</li> </ul>



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

Assim, entendo a autoetnografia como um processo de aprendizagem que também se caracteriza pelos seguintes pressupostos: não pode ser descolada do contexto, visa a discutir os porquês das escolhas e, também, propõe uma alternativa epistemológica e ontológica nas ciências sociais, com o suporte dos dizeres de Colyar (2013, p. 368): “Na autoetnografia, a escrita não é um ato isolado, mas um processo que dá suporte, ou talvez constitua o *self* e a conexão sociocultural”.<sup>21</sup>

Esclareço, ainda, alguns pressupostos apontados por aqueles que, fortemente, advogam em sua causa. Adams, Jones e Ellis (2015) propõem uma reflexão acerca da escrita autoetnográfica que envolve quatro possibilidades: o realismo, o impressionismo, o expressionismo e o conceitual. Embora se verifique que há uma sobreposição e uma fusão na percepção de todos esses teóricos, o conjunto desses conceitos torna possível um trabalho autoetnográfico – que serão discutidos a seguir.

No que se refere ao realismo, tanto a perspectiva do autor/pesquisador quanto a dos participantes são utilizadas. Assim, a investigação objetiva apresentar uma representação, por meio da escrita, algo mais próximo do real, por meio do uso de experiências pessoais na descrição de e na construção de sentidos de experiências apresentadas.

A partir desta premissa na escrita autoetnográfica, não se pode pensar em uma escrita que contemple apenas a contação de histórias como possibilidade, mas também sua análise e interpretação.

21. In *autoethnography, writing is not a separate act, but a process, or perhaps constitutes, the self and sociocultural connection.*



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

## NÓS: JUNTOS SOMOS MAIS FORTES

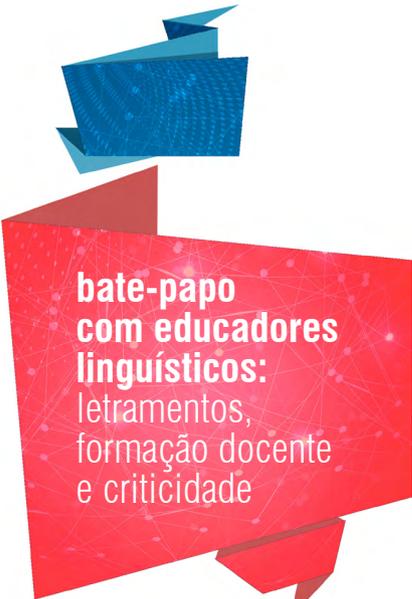
Um dos desdobramentos da autoetnografia é a possibilidade de se fazer uma pesquisa de cunho individual ou coletivo. Ambas as possibilidades apresentam “benefícios e limitações”, conforme aponta Chang (2013, p. 111), o que é apresentado no quadro a seguir, que desenvolvi a partir da referida autora, para contrastar as duas possibilidades.

Autoetnografia Individual	Autoetnografia Colaborativa
<ul style="list-style-type: none"><li>• Autoetnógrafos negociam consigo mesmos.</li><li>• Consideração da “ética relacional” quando Outros estão envolvidos no material apresentado.</li><li>• Autonomia é a ferramenta que permite o aprofundamento nas experiências pessoais conforme o desejo do investigador.</li><li>• A autoetnografia individual pode ser arriscada no privilégio de uma perspectiva, o que pode limitar a perspectiva.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Lida com múltiplos autores e múltiplas perspectivas.</li><li>• Apresenta mais de uma camada de intersubjetividade.</li><li>• Encoraja para que as múltiplas vozes dos pesquisadores sejam ouvidas entre eles para que haja um equilíbrio dentre as diversas perspectivas dos investigadores.</li><li>• Todos são responsáveis pelo processo e produto.</li><li>• A busca por consensos durante o processo pode limitar o mergulho nas histórias individuais ou a marginalização causada por uma voz dominante.</li></ul>

Desta forma, proponho aqui algumas reflexões sobre as duas possibilidades, como contribuição para futuras investigações e decisões sobre pesquisas na formação de professores de línguas estrangeiras por esta ótica:

[...] o desafio futuro dos autoetnógrafos é expandir os processos metodológicos, fazer mais em nosso processo de pesquisa, expandir formas de conhecimento, nossas histórias pessoais para criar e construir conhecimentos, e não apenas expandir nosso

processo de pesquisa, mas nossas vidas ao se fazer pesquisa (MINGÉ, 2013, p. 429) <sup>22</sup>.



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

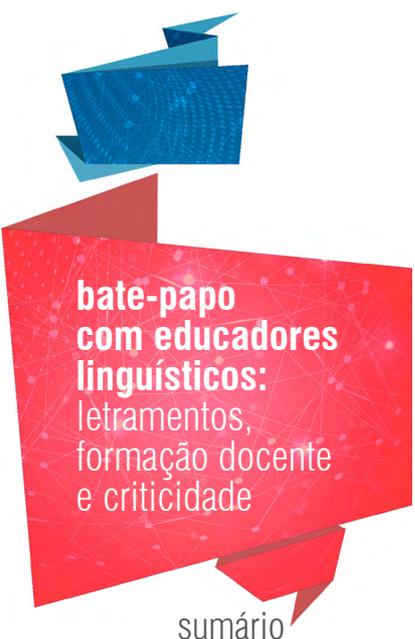
Tanto o processo individual quanto o colaborativo dependem das relações dos pesquisadores com outros sujeitos; envolvem outras pessoas que fazem parte das experiências, histórias e fatos. Mesmo na pesquisa individual, e principalmente naquelas que têm como foco a educação, para mim, o outro está sempre presente, o outro que no entendimento de Todd (2003), baseada nos pensamentos de Levinas, é algo externo ao *self*, o outro é o que eu não sou, é o que não é como eu.

A autoetnografia colaborativa é tida como uma possibilidade mais abrangente de se fazer pesquisa, ao mesmo tempo que é tida como um trabalho coconstruído, pode acontecer sob diversas formas de colaboração, “[...] indo desde o completo envolvimento em todo os estágios do processo de pesquisa até a colaboração em um ponto ou pontos específicos da pesquisa”<sup>23</sup>, conforme aponta Allen-Collison (2013, p. 291).

Ainda, neste sentido, vale ressaltar o que é dito por Hernandez e Ngunjiri (2013, p. 264), sobre a relação das histórias pessoais, que para mim incluem toda e qualquer experiência vivida pelos pesquisadores, caracterizadas pelas relações do *self* e/com outro ou o *self* em relação a outros, acrescido de que nada disso pode ser desprezado de seus contextos sociais e culturais. Uma escolha que pende seu foco para relações intrapessoais pode facilitar a busca de conhecer a si mesmo dentro do escopo investigado, ao explicitar suas emoções, sentimentos e representações sobre um determinado tema.

22. [...] *the future challenge for autoethnographers is to expand our methodological processes, to do more in our research process, to expand our knowledges from our personal stories to creating and making knowledges, and to expand not only our research process, but ourselves, in the doing of research.*

23. [...] *ranging from full involvement at all stages of the research process to collaboration at a specific point or points during the research*



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

Nesse processo, buscam-se soluções e conhecimento para ser e estar no mundo, para sua formação, tanto no campo pessoal quanto no profissional. Nas pesquisas cujas relações interpessoais aparecem mais salientes ou marcadas, provavelmente, o pesquisador tenha o intuito de desvendar, entender e compreender suas relações e reações na convivência com outros indivíduos. Assim, há uma descentralização do pesquisador em busca do ponto de conexão ou intersecção com o(s) outro(s).

Por que não podemos investigar nossas práticas e escrever com nossos alunos, não na posição de orientador e orientando, mas numa relação que diminua a verticalidade de posições e proporcione uma relação mais próxima entre os sujeitos envolvidos? Creio que pesquisas que levantem questionamentos/conflitos/experiências de sala de aula, e que apresentem não apenas uma interpretação, possam expandir nossos olhares.

## UMA TENTATIVA DE PROVOCAR A REFLEXÃO

Retomo as perguntas que iniciaram esse texto e proponho que a pretensa acadêmica, em seu sentido lato, não pode ser enfraquecida por críticas ou obstáculos de poder, mas pela resistência causada pelos nossos esforços, reflexões e autocrítica. Creio que unir prazer, emoções, frustrações e ciência na área de formação de professores possa garantir uma expansão e maior entrega àquilo que se faz ou se pretende fazer, possibilitando uma gama de outras lentes para que não se enxergue apenas o óbvio, mas muitas coisas que orbitam ao redor dele, principalmente no que se refere à formação de professores e formação de formadores.

Acredito, também, que por meio da autoetnografia sejam possíveis uma reflexão e esclarecimento das múltiplas identificações,



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

relações e experiências que o pesquisador traz em sua pesquisa, na busca por amplificar/expandir conhecimentos existentes, ao mesmo tempo em que se valorize sua perspectiva pessoal e experiencial. Essa expectativa deverá levar em conta o contexto e o meio sócio-histórico no qual o pesquisador está inserido, trazendo suas emoções e sentimentos como forma de construção de sentido sobre o que está sendo investigado.

A demonstração do poder/resistência a ele, das artes e das responsabilidades das histórias e de suas narrativas num trabalho autoetnográfico deve envolver uma preocupação em criar uma possibilidade de compreensão e de reflexão sobre o contexto no qual o pesquisador está imerso. No caso, o papel da reflexão seria o de reconhecer e romper com estruturas fossilizadas de poder, tabus, relacionamentos e experiências que ficam perdidas ou esquecidas.

Da bolha em que nós nos inserimos ou somos inseridos ou da qual nunca saímos desde o início de nossas existências, sem contar a bolha inexistente da qual acreditamos fazer parte, criadas por nosso imaginário, fetiches, fantasias e desejos, novas indagações emergem: O que deseja um professor ou um formador de professores além da necessidade de alimentar seu estômago e seu ego?

## REFERÊNCIAS

ADAMS, T.; JONES, S. H.; ELLIS, C. *Autoethnography*. Nova York: Oxford University Press, 2015.

ALLEN-COLLINSON, J. Autoethnography as the Engagement of Self/Other, Self/Culture, Self/Politics, Selves/Futures. In: JONES, S.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. *Handbook of Autoethnography* (orgs.). Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013.

BERNARDO, F. Mal de hospitalidade. In: NASCIMENTO, E. (org.). *Jacques Derrida: pensar a desconstrução*. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

CHANG, H. Individual and Collaborative Autoethnography as Method. In: JONES, S.; ADAMS, T. E.; ELLIS, Carolyn. *Handbook of Autoethnography* (orgs.). Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013.

COLYAR, J. E. Reflections on Writing and Autoethnography. In: JONES, S.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. *Handbook of Autoethnography* (orgs.). Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013.

DUTTA, M. J.; BASU, A. Negotiating Our Postcolonial Selves from the Ground to the Ivory Tower. In: JONES, S.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. *Handbook of Autoethnography* (orgs.). Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013.

HERNANDEZ, K.-A. C.; NGUNJIRI, F. W. Relationships and Communities in Autoethnography. In: JONES, S.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. *Handbook of Autoethnography* (orgs.). 1ª edição. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28, 27-47, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35, 537-560, 2001.

MINGÉ, J. M. Mindful Autoethnography, Local Knowledges: Lessons from family. In: JONES, S.; ADAMS, T. E.; ELLIS, Carolyn. *Handbook of Autoethnography* (orgs.). Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013.

MONTE MÓR, W. Visíveis cenas invisíveis: o desenvolvimento do olhar (Investigações sobre a leitura). *Claritas: Revista do Departamento de Inglês da PUC – n.6*, p. 65-78. São Paulo: EDUC, 2000.

SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983.

PATHAK, A. Musings on Postcolonial Autoethnography. In: JONES, S.; ADAMS, T. E.; ELLIS, Carolyn. *Handbook of Autoethnography* (orgs.). Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013.

RANCIÈRE, J. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: EXO/34, 2005.

REED-DANAHAY, D. E. *Auto/ethnography*. Nova York: Berg, 1997.

SPYVAK, G. *An aesthetic education in the era of globalization*. Harvard: Harvard University Press, 2013.

VATTIMO, G. *O Fim da Modernidade: Niilismo e Hermenêutica na Cultura Pós-Moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZEICHNER, K. *Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education*. London and New York: Routledge, 1994.



# PARTE II



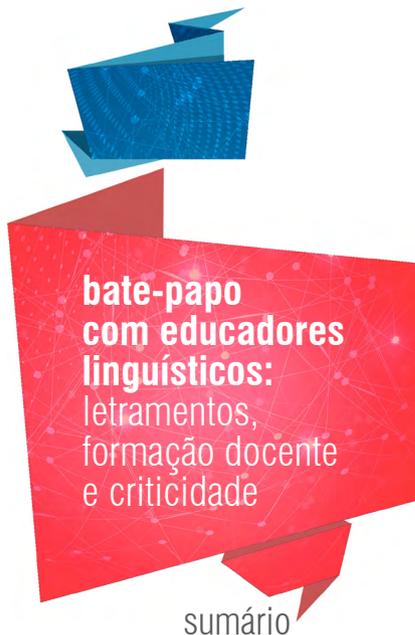
## EDUCAÇÃO EM LI E A ESCOLA PÚBLICA



# 6.1

## educação linguística em inglês na escola pública

Ana Carolina Justiniano  
Universidade Federal do Espírito Santo



Prezado Prof. Diógenes Cândido de Lima,

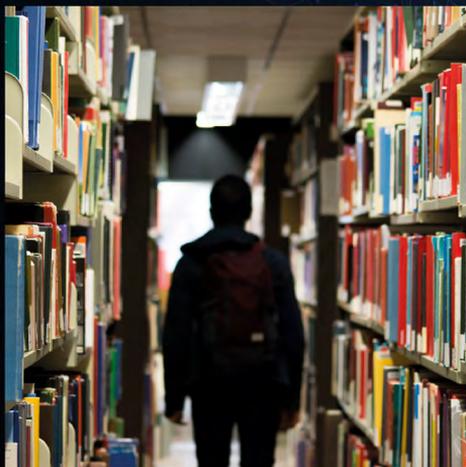
As discussões no âmbito da Linguística Aplicada no que concerne ao ensino de inglês na escola pública ainda são fortemente alicerçadas na perspectiva de falta. É comum ver discussões acerca das deficiências linguísticas de professores/alunos, da falta de estrutura, de questões macro-políticas para finalmente 'diagnosticar' e esperar que os sujeitos da escola pública alcancem "o ideal". Por exemplo, variações linguísticas, metodologias consideradas tradicionais e a suposta 'baixa' proficiência dos egressos da escola pública ainda recebem olhares de desconfiança. Pesquisas valorizando versões menores das práticas cotidianas e que proponham conhecer os currículos criados todos os dias por professores e alunos ainda são escassas embora, nós professores da rede pública experimentemos, criemos 'outras' práticas todos os dias.

A própria fixação pela discussão/*cliché* do ensino de verbo *to be* evidencia um olhar voltado para uma referência, olhar este que, de tão centrado em prescrever e diagnosticar, quase não vê escapes ao 'modelo central' nas práticas cotidianas.

Ainda que pesquisas no campo do Letramento Crítico estejam engajadas na questão social, em questões de gênero e raça e na luta pela igualdade e se engajem no ensino como um meio de empoderamento, não estariam muitas das pesquisas (envolvendo escola pública) arraigadas numa suposta noção de estrutura, ou seja, presas a uma matriz iluminista da qual, sabemos, é difícil propor escapes?

*Ana Carolina Justiniano*

**Autora das QPs:** Ana Carolina Justiniano, professora de inglês da rede pública/ educação básica do estado do ES e professora substituta do DLL na UFES e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo.

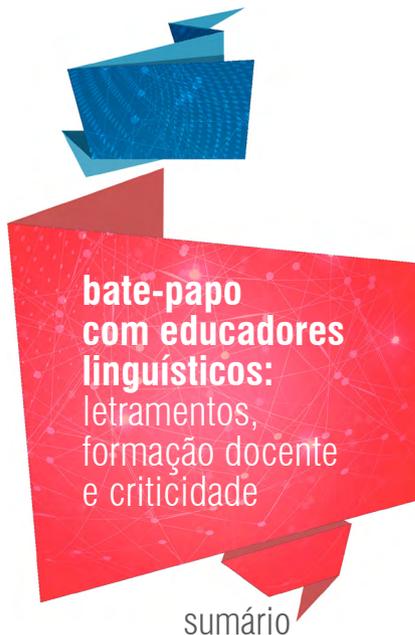


# 6.2

## educação linguística em inglês na escola pública e as demandas da contemporaneidade

Diógenes Cândido Lima

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

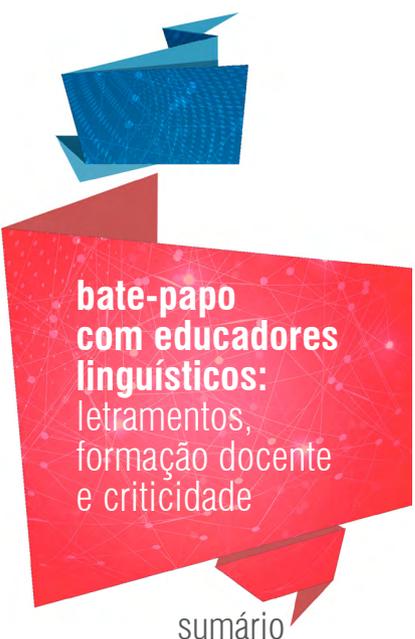


## INTRODUÇÃO

Primeiramente, gostaria de agradecer ao professor Daniel Ferraz e à professora Claudia Kawachi Furlan, pelo gentil convite para participar desta coletânea, comentando as provocações apresentadas por Ana Carolina Justiniano, professora de língua inglesa da rede pública do Estado do Espírito Santo, a respeito das questões que envolvem o ensino/ aprendizagem de língua inglesa. Essas questões, conforme atesta a própria autora da pergunta, se veem “fortemente alicerçadas na perspectiva de falta [...] e arraigadas numa suposta noção de estrutura, ou seja, presas a uma matriz iluminista da qual, sabemos, é difícil propor escapes”. De fato, uma proposição de escapes é algo muito difícil, porém, não impossível, conforme veremos no decorrer deste capítulo.

Atendendo às orientações dos organizadores, darei a este texto um tom relativamente informal e me atarei em emitir opiniões, com base em minha experiência de professor de língua inglesa, por mais de 40 anos, atuando nos mais diversos níveis e modalidades de ensino dessa língua. Meus comentários se embasam, também, em leituras, pesquisas e publicações realizadas ao longo desses anos de luta e labuta na arte de aprender, ensinar e preparar professores de línguas. Portanto, não deixarei de me valer de trabalhos de estudiosos da área, para fundamentar meus argumentos, mas procurarei, na medida do possível, fugir do academicismo, tão peculiar a esse tipo de trabalho, mantendo, contudo, o rigor teórico-científico que exige o fazer acadêmico.

Saliento, de antemão, que, muitas das ideias contidas neste capítulo, são, também, frutos de discussões e interlocuções travadas com meus orientandos, ex-orientandos e membros do meu grupo de pesquisa, com os quais compartilhei o questionamento de Ana Carolina, vez que o achei pertinente e diretamente ligado ao objeto



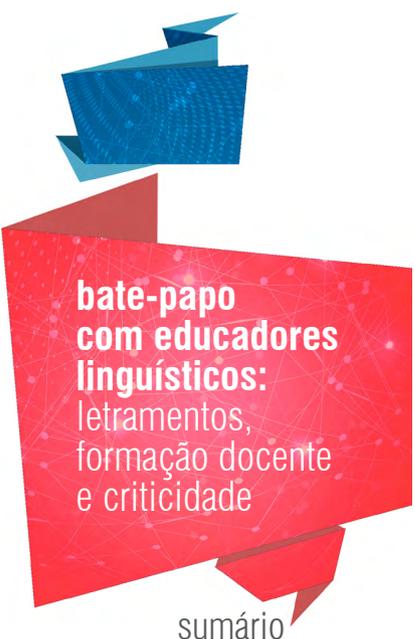
**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

das nossas investigações. Assim, gostaria de agradecer a Claudia Bittencourt, Cremilton Santana, Laís Lobo, Sandra Sayuri, Silvana Sandes e Suzana Longo, por terem colaborado, imensamente, com as reflexões relacionadas à temática. Essas pessoas, com sua vasta experiência no campo de ensino de língua inglesa, muito contribuíram para o debate aqui apresentado. No entanto, o conteúdo deste capítulo, bem como as ideias nele expostas são da minha inteira responsabilidade, muita embora tenha tido a aquiescência dos meus alunos interlocutores para exposição de suas reflexões neste texto.

A propósito, muito humildemente, atesto que me sinto bem à vontade para dialogar com Ana Carolina, e com os demais leitores deste texto, vez que, ultimamente, tenho me debruçado sobre os estudos da Linguística Aplicada (LA), na condição de ministrante dessa disciplina, para os alunos de Letras Modernas, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), instituição onde venho lecionando por mais de trinta anos. Digo ultimamente porque a LA, embora já há muito consolidada como uma área de estudo científico em nosso país, apenas recentemente começou a fazer parte da grade curricular do nosso curso de graduação e de muitos outros cursos das IES da nossa região e de outras partes do Brasil. Na UESB, por exemplo, essa disciplina é ofertada no último semestre, em caráter introdutório, enfrentando, por um lado, uma grande resistência por parte dos alunos, já habituados e engajados em projetos de pesquisa da Linguística Geral e, por outro, encantados com os princípios e abordagens sociointeracionistas da “nova” disciplina (LIMA, 2016).

Em uma das últimas turmas em que ministrei a LA, ouvi relatos de alunos que comprovam o total desconhecimento do papel social da linguagem, entendendo-a, apenas, como uma abstração. Claro que os preceitos tradicionalistas da linguagem são de fundamental importância para os estudos linguísticos. Afinal,



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

foi por meio dos trabalhos de Chomsky, por exemplo, e com a consequente descoberta da gramática universal (GU), que houve uma grande reviravolta nos estudos sobre o processo de aquisição de línguas. Porém, no mundo atual, entendo que o aluno precisa ter conhecimento da função dialógica da linguagem, em seus mais diversos contextos. Esse conhecimento é adquirido, também, por meio dos estudos da LA, uma vez que é uma área que se encarrega de debater questões relacionadas aos mais diversos campos de investigação, numa perspectiva multi, inter e transdisciplinar, buscando novas maneiras de se fazer pesquisa e lançando novos olhares ao conceito do que se constitui ciência hoje em dia (MENEZES, SILVA, GOMES, 2009).

## A PERSPECTIVA DE “FALTA” E A LINGUÍSTICA APLICADA

Na verdade, vejo essa questão de “falta” como algo positivo, a partir do momento em que ela nos impulsiona a buscar caminhos para romper com o *statu quo*, por meio de uma revolução como a encabeçada pelos estudos da LA, cujos conceitos e (pre)conceitos serão tratados no decorrer deste capítulo.

A falta se constitui como parte do fazer científico e tanto pode, como deve ser encarada positivamente, já que novos e bons debates tendem a surgir a partir dela. Contudo, quando vista sob uma ótica pouco cautelosa, pode fragilizar relações, a exemplo das pesquisas que apenas se ocupam em descrever as faltas/falhas das práticas docentes em escolas públicas. Fartos de trabalhos dessa natureza, muitos educadores, linguistas, pesquisadores e teóricos têm conclamado a comunidade científica a centralizar esforços no sentido de socializar os achados com as respectivas comunidades pesquisadas, reatando, assim, uma relação de parceria, confiança



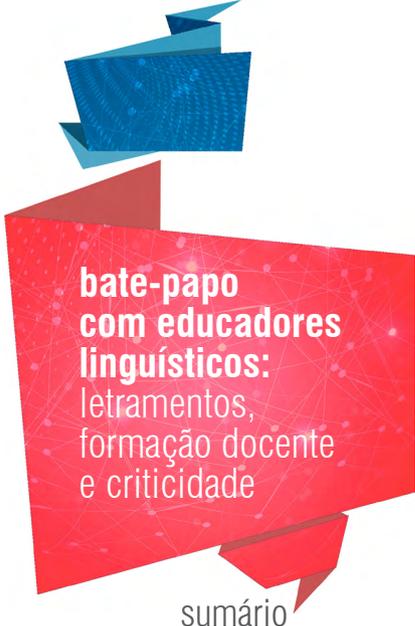
**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

e clareza entre academia e escola. Talvez a questão da maior importância e urgência é pensar como fazer com que debates dessa natureza venham a ultrapassar os muros da universidade e possam ser melhor discutidos e não assimilados, incorporados aos discursos como verdades absolutas, já que, agindo dessa maneira, haveria um eterno retorno ao pensamento colonial, prescritivo e normativo.

É bem verdade que, atualmente, as discussões em Linguística Aplicada sobre o ensino de Língua Inglesa na rede pública ainda priorizam o enfoque em questões que dissertam sobre as ausências apresentadas por este contexto educacional, como deficiências linguísticas de professores/alunos, falta de estrutura e questões micropolíticas. Contudo, são formuladas, a partir disto, pesquisas que desenvolvem propostas prescritivas que, teoricamente, solucionariam tais embates. Acerca deste panorama, tecem-se aqui algumas considerações sobre a necessidade de mudanças de caráter epistemológico nas pesquisas desta área, a fim de construir o objeto de estudo através de uma concepção que transpasse as limitações que a perspectiva positivista ainda tem imposto ao fazer científico, o que gera a necessidade de novos instrumentos propositores de reflexão.

Decerto, nos situamos em um momento de transformações de diferentes ordens, as quais são trazidas pelas ondas da globalização e que clamam por uma abordagem que supere os limites paradigmáticos do fazer científico imbuído de reminiscências iluministas. Bakhtin (1992) argumenta que, por ter objetos distintos, as ciências humanas não podem utilizar os mesmos métodos das ciências exatas e, de igual modo, não podem pretender chegar à cientificidade própria das mesmas. Assim sendo, encontramos a caminho da construção de um objeto híbrido, multifacetado e complexo, o que, segundo Signorini (1998) provoca um deslocamento de percurso. Tal percurso se retira dos objetos/problemas já constituídos por uma tradição disciplinar de referência que seguem



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

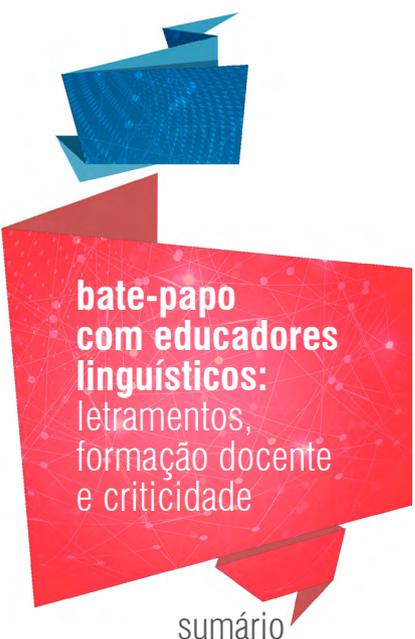
sumário

seu aparelho conceitual tradicional rumo a um “percurso orientado para a busca e a criação de novos conceitos e novas alternativas teórico-metodológicas” (1998, p. 90), reconstruindo o objeto de estudo dentro de uma abordagem qualitativa.

Segundo essa linha de pensamento, Vygotsky (1991) acredita que um método investigativo reflete sempre um olhar, uma visão das questões pesquisadas. É, então, possível compreender o aumento das pesquisas de cunho qualitativo que vem ocorrendo nas últimas décadas nesta área, por trazerem em si um referencial de linguagem que ampara uma compreensão dos fenômenos que consideram a complexidade de sua natureza, onde a ênfase no particular é fundamental para entendê-los em sua totalidade (FREITAS, 2002), sendo premente o estudo do particular, do específico.

Portanto, é necessário o embasamento em novas concepções epistemológicas para que se obtenham resultados que dialoguem com as práticas reais do cotidiano escolar. Ratificando a necessidade de uma Linguística voltada para questões práticas, Rajagopalan (2006, p. 165) defende a ideia de que “ No campo da LA, o que falta é o reconhecimento de que é a teoria que precisa ser moldada segundo as especificidades da prática”. Deste modo, percebe-se a importância dos estudos na esfera de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na rede pública que construam seu objeto de pesquisa a partir de suas práticas locais, respondendo aos anseios das especificidades do contexto no qual os sujeitos envolvidos estão inseridos.

Tenta-se compreender, portanto, os processos de ensino como se dão em seu acontecer no cotidiano, para que assim sejam ampliadas as fronteiras do conhecimento acerca do objeto. Ao considerá-lo de diversas maneiras e diferentes ângulos, contribui-se para a compreensão de sua natureza complexa, reafirmando, também, um posicionamento de responsabilidade social da pesquisa (MOITA LOPES, 1998), aumentando a possibilidade de



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

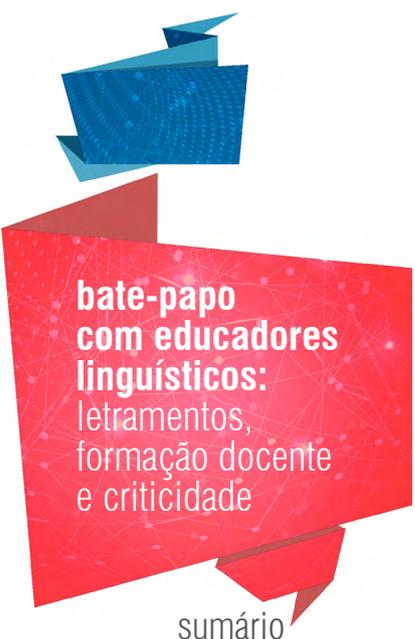
distribuição do conhecimento e modificando a prática social realizada no contexto da sala de aula.

## O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E AS DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS

O mundo contemporâneo demanda das instâncias escolares uma urgente adequação aos novos padrões de aprendizagem que surgem. Padrões que estão pautados em habilidades cognitivas cada vez mais dinâmicas e diversificadas. Isso exige dos educadores um reinventar no modo de ver, planejar, organizar e colocar em prática as ações teórico-metodológicas norteadoras do ensino, desde as políticas públicas até os regimentos internos de cada instituição educacional. No tocante ao ensino de Inglês nas escolas públicas, a realidade é ainda mais complexa, dado o fato de se tratar de uma língua estrangeira e, portanto, componente de um currículo que ainda conclama educadores e demais envolvidos a estabelecerem um modelo que contemple satisfatoriamente a aprendizagem em todos os seus requisitos.

A finalidade do ensino e aprendizagem de língua inglesa no contexto atual deve ser a conquista da proficiência linguística por meio de situações reais de comunicação, a partir da autonomia baseada na vontade de aprender e na cooperação para o crescimento tanto do educador, quanto do educando. Assim, é natural que haja a necessidade da continuidade da busca. Segundo Paiva, "... 'saber' uma língua é utilizá-la adequadamente. Uma língua é usada para, entre muitas coisas, comunicar ideias e sentimentos, permitindo aos seus falantes participação social e cultural." (PAIVA, 2007, p.31).

As necessidades da sociedade atual apontam para um trabalho educacional além das competências exigidas pela disciplina.



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

De fato, a formação de indivíduos cidadãos inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para novos conhecimentos, novas maneiras de pensar e de enxergar o mundo. Todas as lacunas deixadas pelo ensino básico serão lacunas na vida profissional e pessoal do sujeito, as quais podem ser corrigidas posteriormente ou não. De qualquer modo, o recorrente desprazer ou desânimo do fazer pedagógico no aqui e agora também despertam o desejo de que possivelmente algo venha mudar. Daí o grande diferencial da pesquisa-ação. É de fundamental importância estudar a nossa sala de aula, a fim de que busquemos transformações relevantes para nossa própria prática, numa perspectiva científica.

A Linguística Aplicada surge para direcionar as pesquisas linguísticas e tem mostrado uma nova perspectiva no campo dos estudos da linguagem. O cenário vai além, com a Linguística Aplicada Crítica, como nova orientação dentro do mesmo cenário, alargando ainda mais o panorama de pesquisadores que buscam trazer soluções para as questões que vão surgindo em um mundo tão dinâmico, impulsionado pelas tecnologias digitais, por exemplo.

A questão que surge quando falamos de novas ciências e políticas educacionais é a verificação da sua aplicabilidade prática, ou seja, a contribuição individual e social por elas proporcionadas. Muito se debate, muito se elabora, muito se publica, mas o que se tem verificado na prática ainda está, de fato, no campo do “por fazer”, tornando educadores das escolas públicas heróis anônimos que tentam solitariamente, e com as próprias armas de que dispõem, tornar possível o processo que tem nas mãos ou apenas reprodutores passivos dos modelos educacionais vigentes.

Talvez a solução possa começar com a ambientação do professor como pesquisador, pois esses dois papéis não podem e não devem estar dissociados. Como afirma Leffa [2003, p. 234]



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

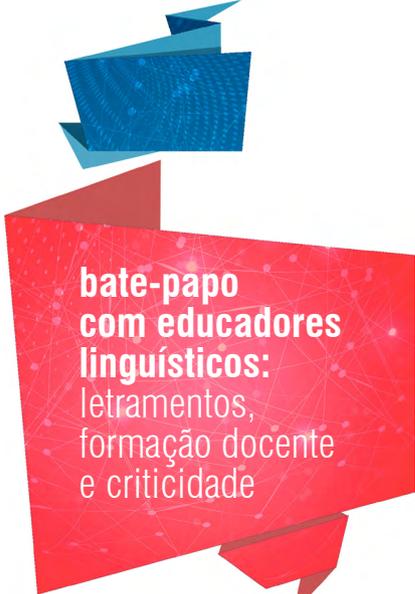
O problema quando se separam o ensino e a pesquisa, não permitindo que o professor pesquise, é que se deixa o professor sem opção, obrigando-o a aceitar a verdade dos outros. Pior do que uma verdade local, mas contextualizada, é uma verdade imposta de fora, sem contextualização.

Assim, o professor-pesquisador passa a ser de fundamental importância para a implementação de um novo modelo de ensino/aprendizagem de língua inglesa na escola pública, pois é quem, supostamente, melhor sabe definir a realidade do ambiente pedagógico.

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, já diria o poeta Luiz de Camões. Segundo Ana Paula Duboc (2015), essa mudança de que fala o poeta, se pensada no âmbito da educação, traz implicações irreversíveis. Percebemos que já não parece plausível refazer a estrada ou nos agarrarmos a teorias que muito bem desempenharam seu papel em diferentes momentos e contextos da história. De acordo com ela, “se os tempos mudam e as vontades também, nosso agir no mundo acompanha (ou deveria acompanhar?) as transformações” (DUBOC, 2015, p. 08).

Sua pesquisa, inclusive, é uma dentre muitos trabalhos sérios que, avessos a prescrição, se ocupa e valoriza “versões menores das práticas cotidianas”, já que se ancora na noção de atitude curricular (o que não prevê receitas):

A atitude de que falo aqui, anunciada logo no título, é aquela que nós, educadores, tomamos sobre o currículo escolar do qual fazemos parte, qualquer que seja a nossa área do conhecimento (...) A atitude de que trata esse livro é uma atitude sobre o currículo – a atitude curricular – fundamentada na necessidade de uma perspectiva crítica na educação sempre que, na condição de educadores, julgamos necessário e pertinente. É uma atitude transformadora que ocorre nas brechas da sala de aula, ou seja, naqueles muitos momentos frutíferos que emergem dos dizeres e dos fazeres de alunos, do livro didático, das notícias na mídia, dos acontecimentos na cidade ou no bairro, enfim, de todo e qualquer evento ou experiência no entorno escolar” (DUBOC, 2015, p. 08).



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

Citando De Sousa Santos, é preciso *descolonizar o saber e reinventar o poder*, ou ainda, recuperando outra fala do professor, é preciso *fortalecer as epistemologias que vêm do sul*. Por essa razão, a noção de atitude curricular de que trata a autora (2015) não só advoga em favor do profissionalismo adaptativo expresso através das *brechas* que ocorrem nos momentos de sala de aula, como nos convida a implodir a estrutura, o sistema que nos ata a modelos pré-fabricados de ensinar e aprender.

## CONCLUSÃO

Para concluir essa minha reflexão, provocada por Ana Carolina, gostaria de salientar que, talvez o fato de ensino de língua inglesa na escola pública se prender a matrizes iluministas e à perspectiva de falta, indique a busca de quais das fórmulas bem-sucedidas em outras realidades serão/seriam eficazes para a garantia urgente do direito mencionado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) publicados há décadas. Segundo esses Parâmetros,

A aprendizagem de uma Língua Estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, publicada pelo Centro Internacional Escarre para Minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN-Club Internacional. Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem. (BRASIL, 1999)

O questionamento que fica é justamente o porquê da dificuldade de se fazer realizar o que rezam os PCNs para o ensino de língua estrangeira. É evidente que esta questão talvez não tenha sido ainda respondida satisfatoriamente, embora todos tenhamos uma ideia das questões políticas e governamentais que a circundam. De qualquer modo, as mudanças nos cenários mundiais ocorrem numa velocidade maior do que surgem as respostas, quando surgem.



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

Resta-nos, enquanto professores de línguas, comprometidos com a educação, deixar de procurar o “bode expiatório” e envidar esforços, no sentido de promover ações, ainda que pequenas e em nível local, para transformar a cruel realidade do sistema de ensino de língua inglesa em nosso país. Dessa maneira, talvez, possamos preencher as faltas nele existentes e buscar meios de transformar a matriz iluminista, indicada no questionamento aqui discutido, em algo mais signifi-  
ficante e enriquecedor para a formação dos nossos alunos.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 21-39, julho 2002.

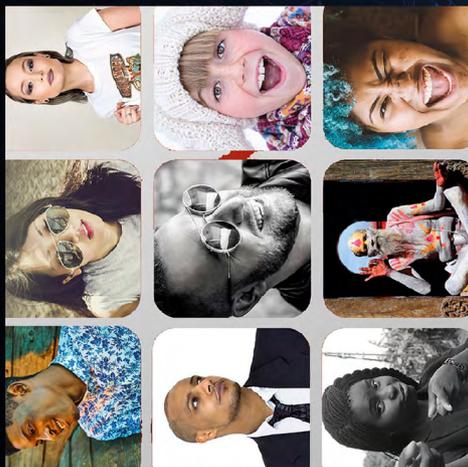
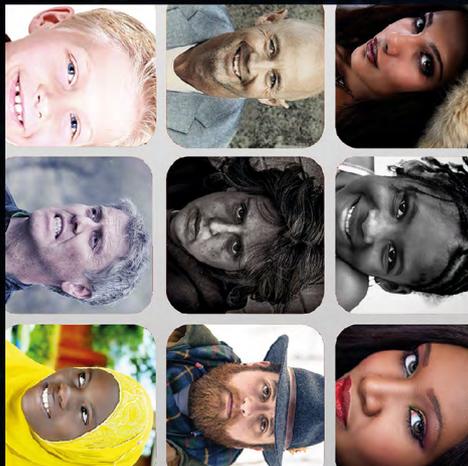
MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras. 1998.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

LEFFA, Vilson J. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora UnB, 2003. p. 225-250.

LIMA, D. C. *Entrevista: Diálogo aberto com Vera Menezes de Oliveira e Paiva*. Fólio: Revista de Letras, Vitória da Conquista, Vol. 8, No 2, s/p, 2016.

RAJAGOPALANA, K. Repensar o Papel da Linguística Aplicada. In: Moita Lopes, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 163.

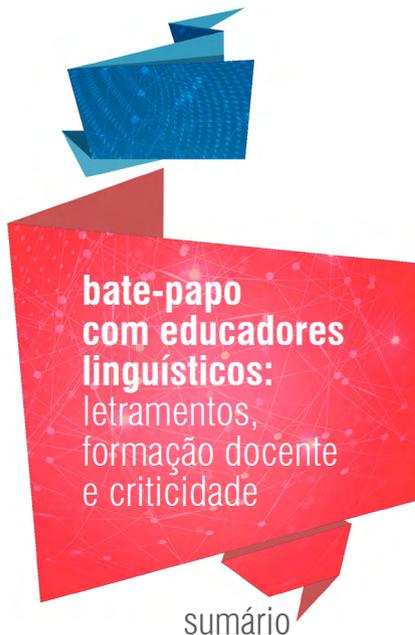


# 7.1

## educação em línguas estrangeiras, currículo escolar e avaliação

Marianna Cardoso Reis Merlo  
Universidade Federal do Espírito Santo

Camila Oliveira Fonseca  
Universidade Federal do Espírito Santo

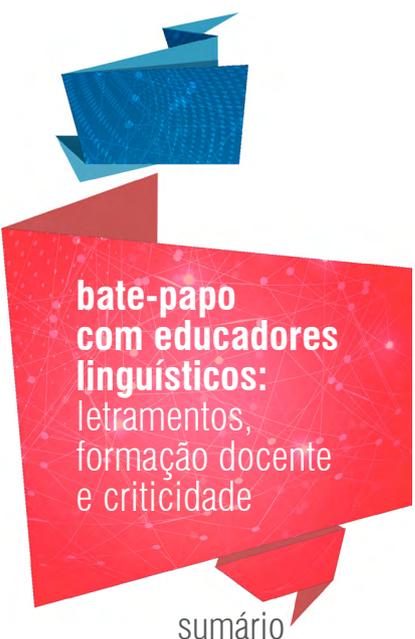


Prezada professora Ana Paula Duboc,

As epistemologias educacionais trazidas pelos estudos do(s) Letramento(s) crítico(s) (MUSPRATT; LUKE; FREEBODY, 1997; DUBOC, 2015) têm contribuído grandemente para o trabalho do educador de inglês, ao trazer novas perspectivas para a educação que levam em conta as mudanças sociais trazidas pelo advento da globalização e rompem com práticas de ensino tradicional por vezes arraigadas. Trabalhos como o de Monte Mór e Menezes de Souza, autores das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Línguas Estrangeiras (BRASIL, 2006), que propõem um currículo escolar como um projeto de letramento calcado na pedagogia freireana, evidenciam o papel formativo da educação linguística e promovem uma ruptura com a noção de ensino de línguas focado somente no desenvolvimento de aspectos linguísticos. Nessa perspectiva, Ferraz (2010, p. 109) afirma que educação e ensino de línguas devem ser vistos como campos indissociáveis do conhecimento, para que educadores tenham condições de promover, por meio de sua ação docente, a cidadania e um mundo melhor.

Apesar de a compreensão do papel formativo da educação linguística ser praticamente um consenso entre os pesquisadores de Linguística Aplicada na atualidade, sabemos que a educação básica no Brasil culmina no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), uma avaliação de cunho positivista, que define interpretações como certas ou erradas e focaliza o conhecimento como algo objetivo e fechado. O modelo de avaliação do ENEM, apesar de ter tido mudanças significativas nos últimos anos, tem o potencial de motivar, ainda que indiretamente, as escolas do país a basearem suas práticas em pedagogias conteudistas, que focalizam prioritariamente os aspectos instrumentais da língua, sobretudo do inglês.

Por essas razões, suspeitamos que o trabalho de muitos educadores de inglês do ensino básico em nosso país tenha como



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

objetivo principal o desenvolvimento de competências linguísticas com vistas à obtenção de bons resultados no ENEM. Cientes de nossa capacidade, como educadores, de atuar nas brechas curriculares (DUBOC, 2015), como é possível avaliar no contexto do letramento crítico? Mais que uma preocupação meramente metodológica, esse questionamento busca compreender quais seriam os caminhos possíveis para se promover um encontro entre a educação crítico-reflexiva, partindo das práticas situadas que valorizam o conhecimento local, e possíveis formas de avaliação que preservem a agência e a(s) agenda(s) dos alunos.

Atenciosamente,

*Camila e Marianna*

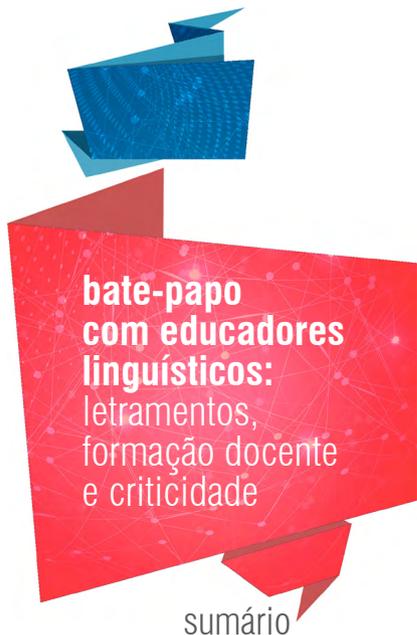
## REFERÊNCIAS

DUBOC, A. P. M. *Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Sala de Aula de Línguas Estrangeiras*. Jundiá: Paço Editorial, 2015.

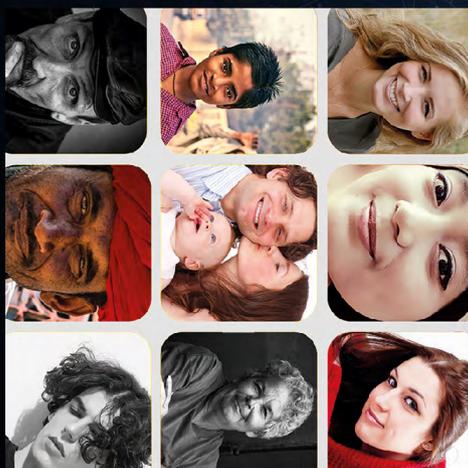
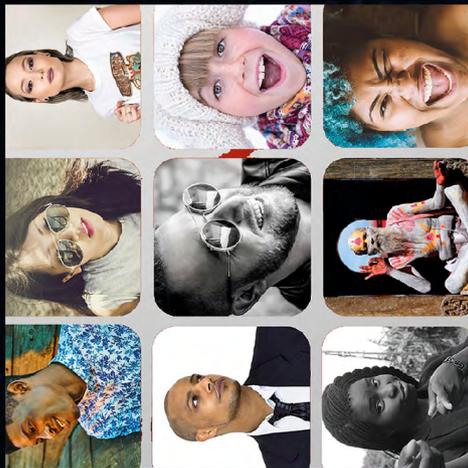
FERRAZ, D. M. EELT – Education through English Language Teaching in a Brazilian Technical School. *Revista Crop*, nº 15, 2010, p. 102-119. Disponível em < [http://media.wix.com/ugd/32db07\\_0fb8477b12db4e62abfb409c44eb209e.pdf](http://media.wix.com/ugd/32db07_0fb8477b12db4e62abfb409c44eb209e.pdf) > Acesso em 02/01/2017.

MENEZES DE SOUZA, L. M.; MONTE MÓR, W. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras. In: *Linguagens, Códigos e Tecnologias*. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf) > Acesso em: 20/04/2016.

MUSPRATT, S., LUKE, A.; FREEBODY, P. (org.). *Constructing Critical Literacies*. New Jersey: Hampton Press, 1997



**Autoras das QPs:** Camila Oliveira Fonseca e Marianna Cardoso Reis Merlo, são professoras de inglês. Ambas são Mestres em Linguística (Linha Linguística Aplicada) pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo. Camila Fonseca é doutorando no PósLin da Universidade Federal de Minas Gerais e Marianna Merlo é doutorando no PPGEL da Universidade Federal do Espírito Santo.



# 7.2

## avaliação COMO aprendizagem e a educação linguística crítica

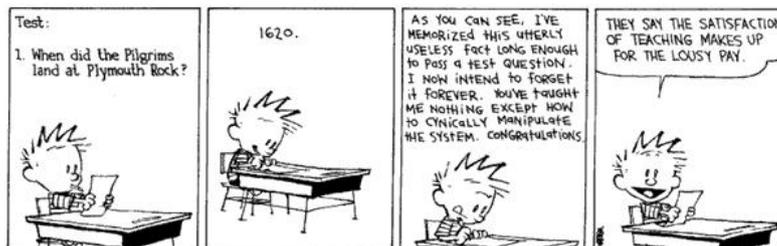
Ana Paula Martinez Duboc

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

## INTRODUÇÃO



A tirinha acima inaugura, em geral, minhas aulas acerca da temática “avaliação da aprendizagem”, no âmbito da disciplina “Metodologia do Ensino de Inglês”, oferecida por mim aos alunos do curso de Licenciatura em Letras na Faculdade de Educação da USP. Após a leitura, os alunos são convidados a pensarem as proximidades e distanciamentos entre a práxis avaliativa vivenciada por Calvin e aquela vivenciada por eles, ao longo de suas vidas escolares. Não é difícil imaginar que mais proximidades são narradas, num momento catártico em que experiências nem sempre agradáveis são trazidas à tona, marcadas por relatos que versam sobre memorização, reprovação, tensão. E assim, em linhas gerais, comprova-se a crítica de Vasconcelos (2003, p. 52), para quem a avaliação – essa da tirinha e tantas experiências outras – é, geralmente, associada a metáforas da morte, quando, na verdade, deveria ser, na visão do autor, associada a tudo que remete à vida:

Ao invés de ser um processo de qualificar e incluir, a avaliação seleciona e exclui; ao invés de estar vinculada à vida (desejo, fluxo movimento, crescimento, descoberta, superação, potência, alegria, acolhimento, entendimento, empatia, engendramento, esperança), vincula-se à morte (fixação, rotulação, estigmatização, classificação, competição, impotência, dureza, frieza, distância, indiferença, descrença).

Desde meu interesse na temática sobre avaliação da aprendizagem, mais precisamente no ano de 2004, quando de



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

meu ingresso no Mestrado, venho sido interrogada acerca da (in)viabilidade de pensar a avaliação da aprendizagem de línguas sob uma perspectiva crítica em face das pressões por vezes instauradas pela política dos exames em larga escala, aplicados em diferentes âmbitos (estadual, nacional e internacional). Minha resposta, de antemão, é um sonoro SIM: sim para a possibilidade de cultivar uma práxis avaliativa que dê conta de aspectos linguístico-discursivos concomitantemente ao desenvolvimento da agência e da crítica na sala de aula de línguas; uma práxis que parte da ideia de avaliação COMO aprendizagem para além da acepção corrente de “avaliação da aprendizagem”. (EARL, 2013). Para tanto, algumas desaprendizagens acerca da avaliação se fazem necessárias como pré-condição ao professor que pretende ensinar e avaliar sob uma perspectiva crítica:

- avaliar não significa mensurar;
- avaliar não significa excluir;
- avaliar não significa normatizar.

De certo modo, as premissas acima parecem corresponder, respectivamente, a preocupações basilares por vezes emergentes no campo educacional, quais sejam: o que é avaliar; por quê avaliar e como avaliar. A seção subsequente se propõe a discorrer acerca de cada uma dessas desaprendizagens.

## **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DESAPRENDENDO CONCEITOS AVALIAR NÃO SIGNIFICA MENSURAR**

Em outros momentos (DUBOC, 2007, 2014, 2015, 2016), discorri acerca da importante distinção entre avaliar e mensurar, distinção essa imbuída de forma mais expressiva nos termos em



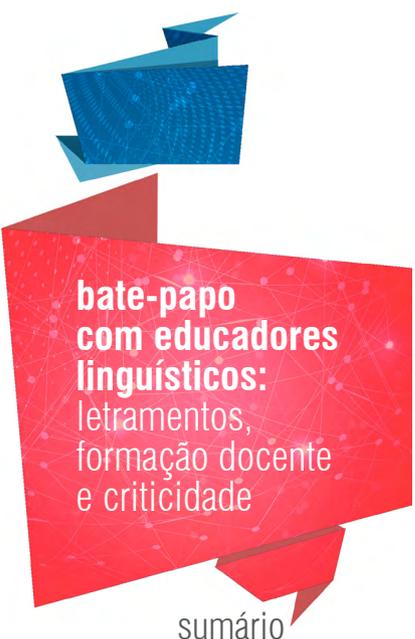
**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

inglês *evaluation e assessment*. Segundo explica Broadfoot (1996), enquanto o termo *assessment* se refere à medida do desempenho educacional com vistas a fornecer informações acerca da aprendizagem do aluno, o termo *evaluation* implica a interpretação ou o julgamento de tais informações.

Que fatores levaram, então, a associarmos avaliação como mero sinônimo de mensuração? Sem dúvida, conforme a própria Broadfoot e outros autores (como Shepard), nos explicam, um dos fatores decisivos para tal associação consiste na aproximação da educação com o campo da administração, no início do século XX, quando se emprestou deste último alguns de seus aspectos constituintes de modo a garantir “maior” legitimidade por meio daquilo que Severino chamou de “cientifização” da educação. Sob esse modelo positivista, métodos de ensino e mecanismos avaliativos se pautavam na linearidade, objetividade, normatividade de conteúdos e procedimentos, negligenciando a subjetividade e a multiplicidade de sentidos no processo de construção de saberes.

Na literatura brasileira, Luckesi (2003), grande estudioso do campo da avaliação, traz similar discussão ao nos explicar a diferença entre verificação e avaliação: enquanto o primeiro, do latim *verum facere*, significa ‘buscar a verdade de algo’, o segundo, do latim *a-valere*, implica uma tomada de posição em relação ao objeto avaliado. Assim, todo ato avaliativo parte de um momento de medida ou verificação, seguido de um momento de julgamento de valor do que foi medido, julgamento este que deverá se pautar em critérios previamente estabelecidos. O problema em compreender a avaliação como mera mensuração consiste justamente em reduzir o entendimento da avaliação em processo que pura e simplesmente mede o desempenho do aluno, sem considerar o valor por trás dessa produção e, principalmente, o encaminhamento a ser dado diante do resultado dessa interpretação. A respeito do encaminhamento subsequente à interpretação desses resultados, vemos



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

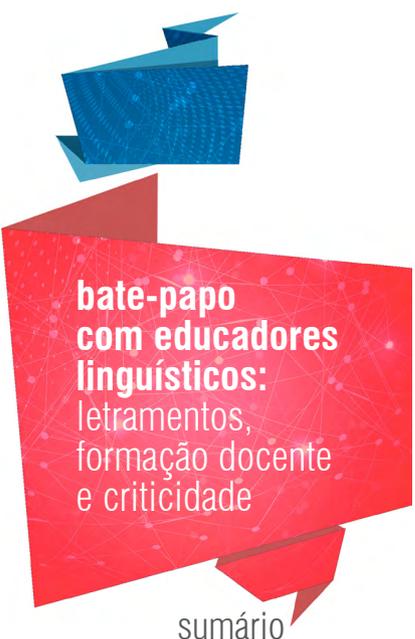
sumário

dois caminhos possíveis, a saber, um que exclui, rotula, classifica, reprova; outro, que inclui, compreende, entende, acolhe. Falaremos dessa intencionalidade da avaliação na seção seguinte.

## AVALIAR NÃO SIGNIFICA EXCLUIR

Um dos pontos essenciais no entorno da temática da avaliação consiste em resgatarmos a intencionalidade da avaliação (VASCONCELOS, 2003), o seja, o sentido da avaliação em educação (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2001). Todo professor deveria, a priori, perguntar-se o porquê e o para que avalia seus alunos. A resposta para essa indagação tão importante é tributária daquilo que entendemos por conhecimento, o que nos leva a concluir que, a depender da base epistemológica, teremos diferente propósitos para a avaliação educacional. Nesse sentido, Álvarez Méndez (2001) nos lembra da necessidade de nos situarmos frente ao conhecimento, ou seja, frente à base epistemológica que fundamenta nossas escolhas pedagógicas. A esse respeito, acho fundamental que busquemos compreender, num exercício genealógico útil a qualquer professor, a coerência epistemológica entre aquilo que entendemos por conhecimento e aquilo que concretizamos em sala de aula. Em outras palavras, isso implica nos questionarmos:

- O que é conhecimento para mim?
- Como o sujeito aprende? (para além, vale lembrar, de uma orientação essencialmente cognitiva)
- Que conceito de língua/linguagem parece consistente com esse meu entendimento de conhecimento?
- Quem é o meu aluno? O que sabe? O que quer saber?
- Que tipo de sujeito eu quero ajudar a formar? Para que tipo de sociedade?



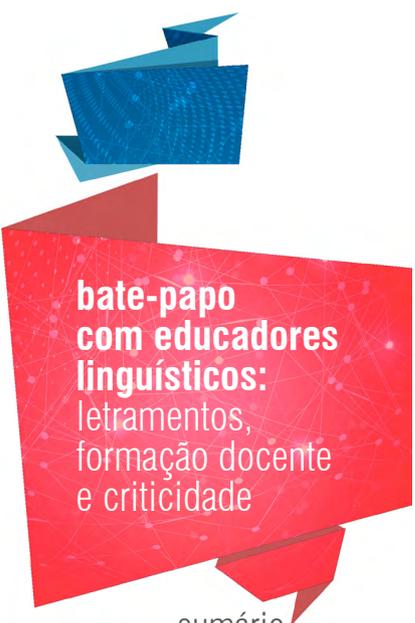
**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

- Que recursos tenho ao meu redor de modo a fazer jus a esse projeto?

Assim é que, se o conhecimento for entendido numa base epistemológica positivista, em que se legitimam como saberes apenas conteúdos empíricos, supostamente externos e alheios ao sujeito, resume-se o ato de conhecer como mero ato de aprender fatos, coisas, dados. Sob essa orientação, avalia-se o sujeito para verificar a mera apreensão desses fatos, coisas e dados, de maneira altamente objetiva e estável, uma vez que nesse paradigma entende-se a realidade como algo pronta, acabada, externa ao sujeito. Dito de outro modo, a orientação positivista entende o processo de aprendizagem como aquisição de saberes, uma aquisição calcada em papéis claramente definidos dos sujeitos do espaço escolar: professores transmitem conteúdos fixos, objetivos e estáveis enquanto alunos recebem tais conteúdos. Avalia-se, sob essa ótica, para verificar se tais conteúdos foram “adquiridos”, numa lógica binária de aprovação/reprovação, inclusão/exclusão, a qual nunca põe em xeque os mecanismos ou critérios previamente estabelecidos, dada a autoridade concebida à instituição escolar como instância detentora do saber.

Mais recentemente, já na segunda metade do século XX, o campo educacional começa a travar um diálogo frutífero com a Sociologia, a Antropologia, a Teoria Crítica, culminando numa concepção de conhecimento distinta da concepção positivista, na medida em que passa a legitimar a construção sócio histórica do conhecimento. Reconhece-se, aqui, tanto a participação ativa do sujeito no processo de construção do saber quanto à própria natureza situada desse saber, negando-se, com isso, a normatização e universalização previstas na base positivista. Em termos práticos, as atividades de ensino e de avaliação passam a priorizar não mais a mera verificação da aprendizagem, mas se interessam pelos processos empreendidos por esses sujeitos em seus processos de



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

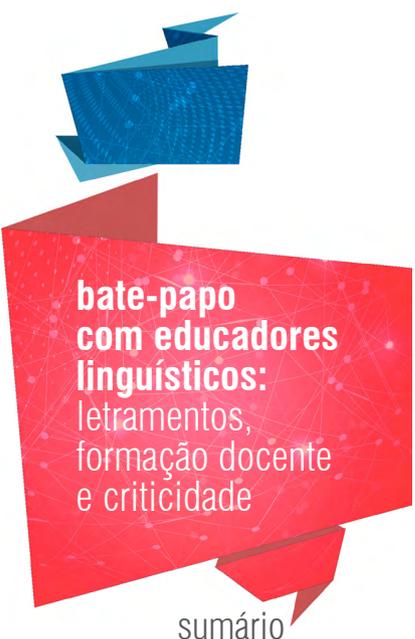
sumário

construção do conhecimento. Assim é que, na orientação (sócio) construtivista, avalia-se não para excluir, mas para conhecer o aluno (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2001), priorizando-se, assim, o processo como um todo, e não mais o produto. Em oposição à ideia de avaliação somativa, calcada no produto, inaugura-se aqui a ideia de avaliação formativa, de caráter processual e dinâmico, com vistas a auxiliar o aluno em seu processo de aprendizagem. Assim, ao ser compreendida como um mecanismo de acolhimento, a avaliação formativa responde a um projeto educacional com vistas à democracia e inclusão social: avalia-se não mais para excluir, classificar, rotular, mas, sim, para conhecer, intervir, transformar.

## AVALIAR NÃO SIGNIFICA NORMATIZAR

Até agora, convidei o leitor a desaprender alguns construtos no entorno da temática da avaliação ao propor questionarmos “o que (não) é avaliar” e “para quê avaliar” como preparação do terreno para falarmos de outra importante desaprendizagem: a relação fortemente estabelecida entre avaliação e normatização. O que quero dizer é que muito frequentemente associamos a ideia da “avaliação” com espaços, tempos e comportamentos formais, rigorosos, dóceis, nos termos de Foucault (2005[1975]). Num simples exercício mental, é comum relacionarmos o ato avaliativo com rituais fortemente marcados por uma normatização estabelecida nas seguintes imagens: alunos trabalhando individualmente; alunos sentados enfileirados; proibição de consulta a livros e cadernos; proibição do uso de celular; tempo de duração da prova estritamente controlado.

A esse respeito, a discussão proposta por Foucault (2005 [1975]) e sua obra seminal, *Vigiar e punir*, ainda é bastante oportuna.

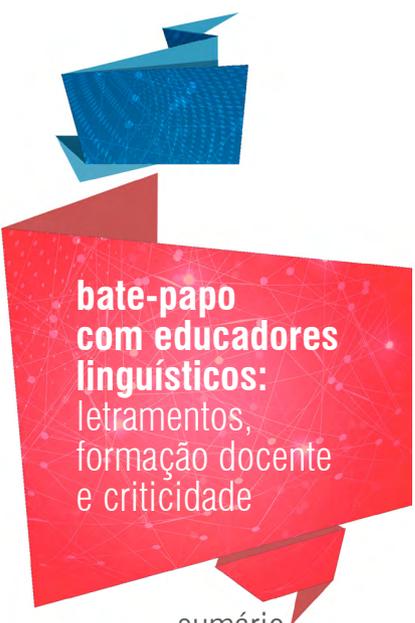


**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

tuna. Ao discutir a disciplina na modernidade como mecanismo de obediência e utilidade - aquilo que o filósofo chamou de anatomia política ou mecânica do poder – Foucault problematiza o espaço escolar como máquina de vigiar e hierarquizar corpos, comportamentos e discursos por meio de instrumentos de poder disciplinar, a saber: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame propriamente dito. Embora sejam três os instrumentos e poder disciplinar elencados por Foucault, parece-me relativamente fácil visualizarmos sua justaposição no entorno da prática avaliativa formal comumente instaurada no espaço escolar: em dia de prova, por exemplo, vemos a figura do professor como o panóptico, a vigilância hierárquica instaurada sobre o mais fraco, num processo em que micropenalidades são aplicadas, ora sancionando, ora punindo modos de ser e de dizer.

Alguém poderá refutar o cenário que trago aqui como um cenário antigo, datado, que “já não se vê mais por aí”. Os relatos de observação de estágio em escolas trazidos por meus alunos do curso de graduação, no entanto, corroboram a necessidade de ainda tratarmos dessa importante desaprendizagem, na medida em que ainda vemos em muitos contextos escolares a avaliação sendo reduzida ao momento da prova (recuperando, nesse sentido, a primeira desaprendizagem que proponho aqui quanto ao que não é o ato de avaliar), ao mesmo tempo em que se desvirtua sua intencionalidade (a segunda desaprendizagem, por assim dizer), numa operação pautada no disciplinamento e normatização de discursos, corpos, tempos, espaços, comportamentos. Um simples “presta atenção porque isso vale nota” ou “se vocês não se comportarem hoje vão perder ponto na média final” reúne, em alto e bom som, os limites da compreensão da avaliação como mensuração, exclusão e punição: a metáfora da morte de que fala Vasconcelos, metáfora essa que mereceria ganhar novas cores, novas texturas, nova sonoridade. Não se avalia algo pronto e acabado, porque, já dizia Freire,



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

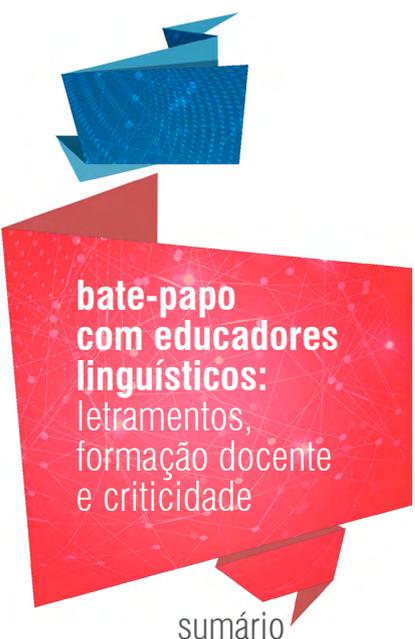
sumário

ninguém é pronto e acabado. Tudo é vivo e dinâmico. Nesse sentido, buscando respaldo em Earl (2013) gosto, cada vez mais, de pensar a avaliação *como* aprendizagem, fazendo jus à ideia mesma de movimento, de dinamismo, de vida! Na seção subsequente, busco articular essa ideia com os preceitos de letramento crítico.

## AVALIAÇÃO COMO APRENDIZAGEM E A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA

Em consonância com as ideias de Vasconcelos, (2003), Earl (2013) discute as potencialidades da avaliação, criticando seu status recorrente de “apêndice” nos processos de aprendizagem. A autora discorre que tradicionalmente temos abordado a questão da avaliação da aprendizagem. Quando muito, falamos em avaliação para a aprendizagem. No que diz respeito à primeira – e traçando um paralelo com Biesta (2006) – vemos aí uma concepção de aprendizagem como aquisição, tornando o processo de medida relativamente objetivo e estável. Já a segunda encerra as contribuições da teorias construtivistas, em particular, os benefícios trazidos à baila na discussão sobre formas de prover *feedback*, avaliação de pares, autoavaliação. Earl, então, propõe uma terceira via, qual seja, a ideia de pensarmos a avaliação como aprendizagem, argumentando, para tanto, tratar-se de uma concepção que vai além das limitações supostamente inscritas nas duas outras formas de enxergar a avaliação porque ela se fundamenta numa mudança conceitual na medida em que nos leva a questionar qual o papel da escola, qual o nosso papel e a quem ela e nós servimos.

A esse respeito, Vasconcelos (2003, p. 49) traz uma preocupação similar em sua crítica à “desumanização” do espaço escolar quando o autor indaga, por exemplo:



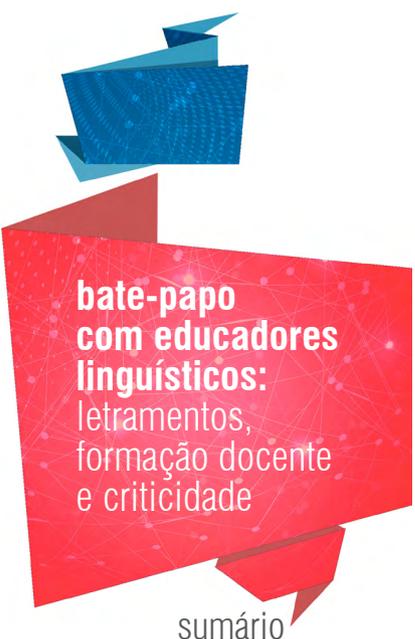
**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

“Onde está aquele impulso de querer ver o outro crescer que o fez optar pelo magistério? Onde está a competência? Onde está o profissionalismo? Onde está o compromisso, ou melhor, estamos comprometidos com que causa: exclusão ou democratização? Que visão temos do mundo: determinista ou transformadora? Acreditamos – sinceramente – na possibilidade de mudança dos outros, de nós mesmos e da realidade? Ou as pessoas estariam sempre limitadas em função de seus dotes e privações, estando tudo predeterminado?”

O autor constrói sua argumentação acerca da importância de definirmos nosso papel na sala de aula, escola e sociedade denunciando certa indiferença e propondo estarmos inteiros naquilo que fazemos. Vale ressaltar que essa argumentação não é tecida em meio a ingenuidades, mas convida o professor a rever o discurso da lacuna terrivelmente instaurado no espaço escolar (sobretudo em contextos públicos) para passar a enxergar um discurso de possibilidades, calcado na premissa de que “se, de imediato, não podemos mudar a condição de vida do aluno, podemos mudar a forma de relacionarmos-nos com ele” (ibid. p. 67). Aliás, a avaliação de que trato aqui se coloca justamente como aquela prática avaliativa miúda, do tête-à-tête, que dribla e convive com as restrições postas por avaliações em larga-escala (como o ENEM, em escala nacional, SARESP, em escala estadual para alunos da rede estadual de São Paulo, por exemplo, dentre outros). É essa avaliação miúda, instaurada na relação pedagógica, que abarca a crítica e a agência previstas na ideia de educação linguística segundo discorre Ferraz (2015), por exemplo, uma avaliação que não necessita ser mensurada ou normatizada.

Tendo primeiramente tratado das tais desaprendizagens (a saber, o entendimento de avaliação como mensuração, exclusão e normatização), acredito que a ideia de avaliação como aprendizagem perpassa a discussão acerca da relação pedagógica instaurada em nosso cotidiano escolar, o que implica, em termos práticos, um exercício crítico-reflexivo sobre nosso próprio habitus avaliativo

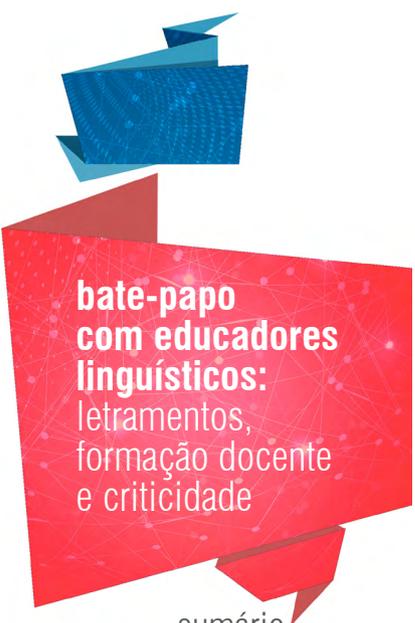


**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

(DUBOC, 2015). A esse respeito, algumas perguntas podem nortear essa autorreflexão-crítica:

- Ao desenhar ações avaliativas para meus alunos, estou apenas medindo “o que” e “o quanto” meu aluno aprendeu? Ou estou interpretando essa medida com vistas a analisar o cenário e, se necessário for, modificar meu planejamento? O quanto estou aberto a rever meu próprio entendimento de avaliação?
- Essa minha interpretação ou julgamento de valor sobre aquilo que meu aluno produziu culminará na mera atribuição de nota com vistas a uma classificação entre aprovados e reprovados? Ou ela culminará no desenvolvimento de estratégias que possam eventualmente ajudar alunos que, por ventura, tenham demonstrando alguma dificuldade, de modo a acolher e incluir? O quanto estou aberto a rever a intencionalidade de meu ato avaliativo?
- Minha práxis avaliativa se resume a momentos avaliativos formais comumente previstos ao final do semestre/ano letivo? Ou, a todo/qualquer momento em minha aula, na condição de professora, por vezes consigo perceber a produção de conhecimento de meus alunos, por meio, por exemplo, do engajamento e interação nas discussões? E se um dos alunos não me parece engajado? E se ele prefere o silenciamento? Se sou responsável pela resposta de meu aluno (Biesta, 2006) como pré-condição para uma sociedade não violenta e se tenho um aluno que se mantém em silêncio, o que este silêncio significa? Até que ponto o silêncio denota não-aprendizagem? Deixo “passar” ou procuro intervir? Se decido intervir, como o faço? O quanto estou aberto a compreender a minha sala de aula como espaço formativo



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

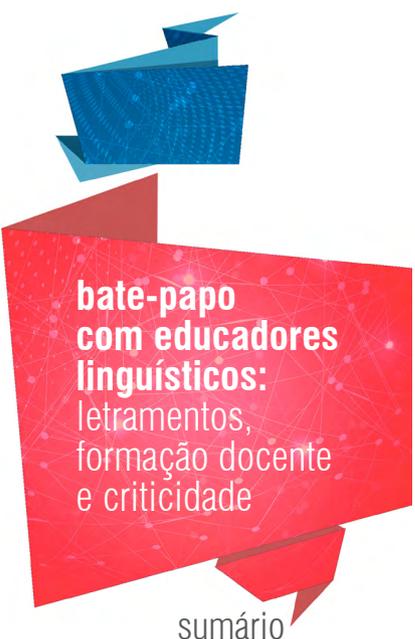
sumário

para além de normatizações? O quanto estou aberto a pensar a sala de aula como arena de (in)disciplinamento em cujo processo formativo aproveitam-se momentos de engajamento expressivo e momentos de silêncio como o combustível que me permite acessar certas formas de ser, conhecer, agir e sentir de meus alunos e, intervir como professora, se necessário for?

Ao lançar esse tipo de questionamento à nossa própria práxis, colocamos em xeque a expressiva hierarquização atribuída à avaliação, fazendo jus à característica que distingue a avaliação como aprendizagem da avaliação da/para a aprendizagem, qual seja, o protagonismo atribuído ao aluno, o qual passa a ser visto como sujeito ativo, engajado e crítico no julgamento de valor de seus próprios processos de significação. É, portanto, uma revisão do entendimento de avaliação que me parece condizente com as discussões acerca da agência do professor e dos alunos.

## UMA PALAVRA FINAL...

Pensar a avaliação como aprendizagem implica tomar toda atividade de ensino como uma atividade avaliativa, num processo em que ensino e avaliação se tornam indissociáveis, numa relação dialética. Sob essa lógica, desconstroem-se justamente os construtos anteriormente apresentados como nossas desaprendizagens: a avaliação extrapola os limites da mensuração, passa a estar a serviço da aprendizagem (porque ela mesma é aprendizagem) – caracterizando-se, portanto, como formativa, processual, dinâmica – livre do rigor e controle na normatização e disciplinamento previstos em momentos avaliativos “formais” (o fatídico “dia de prova”, por exemplo).



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

Isso não significa, contudo, que o professor deixará de medir o desempenho de seus alunos; tampouco significa que ele deverá abolir os tais “dias de prova”. Não é nada isso. A ideia de pensar a avaliação como aprendizagem convida o professor a lançar um outro OLHAR para seu entendimento de avaliação, cuja intencionalidade dará o tom de sua práxis avaliativa em sua própria sala de aula. Em outras palavras, compreender a avaliação como aprendizagem me parece condizente com a ideia de atitude sobre a qual discorri em outros momentos, em minhas discussões acerca de currículo e ensino de línguas, uma atitude que se volta tanto à revisão do papel das línguas estrangeiras no currículo escolar e o compromisso em pensar uma educação linguística crítica que extrapola o ensino de conteúdos ditos “linguísticos” (FERRAZ, 2015) quanto à revisão de nosso papel como educador e da premente necessidade de resgataremos ou ressignificarmos nosso projeto como sujeitos políticos e éticos, engajados na educação do outro.

Problematizar teorizações convencionais acerca de língua, linguagem, sujeito, conhecimento, educação e sociedade implica – ou deveria implicar – a problematização de nosso entendimento acerca da avaliação sob um estado de vigília constante acerca de nossa própria práxis avaliativa, pois, em sendo o calcanhar de Aquiles em educação, é ela, em última instância, que revelará, para nós mesmos e para nossos alunos, (in)consistências epistemológicas. Não falo aqui de consistência em apologia à homogeneização, padronização, universalização de práticas; falo, sim, de uma necessária coerência entre concepções e práticas cara sobretudo a formadores de professores, de modo que, diante de nossos alunos futuros professores, possamos, ao menos, tentar fazer jus à ideia de que “na prática, a teoria é a mesma”.



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

## REFERÊNCIAS

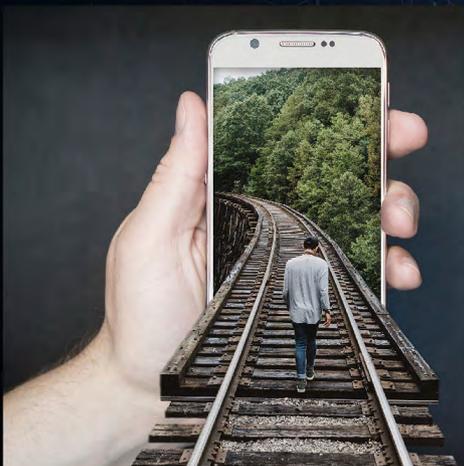
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BIESTA, G. *Beyond learning: democratic education for a human future*. London: Paradigm Publishers, 2006.
- BROADFOOT, P. *Education, assessment and society: a sociological analysis*. Buckingham: Open University Press, 1996.
- DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as novas teorias de letramento. *Fragments*, número 33, p. 263/277 Florianópolis/ jul - dez/ 2007.
- DUBOC, A. P. M. Ensino e avaliação de línguas estrangeiras: tendências em curso. In: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. (Orgs.) *Avaliação no ensino-aprendizado de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões*. Campinas, SP: Pontes, 2014, 21-47.
- DUBOC, A. P. M. Avaliação da aprendizagem de línguas e os Multiletramentos. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 664-687, set./dez. 2015
- DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: novos sentidos para sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2016, 57-80.
- EARL, L. M. *Assessment as learning: using classroom assessment to maximize student learning*. USA: SAGE Publications Ltd, 2013.
- FERRAZ, D. M. *Educação crítica em língua inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos*. Curitiba: Editora CRV, 2015.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- VASCONCELLOS, C. S. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora*. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2003.



# PARTE III



**(MULTI)  
LETRAMENTOS  
DIGITAIS  
E VISUAIS**



# 8.1

**(multi)letramentos  
e novas tecnologias:  
*more buzzwords?***

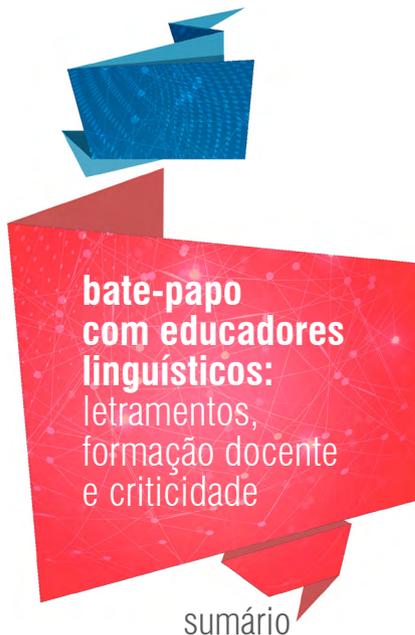
**Daniel de Mello Ferraz**

Universidade de São Paulo

Universidade Federal do Espírito Santo

**Cláudia Jotto Kawachi-Furlan**

Universidade Federal do Espírito Santo



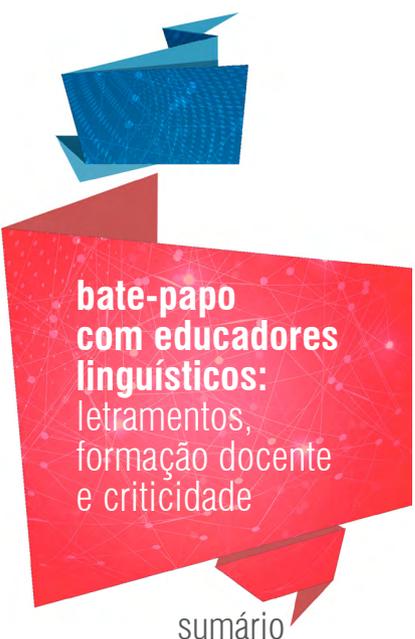
*Olá querida colega profa. Andrea Mattos,*

Em nossa apresentação no Congresso da AILA, Rio de Janeiro (*Multiliteracies: Pedagogy? Epistemology? Both?*, FERRAZ, 2017), argumentamos que, em nosso contexto (o estado do Espírito Santo) os (multi)letramentos têm sido percebidos/incluídos das seguintes formas:

- O currículo do Curso de Letras-Inglês da UFES, atualizado em 2006, não contempla as teorias (e práticas) dos letramentos críticos, multiletramentos (ML) ou novos letramentos de forma oficial. Entretanto, uma pesquisa de 2017 afirma que os ML vêm sendo incluídos, de forma complementar, em disciplinas de foco linguístico:

[...] Assim, retomando as nossas perguntas de pesquisa, podemos afirmar que os estudantes de Letras-Inglês da UFES apresentam alto nível linguístico e certamente vêm aprendendo a LI em ambientes formais de ensino (escolas regulares e centros de línguas); no entanto têm complementado essa aprendizagem por meio da multimodalidade/multiletramentos fora do ambiente escolar formal. Os estudantes desta pesquisa conhecem/reconhecem alguns princípios dos ML, uma vez que já tiveram contato com essas teorias em seu curso de graduação na UFES, dado que nos surpreendeu (FERRAZ; NOGAROL, 2017, p. 211).

- Em nosso Programa de Pós-Graduação (PPGEL-UFES), a inclusão recente da linha de pesquisa em Linguística Aplicada similarmente aponta para poucos trabalhos sobre a educação linguística, perspectivas críticas sobre educação linguística em LE e os letramentos. Temos, de acordo com o banco de dados do Programa, apenas uma dissertação de Mestrado que buscou problematizar o encontro supracitado. Ademais, há quatro projetos de Mestrado e Doutorado que foram apresentados e aprovados nos dois últimos processos seletivos. Entretanto, argumentamos que esses projetos focalizam os ML (ou letramentos) em sua instrumentalidade, quais sejam, os



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

ML são 'objetos' a serem reconhecidos e percebidos ou não nas aulas de inglês; os ML são pedagogias a serem aplicadas por meio de vídeos, filmes, canções, jogos. O que está faltando, em algumas dessas propostas, é justamente a(s) epistemologia(s) que embasa(m) os ML.

Complementando, em Mattos (2015), você afirma que:

Conforma já mencionado anteriormente, a tecnologia veio para ficar. No entanto, é preciso cuidar para que a inserção de novas tecnologias no ensino não passe a ser apenas uma maquiagem, ou o que Lankshear e Knobel (2003) chamaram de "velhos vinhos em novas garrafas" (p. 54), isto é, um uso apenas limitado das novas tecnologias no ensino, substituindo materiais didáticos tradicionais por materiais *on-line*, mas que, na verdade, não passam de reproduções dos primeiros (MATTOS, 2015, p. 22).

Diante dessas considerações, perguntamos: quais são as suas percepções em relação às inclusões/exclusões das novas tecnologias digitais nas agendas educacionais (currículo, práticas e formações)? Os ML seriam pedagogias, epistemologias, ou ambos, em sua visão? São mais uma *buzzword* apropriada por muitos educadores que desejam estar na 'crista da onda'? Como estão essas discussões na UFMG?

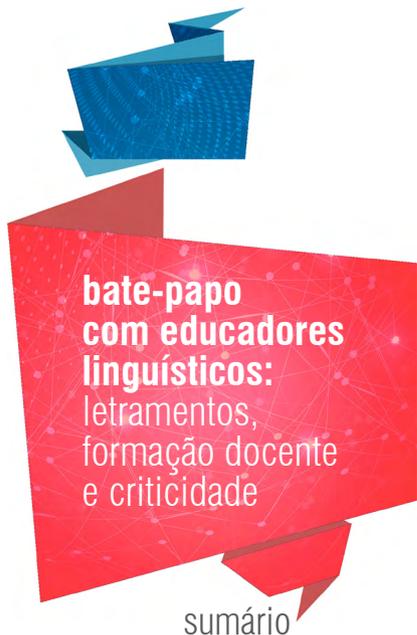
Muito obrigado!

Profs. Daniel Ferraz e Cláudia Kawachi-Furlan

## REFERÊNCIAS

FERRAZ, D. M.; NOGAROL, I. V. Os multiletramentos na aprendizagem de línguas por estudantes de Licenciatura em letras-inglês. *Texto Livre*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 198-214, jan-jun, 2017.

MATTOS, A. M. A. Reflexões sobre o uso de novas tecnologias e a formação de professores de inglês. *Scitis*, ano II, v. 3, jul-dez, p. 6-25, 2015.



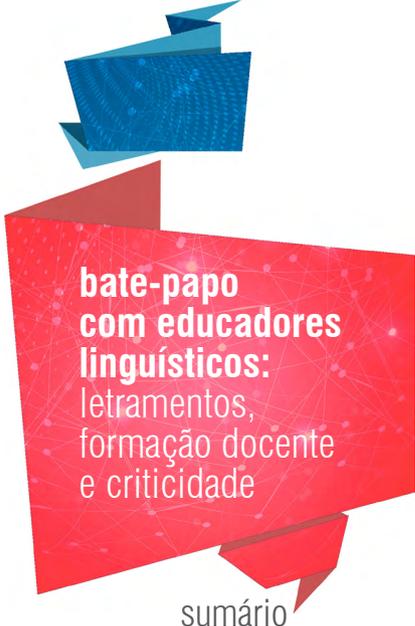
**Autores das QPs:** Daniel de Mello Ferraz e Cláudia Kawachi-Furlan são professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo. Os autores são os coordenadores do GEEC-LE - Grupo de Estudos sobre Educação Crítica em Línguas Estrangeiras.



# 8.2

**(multi)letramentos  
e novas tecnologias:  
*more buzzwords?***

Andrea Machado  
de Almeida Mattos  
Universidade Federal de Minas Gerais



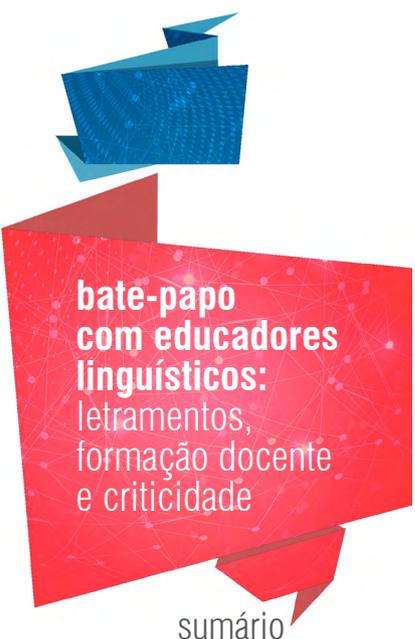
**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

De tempos em tempos, aparecem palavras no meio acadêmico-científico que se tornam o que chamamos de *buzzwords*, ou seja, modismos vocabulares que caem no gosto de pesquisadores e professores. Com frequência, de tanto serem usadas a qualquer momento e por qualquer motivo, essas palavras tornam-se esvaziadas de significado e seus próprios usuários muitas vezes não sabem o que significam ou não sabem defini-las. Alguns desses modismos recentes, podemos citar, seriam: cidadania, globalização e (multi)letramentos. Há muitas outras, mas menciono especificamente essas três porque são palavras com as quais trabalho constantemente em minhas pesquisas e meus textos acadêmicos, e inclusive usei todas elas em minha tese de doutorado (MATTOS, 2011; 2015). Obviamente, embasei meus argumentos em vários autores que pesquisam essas áreas e trabalhei com várias definições de cidadania e globalização. Mas aqui nos interessa o termo (multi)letramentos. Vejamos.

## POR QUE (MULTI)LETRAMENTOS?

Larson e Marsh (2005) nos contam que esse termo foi criado por um grupo de pesquisadores que mostrou como “modos comunicativos estavam proliferando e se modificando devido aos avanços na tecnologia” (p. 3). Esse grupo ficou conhecido como *the New London Group* (COPE; KALANTZIS, 2000) porque foi na cidade de New London, em New Hampshire, nos Estados Unidos, que esses pesquisadores se reuniram pela primeira vez, em 1994. Faziam parte do grupo Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, e Alan Luke, dentre outros. Os trabalhos desenvolvidos pelo grupo mostraram como a tecnologia estava transformando não só nossas bases ontológicas, mas também nossas epistemologias, criando novas práticas sociais e influenciando os contextos de uso da linguagem.

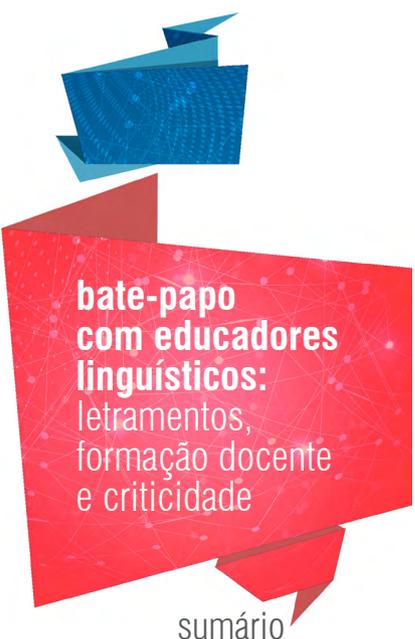


**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

Cope e Kalantzis (2000) esclarecem os argumentos que levaram o grupo a escolher o termo “multiletramentos” para expressar a diversidade das novas formas de letramento: “a multiplicidade de mídias e canais de comunicações e a crescente saliência da diversidade linguística e cultural” (p. 5). Vemos, então, que a preocupação do grupo estava voltada para o aumento incessante de novos e variados modos de criação de sentidos (*meaning making*) e a velocidade com que esses modos passam a se integrar diariamente às nossas práticas sociais. Vemos também que tais modos de criação de sentidos referem-se principalmente aos modos textual, audiovisual, espacial e comportamental, ou seja, hoje em dia, há uma tendência para que os significados sejam criados de maneira cada vez mais multimodal, principalmente para os objetivos das mídias eletrônicas de massa, hipermídias, mídias sociais, etc. Assim, o *New London Group* chamou a atenção para o fato de que as novas tecnologias de comunicação estão “remodelando a maneira como usamos a linguagem” (p. 6). Além disso, o *New London Group* também se preocupava, ao escolher o termo “multiletramentos”, com a atual realidade imposta pelos novos processos de globalização, principalmente nas sociedades ditas ocidentais, que apontam para uma grande diversidade local ao mesmo tempo em que exigem conectividade global, realçando as diferenças presentes em nosso dia-a-dia. Para o *New London Group*, então, tanto a multiplicidade dos modos de criação de sentidos quanto o crescimento da diversidade local conjugada à conectividade global aumentam potencialmente as transformações sociais, tanto no que diz respeito às práticas de letramento presentes em nossa sociedade atualmente quanto às pedagogias que utilizamos para o ensino do letramento, exigindo novos papéis ativos de todos os envolvidos, educadores e educandos.

Como podemos perceber, portanto, a concepção dos multiletramentos focaliza outros modos de representação e construção de



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

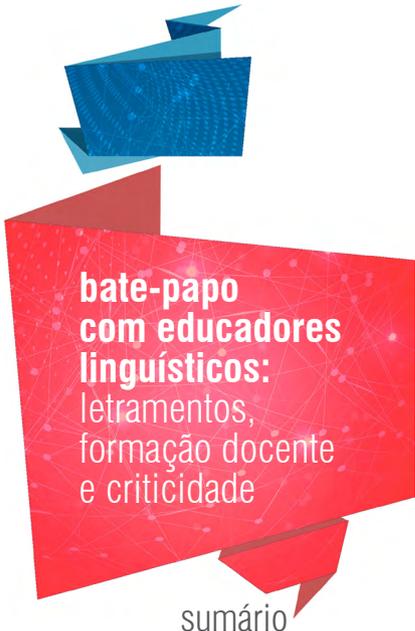
sumário

sentidos, além da concepção tradicional de letramento, que tende a preocupar-se somente com a língua enquanto código monolítico, único e estável. Em contraposição a essa visão tradicional, os multiletramentos variam de acordo com o contexto e a cultura da comunidade em que se desenvolvem e conforme os usos que tal comunidade faz deles. Ao invés de descartar a linguagem (oral/escrita), os multiletramentos a consideram como apenas uma das possibilidades de comunicação, que pode e deve ser complementada por outros modos, como gestos, imagens, sons e ações. Tais recursos multimodais podem ser usados pelos grupos sociais, em conjunto ou separadamente, como formas diversas e dinâmicas de representar e fazer sentido do/no mundo.

A perspectiva dos multiletramentos é, sem dúvida, uma perspectiva inovadora para compreensão das atuais práticas de letramento de nossa sociedade ocidental globalizada. Entende-se que essas práticas não são individuais, mas coletivas, sociais, ou seja, são compartilhadas por comunidades e grupos sociais específicos, em contextos específicos de uso, e para determinados objetivos. Tais práticas, por isso mesmo, são compreendidas como plurais e daí o uso do termo também no plural: multiletramentos. É também por isso que essas práticas não devem ser isoladas das demais práticas sociais da comunidade ou do grupo que as utiliza. Pelo contrário, devem ser compreendidas de acordo com os contextos locais em que se desenvolvem e de acordo com os objetivos específicos dos sujeitos e grupos que delas fazem uso (MATTOS, 2011; 2015).

## MULTILETRAMENTOS E NOVAS TECNOLOGIAS: APENAS UMA FERRAMENTA DE ENSINO?

Vimos acima que os multiletramentos foram assim definidos devido à grande influência das novas tecnologias nas práticas de



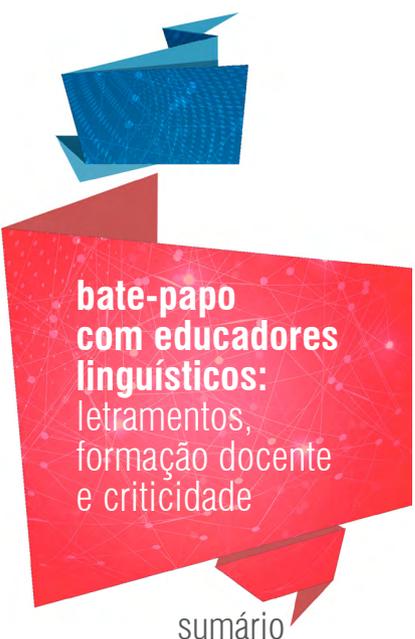
**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

letramentos nos dias de hoje. Vimos também que essa perspectiva percebe as novas tecnologias não apenas como uma ferramenta útil e barata – até certo ponto – para uso em sala de aula. Muito além disso, a perspectiva sugerida pelos pesquisadores do *New London Group* procura mostrar como as novas tecnologias têm transformado nossas vidas por completo, e não somente nossos letramentos. As novas tecnologias, portanto, têm influenciado, como já disse, todas as nossas práticas sociais, de maneira ontológica e também epistemologicamente. Isso quer dizer que, ao mesmo tempo em que as novas tecnologias passam a fazer parte da nossa existência, da nossa natureza e da nossa realidade, também transformam nossa maneira de ser e estar no mundo, nossas formas de compreendê-lo e, portanto, nosso conhecimento.

No entanto, muitos professores e profissionais do ensino têm-se limitado a compreender as novas tecnologias como apenas como ferramenta barata e fácil de ser utilizada. Como observaram Lankshear, Snyder e Green (2000), há uma crescente demanda para “tecnologização” da aprendizagem, ou seja, uma pressão para se adotar o uso indiscriminado da tecnologia nos ambientes escolares. Esses autores argumentam que essa pressão vem de uma compreensão da tecnologia como algo quase mágico, capaz de solucionar todos os problemas enfrentados pela escola, transformando-a numa instituição de excelência com altos níveis de competitividade.

Essa visão, porém, é limitada e reducionista, pois vê na educação apenas a busca pela informação na forma de dados, o que não equivale à conhecimento ou compreensão. A educação, é claro, é muito mais que isso – é o desenvolvimento do indivíduo-cidadão e sua formação para a vida em sociedade. Para isso, a educação para a vida tem como uma de suas grandes responsabilidades auxiliar o indivíduo em formação não só a reconhecer a informação, mas também a selecioná-la, fazendo julgamentos críticos sobre sua qualidade e, mais ainda, transformando a informação selecionada



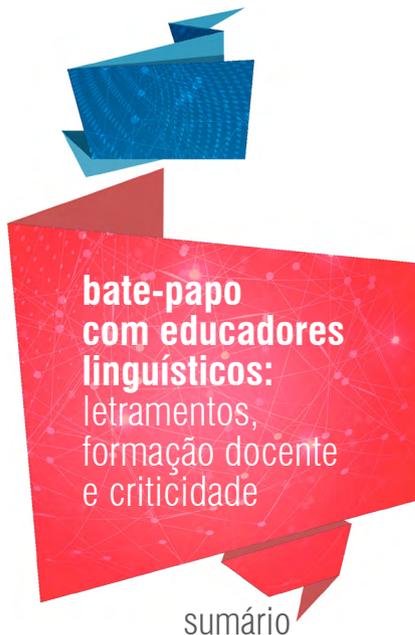
**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

em conhecimento que possa ser utilizado em sua vida posterior, fora da escola. Essas práticas podem e devem ser mediadas pela tecnologia, mas a tecnologia não deve ser tomada como um fim em si mesma. Como já afirmei em outros textos, a tecnologia precisa ser usada a serviço da educação, e não o contrário, preparando os alunos para a participação na vida em comunidade de forma independente, competente e crítica.

Lankshear, Snyder e Green (2000) afirmam que letramento, tecnologia e aprendizagem estão sempre imbricados e sugerem uma abordagem tridimensional para a compreensão dos letramentos: a dimensão operacional, a dimensão cultural e a dimensão crítica. A dimensão operacional limita-se ao trabalho com questões linguísticas, ou seja, focaliza a língua e seu sistema gramatical, assim como seu vocabulário e pronúncia. A dimensão cultural focaliza as questões relacionadas aos usos culturais da linguagem, sua diversidade cultural e seus usos locais e globais. Mas é a dimensão crítica que focaliza e reconhece que “todas as práticas sociais, e, portanto, todos os letramentos, são socialmente construídas e ‘seletivas’: elas incluem algumas representações e classificações – valores, objetivos, regras, padrões, perspectivas – e excluem outras” (p. 31). Essas três dimensões, como argumentam os autores, são inseparáveis e, mesmo aqueles que se limitam a abordar consciente ou inconscientemente a dimensão operacional ou linguística, também estão fazendo escolhas seletivas, incluindo algumas representações e excluindo outras, e, portanto, também estão sendo críticos. É a consciência dessa dimensão crítica do letramento que permite que os indivíduos não apenas aprendam a participar das práticas de (multi)letramento existentes em seus grupos sociais, construindo significados, mas também sejam capazes de transformar essas práticas e até produzi-las ativamente.

Para atingir isso, precisamos compreender que nenhuma prática de letramento, incluindo os multiletramentos, é neutra, já



que todas transmitem as ideologias arraigadas em seus respectivos grupos sociais e suas relações de poder.

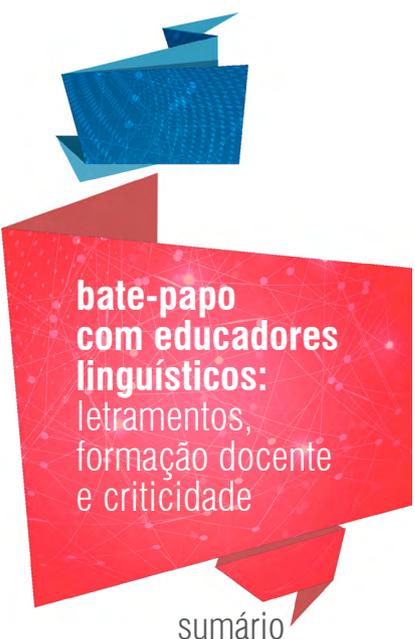
## MULTILETRAMENTOS NA FALE/UFMG

A compreensão dos (multi)letramentos como ferramenta crítica, ideológica e de poder, permite-nos ir além de seu uso instrumental. Contudo, essa não me parece ser uma prática frequente nos ambientes escolares brasileiros, nem mesmo em níveis de pós-graduação. O programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PosLin), programa em que atuo na Faculdade de Letras (FALE) da UFMG, possui uma linha de pesquisa sobre Linguagem e Tecnologia que apresenta a seguinte descrição:

Esta linha acolhe pesquisas que investigam o papel da tecnologia como mediadora da organização da linguagem em geral. Pesquisas nesta Linha investigam as práticas de linguagem em contextos sociais diversos, sendo que os trabalhos concentram-se em temas como gêneros digitais e midiáticos, práticas discursivas e educação on-line, interação e mídias, ensino de línguas (materna e estrangeiras) mediado pelo computador, aspectos textuais e semióticos da interação humano-computador e manifestações lingüísticas da cibercultura. Esta Linha acolhe também pesquisas que investigam a formulação de programas e a organização de corpora como subsídios à investigação da linguagem em geral.<sup>24</sup>

O foco das pesquisas nessa linha, segundo essa descrição, parece centrar-se na dimensão operacional e/ou na dimensão cultural dos multiletramentos, sem, contudo, abordar sua dimensão crítica. Essa dimensão tem sido abordada em alguns trabalhos da linha de pesquisa sobre Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, principalmente em trabalhos sobre o ensino de inglês e do português como língua adicional. Tal abordagem crítica também tem sido

24. Disponível em <http://poslin.letras.ufmg.br/area3.php>. Acesso em 12 out. 2017.



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

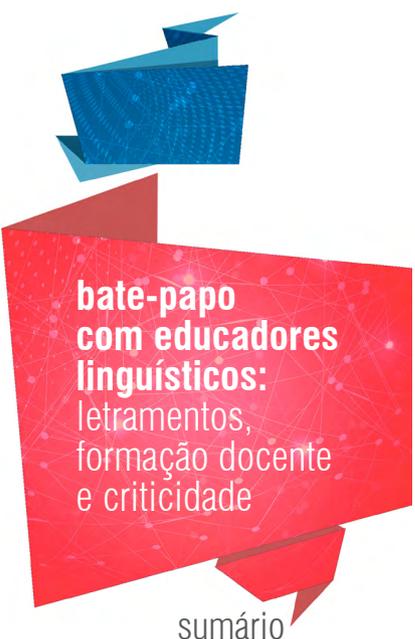
sumário

desenvolvida nos cursos de especialização da FALE sobre Ensino de Inglês e de Português, mas não nos cursos de especialização que envolvem novas tecnologias, os quais novamente parecem limitar-se às dimensões operacional e cultural. Ressalto que, como vimos, mesmo aqueles pesquisadores e professores que se limitam a essas dimensões, também estão fazendo seleções e incluindo ou excluindo certas perspectivas, o que os torna críticos, mesmo inadvertidamente.

Num evento realizado na FALE em junho de 2012, promovido pelo Núcleo de Estudos Críticos sobre Linguagens, Letramentos e Educação<sup>25</sup> (NECLLE), denominado *1 Encontro Internacional sobre Novos Letramentos*, foi possível perceber, pelos resumos apresentados no Caderno de Programação e Resumos, que grande parte dos apresentadores que se inscreveram no evento compreenderam 'novos letramentos' como uso de tecnologia e, na maioria das vezes, os trabalhos apresentados focavam o uso da tecnologia a partir de uma perspectiva apenas instrumental. Embora o evento tenha sido bem-sucedido em termos de sua abrangência conceitual e alcance territorial, isso surpreendeu o grupo de organizadores do evento que pretendiam fomentar na FALE/UFMG o debate sobre perspectivas críticas para os Estudos dos Novos Letramentos (STREET, 1984; LANKSHEAR; KNOBEL, 2003) como área de pesquisa e ensino. Vemos, assim, conforme também constatado na UFES, que o ensino e a pesquisa envolvendo novas tecnologias na FALE/UFMG ainda se limita aos usos operacional e cultural dos multiletramentos.

Além disso, por várias vezes as pesquisas que focalizam as perspectivas críticas sobre os letramentos já receberam críticas de pesquisadores renomados em nossa instituição, que não veem o valor educacional desse tipo de abordagem. Paiva (2015), por exemplo, numa apresentação em que faz um histórico sobre o

25. Disponível em <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4460527721175153>. Acesso em 12 out. 2017.



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

desenvolvimento da Linguística Aplicada (LA) desde seus primórdios até o século XXI no Brasil e no mundo, finaliza sua fala com uma lista de temas que caracterizam a pesquisa em LA no Brasil. Em seu último slide, a pesquisadora pontua:

No Brasil: Análise do discurso nem sempre identificada como LA; Predomínio de estudos na área de ensino e aprendizagem; Ênfase no letramento crítico, mas com tendência ao apagamento dos aspectos linguísticos; Aumento de estudos baseados em corpora e sobre vários temas associados à linguagem e à tecnologia.<sup>26</sup>

Ao mesmo tempo em que a pesquisadora reconhece o aumento das pesquisas que focalizam perspectivas críticas na LA no Brasil, ela também revela certa resistência a esse tipo de pesquisa e, até mesmo, desconhecimento, visto que há inúmeros exemplos de trabalhos envolvendo perspectivas críticas no ensino/aprendizagem de línguas Brasil afora que absolutamente não apagam os aspectos linguísticos. Como ressaltam Lankshear, Snyder e Green (2000), as dimensões do letramento, como já discuti anteriormente, são inseparáveis, ou seja, estão irremediavelmente imbricadas, não sendo possível abordar uma sem as demais.

## MULTILETRAMENTOS: PARA ALÉM DA FERRAMENTA BARATA

Em minha tese de doutorado (MATTOS, 2011; 2015), discuto várias possibilidades de uso dos letramentos e multiletramentos dentro dessa perspectiva crítica, argumentando em favor de usos situados e locais para o ensino e compreensão dos (multi)letramentos. Outros trabalhos recentes também discutem tais possibilidades críticas para o ensino e/ou aprendizagem de línguas. Monte Mor (2015), por exemplo, baseia-se na noção de *learning by design*,

26. Grifo meu.



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

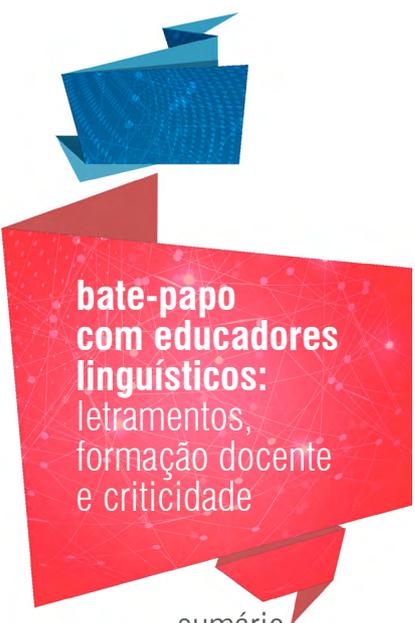
sumário

proposta por Kalantzis e Cope (2012), para desenvolver um trabalho crítico com alunos de graduação em Letras de uma grande universidade brasileira, enfocando o processo de aprendizagem desses alunos em um currículo de multiletramentos. Os alunos produziram uma narrativa multimodal, reconstruindo conceitos pré-estabelecidos na perspectiva dos multiletramentos. Janks (2017) também sugere uma pedagogia baseada no *design e redesign* como forma de desconstruir textos e reconstruí-los a partir de uma posição moral e ética que “nos ajude a decidir se os interesses a que os textos servem e as maneiras de fazer, ser, acreditar e valorizar nossos discursos servem aos fins da justiça social” (p. 292).

Segundo vários autores, defensores de um trabalho educacional voltado para a mudança e a justiça social, a educação é o elo que falta na construção de um mundo melhor. Para Cope e Kalantzis (2000, p. 121), “a educação promete mudança e evolução”, tanto em relação aos indivíduos propriamente ditos, quanto às comunidades a que pertencem. Para esses autores, “o letramento está no coração da promessa da educação”. Perspectivas multimodais críticas, assim, podem ajudar a (trans)formar (pre)conceitos e contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

Os recentes processos de globalização, catapultados pelo desenvolvimento da tecnologia, levaram a um aumento exponencial do acesso ao conhecimento no mundo. A tecnologia, assim, contribui para as mudanças que percebemos em nossas vidas. Tais mudanças permitem que alguns indivíduos tenham mais acesso a estilos de vida abundantes e, no entanto, negam acesso a outros tantos indivíduos de forma cada vez mais contundente (COPE; KALANTZIS, 2000), ou seja, ao mesmo tempo em que empoderam alguns, desempoderam outros drasticamente.

Diante disso, lembro aqui a frase do personagem de Tobey Maguire, no filme *Homem Aranha*, de 2002: “Com um grande poder



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

vem uma grande responsabilidade”<sup>27</sup>. As novas tecnologias trouxeram grandes poderes para nossa sociedade. Devemos pensar em qual é nossa responsabilidade.

## REFERÊNCIAS

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

JANKS, H. Reflections on critical discourse analysis in contexts of diversity: rhetoric, lies and bullshit. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 3ed. (ampliada) Campinas: Pontes, 2017. p. 283-298.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. New York: Cambridge University Press, 2012.

LARSON, J.; MARSH, J. *Making literacy real: theories and practices for learning and teaching*. London: Sage Publication, 2005.

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

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I.; GREEN, B. *Teachers and technoliteracy: managing literacy, technology and learning in schools*. St. Leonards: Allen & Unwin, 2000.

MATTOS, A. M. A. *O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: novos letramentos, globalização e cidadania*. 2011. 248f. (Doutorado) - Departamento de Línguas Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MATTOS, A. M. A. *Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania*. Jundiaí: Paco, 2015.

MONTE MÓR, W. Learning by Design: reconstructing knowledge processes in teaching and learning practices. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *A pedagogy of multiliteracies: learning by design*. Nova York: Palgrave Macmillan, 2015, p. 186-209.

27. Tradução minha da frase original “with great power comes great responsibility”.



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

PAIVA, V. L. M. O. O desenvolvimento da Linguística Aplicada até o sec. 21. Apresentação em mesa redonda, *SETED – Seminário de Dissertações e Teses* do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/vlmop/o-desenvolvimento-da-linguistica-aplicada-at-o-sec-21>. Acesso em: 20 nov. 2015.

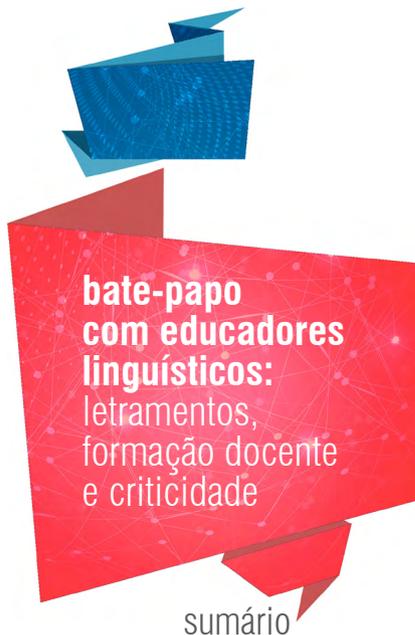
STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.



# 9.1

## os novos letramentos e os letramentos digitais na educação linguística em língua inglesa

Pedro Moreno Sant'Anna  
Universidade Federal do Espírito Santo



Prezada professora Nara Hiroko Takaki,

Há muito tem se falado sobre a globalização e como a tecnologia tem se reinventado de forma cada vez mais rápida em nossa sociedade (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, p. 155). Novos letramentos e o papel da digitalidade em sala de aula são hoje tema de diversas pesquisas e publicações brasileiras (MATTOS 2014; DUBOC, FERRAZ 2011; DA MOITA LOPES 2016), além de já fazer parte da práxis de professores e serem contempladas em documentos importantes para a educação tal como as OCEM/LE (BRASIL 2006 p. 87).

Porém, a realidade que frequentemente encontramos na escola, seja por falta de recursos/estrutura (OLIVEIRA 2011) ou por carência na formação profissional, é a de um ensino de língua estrangeira majoritariamente feito por uma abordagem linguística mais tradicional. Encontramos hoje professores munidos de tecnologias atuais ensinando da mesma maneira que a mais de 30 anos (FERREIRA; TAKAKI 2014).

Temos hoje, portanto, duas visões coexistentes na escola brasileira, onde de um lado temos uma estrutura rígida da escola, herança de um panorama de ensino iluminista e focado na figura do professor, e do outro presenciamos esta nova configuração pautada no digital e no virtual onde o aluno é o centro da construção do conhecimento.

Utilizando-se dos conceitos de novos letramentos e digitalidade, como problematizar essa dicotomia, seja diretamente em sala de aula, seja no processo de formação de professores?

Atenciosamente,

*Pedro Moreno B. Sant'Anna*



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

## REFERÊNCIAS

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, M. *New literacies: Changing knowledge and classroom practice*. 2003.

MATTOS, A. M. A. Novos Letramentos: perspectivas atuais para o ensino de inglês como língua estrangeira1. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 17, n. 1, p. 102-129, 2014.

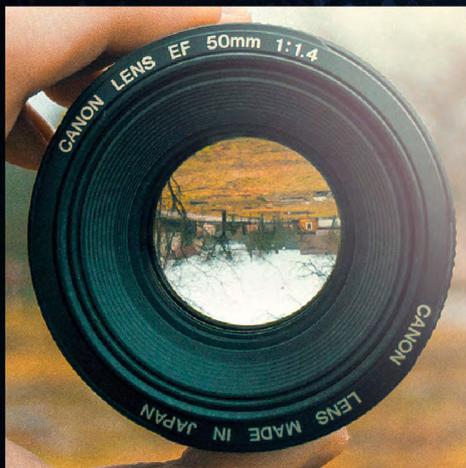
DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. *Revista X*, v. 1, n. 1, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: SEB/MEC, 2006. Disponível: <http://www.lettras.ufmg.br/profs/reinildes/dados/arquivos/ocem.pdf>

OLIVEIRA, R. A. *A Matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento*. Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão de múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, p. 80, 2011.

FERREIRA, G.; TAKAKI, N. H. Epistemologias de novos e múltiplos letramentos, identidade pós-moderna: repensando perspectivas para o ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Primeira Escrita*, n. 1, p. 123 2014.

**Autor das QPs:** Pedro Moreno B. Sant'Anna é professor da escola pública (Escola Viva) na região da Grande Vitória – ES. É Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística – linha: Linguística Aplicada da Universidade Federal do Espírito Santo.

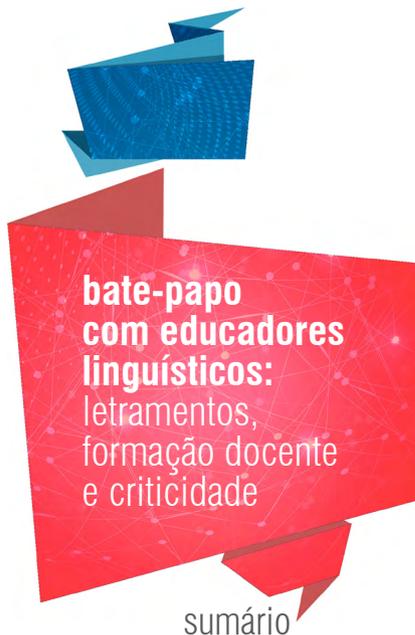


# 9.2

é o que somos,  
**sendo:** o papel  
da (auto)crítica  
nos letramentos

Nara Hiroko Takaki

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul



Obrigada pela questão, Pedro.

A comunicação é ela própria uma impossibilidade. No entanto, tal impossibilidade carrega em si uma ambiguidade: a (im) possibilidade. Essa percepção da coexistência de valores vai dar o tom da (não) resposta a sua pergunta. É no local mesmo onde a questão se origina que a prática de filosofar pode germinar e prosseguir sem cessar.

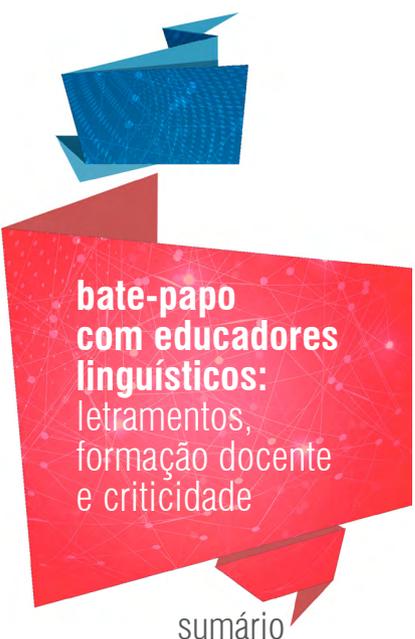
A plena consciência da falta de uma resposta unidirecional embala outras reflexões filosóficas e sociais e que as entendo como um modo de conviver com a diferença evidenciada na dicotomia que você apresenta.

A escola e a universidade são primas apegadas a momentos histórico-sociais. Uma alternativa para repensá-las seria iniciar com a elaboração de outra pergunta. É como se fosse problematizar a sua própria problematização. É um exercício que possibilita compreender dimensões mais amplas e profundas sem dar a palavra final porque ele prevê dinamicidade e situacionalidade dos fenômenos. Um desses fenômenos é a construção de sentidos.

A construção de significados é um exercício que pode ser feito com uma pré-disposição para entender o que leva você a pensar dessa forma e como essa particularidade de visão interfere no seu modo de ser, de agir na vida e na sua perspectiva sobre o que é possível fazer para tentar mudar algo, se achar que vale a pena.

Vamos começar indagando se existe uma generalização que nos leva automaticamente a dividir o mundo em dois: de um lado a escola e, de outro, a universidade, ou se preferir, a prima pobre e a rica, respectivamente. Aceitemos isso, por enquanto.

A escola foi rápida em vender a educação como um produto cultural que se impõe e faz reproduzir modos de viver sem muitas



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

opções além das que preservam suas normas e princípios hierárquicos estáveis. Por centenas de séculos, as leis educacionais, as políticas linguísticas, os desenhos de currículo, a formação de professores atenderam (atendem?) aos interesses vinculados a um determinado tempo-espço. Cada tempo-espço é marcado por grupos que elegem o que entendem ser condizentes com seus objetivos partidários fazendo prevalecer seus interesses. Criou-se a necessidade de educação formal franqueada pelas instituições de ensino, por assim dizer.

Embora com mais autonomia, a universidade não esteve e não está arredia aos dispositivos de controle, como os do Estado. Estes são traduzidos como sendo decisões de grupos que lidam com educação. Vivemos de legislações, projetos políticos pedagógicos, cumprimento de inúmeras tarefas com prazos, burocracias, avaliações com critérios predominantemente lineares. Enfim, um conjunto de leis que rege a nossa vida diária e não podemos abrir mão disso porque o vale tudo não tem sentido. Por existir é que esse patrimônio vigilante (leis) exprimindo pleno exercício dos direitos educacionais é que deve ser colocado às lentes para outras apreensões e ajustes porque o tempo o supera.

Bem, não só de repetição do que já está posto que se vive. Ainda bem. O mundo pode, sim, ser diferente. Podemos nos empenhar para transformar a educação que tivemos quando ela não faz mais sentido e reposicionar as coisas, nossas visões e ações principalmente quando a crise se instala. Não precisamos olhar para a crise como uma totalidade negativa e estática. As mudanças tendem a ocorrer porque a crise faz brotar a vontade de fazer algo. A história nos mostra isso.



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

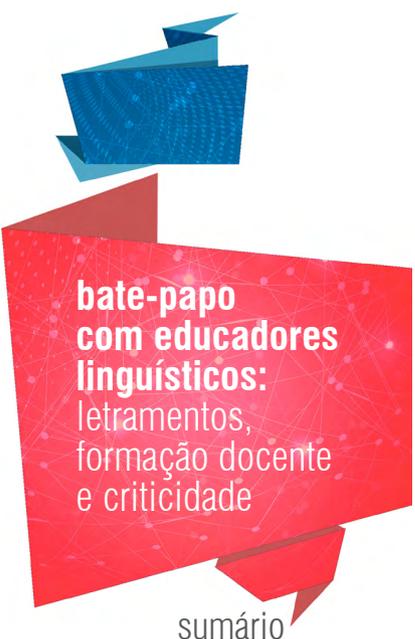
sumário

Esse dizer está revestido de teorias<sup>28</sup>. Entendo que elas deveriam ter suas próprias ressalvas porque um teórico não vive todas as situações simultaneamente. Em assim procedendo, reavaliar os pressupostos das concepções teóricas em face da dinamicidade da nossa relação com o mundo social se faz desejável de tempo em tempo.

A questão é como fazer para enxergar o que não é visível, o que não está no contexto imediato, o que não foi dito, o que não foi feito e vivenciado. A criatividade é um recurso. Observa-se que ela também é informada, ou seja, dotada de aspecto político/ideológico e nem sempre tem caráter transformador, no sentido de promover justiça social. O humor, a arte, a curiosidade, a contingência são recursos que, aliados à noção de educação, podem provocar mudanças, mormente quando há ausência ou carência de recursos de qualquer natureza. O que podemos aprender com isso? Se a falta de algo ou de alguém pode ser uma condição para abriremos outras janelas, não nos parece que a fartura sempre se dê bem porque a naturalização do conhecimento pode ser sintoma de que falta criatividade. E, nesse caso, o mercado se encarrega de produzir valores culturais contando com o apoio da mídia. Nada mais chegou perto da instituição *escola* para cumprir com seu papel midiático. Cabe acrescentar que manipulações camaleônicas de variada ordem travestida de democrática defluem da mídia. Mas os leitores são heterogêneos e não precisam se subordinar aos ditames da mídia. E os alunos serão recíprocos encampando os ideais dos paradigmas escolares/universitários ou vão tentar se apropriar de suas potencialidades face às novas circunstâncias mediadas pela tecnologia, por exemplo, para reconstruir outro tipo de escola/universidade? Um isto disso, talvez.

As crianças costumam explorar várias lógicas e nos surpreendem com perguntas que não necessariamente lhes foram

28. Dos direitos autorais. Os teóricos da análise do discurso é quem me salvem. Somos constituídos pelas vozes de outros e, analogamente, os autores que me revestem aqui.



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

ensinadas. Uma dessas perguntas, no seu caso, poderia ser essa: A minha pergunta que estabelece duas visões coexistentes, a da escola e a da universidade, diz o quê sobre mim, sobre o meu conhecimento, a minha profissão, a minha participação no âmbito social? Essa dicotomia é cristalizada? Como ela veio a ser da forma que a entendo? Por que eu a entendo dessa forma? Ela é resultado do senso comum, de uma generalização que me foi ensinada? É possível enxergar mais de duas formas? Haveria heterogeneidade no interior de cada lado dessa dicotomia?

Vamos pegar um fenômeno bem atual: a tecnologia. Agora vamos projetar nosso olhar no futuro e fazer essas perguntas: Que culturas preservaram suas tradições e viveram “bem” sem recursos tecnológicos? O que concebíamos como desenvolvimento pela banda larga foi homogêneo para o planeta? Por que milhões não tiveram acesso à Internet e por que o acesso chegou mais tardiamente a milhares de pessoas? A globalização funcionou para quem, com que interesses e deixou a desejar para quem, onde, quando, por quê? Quais foram as implicações disso para diferentes modos de existir e de se relacionar no jogo incessante de alguém que estava formando outros cidadãos, ou seja, o professor?

Como eu disse, uma reflexão desencadeia outras. Será que podemos avaliar a história passada com critérios que não sejam os do presente? Se somos produtos da história, dividimos a responsabilidade com ela? Até dá. Essa leveza é necessária de tempo em tempo. Mas, não basta. A partir do nosso entendimento de como estamos vivendo como sujeitos políticos interagindo com outros sujeitos políticos, como podemos dar o passo seguinte, juntos? Esse passo é a tal da agência, isto é, ação.

Com esse exercício, você pode identificar seu posicionamento, suas “crenças”, seus valores e objetivos e se perguntar que outras formas haveria para mobilizar novas opções de pensamento.



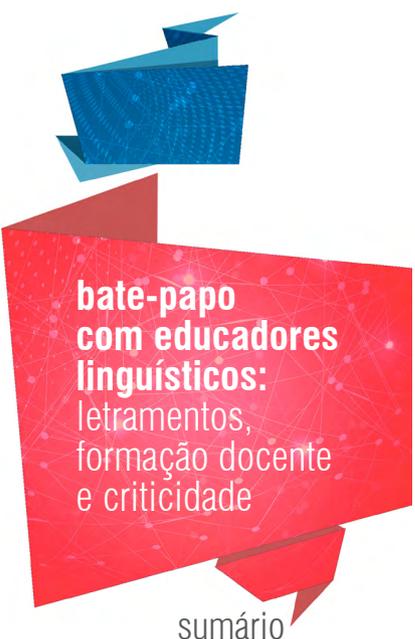
**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

Elaborar uma questão é um sinal de que o dito suscita mais dizeres e realimenta o engajamento do explorador de lógicas, aquele com curiosidade e interesse de criança. Pensar como essas lógicas e as sinestesias se ramificam e, ao mesmo tempo como elas são resistidas, rompidas e modificadas por outros interlocutores é uma prática problematizadora. Matricular-se nessa escola pode ser muito frutífero a curto, médio e longo prazos.

Contudo, a oportunidade da reflexão precisa ser criada. É como ginástica. Só a mantemos porque sentimos seus benefícios. Por essa opção, podemos entender que há diferentes objetivos e expectativas nas relações pessoais e coletivas dentro e fora do ambiente escolar. O aluno espera validar seus conhecimentos, habilidades, experiências e preferências nas aulas. E, assim, seus responsáveis conversam com os professores. Os coordenadores, diretores e secretários de educação, idem. Eles atuam num contexto, cujos valores e práticas são acionados para interagirem com outros profissionais. Os programas das secretarias de educação são elaborados por profissionais que têm visões, valores, escolhas teórico-práticas que vão entrar em conflito com as suas e as dos outros.

O intenso engajamento no processo conflituoso pode acarretar uma alteração nas visões e ações coletivas. Imagine um mapa dinâmico como um rizoma (conjunto vivo de raízes sem começo e fim) para outro exercício de reflexão. Considere essas questões: Onde você se situa nele? O que elas informam sobre você? O que eu sei de inglês para ensinar, que tipo de aluno há na minha sala, as famílias participam, qual é o documento que rege o ensino na minha escola, que conhecimento meus colegas, o coordenador, o diretor e o secretário da educação local apresentam? Eles olham para o fenômeno aula/formação cidadã com teorias-práticas e o que isso me aponta? Que recursos são disponibilizados com manutenção e assistência? Quero atuar de que maneira nesse meio? Com essa percepção do ritual do dia a dia da escola, faço



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

o quê, com quem, como, por quê? Como essas perguntas significam para os colegas no meu entorno numa determinada escola? Como os vejo? Como eles me veem? O que daria para ser feito juntos? Ou, com iniciativa própria até serem contagiados (ou não)? Percebeu que no início desse exercício você estava num ponto do rizoma e, agora, pode estar num outro?

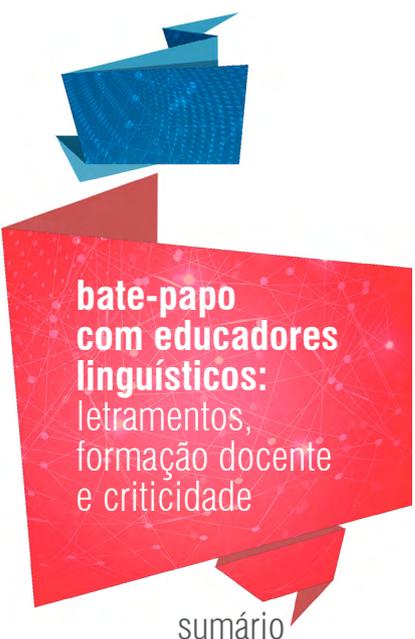
O que seria viável fazer quando discursos como “não tenho tempo com quarenta horas-aula semanais, leciono em três escolas, a banda larga não funciona onde atuo/resido, o salário é baixo, tenho dificuldade em ler e entender textos em inglês, estou com problemas familiares, de saúde, de transporte” etc.? Distanciando-se dessa situação para compreendê-la com mais nitidez se mostra interessante. Perguntar quem você lê e como os lê e para quê? Participar de grupos de estudo do GEEC<sup>29</sup>, como você está fazendo é um gesto de coragem. Por que alguns fazem formação continuada ou são autodidatas e outros não? Que tipo de formação as primas pobre e rica (que mencionei no início) e as autoridades fazem?

Muitas reflexões e poucas respostas. Essa já é uma maneira de começar o processo de entendimento da diferença suscitada pela sua pergunta. O que está valendo é exercitar o que a ditadura dos grupos de poder nos impediu, lembra-se? Você iniciou sua argumentação com sua pergunta, como compreendia o jogo docente e como argumenta e compreende o jogo nesse momento?

O resultado é processo e consequência ao mesmo tempo. Se não estiver entendendo, continue lendo. Os bebês tomam leite sem saber o porquê até entender, mais tarde. Eles perseveram porque o leite sacia a fome e se sentem bem. Aqui, o que é bom parece ser sua sede de poder pelo saber<sup>30</sup>. O poder não é só repressivo.

29. Grupo de Estudos sobre Educação Crítica, coordenado pelo organizador deste volume.

30. (FOUCAULT, 1975, p. 161).



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

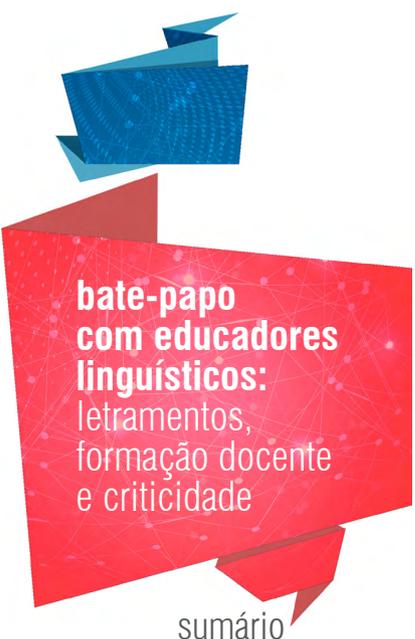
sumário

Uma área de apoio pode ser a dos letramentos críticos que têm como objetivo questionar as éticas históricas para entender e tentar mudar algo (sem garantias). Os letramentos críticos são complexos porque indicam pelo menos três características. Primeiro, as maneiras de nos conscientizar a respeito do fato de que usos de língua/linguagem produzem e reproduzem desigualdades sociais nos modos de viver em sociedade. Ao confrontarmos as diferentes perspectivas desses modos de viver, precisamos recuperar a dimensão do espaço e tempo no ato de leitura das mesmas, instaurando, assim, a segunda característica. Se língua é prática/performatividade social, é importante desenvolvermos constantes éticas de decisão sobre o que pode ser mais ou menos benéfico a nós todos, considerando a convivência com o movimento das identidades, perspectivas, vontades e ações locais-globais, o que configura a terceira dimensão.

A adoção desse entendimento pode ser convertido no auto-questionamento para saber se alguém tem vontade e disponibilidade para acessar pessoas, recursos, materiais que possam ajudar na atualização profissional com conceitos de linguagem, conhecimento, identidade, cultura, poder, ética, ensino-aprendizagem, políticas linguísticas no guarda chuva da formação de cidadãos presencialmente e/ou a distância.

Curiosamente, quando alguém fica doente, esse alguém recorre ao médico, a uma clínica, ao hospital, a uma farmácia ou a um remédio caseiro. E o que acontece quando o professor fica perdido, desesperançoso, estressado, incompreendido? Inventar nossos médicos, clínicas, hospitais, farmácias e remédios caseiros e atualizá-los se mostra uma alternativa. A dedicação também pode ser prazerosa como um exercício diário.

É conhecer como os alunos se interessam mais por certos assuntos e, junto com eles construir mecanismos e estratégias para



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

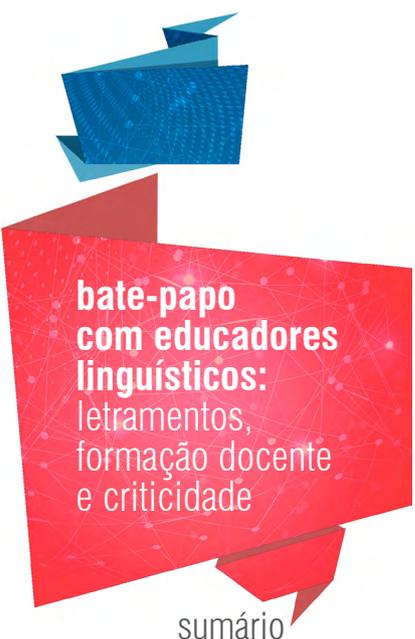
sumário

um ensino de inglês sensível às demandas históricas locais-globais, políticas, culturais e educacionais. Quem está engajado nesse processo não dispensa recriações que os tornem mais capacitados a resistir e transformar regimes hegemônicos que os lançam para uma posição social de subalternos. Contudo, a observação e apreensão do que os alunos gostam de debater (quando o fazem) não é sinônimo daquilo que eles precisam do ponto de vista educacional. Um ambiente de formação passa pela discussão de diferenças raciais, étnicas, religiosas, de gênero, de classe e de sexualidade.

Nesse momento, o professor precisa indagar sobre sua identidade, vontade e referenciais teóricos que problematizem como as relações de poder geraram preconceitos, desigualdades sociais, linguísticas, culturais, políticas e econômicas e silenciaram as vozes, as visões de grupos minoritários que desde sempre lutam para maior participação ativa na sociedade das decisões importantes. Levar o aluno a entender o contexto histórico que o assujeitou como reprodutor de conhecimento, mas que, agora, precisa desenvolver múltiplas habilidades para proceder às mudanças das suas condições sociais mostra-se fundamental.

A consciência crítica começa quando o aluno entende que ele, sua família, instituição de ensino, região, país e mundo são produtos de paradigmas ocidentais com grande apetite para os lançar a uma posição que reproduz modos de vida subservientes aos regulamentos e interesses políticos dominantes. Essas normas elegem o que conta como cultura, língua, identidade, raça, etnia, classe social, poder, educação.

Como se pode entrever, a educação não é mero conjunto de normas e de conteúdo, mas instrumento de dominação. A grave consequência é não problematizar as leituras de mundo que são dadas como as únicas por meio dessa educação.



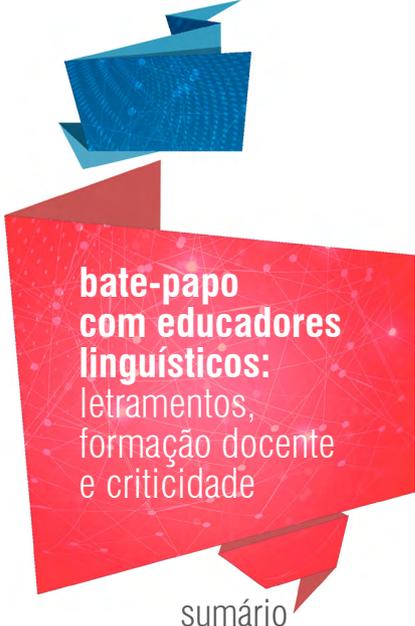
**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

Mas são as nossas lentes que dão os movimentos à educação e como esta não é ilhada de outros fenômenos sociais, i(materiais), ecológicos, podemos buscar formas mais instigantes que nos ajudem a olhar para ela como uma possibilidade, nos colocando em outro palco. Não se pode negar que a ótica de quem vê a educação está sujeita à mudança. Ao usar um material didático, à guisa de ilustração, cabe ao professor fazer intervenções educacionais para dialogar com as culturas ditas minoritárias e exercitar uma atitude que promova respeito à pluralidade de modos de vida, com agenciamento responsável de todos.

Do mesmo modo, o ensino de inglês serve como um recurso para uma relação dialógica e profissional com a finalidade de compreender como outro cidadão advindo de outra cultura percebe o mundo e se relaciona com ele por meio de outra língua. Esforços colaborativos podem nascer daí, com o objetivo de problematizar o conjunto epistemológico - metodológico que está disponível e o que falta para um novo empreendimento que desprenda o pensamento de amarras modernistas e se abra para múltiplas e situadas formas de interagir com discursos. Nota-se, assim, haver possibilidades para acionar outras práticas que reinventem o ensino tradicional de gramática desancorado de contexto social, por exemplo. São muitos os teóricos que argumentam nessa direção. Projetos como o GEEC buscam trabalhar com esses princípios, como já deve ter percebido.

Como fazer isso? Por incrível que pareça é no interior mesmo de sua aula está o refúgio onde singularidades ainda podem ser exercitadas e até apreciadas. Você pode começar com pequenas mudanças na aula de inglês. O programa posto é uma desculpa para o professor não entrar de mãos vazias. A prática social está para acontecer na aula e isso borra a lacuna entre prima pobre e prima rica, isto é, entre escola e universidade conforme acentuou na sua pergunta.



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

Sem se afastar do programa, o professor pode dialogar com os alunos e sugerir que reconstruam saberes, conhecimentos, repertórios e recursos que têm disponíveis para produzirem narrativas pessoais e compartilhamentos das mesmas sobre algo que os incomodam na comunidade local. Isso serve para o professor conhecer as experiências vividas, os aspectos identitários e os lugares sociais a partir dos quais os alunos constroem significados nas aulas com os letramentos críticos que trazem de fora. É como uma localização contextual com micro dimensões e que sensibilizam escolhas na elaboração de planos de aulas, projetos, avaliações e retomadas. Nesse exercício simples, os alunos têm a oportunidade de tecer fios que fazem conexões com suas famílias, comunidades locais que influenciam suas escolhas na autoria que pode aliar multimodalidade, crítica, criatividade e ética.

Incluir o trabalho que se sirva de imagens, como fotografias, desenhos, produção de vídeos de histórias vividas, relatos e mostra de artefatos culturais que pertencem ao rol de experiência do aluno dinamiza o sistema tradicional e pode desenhar outros espaços de aprendizagem com outras lógicas.

Não termina aí. O trabalho se experimenta na aula e requer viajar por outras realidades do mundo, passando por culturas questionando se a escrita, as fotografias, os recursos tecnológicos fazem sentido às pessoas que habitam outras peles. Será que toda e qualquer população escolar precisa e quer a oferta irrestrita de usos de tecnologias sem fazer as traduções translocais? Isso não ecoaria um universalismo modernista? Quem decide está considerando seus usos e translocações? Como isso pode ser renegociado (já que a ideia não é congelar um valor local normalmente copiado tal e qual de contextos ditos mais prestigiados) para a promoção de mudanças de olhar, de comportamento e de prática de criticidade?



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

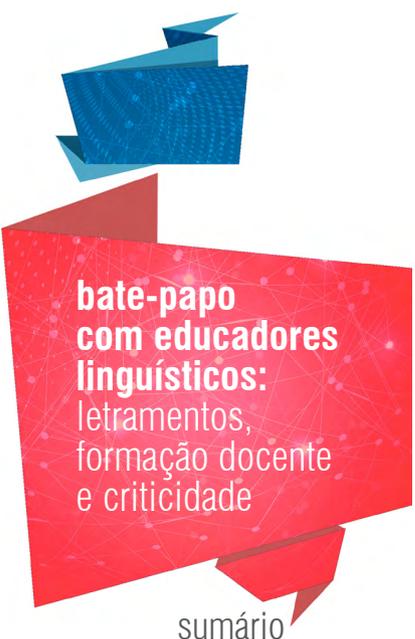
sumário

O sujeito crítico é um cidadão que continuamente ressitua seu olhar e faz desencadear reflexões problematizadoras dos fenômenos nos quais se insere, tendo em mente que há conhecimentos e experiências desconhecidos e que precisam ser explorados e ouvidos, se assim conceber que educação é uma forma interessante de intervenção rizomática na sociedade. Esquecemos, por exemplo, que para muitas comunidades do globo, a educação formal e o acesso à Internet não têm sentido ou atendem muito pouco aos seus anseios e interesses. Existem nelas práticas outras que organizam a rede social da experiência diária. Contudo, isso não quer dizer que nada podemos aprender com elas. Nelas, lições sobre sustentabilidade em outras bases estão presentes.

O exercício do desenvolvimento de percepção crítica atua com/sobre os valores locais. Mas aquilo que se manifesta no local, não está pronto, isto é, sentidos locais podem acentuar letramentos aparentemente críticos que acabam por reproduzir a verticalidade de poder.

O local não é *locus* de privilégios e prescinde de revisões ontológicas-epistemológicas-metodológicas dinâmicas fazendo interfaces com outros locais. Qual conhecimento conta na situacionalidade? Vai depender dos valores, princípios, ações e posturas de quem está construindo sentido nessa interação que é política, cultural, social, local. Entretanto, como já dito aqui, esse local não é autônomo. Há aderências de outras vozes de outros autores e leitores.

Há autores que postulam que o global nasce de um local, é disseminado/imposto e ganha *status* de global. Dizer que as autorias e agência devem partir das margens, a exemplo das comunidades não escolarizadas, não significa que essas autorias e agências sejam questionadoras do outro mediante o questionamento de si. Existe o perigo da dominação quando não se pratica a autocrítica ou reflexividade na perspectiva teórico-prática que se adota.



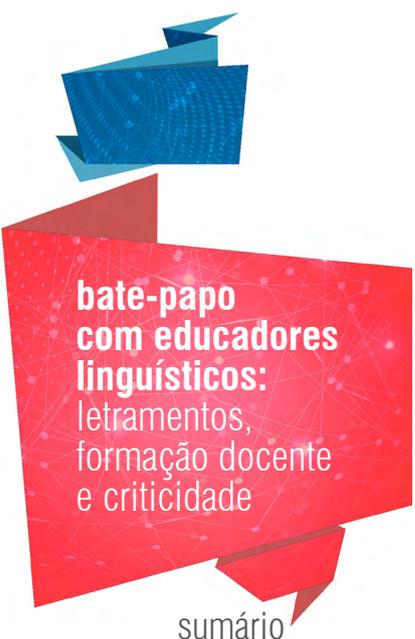
**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

Os letramentos críticos são problematizações de tempo em tempo e por isso mesmo é que revisam o que fora questionado e propiciam a expansão de conceitos, repertórios linguístico-culturais, estratégias de desconstrução e reconstrução de sentidos nas relações. Ainda, eles contam com o reconhecimento das potencialidades e agência crítica, criativa e ética das comunidades ditas do sul (epistemológica e não geograficamente falando), as minorias. Os letramentos ressaltam que a complexidade/heterogeneidade existe mesmo dentro do sul ou do norte. Retomando as duas primas, escola e universidade, é possível entender que há diferenças no interior de cada uma delas, não somente entre elas.

Essas diferenças se manifestam nas aulas de línguas e de outras disciplinas. Com vistas a maximizar as oportunidades de aprendizagem colaborativa e compartilhada, o professor pode perguntar o que o aluno acha que consegue fazer bem por meio da língua inglesa e pedir exemplos. É uma forma contextualizada de apreender suas necessidades, anseios e perspectivas e integrá-las ao dia a dia das aulas. Muitas vezes aquilo que faz sentido ao aluno não coincide com o que faz para o professor. Nesse caso, o professor precisa lançar mão de formação atualizada (ajuda), criatividade e inventar meios de acessar essas particularidades nos labirintos pessoais dos alunos de modo a criar possibilidades de aprendizagem mais que certezas. A educação convencional volta-se para a legislação, a certeza. O educador pode apostar na (in)certeza enquanto está usando a língua e, assim, re teoriza a prática instavelmente.

Essa prática acentua a importância do trabalho colaborativo e horizontal e a socialização de oportunidades dentro de contextos específicos. Esse exercício tende a se voltar para a produção de novas ideias para exercícios mais transformativos.



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

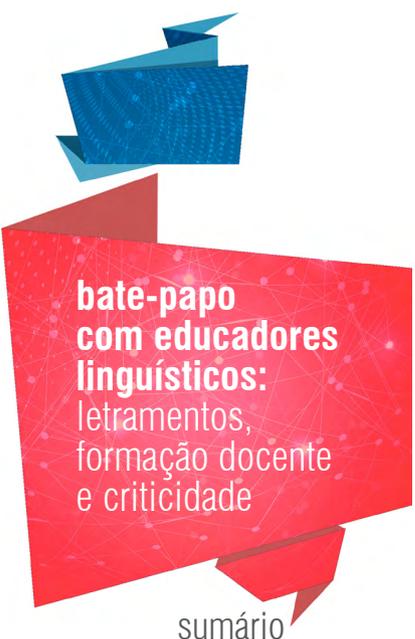
sumário

A contribuição dos letramentos críticos é tornar possível a mudança das perguntas e estabelecer o confronto de logofílias e logofobias para as decisões coletivas se mostrarem fomentadas e produtivas. Desse modo, não seria também importante repensar os discursos e as narrativas centradas nas formas de entender a escola somente como aquele espaço de resistência e inércia? Por que é quase sempre o professor da escola regular que vai até a universidade fazer formação continuada? Será que resolveria se os professores universitários fossem convidados aos espaços escolares para formações problematizadoras? Consultas pessoais às questões identitárias (ontológicas), vontade e agência para embarcar em projetos educacionais se fazem interessantes e relevantes. E, observar se o propósito da formação continuada de cidadãos (do aluno, professor coordenador, da autoridade) prevê a constante descolonização da descolonização ontológica-epistemológica-metodológica. Isso pode ser um dos critérios de avaliação de tais iniciativas e daquelas perguntas sobre o futuro anteriormente feitas.

Se o senso comum é um abismo do qual queremos nos distanciar, quais seriam as formas de conciliar ou pelo menos de se engajar numa negociação de princípios e valores para jogar com a (im)possibilidade? De que maneira as alternativas têm sido bloqueadas por causa das dicotomias?

É provável que muitos professores estejam fazendo algo condizente com as orientações críticas de ontologias-epistemologias-metodologias que deveriam permear o ensino e a pesquisa, conforme argumentam muitos teóricos atuais. Talvez haja falta de publicação desses trabalhos realizados nos espaços escolares. Da mesma forma, realocar o ensino e a pesquisa nas universidades também é uma prioridade dialogando com a escola e vice versa.

Num tempo em que palavras como *globalização*, *virtualidade*, tornaram-se *buzzwords*, precisamos sempre indagar se há



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

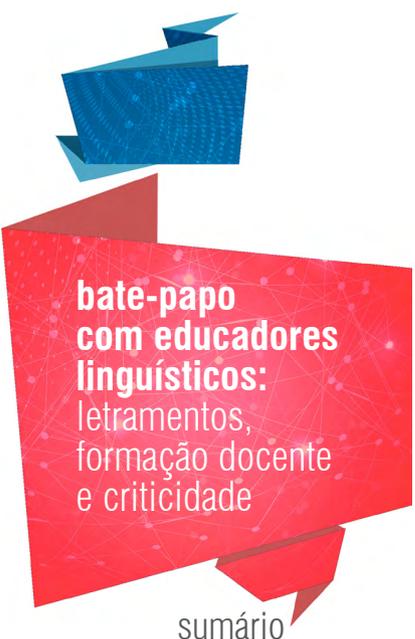
sumário

acesso à banda larga, a computadores em número suficiente e que funcionem com programas e manutenção técnica. Depois, se há oportunidade para uso desses equipamentos em salas adequadas com acompanhamento de um técnico, ou monitor para os alunos e professores. E, cabe indagar: Como o conhecimento está sendo construído de modo a horizontalizar as relações, os projetos pedagógicos, os critérios, enfim, todo o conjunto de práticas acadêmicas e administrativas nos espaços de aprendizagens escolares, universitárias ou na sociedade?

Ao falarmos de multimodalidade, multiculturalidade, interculturalidade, transculturalidade, intraculturalidade, multiletramento, outra reflexão desponta, ou seja, Souza (2017, p. 267-275) chama atenção para a necessidade de ressituar essas noções. Isso significa fazer constantes questionamentos das bases epistemológicas e dos pressupostos éticos sob os quais tais conceitos são produzidos e interpretados em meio às relações desiguais de poder<sup>31</sup>. Complemento que esse cuidado se aplica às noções como: translingualismo, transletramento, transdisciplinatridade, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pós-verdade, pós-crítica, pós-moderno, pós-humano.

O mundo sempre foi complexo e altamente dinâmico com forças agindo no interior e exterior das culturas em contato. Elas vão se modificando e transformando outras não linearmente. Não é um prefixo ou terminologia que cronológica ou geograficamente supera a outra. É um desejo. Nem tudo que é novo é inovador, no sentido de ser transformativo. O conhecimento é sempre colocado em perspectiva. Pode ser válido para uma comunidade e nem ser reconhecido como tal em várias outras. A estratégia filosófica pressupõe interrogar os supostos privilégios de um determinado conceito, perceber o lócus de sua enunciação e se essa noção

31. A esse respeito, recomendo Souza (2017).



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

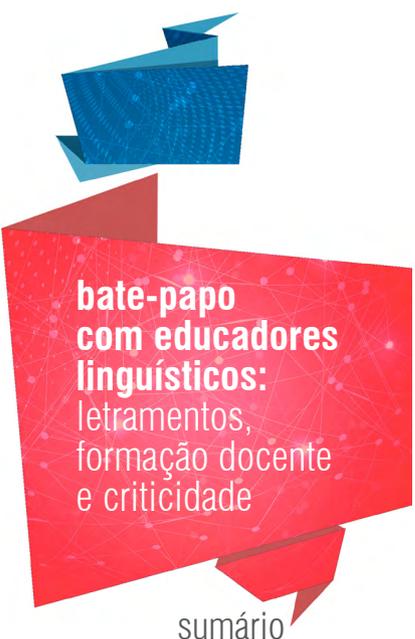
faz sentido nas ações diárias de seu espaço social, ser capaz de ampliá-la, se for o caso. Por exemplo, pensar como as pessoas estão concebendo educação e que papel a educação exerce na vida diária é importante. Que dizeres/discursos elas produzem e o que eles têm a ver com suas escolhas?

Isso pode nos dar a impressão de que estamos diante de um pretenso respeito à diferença/alteridade, mas pode ser perigoso ao homogeneizar as identidades, os discursos e as ações eliminando a complexidade das relações dinâmicas. Em decorrência, observar o contexto social de onde um dado autor escreve, como seu texto significa amplamente e o contexto de onde o leitor atribui sentidos ao texto é fundamental no processo de problematização.

No contato com essas outras vozes que também concorrem para o processo de significação intersubjetiva, instaura-se uma crise. A crise, retomo aqui, é esse movimento incessante de confrontação com as diferentes visões e ações, divergências de interesses e objetivos (escolares, sociais, culturais, políticos etc.) que realimentam o “sendo crítico, criativo e ético do cidadão” no processo de desenvolvimento de letramentos críticos e auto-críticos, insisto. A educação problematizadora faz a vida de professor valer a pena para alguns.

Então, Pedro, tanto a escola como a universidade, precisam estreitar os laços reconhecendo que a separação *vocês* e *nós*, não dá conta da complexidade e não é uma escolha produtiva, de acordo a perspectiva teórica que está nas entrelinhas dessa resposta a sua pergunta. A posição social que cada uma dessas instituições tem na sociedade afeta as práticas de educação, diferença e poder.

Portanto, interrogar sobre o andamento e os efeitos que essas práticas, educação e diferença estão fazendo na vida das pessoas significa saber que interesses estão sendo atendidos, em nome de



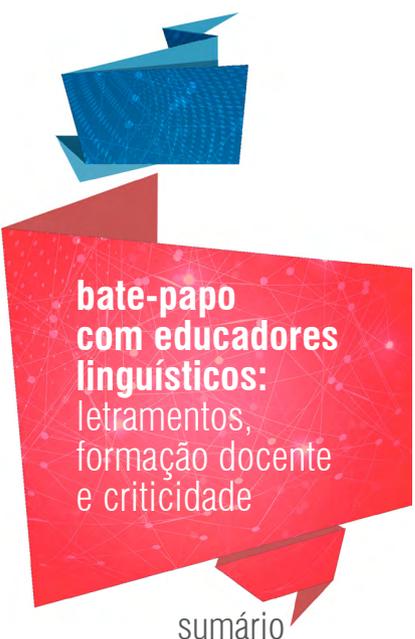
**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

quem, com que propósito, com quais consequências sociais. Se tais rotinas mantêm as relações de poder hierarquizadas e resistentes a outras maneiras de convivência com perspectivas atualizadas sobre ensino-aprendizagem, pesquisa e formação cidadã, então, deixa a desejar. Fazer a diferença pelos letramentos críticos é propiciar meios para o aluno ver o que não vê, sentir o que não sente, discutir o que o incomoda, escrever, produzir trabalhos com recursos tecnológicos e multimodais (se possível), mas que tenham significado na vida diária deles.

Um risco comum é a simples troca de lugar entre os agentes numa hierarquia. Os que estão oprimidos na margem da sociedade se deslocam para o centro, mas acabam produzindo epistemologias, metodologias, modos de vida muito parecidos com os daqueles grupos que outrora ocupavam posições de poder. Contrário a esse perigo de emancipação do outro, uma alternativa seria atrair, produzir um gesto modesto com esse revestimento teórico e que deveria ser ressituaado constantemente. São muitas as pesquisas que apontam a forte adesão de alunos aos letramentos críticos atualmente que se encontram prenhe de sinais de identificação com essa vertente que parece fazer sentido.

O conceito de colaboração, como qualquer outro, é merecedor de conversa. *Co-laborar* significa estar em atividade junto com alguém ou com um grupo e não é sinônimo de consentimento ou subserviência às ontologias-epistemologias-metodologias do outro, apagando o espaço das diferenças. Colaborar é encaminhar saberes, conhecimentos, modos de vida que os do centro desconhecem, mas que já os influenciam historicamente. O processo de reconstrução de conhecimento se intensifica ao problematizarmos juntos a problematização para enxergarmos sensivelmente alternativas que revitalizam as diferenças e ao mesmo tempo beneficiem (como num rodízio, nem sempre o valor é igual) todos os envolvidos num determinado projeto.

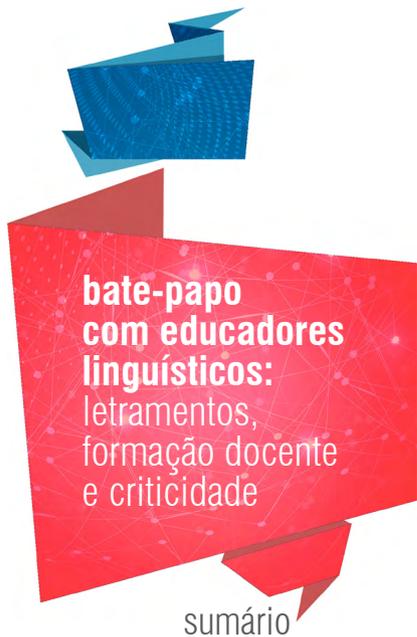


**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

Conforme já insinuei, alguns autores argumentam em favor do exercício de letramentos críticos mediante autocrítica ou reflexividade. A autocrítica tem um papel profundamente educacional e social. Serve para não reverenciarmos as teorias, os teóricos, os nossos pressupostos *ad eternum*, pois desenvolvem em nós a capacidade de percebermos quando uma ontologia-epistemologia-metodologia não (mais) serve para atender às nossas necessidades temporais-espaciais e revitalizam o empreendimento por outras formas. Estabelecemos uma interlocução com olhar de fora e de dentro. No contato com outras línguas, é possível acessar seus ambientes históricos e os nossos e comparar e contrastar dados com problematização dessa comparação e desse contraste. Ou seja, estranhar uma vez mais o que está evidenciado e fazer emergir o que deixamos de ver. O que enxergamos e ouvimos e como podemos reformular certos princípios e ações na busca por outros projetos nas instituições de ensino revela-se importante para desfazer a dicotomia entre escola e universidade que está apontada na sua pergunta, com a observância de que as primas são dotadas de potencialidades (coexistência de valores que enfatizei no início) que podem ser complementares e que merecem ressignificação permanente.

No âmbito da ética, uma das opções é construí-la, reconstruí-la e não concebê-la como uma verdade derradeira e acabada. Não precisamos olhar para o (in)sucesso como uma permanência nas nossas vidas. Assim como a água, há fluidez em todos os elementos do meio ambiente. Os repertórios e as estratégias se modificam numa relação colaborativa que abre, fecha, avança, recua, enfim, um cenário metafórico e promissor para engendrarmos sentidos que pensam, falam, silenciam e convivem paradoxal e dinamicamente entre si. É o que somos, sendo.



## REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Editora Vozes, 1975, p. 161.

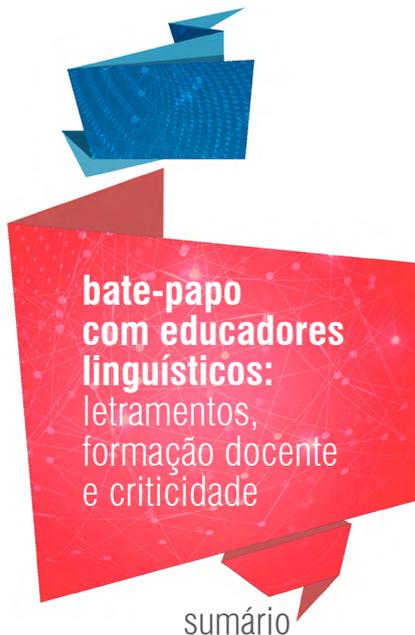
SOUZA, L. T. M. de Multiliteracies and transcultural education. In: GARCÍA, O.; JOHNSON, S. I.; SELTZER, K. *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia: Caslon, 2017. p. 261-280.



# 10.1

## letramentos visuais

Márcia Rocha  
Rede Municipal de Vila Velha

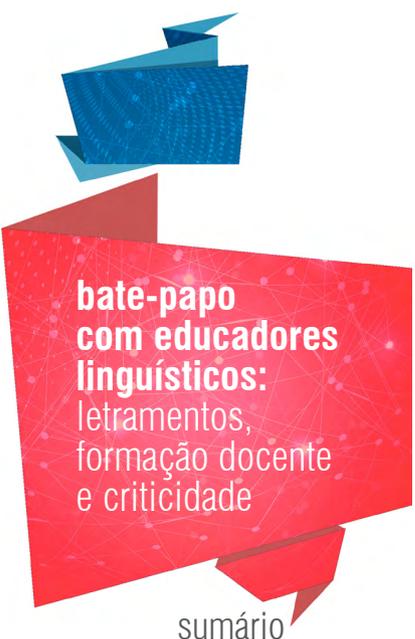


Prezada Profa. Souza Mizan,

Com o objetivo de colocar em prática as ações, procedimentos, materiais e abordagens que atendem à orientação dos Letramento Visual Crítico (LV), conforme estudos do GEEC-LE nos últimos meses, apresentei um projeto de aulas complementares de inglês em uma escola municipal de ensino de Vila Velha, que foi aprovado. Durante a elaboração do projeto algumas questões surgiram, como é natural, mas na transição da teoria para a prática deparei-me com a complexidade das coisas mais simples: Que alunos poderiam participar? Qual critério usar para a seleção? Que materiais e recursos seriam usados? Haveria avaliação? Como “medir” resultados, se existentes?

Tais questões, de algum modo, se acomodaram dentro da ideia-projeto, mas uma delas emergiu e acabou se tornando crucial, pois me obrigava a voltar sempre ao ponto de partida para conciliar todas as outras: o que pode definir o termo VISUAL, no LV? Ver, visualidade, visão, visor eram, na maioria das vezes, usados como igual ou equivalente a ler, leitura, leitor, ou escrever, escritura, escritor. Decidi então escolher uma palavra que fosse o epicentro, o foco da convergência do LV: a definição do que é IMAGEM. Ao pesquisar sobre a expressão Letramento Visual, encontrei muita matéria sobre “Letramento(s)” e “Crítico”, mas o termo “Visual” se emaranhava com uma série de descrições e conceitos que eram até contraditórios. Como a palavra “Visual” é colocada como adjetivo e carente de substância - de um substantivo - para lhe dar consistência, optei por concentrar a pesquisa na palavra IMAGEM, usada tanto na abordagem da Linguística/Semiótica quanto da Educação Crítica. Já aí não sei se modifico a essência do que seria o LV ou LVC (Letramento Visual Crítico).

Muitos artigos descrevem a noção de que as imagens devem ser tratadas como um bem cultural, ou o conjunto das linguagens



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

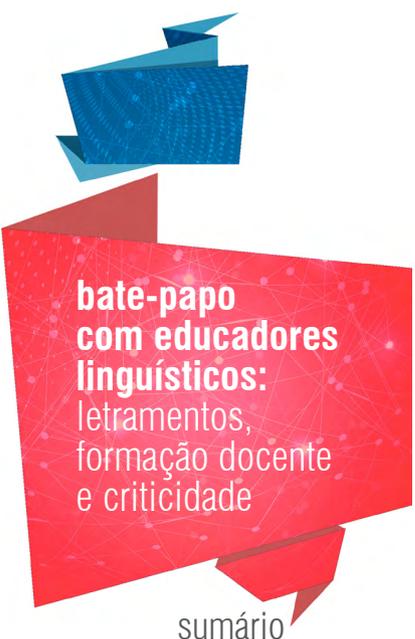
sumário

visuais (a fotografia, a pintura, a escultura, o desenho) que aparecem nas diferentes mídias (imprensa, digital, TV, museus interativos) e nos materiais pedagógicos e outros recursos (gibis, livros gráficos, anime, cartoons). Vejam a analogia com o letramento na cibercultura com as habilidades de leitura e escrita (SOARES, 2002). Também Debes (1969, apud SANTOS, 2015) relaciona letramento com visão: “Letramento Visual é um grupo de competências visuais que alguém pode desenvolver através da visão, ao mesmo tempo que integra com outras experiências sensoriais”.

A dissertação de mestrado de João Paulo Xavier elenca diversos autores na sua análise de imagens e se aproxima da definição mais objetiva de imagem, que é “uma unidade de manifestação autossuficiente, como um todo de significação, capaz de ser submetido a uma análise (GREIMAS et al, 2008, apud XAVIER, 2015). No mesmo trabalho, cita JOLY (1996), para quem “o termo imagem é tão utilizado [...] que parece bem difícil dar uma definição simples de imagem”; “tudo pode ser um signo” e “na língua, a ‘imagem’ é o nome dado à metáfora” (apud XAVIER, Cap. 2.3, 2015). Outros autores citados são Santaella e Noth (2005), que sugerem as vertentes material e mental da imagem; Barthes, que não se arrisca a desvender o “obtusos da imagem” e sugere deixar aflorar a emoção, na terceira via de estabelecer um método de análise; Derrida e sua Desconstrução(1971) que se ancora no contexto social, cultural e histórico para uma abordagem interpretativa textual acerca das imagens, relacionando-a com o empoderamento do indivíduo. Ainda na linha da desconstrução, Joly e Ferraz que nos alertam quanto à possível manipulação e o risco da superexposição das imagens e ideias com mensagens subentendidas.

Minha questão, como se pode ver, em vez de encontrar respostas, provocou e se transbordou de novas perguntas. Afinal, o que é imagem?

*Márcia Rocha*



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

## REFERÊNCIAS

SANTOS, V. R. F. <letramentovisualufmg.blogspot.co> Acesso em 05.04.2017

SOARES, M. "Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura". <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 04.04.2017.

XAVIER, J. P. Letramento visual crítico: leitura, interpretação e apropriação das imagens nos livros didáticos. Dissertação de Mestrado. UFMG, 2015.

**Autora das QPs:** Márcia Rocha é professora da rede municipal da prefeitura de Vila Velha. É também professora de nível superior atuando como formadora de professora de línguas estrangeiras – língua inglesa em curso de Letras. Márcia Rocha é Mestre em Literatura pela Universidade Federal do Espírito Santo.



# 10.2

**entre a semelhança  
e a dessemelhança:  
(in)visibilidades  
e agência nas mídias**

**Souzana Mizan**  
Universidade Federal de São Paulo

Prezada Profa. Márcia Rocha,

**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

Margaret Atwood, no seu romance de ficção científica *O Conto da Aia*, retrata a República totalitária de Gilead, onde a leitura da linguagem escrita é proibida, a visão é limitada e fotografias são controladas. Jornais, revistas e livros foram queimados e mesmo os nomes das lojas são representados através de imagens, como mostra o excerto: “A nossa primeira parada é uma loja com uma outra placa de madeira: três ovos, uma abelha, uma vaca. Leite e Mel”<sup>32</sup> (1996, p. 35), pensa a personagem principal, Offred, que ainda lembra o nome da loja, vindo de um passado onde a leitura e a escrita eram permitidas. Aliás, cinema é censurado e banido. Inclusive, a visão das mulheres/procriadoras é controlada através das “asas brancas”, que são fixadas aos seus chapéus igualmente brancos. Há, inclusive, nessa sociedade, uma classe de trabalhadores que se chamam “Olhos” e representam o patrulhamento da vida dos cidadãos pelo Estado. As pessoas nessa comunidade não se olham nos olhos, pois isso apresenta um risco, um perigo. Na primeira vez em que a protagonista, Offred, fita nos olhos de sua companheira de compras, Ofglen, isso acontece através de um vidro, que espelha os olhos, “eyes”, em inglês, ou seu homófono “I”s, nossos “Eu”s:

“Agora eu desvio meu olhar. O que vejo não são as máquinas, mas Ofglen, refletida no vidro da vitrine. Ela está olhando diretamente para mim. Podemos olhar uma nos olhos da outra. Esta é a primeira vez que vejo os olhos da Ofglen, diretamente, firmemente, e não obliquamente” (ibid., p. 175)<sup>33</sup>.

Nesse romance distópico, a visão, a visualidade, os olhos, a leitura, a visibilidade, o espelho e as imagens são metáforas para o

32. *Our first stop is at a store with another wooden sign: three eggs, a bee, a cow.*

33. *Now I shift my gaze. What I see is not the machines, but Ofglen, reflected in the glass of the window. She's looking straight at me. We can see into each other's eyes. This is the first time I've ever seen Ofglen's eyes, directly, steadily, not aslant.*



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

mundo das ideias e do conhecimento que, às vezes, podem cruzar uma linha invisível (ibid., p. 177), que leva à subversão. Nessa sociedade, então, letramento verbal e visual são proibidos, com o propósito de limitar as imagens materiais e mentais e, assim, controlar o imaginário dos cidadãos. Esse controle das imagens/ideias que os personagens vivem no romance de Atwood, publicado em 1986, parece absurdo na era moderna, digital e globalizada, onde a circulação de imagens inunda nossas vidas e torna o modo imagético de construir sentidos uma das formas dominantes de entender o mundo ao nosso redor. É dessa maneira que as mídias como jornais, televisão, cinema e telas do computador são invadidas por imagens.

O modo visual de construção de sentidos sempre existiu na história da humanidade, através das pinturas rupestres ou das diferentes formas da escrita, que são imagéticas, sejam elas alfabéticas, silábicas ou logográficas. As figuras 1 e 2 demonstram o aspecto imagético da escrita do inglês, que, apesar de ser considerada uma língua alfabética e linear, é, na verdade, uma sequência de imagens que o cérebro decodifica em blocos. Além desse aspecto visual da materialidade da escrita, e o princípio imagético da nossa imaginação, as línguas criam imagens mentais e elaboram metáforas como imagens.

BRAIN STUDY: IF YOU CAN READ THIS YOU HAVE A STRONG MIND.

**7H15 M3554G3  
53RV35 7O PROV3  
HOW OUR M1ND5 C4N  
DO 4M4Z1NG 7H1NG5!  
1MPR3551V3 7H1NG3!  
1N 7H3 B3G1NN1NG  
17 W4S H4RD BU7  
Y0UR M1ND 1S  
R34D1NG 17  
4U70M471C4LLY  
W17H 0U7 3V3N  
7H1NK1NG 4B0U7 17,  
B3 PROUD1 ONLY  
C3R741N P39PL3 C4N  
R34D 7H15.  
PL3453 F0RW4RD 1F  
U C4N R34D 7H15.**

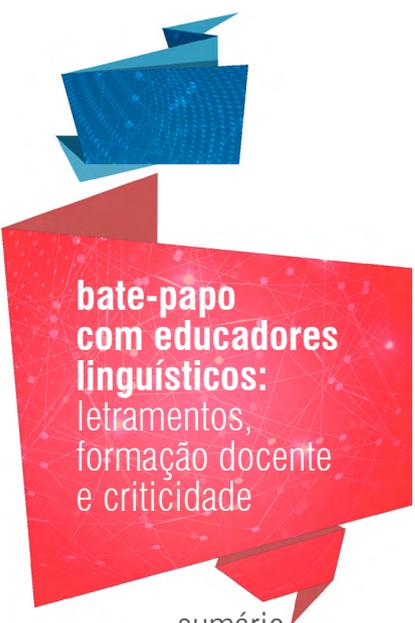
Figura 1: Letras e números

**I CAN READ IT ! CAN YOU ???**

fi yuo cna raed tihs, yuo hvae a sgtrane mnid too. Cna yuo raed tihs? Olny smoe plepoe can. i cdnuolt blveiee taht I cluod aulactly uesdnatnrd waht I was rdanieg. The phaoxnmeal pweor of the hmuon mnid, aoccdrnig to a rscheearch at Cmabrigde Uinervtisy, it dseno't mtaetr in waht oerdr the lttteres in a wrod are, the olny ipromantt tihng is taht the frsrit and lsat ltteer be in the rghit pcle. The rset can be a taotl mses and you can sitll raed it whotuit a pboerlm. Tihis is bcuseae the huamn mniddeos not raed ervey lteter by istlef, but the wrod as a wlohe. Azanmig huh? yaeh and I awlyas tghuhot slpeling was ipmoranttl! if you can raed tihs sahre it.

34

Figura 2: Letras desordenadas



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

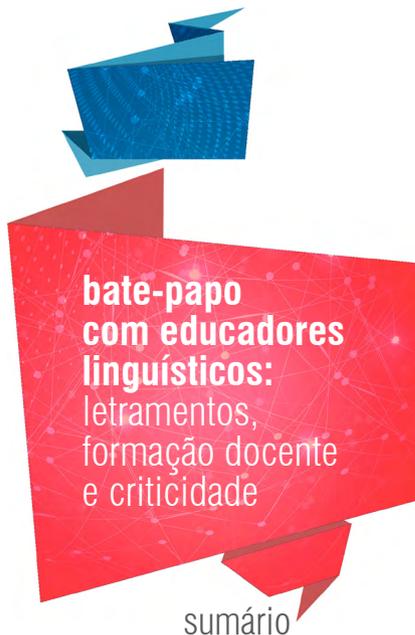
sumário

Volto, agora, minhas reflexões ao adjetivo “visual” e aos significados que este conceito traz dentro da literatura teórica. Tal como qualquer outra habilidade física, a visão é considerada uma habilidade universal. Entretanto, esse sentido pode ser definido como a percepção visual que é formada por códigos culturais enquanto é praticada nas diferentes sociedades e, nesse sentido, é constituída por representações simbólicas que, semelhantemente à língua verbal, mediam ideologicamente o encontro entre nós e a realidade.

Historicamente na academia, os Estudos Visuais representam uma ruptura com os cursos de História da Arte, pois se interessam pelas novas imagens e a mídia, assim como pelo imediatismo das experiências visuais, ou seja, são estudos sobre o nosso “olhar do dia-a-dia” (ELKINS, 2003, p. 9, 28-29). É relevante salientar que o campo dos Estudos Visuais é interdisciplinar, pois usa nos seus processos interpretativos teorias e abordagens de campos diversos, como literatura, ciências sociais, história da arte, antropologia e estudos da mídia. Outra característica dos Estudos Visuais é sua associação com o pós-estruturalismo e os estudos pós-coloniais, que fazem esse campo adquirir um perfil multicultural tanto nos materiais que são estudados, quanto nas abordagens usadas e nos métodos interpretativos que aceitam hibridismo e complexidade.

A Cultura Visual, termo cunhado por Mirzoeff (1998), deve ser usada “como uma tática e não como uma disciplina acadêmica, pois é uma estrutura interpretativa fluida, centrada em entender a reação à mídia visual tanto de indivíduos quanto de grupos no dia-a-dia. Sua definição advém das perguntas que levanta e das discussões que promove”<sup>35</sup> (p. 11). A Cultura Visual brota da cultura contemporânea, que mistura o elitístico com o popular, o fino com

35. (...) as a tactic, rather than an academic discipline. It is a fluid interpretive structure, centered on understanding the response to visual media of both individuals and groups in everyday life. Its definition comes from the questions it asks and the issues it seeks to raise.

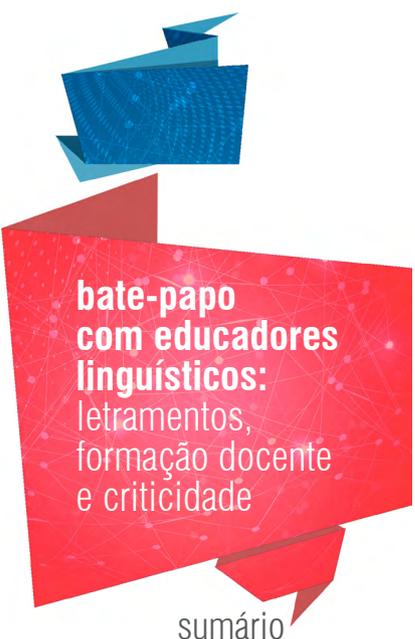


o *kitsch* e, dessa maneira, representa uma quebra com noções de arte erudita e arte popular e com o princípio de *mimesis*, tão comum na História da Arte.

Assim sendo, a Cultura Visual promove uma perspectiva cultural em relação ao visual, já que nossos olhos são culturalmente treinados a receber certas imagens sem questionar as visibilidades e, conseqüentemente, as invisibilidades que elas criam. E essas invisibilidades não têm a ver com incompetências da nossa visão, mas com uma classificação preestabelecida da realidade e “das pessoas e coisas que a compreendem, que faz algumas delas visíveis e outras invisíveis” (MOSCOVICI, 2003, p. 31). Mitchell (2005) considera que a cultura visual deve “fazer a *relacionalidade* entre a imagem e o leitor seu campo de investigação” (p. 50), já que imagens fazem parte do nosso mundo mental.

No contexto de Cultura Visual, o Letramento Visual nos permite analisar como as imagens se referem ao mundo. O campo de Letramento Visual surgiu pelo desejo dos novos estudos dos letramentos de abraçar outras linguagens, que não somente a tradicional, como construtoras de sentido. Apesar de estarmos atravessando a terceira década em que os letramentos, como uma expansão conceitual, valorizam outras formas de significação, o Letramento Visual ainda luta por espaço nos departamentos de Letras no Brasil e, similarmente, no exterior. Assim, interpretamos que a clássica valorização, dentro da academia, da linguagem escrita resiste à inclusão de outras linguagens e, assim, à complexificação da noção da natureza das linguagens.

Mitchell (2005), um teórico comprometido em estudar o mundo através das imagens, cita Heidegger para enfatizar a importância de ler imagens na era moderna, em que o mundo se tornou uma imagem, ou seja, um objeto representável. A produção e disseminação massiva de imagens transformou o nosso mundo



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

em imagem constituída de elementos materiais e simbólicos. Dessa maneira, cada imagem é concreta e abstrata, um fragmento da realidade e, ao mesmo tempo, um símbolo de sua totalidade<sup>36</sup> (apud MIZAN, 2011, p. 37).

Aliás, a interpretação de qualquer imagem pode ser considerada um terceiro espaço, onde a realidade objetiva e o mundo subjetivo do produtor e do leitor da imagem se encontram. Interpretar como os sentidos são construídos na imagem revela o mundo conceitual tanto do produtor quanto do leitor e dos participantes representados. Nessa mesma linha de pensamento, constatamos que, assim como a língua verbal, o visual é formado e produzido por culturas específicas (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 30) e é essa relação entre o visual e a cultura que impulsiona nosso modo de pensamento. Por isso, vejo nossa visualidade como um mundo conceitual que organiza a realidade social a partir de certas categorias que não são nem a-históricas e nem a-culturais. A visualidade como um mundo conceitual seria o Outro da imagem, nossas ideias que dialogam com a imagem.

A imagem se refere às qualidades do objeto, enquanto o visual informa sistemas de pensamento, mundos conceituais do observador, do sujeito. A leitura do mundo através da imagem cria “um regime de *imagéite*” no qual as imagens “são operações que vinculam e desvinculam o visível e sua significação, ou a palavra e seu efeito, que produzem e frustram expectativas” (RANCIÈRE, 2012, p. 13). As imagens constantemente produzem relações tanto de semelhança quanto de uma alteração da semelhança” (ibid., p. 15), ora repetindo convenções, ora apresentando invenções.

36. Mitchell (2005) cites Heidegger in order to emphasize the importance of studying images. Heidegger proposed that in the modern age the world has become a picture, which means a representable object. The wide variety of interpretation, production and dissemination of images has turned our world into a picture made up of material and symbolic elements. In this way, every picture is both concrete and abstract, both a fragment and a symbol of the totality.



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

## (IN)VISIBILIDADES NA NOVA MÍDIA

No cenário atual de mídias digitais, práticas imagéticas espalham imagens do dia-a-dia num contexto de mudança de paradigma por serem influenciadas por novos conceitos, tecnologias e mídia social. Ou ainda, segundo Mitchell (2005), existe uma relação dialética entre “a construção social do campo visual”, e “a construção visual do campo social” (p. 345). Ou seja, a visão como habilidade natural é construída pelas realidades sociais e códigos culturais dominantes. O contrário é, também, verdade, pois imaginamos a realidade social a partir das imagens que são produzidas sobre a sociedade. Por isso, épocas de mudança social são antecipadas e, mais tarde, definidas por mudanças nas imagens. Operando nos interstícios das convenções, ora imagens ajudam a manter o *status quo*, ora inventam representações visuais que promovem deslocamentos conceituais nos leitores.

Venho exemplificar a produção de imagens, a construção visual do campo social e a construção social do campo visual a partir de imagens que entraram em nossa vida de forma intensa e definitiva na última década. Os *emoticons* usados na mídia social se transformaram em ícones de expressão de emoções e, num primeiro (e longo) momento, representavam e reproduziam presenças que perpetuavam certas ausências. Por isso, podemos dizer que as imagens não refletem o real, mas as imagens mentais que temos do real. Essas representações tornavam visíveis certas identidades raciais e culturais dominantes (Figura 1) e excluía qualquer diversidade, tanto na cor de pele quanto no aspecto cultural da linguagem facial e simbólica. A inclusão da alteridade nessas representações usadas no *WhatsApp*, no *Messenger* e no *Skype* apenas recentemente ofereceram aos usuários o acesso e a chance de escolher representações diferentes da *default* (Figuras 2, 3 e 4).



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário



Figura 1: "Universal" *emoticons*



Figura 2: *Emoticons* com variação de pele

O aspecto cultural dessas representações levou os finlandeses a produzir seus próprios *emoticons* (Figura 3), com, por exemplo, pessoas fazendo sauna, o telefone "tijolão" da NOKIA, o *heavy metal headbanger* e outras, para descrever costumes e emoções que são tipicamente finlandeses. Nesse sentido, o comprometimento dos finlandeses com as representações de identidades nacionais e suas especificidades ocupa um terceiro espaço que se situa entre a semelhança e a dessemelhança que esses signos constroem com a representação dominante. Os *emoticons* criados pelos Maori da Nova Zelândia (Figura 4), que sentiam que as carinhas "universais" não celebravam sua cultura, levam à reconstrução dos nossos sentidos em relação a essas representações imagéticas e tornam visíveis a heterogeneidade e a diversidade dessa linguagem.

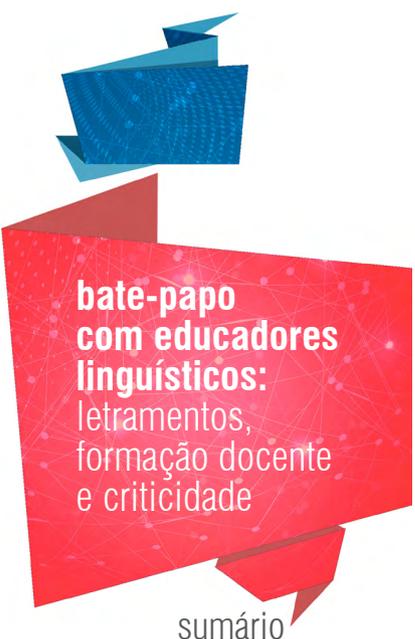


Figura 3: Os *emojis* "nacionais" da Finlândia



Figura 4: New Zealand's Maori's *emotiki*

Em suma, imagens, como os *emoticons*, formam um coletivo que tem uma existência paralela ao mundo dos humanos, dos espaços e dos objetos, e são formas de criar mundos que produzem novos arranjos e percepções do real (MITCHELL, 2005: 93). O valor e a agência dos objetos representados dependem do contexto



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

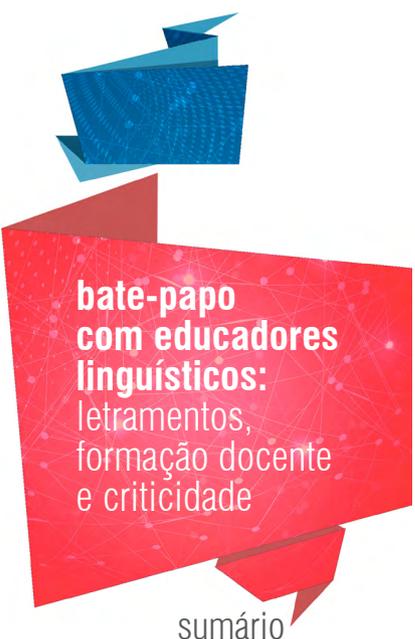
cultural dos leitores das imagens. Objetos visuais fazem a mediação entre os objetos representados e o mundo conceitual dos leitores. A imagem tem o poder de diversificar as imagens mentais do nosso imaginário e criar novas possibilidades de representações.

## (IN)VISIBILIDADES NAS IMAGENS SOCIAIS

Nessa parte, desenvolvo uma reflexão sobre imagens do mundo social nas mídias e políticas de agência. Pouco mais de uma semana antes da celebração do Dia da Consciência Negra em 2016, aconteceu em Curitiba a 1ª Marcha do Orgulho Crespo. O relato sobre a marcha no jornal *Globo* recebeu reações diversas *online* nos comentários dos leitores. Foram muitos os que enxergaram, nessa ocupação de um espaço público com imagens de uma estética negra, um ato de preconceito num mundo onde “todos somos iguais” e criticaram o destaque dado às diferenças, pois acredita-se que esses eventos criam novos preconceitos. Outros comentários populares, que receberam muitas “curtidas” dos leitores, foram de brancos falando sobre preconceito sofrido por causa da sua “brancura”.

Refletindo sobre esse acontecimento e seus efeitos de significação a partir do artigo no jornal *Globo* e suas imagens, juntamente com os comentários que foram feitos pelos leitores, realizo, nessa parte da minha resposta, um discorrer sobre os pensamentos de Rancière (2009) em relação à estética e seus descontentamentos. Assim, levanto alguns questionamentos que norteiam meu pensamento: Quais imagens trazem rupturas nas nossas percepções? Qual seria a relação entre a imagem e a política, ou seja, quais os efeitos de tornar presente a presença?

Uma das definições da arte contemporânea é a de que a arte hoje em dia ocupa um lugar fronteiro entre o que seria expressão



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

artística e o que seria expressão popular, entre a arte e o real. A imagem social e cultural, expressa no caso da Marcha do Orgulho Crespo através da linguagem simbólica do cabelo crespo, cria um “estranhamento” pela ocupação de um lugar público de Curitiba, uma das dez cidades mais europeias do Brasil, por corpos com estéticas “diferentes”, nesse caso por mulheres negras que “soltaram seus cachos” - frase escrita nos banheiros femininos da unidade provisória da universidade onde leciono.

O efeito desse acontecimento e a ambiguidade de sua significação são revelados nos comentários dos leitores. As imagens do agrupamento de pessoas no espaço público para reivindicar a valorização de uma expressão estética corporizada (embodied) que, encenada por um coletivo, ganha valor simbólico, ou seja, político. Entretanto, queremos romper com a utopia de que essa ruptura, que as imagens de concentração desses corpos com cabelo crespo mobilizam, produz efeitos diretos, pois, da mesma forma que na linguagem verbal os efeitos não são imediatos ou calculáveis, também nas imagens de expressão cultural os efeitos dos seus sentidos não são garantidos. O significado de qualquer imagem pertence a um terceiro espaço (BHABHA, 1994), que é definido por um sistema de relações entre, nesse caso, a assembleia de mulheres com cabelo crespo e sua performance que procura transmitir “verdades” sobre sua estética, a relação que os espectadores e leitores do jornal criam com essas imagens, e a relação dessas imagens com outras linguagens e sistemas simbólicos que moldam nosso mundo conceitual.

Podemos cogitar que essas imagens representam ações fronteiriças que acionam Outras estéticas, que são marginalizadas pelas estéticas dominantes. Rancière (2009), na introdução do seu livro, cita Stendhal, que busca estabelecer um regime de estética onde a distinção entre as coisas que pertencem à arte e essas que pertencem à vida cotidiana é embaçada. Assim, o cânone que define o que é

## bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade

sumário

expressão artística pode passar por um processo de desconstrução e dar espaço para uma educação dos sentidos, que é informada por experiências estéticas populares. Segundo esse filósofo, para que a arte exista, é indispensável uma forma específica do olhar e do pensar, que percebe estéticas populares como arte.



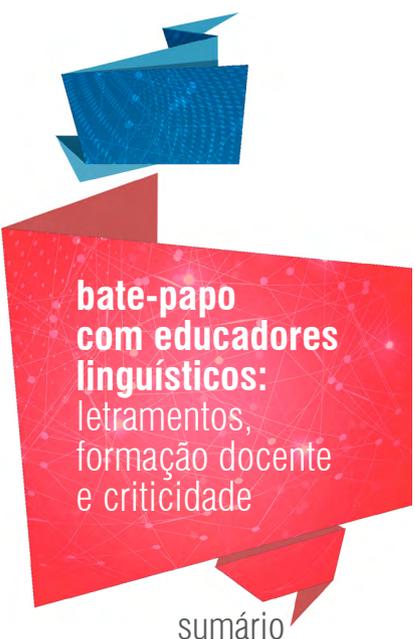
A 1ª Marcha do Orgulho Crespo ocorreu neste sábado em Curitiba (Foto: Tony Mattoso/RPC Curitiba)



Evento visou a valorização da beleza negra e do protagonismo da mulher negra na sociedade brasileira (Foto: Tony Mattoso/RPC Curitiba)

Essa representação imagética do jornal, que apresenta uma variedade de estilos do cabelo crespo, não tem o mesmo efeito que uma revista de cabelos crespos e seus possíveis cortes, que podemos encontrar num cabelereiro. A ocupação de lugares públicos por uma estética que usa o conceito de Spivak (1994) de “essencialismo estratégico”, para reivindicar um padrão de beleza que sofreu historicamente descontentamento pelo olhar do homem branco, mobiliza outros efeitos de sentido, que se diferenciam de expressões individuais do mesmo tipo ou da marketização de estilos de corte crespo encontrados em revistas femininas.

O conceito de essencialismo estratégico, ou seja, a necessidade de usar dimensões imagéticas e de encenação para poder se representar dentro das instituições ou espaços públicos, é uma estratégia usada no Brasil pelos povos indígenas. Esses povos, quando agem como um movimento social de cunho identitário, vestem-se de forma estereotipada, pintam seus corpos e carregam arcos e flecha. A visibilidade dessa performance não tem efeitos de sentidos garantidos, mas a busca de uma identidade que é marcada pela diferença



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

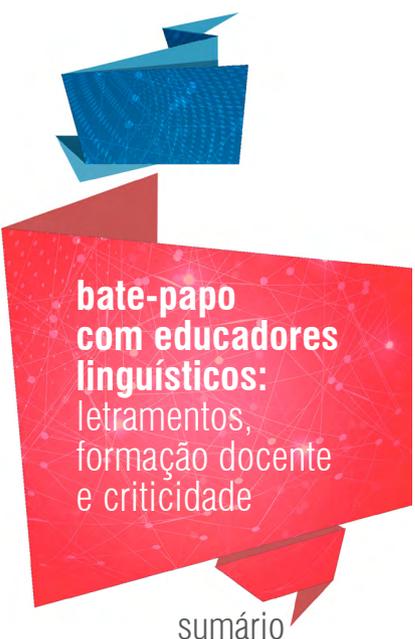
sumário

transforma essas performances em atos de resistência a uma cultura visual e uma estética dominante (MIZAN, 2014).

A visibilidade da performatividade desses corpos (BUTLER, 2015) nos espaços públicos, e o fato de que a mídia oficial representa essas assembleias/performances, demonstra o desejo do estado de autolegitimar (p. 19) sua democracia através da circulação do “popular”. Entretanto, qualquer evento adquire o seu significado a partir do “jogo” que acontece entre as representações feitas pela mídia do estado e o nosso mundo conceitual que é também um sistema de representações, ou seja, um sistema simbólico. Por isso, os comentários *online*, ou seja, as interações dos leitores, foram diversificadas, com uma variedade de opiniões e perspectivas sobre esse evento performático.

As imagens de ocupação de espaços públicos, como a rua, por corpos que buscam uma estética coletiva e popular diferente dos padrões dominantes, cria o que Rancière chama de dissenso, pois criam-se rupturas na “ordem natural das coisas”. A heterogeneidade que as imagens desse acontecimento produzem no que se faz visível no dia-a-dia é construída a partir de uma homogeneidade coletiva - o cabelo crespo das participantes da marcha, nesse caso, que muda os nossos modos de percepção da distribuição de corpos situados no espaço público. Para esse filósofo, essa seria a função da estética da imagem: trazer uma diferença sensorial no que diz respeito ao regime comum da nossa percepção (p. 66).

A capacidade das mulheres com cabelo crespo de se reunir apresenta, assim, uma proposta que persiste em “exercer modos de liberdade que superam versões estreitas de individualismo sem sucumbir em modelos forçados do coletivo” (BUTLER, 2015, p. 42). A passeata se torna, desse modo, uma expressão que diversifica uma estética dominante que, por muito tempo, obrigava essas mulheres a encaixar a genética delas em um modelo de estética que



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

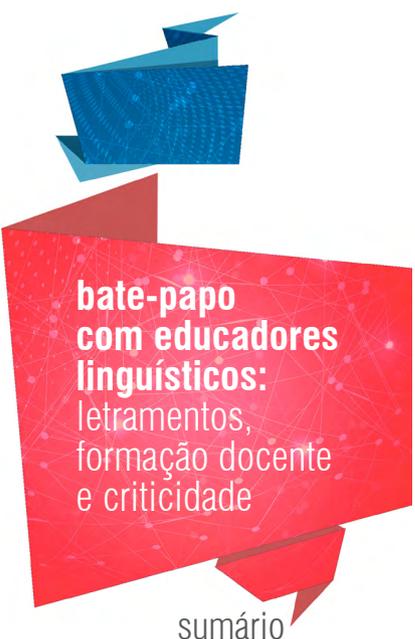
pertence a outros grupos raciais e, conseqüentemente, culturais. Da mesma forma, essa exposição se torna a base de uma resistência, uma vez que o campo da visibilidade nos espaços públicos é controlado por normas da aceitação do visível, e essas normas são hierárquicas e discriminatórias (p.38). Assim, o caráter performático da raça através do cabelo crespo e sua visibilidade interrompe a distribuição comum dos corpos em um certo espaço e cria novas maneiras de percepção desse lugar.

Repensando a estética da diferença, e que diferença ela faz, essa ocupação da rua pelo cabelo crespo solto pode não trazer efeitos políticos concretos imediatos para as participantes desse grupo; porém, o número dos comentários que essa notícia recebeu pelos leitores revela que a nossa era, caracterizada pela globalização e os fluxos de pessoas, culturas e ideologias, nutre interesse intenso pelas questões de identidade e diferença e seus encontros interculturais.

## RE-IMAGI-NANDO MUNDOS CONCEITUAIS IMAGÉTICOS

Na tentativa de responder a esse questionamento instigante, situo-me num espaço entre a realidade que enxergamos no dia-a-dia, com nossos olhos, e a realidade que visualizamos através de suas representações. Nos dois casos, as imagens contempladas exibem signos historicamente situados, e nossos saberes, igualmente historicizados, constroem sentidos e selecionam as presenças que se fazem sensíveis.

Afastamentos e aproximações da representação do real às imagens mentais que constituem o imaginário conceitual levam tanto à confirmação do *status quo* quanto a novas formas e significações. Novas visibilidades criam, às vezes, olhares novos, ampliam



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

a visão, expandem nossa imaginação e recriam nosso imaginário. Semelhanças e dessemelhanças entre as imagens que o teatro da vida nos oferece, e suas representações imagéticas no fluxo midiático, vinculam ou desvinculam o poder de significar a uma história. Buscando respaldo novamente no Rancière (2012), entendemos que o papel das imagens é:

[...] organizar um choque e construir um contínuo. O espaço do choque e do contínuo podem ter o mesmo nome, História. De fato, a História pode ser duas coisas contraditórias: a linha descontínua dos choques reveladores ou o contínuo da copresença. A ligação dos heterogêneos constrói e reflete ao mesmo tempo um sentido de história que se desloca entre esses dois polos (p. 70).

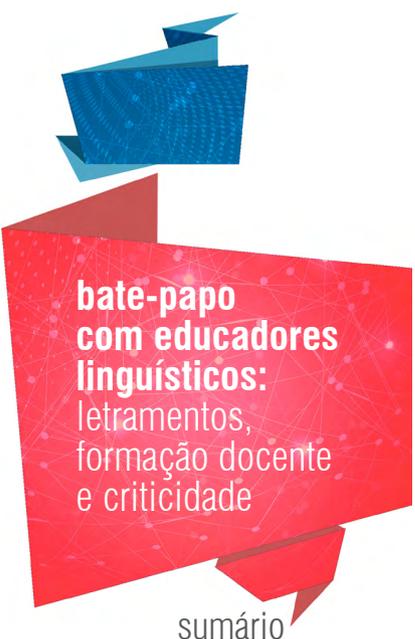
Como já dito, culturas passam por processos de re-visão de seus sistemas de pensamento e de suas normas e valores, através de transformações nos sistemas de construção dos sentidos e de significação já estabelecidos. Desvios críticos da lógica dominante, deslocamentos que interrogam os estereótipos, e interrupções na visão dominante se situam “nas fronteiras indecisas do familiar e do estranho, do real e do simbólico” (ibid., p. 74). O estudo das imagens, ao nosso ver, permite algum acesso à ideologia da atualidade (VATTIMO, 2004) e pode levar à interpretação de uma época. Em suma, acredito que o Letramento Visual se alinha com as epistemologias do Humanismo Crítico, pois mostra resistência a *idées reçues* e oferece oposição a qualquer tipo de clichê ou linguagem sem reflexão (SAID, 2004, p. 65).

## REFERÊNCIAS

ATWOOD, M. *The Handmaid's Tale*. London: Vintage, 1996.

BHABHA, H. *The location of culture*. NewYork: Routledge, 1994.

BUTLER, J. *Notes Toward a Performative Theory of Assembly*. Cambridge & London: Harvard University Press, 2015.



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

ELKINS, J. *Visual Studies: A Skeptical Introduction*. Routledge; New York, 2003.

KRESS, G. and VAN LEEUWEN, Theo. *Reading Images*. London: Routledge, 1996.

MITCHELL, W. J. T. *What Do Pictures Want?* Chicago: The University of Chicago Press, 2005.

MIZAN, S. *National Geographic: visual and verbal representations of subaltern cultures revisited*. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MIZAN, S. Constructing the indigenous subaltern identity in the brazilian media: Ruptures in dominant representations. *Polifonia (UFMT)*, v. 21, p. 68-90, 2014.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais. Investigações em psicologia social*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

RANCIÈRE, J. *Aesthetics and its discontents*. Cambridge: Polity Press, 2009.

RANCIÈRE, J. *O Destino das Imagens*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SAID, E. W. *Humanismo e crítica democrática*. trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SPIVAK, G. C. Can the Subaltern Speak? IN: WILLIAMS, P. and CHRISMAN, L. (eds) *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory*. New York: Columbia University Press, 1994, p. 66-111.

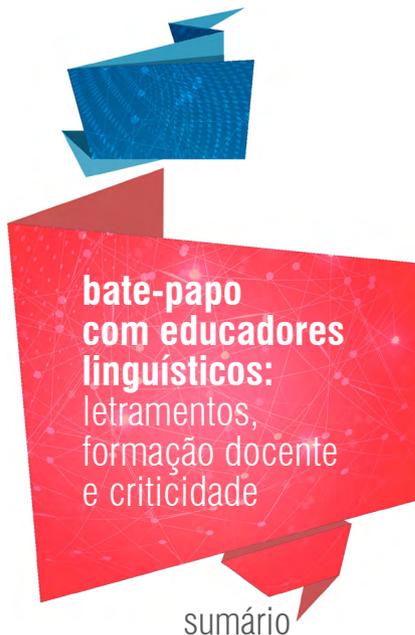
VATTIMO, G. *Nihilism and Emancipation: Ethics, Politics, & Law*. New York: Columbia University Press, 2004.



# 11.1

## sobre os letramentos visuais

João Alves Leite Neto  
Universidade Federal do Espírito Santo

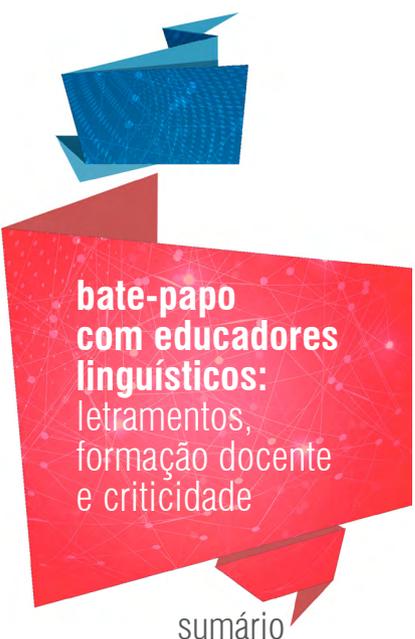


Prezados professores Cláudia e Daniel,

Acreditamos que o letramento visual contribui com o ensino e aprendizagem de língua inglesa de forma muito útil e eficaz. Nos últimos anos, observamos que a tecnologia vem se desenvolvendo de forma muito rápida e intensa. Assim, cremos que as práticas pedagógicas também deveriam acompanhar esses avanços na tecnologia de forma a possibilitar ao aluno novas maneiras de compreender a língua inglesa. Os benefícios que as tecnologias nos trazem são diversos e segundo a concepção de Lankshear e Snyder (apud Ferraz, 2012), os principais são suas inter-relações cultural, operacional e crítica. Tais benefícios podem ser observados no contexto escolar quando a tecnologia é usada como recurso pedagógico crítico.

Atualmente, o acesso às novas tecnologias tem sido muito mais fácil, ágil e simples do que em décadas passadas, por exemplo assistir a/discutir um filme em sala de aula demanda muito menos esforço por parte do professor. Carrière (1995) afirma que as imagens cinematográficas evoluíram mais do que as outras mídias e essa evolução ocorre não só no cinema, mas também acontece nos meios pelos quais esse cinema chega até nós. Novas formas têm surgido de modo a facilitar o acesso a essas novas mídias. Assim como afirma Taylor (2003), a linguagem visual tem o poder de aprimorar o uso da língua e, segundo diversos autores (MIRZOEFF; MIZAN; FERRAZ), as imagens não devem mais ser vistas apenas como representação, mas sim como construtoras de realidades sociais e significados.

Ao inserir esses novos tipos de forma de escrita para as aulas pode enriquecer o conhecimento, tanto de língua (a prática de gramática e aprendizagem de vocabulário), pois por meio dos filmes o aluno consegue observar situações cotidianas do uso da língua, conversações reais, sotaques de diferentes regiões



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

do mundo, expressões idiomáticas da língua inglesa, bem como desenvolver conhecimento de mundo, daquilo que acontece no mundo e como cada espectador/aprendiz se posiciona em relação a ele. Queremos, portanto, que haja na escola não somente o desejo de que o aluno se torne fluente nas habilidades linguístico-comunicativas da língua inglesa, mas também a preocupação com a formação de um cidadão crítico, opinador e preocupado com a sua sociedade, pois a aplicabilidade do letramento visual vai além das paredes da sala de aula.

Portanto, questiono: Há espaço para o letramento visual dentro de sala de aula como forma de aprendizagem linguística, cultural e humanística, mesmo diante de contextos nos quais métodos prescritivos, tradicionais e engessados prevalecem? Como convencer alunos, professores, pais, diretores que práticas de letramento visual dentro de sala de aula, não é somente uma forma de “passar o tempo”, mas sim um modo de se aprender? Como estimular alunos a aprender através do letramento visual?

Atenciosamente,

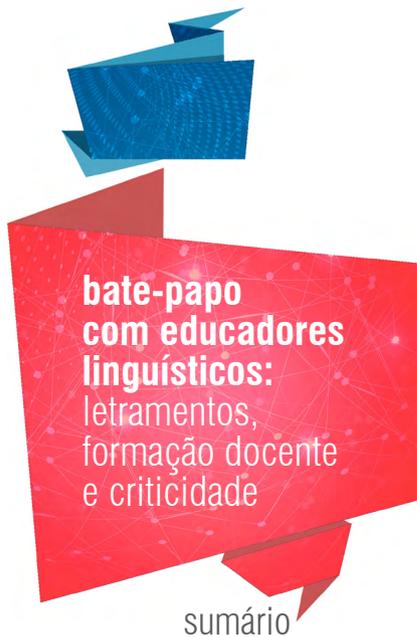
*João Alves*

## REFERÊNCIAS

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Digital Literacy and Digital Literacies: Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education*. Digital Kompetenz, Vol.1, 2006.

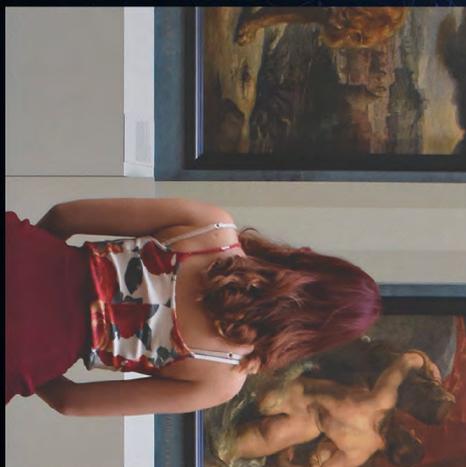
MONTE-MÓR, W. Linguagem Digital e interpretação: Perspectivas epistemológicas. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 46(1): 31-44, Jan./Jun. 2007

NORTON, B. *Critical Literacy and International Development*. University of British Columbia, Canada, 2007.



TAYLOR, C. New kinds of literacy, and the world of visual information. An exploratory paper for the EIGVIL workshop, 2003.

**Autor das QPs:** João Alves Leite Neto, professor de inglês, Graduado em Letras Inglês e pesquisador de Iniciação Científica da Universidade Federal do Espírito Santo



# 11.2

**as imagens  
nas aulas  
de inglês:  
por um letramento  
visual ético  
e responsável**

**Daniel de Mello Ferraz**

Universidade de São Paulo

Universidade Federal do Espírito Santo

**Cláudia Jotto Kawachi Furlan**

Universidade Federal do Espírito Santo

**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

## INTRODUÇÃO: FOUCAULT E A INTERPRETAÇÃO DE IMAGENS



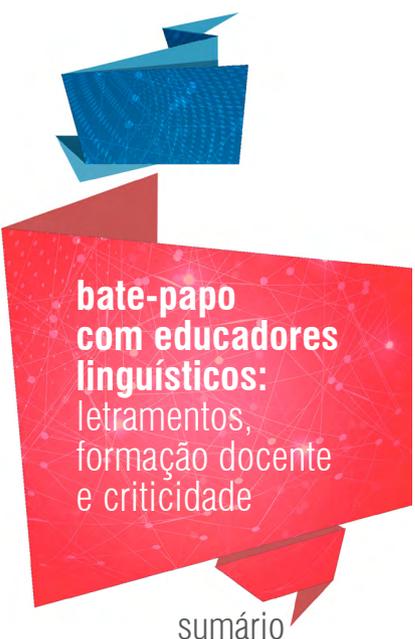
*Las meninas*, em FOUCAULT, 2000, *As palavras e as coisas*

É que, nesse quadro, como em toda representação de que ele é, por assim dizer, a essência manifestada, a invisibilidade profunda do que se vê é solidária com a invisibilidade daquele que vê – malgrado os espelhos, os reflexos, as imitações, os retratos. Em torno da cena, estão depositados os signos e as formas sucessivas da representação.

Foucault, *As palavras e as coisas*.

*Querido João*, muito obrigado por suas perguntas! São instigantes.

Iniciamos com a filosofia da linguagem de Foucault e suas relações com as imagens e o processo interpretativo (representação para Foucault). Em sua aula inaugural, proferida no *College de France* em 2 de dezembro de 1970, Michel Foucault inicia seu discurso falando sobre o medo do começo (por que devemos começar?), medo imposto pela Ordem do discurso, sobretudo institucional, e declara: “suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo *controlada, selecionada, organizada, e redistribuída* por certo número de procedimentos que têm por



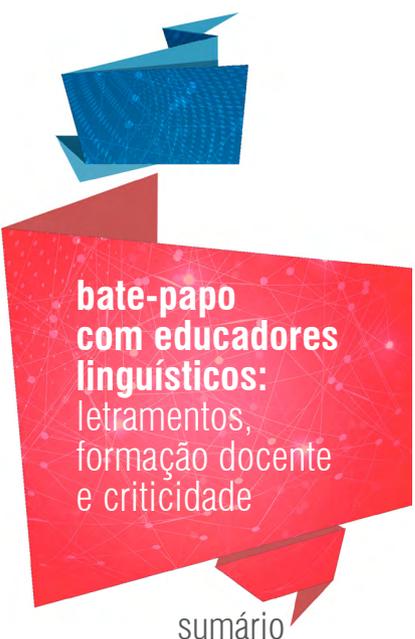
**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

função conjugar seus poderes e perigos, dominar o acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”. Queremos chamar a atenção para as palavras: *controlada*, *selecionada*, *organizada*, e *redistribuída*, pois elas podem nos dar o caminho das pedras quando pensamos a construção de sentidos por meio das imagens. Similarmente ao que acontece com a linguagem verbal (aliás como sociedade moderna dificilmente escapamos de modelos impostos), as imagens são também vistas como representações da realidade na maioria dos âmbitos sociais e, nesse sentido, são minuciosamente controladas, selecionadas, organizadas e redistribuídas, gerando discursos de verdade, verdades imagéticas. As mídias de massa e, mais recentemente, as redes sociais e de comunicação, tais como o WhatsApp, Instagram, Facebook, Twitter, Blogs, e-mails, entre outros, atuaram de forma intensa na dramática, triste e revoltante na campanha presidencial de segundo turno neste país: as imagens foram cuidadosamente (ou não?) selecionadas, organizadas, distribuídas e redistribuídas de forma tão avassaladora que qualquer um de nós, mesmo que desejasse, não tinha tempo de checar fontes (“Isso é *fake news*?”) ou de digeri-las; porém, havia, certamente o seu impacto todas as vezes que abríamos nossos grupos de WhatsApp ou, para aqueles que possuem, as páginas de Facebook. Com isso, afirmamos que, em tempos contemporâneos, a representatividade das imagens (e sua vontade de verdade, para retomar Foucault) extrapolou os limites do imaginável.

Acontece que nem tudo está perdido. Em outra obra, *As palavras e as coisas*, Foucault (2000) dedica o capítulo inicial inteiro à análise de uma imagem: O quadro *Las meninas* de Velasquez. Segundo as suas próprias palavras, ao descrever a obra:

O pintor está afastado do quadro. Lança um olhar em direção ao modelo; talvez se trate de acrescentar um último toque, mas é possível também que o primeiro traço não tenha ainda sido aplicado. O braço que segura o pincel está dobrado para a esquerda, na direção da palheta; permanece imóvel, por um instante, entre a



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

tela e as cores. Essa mão hábil está pendente do olhar; e o olhar, em troca, repousa sobre o gesto suspenso. Entre a fina ponta do pincel e o grume do olhar, o espetáculo vai liberar seu volume (FOUCAULT, 2000, p. 3).

Segundo Ribeiro (2013, p. 1), “O que Foucault analisa, desde o início, na obra de Velázquez, é a relação de olhares que se estabelece no quadro e a relação entre visível e invisível que os olhares instauram. Foucault nota a inversão de papéis entre espectador e modelo, entre sujeito e objeto”, num jogo de espelhos em que o espectador se vê sendo visto, na posição ocupada pelo modelo em cena, sendo também pintado e observado pelo pintor na obra.

A partir daí, são tantos os detalhes sobre o pintor, as meninas, os cortesãos, o cachorro, os anões, as aias e as damas, os enquadres, os movimentos, o espelho e, é claro, o espectador, que se descortina um trabalho interpretativo ímpar, um olhar delicado e detalhado que nos envolve e nos emociona; nos dá vontade de adentrar a tela de Velasquez para perceber ainda mais a emoção do olhar foucaultiano; olhar que, segundo o próprio Foucault, é subjetivo, ao mesmo tempo em que é produzido por um tempo, uma história e um local. Por isso, “*Nenhum olhar é estável*, ou antes, no sulco neutro do olhar que traspassa a tela perpendicularmente, o sujeito e o objeto, *o espectador e o modelo invertem seu papel ao infinito*” (FOUCAULT, 2000, p. 5, grifos nossos).

Talvez seja essa a perspectiva que perdemos ao lidar com as imagens e ao torná-las discursos de verdade, qual seja, perdemos a noção do próprio processo interpretativo. Isso significa que, do mesmo modo que acreditamos na transparência do signo linguístico e, com isso, vemos língua/linguagem como algo fixo e estável, também o fazemos com as imagens. Assim como no velho ditado “Uma imagem vale mil palavras”, acreditamos piamente que ela representa um sentido dado (aliás um sentido dado por alguém autorizado, nunca por nós mesmos).



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

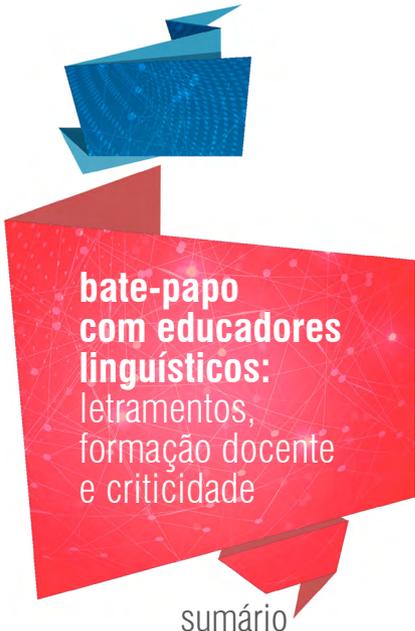
Por meio dessas reflexões, revisita-se o conceito de representação (imagética e também de língua/linguagem), pois *representação*, para Foucault (2000), ou para Stuart Hall (1997), já não pode ser mais o discurso de verdade (Imagem significa x, e somente isso). De outro modo, representação significa necessariamente *construção de sentidos*. Assim, uma imagem é representada e traduzida no jogo da linguagem, entre materialidade (sua própria existência), seu contexto histórico (em que momento está sendo lida?) e a subjetividade do intérprete (que pode levar quase ao infinito o jogo das interpretações).

## LETRAMENTO VISUAL NAS AULAS DE INGLÊS

Com essa introdução como pano de fundo, passamos agora às suas perguntas, muito interessantes, por sinal. Dividimos suas questões em três perspectivas (retiradas do seu texto acima) esperando, dessa forma, dialogar com você. Antes disso, queremos novamente parabenizá-lo (e parabenizar todos os demais estudantes) e ressaltar a importância da participação efetiva dos alunos de graduação em Letras no GEEC LE e no projeto deste livro. Ao contrário do que se acredita e se proclama, temos, na UFES, alunos comprometidos com a sua formação. Vamos à primeira perspectiva:

*1. Acreditamos que o letramento visual contribui com o ensino e aprendizagem de língua inglesa de forma muito útil e eficaz. Nos últimos anos, observamos que a tecnologia vem se desenvolvendo de forma muito rápida e intensa.*

Embora concordemos com suas afirmações em relação ao letramento visual e suas conexões com as novas tecnologias (de fato, as imagens, todas elas, estão disponíveis em nossas mãos ao toque na tela do celular!), a visão de letramento e ensino e



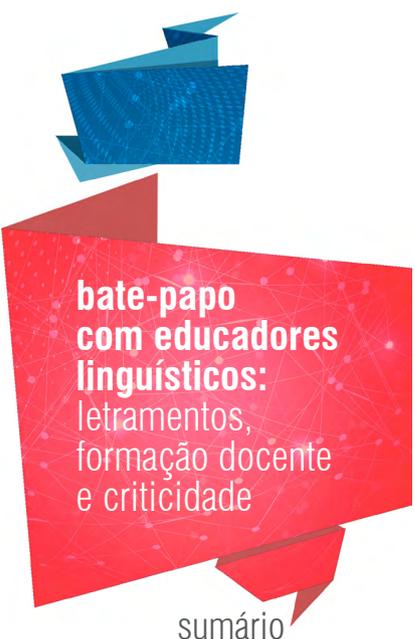
**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

aprendizagem de línguas útil e eficaz parece contradizer o projeto dos letramentos. Isto é, ao tomarmos letramentos como instrumentos úteis e eficazes (embora possam ser!), “metodologizamos” os letramentos e, ao fazê-lo, negligenciamos ou simplesmente esquecemos que eles são, antes de tudo, epistemologias (termo importante em nossa área!), quais sejam, são construções de conhecimento que olham para as transformações sociais que vêm ocorrendo no Séc XXI. Ainda, esquecemos também que, antes serem metodologias (a esse respeito, ver DUBOC e FERRAZ, 2018, FERRAZ, 2018), são também ontologias, pois devem alcançar e impactar cada um de nós de forma subjetiva (por exemplo, como cada um de nós lê os letramentos em nossos contextos educacionais e em nossas vidas).

Outro aspecto importante nos leva a repensar a conexão intrínseca que muitos fazem entre os letramentos (letramentos digitais, novos letramentos e multiletramentos) e as novas tecnologias digitais. Sim, essa conexão certamente existe! Porém, como ressaltamos acima, devemos problematizar como essa relação é construída, como as tecnologias adentram as teorias dos letramentos e quais são os seus papéis, para evitarmos entendê-los como sinônimos. A esse respeito, a ideia é revisitarmos “a tendência em afirmarmos que os ML e as novas tecnologias são sinônimos, como se já tivéssemos ‘ultrapassado’ o debate sobre educação e tecnologia” (FERRAZ, 2018b, no prelo). As novas tecnologias digitais necessariamente integram os pressupostos epistemológicos dos letramentos (principalmente os novos letramentos e multiletramentos), mas fica o desafio de como os letramentos entendem cultura, diversidade e educação. Sobre o seu segundo questionamento/argumento:

*2. Queremos, portanto, que haja na escola não somente o desejo de que o aluno se torne fluente nas habilidades linguístico-comunicativas da língua inglesa, mas também a preocupação com a formação de um cidadão crítico, opinador e*



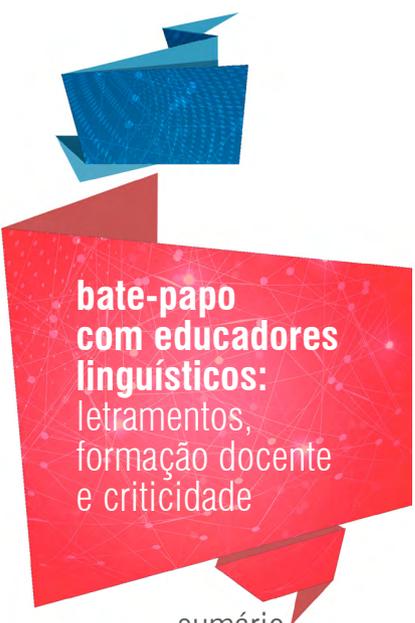
**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

*preocupado com a sua sociedade, pois a aplicabilidade do letramento visual vai além das paredes da sala de aula.*

Certamente! E ficamos orgulhosos com esse comentário/desejo/argumento, pois percebemos nele um reflexo (mesmo que tímido e inicial) de nossas aulas na graduação. Seu argumento se refere justamente ao trabalho iniciado lá atrás com Paulo Freire em língua materna e às releituras de Freire pelos teóricos dos letramentos. Veja que, a essa altura, estamos utilizando o termo letramentos, e não apenas letramento visual, propositalmente. Os letramentos (críticos, novos letramentos, multiletramentos, visuais), inspirados em Freire, foram desenvolvidos por teóricos como Luke, Freebody, Kress, Street, Norton, Morgan, Cope e Kalantzis, Lankshear e Knobel, Snyder, para citar alguns, e trazidos para o Brasil via língua materna (Soares, Kleiman, Rojo, Signorini). Além disso, têm sido expandidos (e localizados) por educadores e acadêmicos das línguas estrangeiras (especialmente da língua inglesa), tais como Monte Mór, Menezes de Souza, Mattos, Takaki, Duboc, Jordão, Pessoa, Rocha, Maciel, Zacchi, Jucá, Martinez, Ono, entre tantos outr@s (muitos/as deles/as estão neste livro!), com o intuito de revisitarmos e revigorarmos a educação linguística por meio da língua inglesa nas licenciaturas de nosso país. Um dos objetivos (ou desejos, como você coloca), é justamente “de que o aluno se torne fluente nas habilidades linguístico-comunicativas da língua inglesa”, mas também que haja “a preocupação com a formação de um cidadão crítico, opinador e preocupado com a sua sociedade”, por meio de uma educação que vá para “além das paredes da sala de aula”. A esse respeito, recorremos a Monte Mór (2018, p. 268):

Entendo que a educação linguística crítica se preocupa em ir além da tradição do ensino da *língua/cultura/identidade padrão*, no trabalho com a língua materna ou com as línguas estrangeiras. Nessa percepção, a língua padronizada reflete — mas, inevitavelmente, também refrata — uma visão de linguagem, cultura e identidade, preservada e controlada por um projeto iluminista-modernista de sociedade, uma Sociedade da Escrita (MONTE MÓR, 2017). Para



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

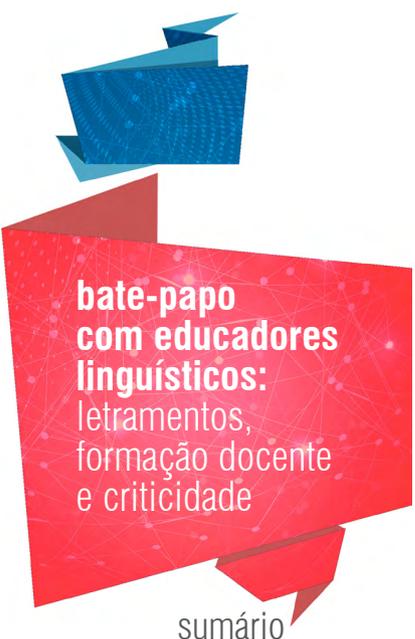
sumário

ir além dessa tradição, entendendo ser necessário repensar a educação linguística com base numa linguística aplicada crítica, conforme a postulada por Pennycook (2006, p. 67) que a vê como: “uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento”.

Os desafios são muitos, João!, e é por isso que insistimos nessas perspectivas em nosso GEEC-LE (UFES) e no Projeto Nacional de Letramentos: Língua, Cultura, Educação e Tecnologia (USP), do qual fazemos parte (Núcleo Espírito Santo). Prosseguimos com os seus questionamentos:

*3. Portanto, questiono: Há espaço para o letramento visual dentro de sala de aula como forma de aprendizagem linguística, cultural e humanística, mesmo diante de contextos nos quais métodos prescritivos, tradicionais e engessados prevalecem? Como convencer alunos, professores, pais, diretores que práticas de letramento visual dentro de sala de aula, não é somente uma forma de “passar o tempo”, mas sim um modo de se aprender? Como estimular alunos a aprender através do letramento visual?*

Sim, João, com certeza há espaço (se o educador entender que é possível e se preparar para um trabalho consciente com as imagens) para o letramento visual que focaliza a aprendizagem linguística ao mesmo tempo cultural e humanística. O letramento visual pode, inclusive, colaborar com o questionamento de métodos prescritivos, tradicionais e engessados, uma vez que enseja a flexibilização do olhar (por exemplo, a expansão interpretativa das imagens) e, com isso, uma horizontalização da relação educador e educando (pois não se trata apenas da interpretação válida do professor, mas da negociação de interpretações entre todos, docentes e discentes). Em relação ao convencimento dos alunos, professores, pais e diretores, pensamos que o diálogo se coloca como fundamental: novas práticas demandam novas atitudes por



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

parte de todos. Inclusive, vale ressaltar que há um distanciamento cada vez maior dos pais e da comunidade em geral da escola. O que muitos pais fazem é simplesmente acusar a escola, o professor e o sistema, chamando-a de “doutrinadora” ou “fracassada”, sem ao menos ter um dia pisado na escola ou conversado com os agentes escolares. Falta diálogo, João, e o caminho é longo...

Ainda na tentativa de responder às suas perguntas instigantes, damos as mãos à Souza Mizan (MIZAN, 2018, p. 228), para quem o letramento visual se insere na perspectiva da educação linguística crítica, “pois não só considera a multiplicidade semiótica presente nas diferentes *linguagens* e formas de texto (verbal, visual, literário, musical e outros), mas também rejeita as dicotomias conceituais entre o acadêmico e o popular, entre a produção cultural do centro e da margem”. Prossegue afirmando que “O engajamento com repertórios comunicativos que, ora usam recursos semióticos convencionalizados, ora reinventam signos para remeter a mundos conceituais diferentes, abre o espaço para agência no ensino de línguas e na formação de professores” (p. 236).

## UM EXEMPLO DE PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA COM IMAGENS

Pensando na dimensão prática, ou seja, como realizamos uma pesquisa com letramento visual, ou como nossos estudantes de graduação podem se engajar em um trabalho com as imagens, discutimos, como exemplo, um recorte de uma pesquisa de Iniciação Científica de uma de nossas alunas de graduação, Sara Giuliam Rosário. A pesquisa, intitulada “Letramento Visual e Ensino de Língua Inglesa: A formação do professor” (ROSÁRIO, 2015), foi realizada por meio de etnografia virtual e sessão de roda de conversas e contou com a participação de 5 professores de inglês

**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

do Estado do Espírito Santo. No encontro, foram apresentadas algumas imagens para discussão:



Imagem 1 <sup>37</sup>

Nesta imagem, por exemplo, realizamos um trabalho, junto aos professores, levantando as seguintes questões: Quem tem o direito de aprender, de fato, uma LE no Brasil? Há diferenças sociais e econômicas em relação à aprendizagem de LI em nossa localidade, o Espírito Santo? Além disso, enfatizamos que esperávamos também outras construções, outras vozes e possibilidades interpretativas que nos surpreendessem, pois, acreditamos que é este, em si, um trabalho de letramento visual. Podemos afirmar que as práticas de letramento visual desses professores apontam para visões compartilhadas (por exemplo, a denúncia das diferenças sociais) e divergentes (por exemplo, a conexão automática da palavra *apple* e da imagem da maçã à empresa de tecnologia Apple). Num trabalho tradicional com imagens, talvez somente os apontamentos sobre as diferenças sociais (marcantes nesta imagem: criança branca, criança negra, uma brinca, outra se alimenta do objeto não comes-

37. <http://www.sermelhor.com.br/espaco/40-ilustracoes-criticas-de-pawel-kuczynski.html> de Pawel Kuczynski. Acesso em 24 de Outubro de 2014. <http://www.pnud.org.br/arquivos/RDH2014.pdf> Acesso em 26 de Junho 2015.

**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

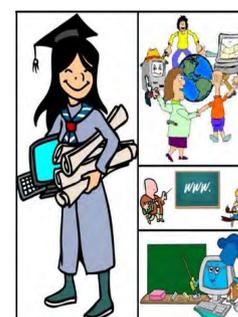
tível) seriam os esperados. Entretanto, mesmo com elementos gráficos que apontem tais diferenças (criança branca bem vestida e sorrindo, criança negra/mestiça descalça e mal vestida), podemos sugerir que outras possibilidades interpretativas são possíveis (ou como afirmamos anteriormente com base em Foucault e Ricoeur, produzimos, de fato, muitas interpretações – localizadas e subjetivas – de uma mesma imagem. Na etapa final da pesquisa, solicitamos aos professores o envio de uma imagem que os identificassem em sua profissão. Selecionamos as seguintes imagens:



OSMAR

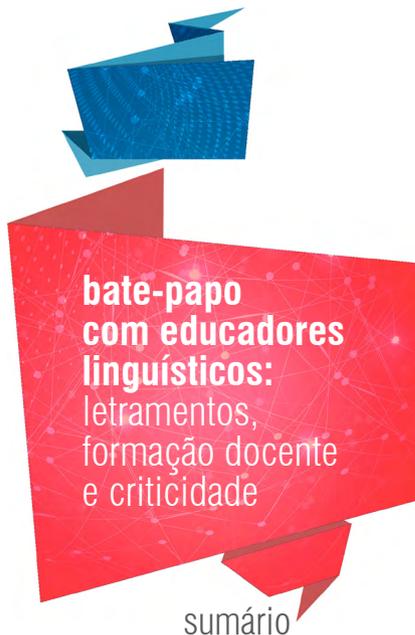


LILIAN



CINTIA

Em relação às imagens enviadas, realizamos algumas assunções: as três imagens apresentam conotações e visões positivas do professor (heroína, professor *multitasker* e criativo, professor competente e tecnológico). Além disso, interpretamos que todas as imagens foram facilmente retiradas da internet, o que pode reforçar um dos nossos argumentos iniciais sobre o uso e apropriação das imagens da internet: copiamos, colamos, editamos imagens que certamente não são nossas, mas que estão na rede. Estamos, neste caso, recriando, reconstruindo imagens ou utilizando-as indiscriminadamente e sem critérios? Para Ferraz (2014), no tocante às imagens, ao professor e à sala de aula, estamos ancorados, ainda,



nas visões tradicionais de representatividade, ou seja, o professor traz a imagem e diz qual a interpretação possível (a sua):

Com base em Freire e em nossas experiências de sala de aula, argumentamos que, similarmente nas aulas de inglês, bem como nas aulas em que as imagens estão inseridas (como, por exemplo, quando os alunos assistem a um filme), os alunos não são incentivados a produzir conhecimento, numa relação onde os professores mantêm o *state of affairs* por meio do reforço de seus papéis como “donos” do conhecimento (FERRAZ, 2014, p. 262).

Assim, essa pesquisa buscou entender o letramento visual presente ou não nas práticas pedagógicas e nas vidas dos professores de algumas escolas públicas da Grande Vitória. As imagens escolhidas foram de origem crítica, logo atentávamos a algumas discussões problematizadoras. Nesse sentido, através das respostas, fomos capazes de ver questionamentos que foram além dos elementos gráficos e centrais das imagens e alcançaram discussões influenciadas pelo contexto dos professores, como foi o caso das respostas que citaram a empresa Apple, evidenciando o poder da marca no imaginativo dos participantes. Acreditamos que os professores da Grande Vitória se preocupam com o letramento visual, porém muitas vezes são privados de uma abordagem mais rica pelo sistema educacional, falta de recursos, seus gestores e a própria formação continuada que, a nosso ver, deixa a desejar em termos de letramento visual.

## (IN)CONCLUSÕES: QUESTÕES QUE NÃO CESSAM

Por fim, João, responderemos às suas questões incluindo mais questionamentos, os quais pensamos ser essenciais para todos os educadores linguísticos que desejam inserir novas práticas de letramento visual em suas aulas:



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

- Quais são as visões de língua/linguagem/imagem numa prática pedagógica em que o professor de inglês passa um filme para matar aula, solicitando aos seus alunos um resumo do filme? No mesmo sentido, o que o aluno aprende quando, na mesma situação, é obrigado a completar atividades de *fill in the blanks* com nomes das personagens do filme?

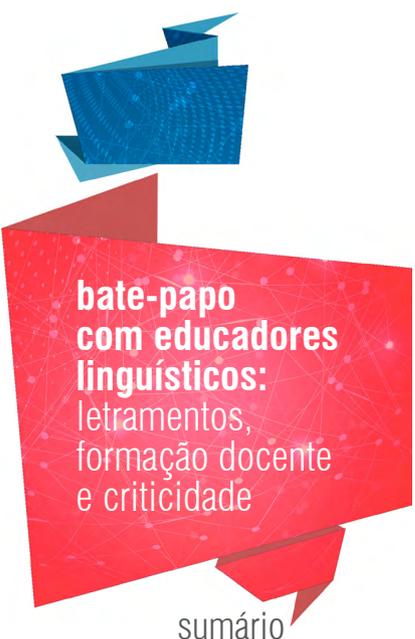
- O que os alunos aprendem quando o professor explora as imagens no livro didático perguntando como as imagens explicam o texto (por ex. a *conversation?*), (des)incentivando-os a interpretar com seus próprios olhares?

- O que se responde a um colega que – também formador de professores – comenta no corredor da universidade (isso aconteceu conosco): “Nossa, por que você fica passando videozinhos? Dá muito trabalho, tem que ficar carregando Datashow, montar, desmontar, levar de volta”!

- Quais são as negociações necessárias – entre formador e formando – para que a construção de sentidos por meio das imagens enseje o diálogo em meio ao conflito de interpretação, para usar um termo de Ricouer de 1976?

Ainda, quando realizamos um trabalho de fato interpretativo com nossos futuros professores, como olharmos para nós mesmos, nos escutando o tempo todo, no sentido de permitirmos um olhar mais flexível, múltiplo, agonístico e afetuoso?

Em relação à sociedade: Até quando prosseguiremos acreditando nas imagens distribuídas de forma tão manipuladora pelas mídias de massa, redes sociais e demais âmbitos sociais? Ficam, então, João, mais e mais questões (as quais não desejamos em absoluto responder com uma única visão) para pensarmos juntos; para pensarmos a área de língua inglesa no momento atual.



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

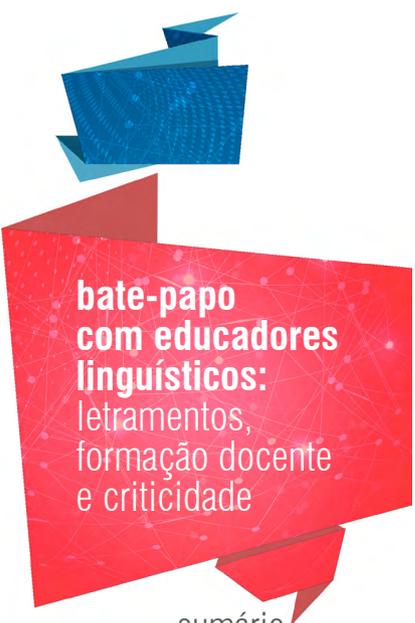
sumário

Iniciamos falando do medo do começo. Entretanto, devemos começar... Brincando com a metáfora de Foucault, podemos discorrer sobre o medo do encerramento: falamos tudo? Passamos “nossa mensagem”? Precisamos falar tudo? Nos rendemos aos ditames do positivismo e sua totalidade? Provavelmente não. Mesmo assim, é hora de encerrar o texto por agora. Novamente, escolhemos Foucault (2000, p. 12), em sua interpretação de Las meninas, para essa (in)conclusão: “Por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar que estas se encontram não é aquele que os olhos descortinam”, mas aqueles que a língua/linguagem definem. A educação linguística (em línguas portuguesa, LIBRAS, ou estrangeiras) e os estudos da linguagem assumem um papel fundamental nessa relação língua, linguagem, imagens, representação, construção de sentidos (interpretação). Portanto, o fazer pedagógico (e o próprio fazer humano) necessitam deslocamentos epistemológicos e sobretudo ontológicos se realmente desejamos um mundo coabitável e possível. Em tempos de escola sem partido e tantas ameaças à vários direitos humanos, novos olhares precisam ser incentivados. Essa é justamente a nossa proposta de um letramento visual ético e responsável.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. v.1. Brasília, 2006. Available at: < [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Retrieved on: Dec 12, 2017.

DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. M. Reading ourselves: placing critical literacies in contemporary language education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Special edition: Literacies. UFMG, 2018.



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

FERRAZ, D. M. Educação linguística e transdisciplinaridade. In: PESSOA, R. R., SILVESTRE, V.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). *Perspectivas críticas de formadores de professores de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2018, p. 90-103.

FERRAZ, D. M. Multiletramentos: epistemologias, ontologias ou pedagogias? Ou tudo isso ao mesmo tempo? In: BOMFANTE, Z. (Org.). *Multimodalidade e Ensino*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018b.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: Uma arqueologia das ciências humanas*. Trad. Salma T. Muchail. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HALL, S. 'The spectacle of the "other"'. In HALL, S. (ed.) *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London/Thousand Oaks, CA/New Delhi: Sage, pp. 225 – 239, 1997.

MIZAN, S. A linguagem visual e suas contribuições nas perspectivas críticas da educação linguística. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professores/as universitários/as de inglês*. São Paulo: Parábola, 2018.

MONTE MÓR, W. Sobre rupturas e expansão na visão de mundo: seguindo as pegadas e os rastros da formação crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professores/as universitários/as de inglês*. São Paulo: Parábola, 2018.

RIBEIRO, M. Las meninas segundo Foucault: Palavras e imagens. *Revista Incinerrante* (online), 2013. Disponível em: <https://www.incinerrante.com/textos/las-meninas-segundo-foucault> Acesso em 07 nov 2018.

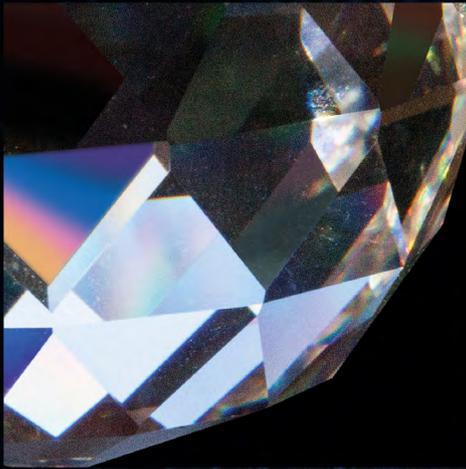


# PARTE IV



**TEACHER  
EDUCATION**

**FORMAÇÃO  
DOCENTE**



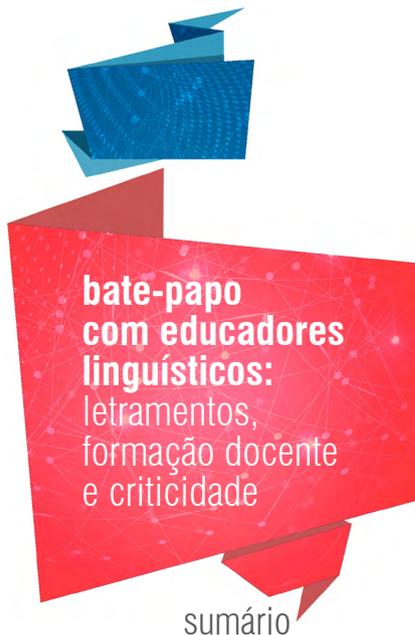
# 12.1

**literacies:**  
critical perspective  
in language education

**Andressa Biancardi Puttin**  
Universidade Federal do Espírito Santo

**Vanessa Tiburtino**  
Universidade Federal do Espírito Santo

**Záira Bonfante dos Santos**  
Universidade Federal do Espírito Santo



Hello, Prof. Dr. Brian Morgan,

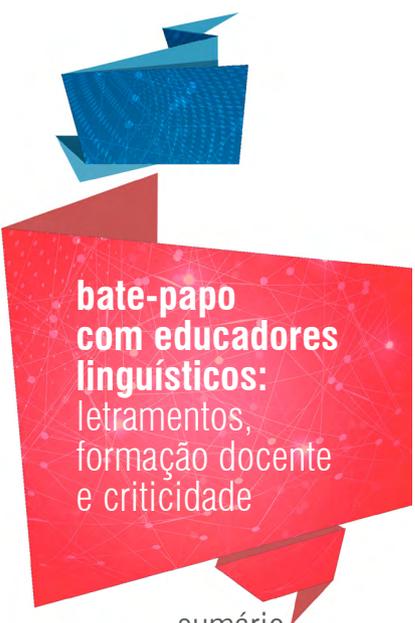
We believe that the term literacies 'go beyond traditional views of learning of reading and writing'. Moreover, literacies comprise an essential condition for the understanding of language studies at the present moment. New literacy studies, for example, defend *literacies* as social practices (STREET, 2009), in which the social-historical-cultural contexts are to be considered. Also, this perspective conceives of literate practices in a critical view, not reinforcing educational/social hierarchies and values.

Considering the multiple social practices - ideological and social - that permeate the teaching of a language, and assuming a transformative approach that incorporates the literacies into language education, we would like to know from you: should teacher education include these views in undergraduate / graduate courses? Have they been included in your context, Canada? If so, how?

It is known that a traditional concept of teaching/learning of a (foreign) language prevails in our country. This view aims at homogeneity of students, 'vertical' teacher-learner relations, as well as the focus on the rules of the language. In a plural society of changes and flexibility, adopting such positionings would produce social relations of hierarchical power whose interests are not collective. In Monte Mór and Morgan (2014, p. 31), you affirmed:

In spite of the different social histories we bring to our conversations, a key commonality has been a concern for the *critical*—what it can mean and how it might be implemented across varied sites of practice, particularly the practices of citizenship in ELT and LTE settings, *where meaningful public engagement is usually subordinate to the acquisition of linguistic code* (our emphasis).

Therefore, some more questions are: How is it possible, through such heterogeneity and diversity (of peoples, cultures, identities, perceptions) present in the schools nowadays, to work with literacies



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

considering them as multiple/locally situated social practices? How can teacher education programs include critique in their agendas?

## REFERENCES

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

STREET, Brian V. Academic Literacies approaches to Genre? *Fifth International Symposium on Textual Genre Studies (V SIGET)*, August/2009.

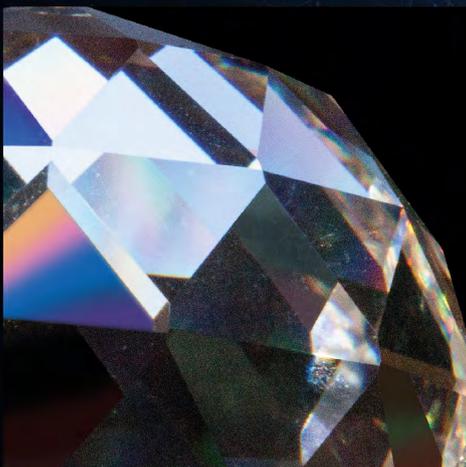
*Authors of the Problematizing Practices: Andressa Biancardi Puttin* is an English public school teacher in the cities of São Mateus and Nova Venécia, North of Espírito Santo, and *Vanessa Tiburtino* is a Portuguese/English professor and a pedagogical coordinator at the Federal Institute of ES, Nova Venécia. They are Master of Education from the Graduate Program of Education (PPGEEB-UFES). *Záira Bonfante dos Santos* is a professor at the Department of Education (CEUNES – UFES) and at the Graduate Program of Education (PPGEEB-UFES). They are also members of the *GEEC-LE - Grupo de Estudos sobre Educação Crítica em Línguas Estrangeiras* (Study Group in Foreign Languages Critical Education), coordinated by professors Daniel Ferraz and Cláudia Kawachi-Furlan.

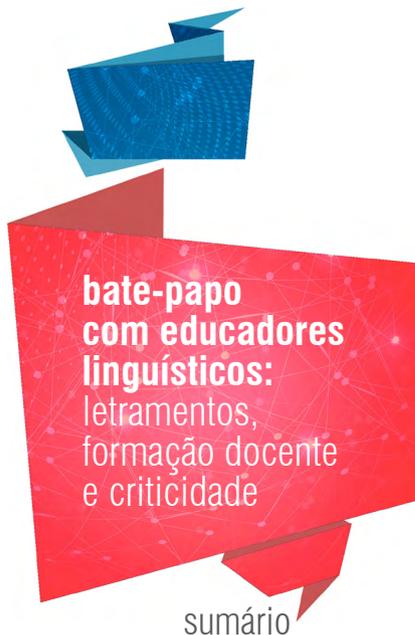


# 12.2

## **critical literacies in language teacher education: constraints and opportunities**

**Brian Morgan**  
Glendon College  
York University

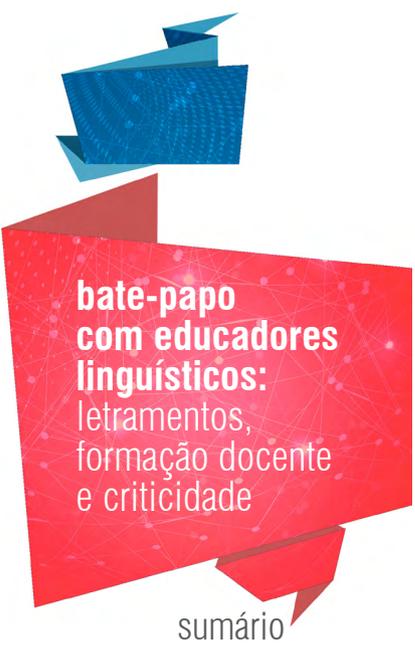




## INTRODUCTION

I'd like to thank Andressa, Vanessa, and Zaira for their thoughtful questions related to critical perspectives on language teaching. To summarize briefly, they frame their initial question by claiming, rightly I believe, that literacies are fundamentally *social* practices and therefore ideological to the extent that societies—and usually their most powerful members and communities—determine the forms and purposes of textual meaning making that are of greatest “value” and therefore the focus of formal schooling. Literacies conceptualized as social practices—and not simply universal cognitive processes—correspondingly invite *social* responses in respect to the critical imperatives that are identified. These responses should be both *reflexive* and *transformative/action-oriented*. The former emphasizes critique: careful questioning that raises awareness of taken-for-granted beliefs and practices (Freire's *conscientização*). There are many areas that warrant our awareness as language teachers and teacher educators: for example, how systemic barriers related to class, race, or ethnicity, contribute to inequalities of access to the kinds of literacies and schooling practices that increase students' life chances in the broader society. As linguistic anthropologists and ethnographers of communication have so powerfully demonstrated, there are many community-based ways of being socialized into literacies—a crucial awareness for language teachers and policy makers in settings of ethno-linguistic diversity.

For language teacher educators, the reflexive and transformative dimensions of critical work come together—in theory and aspiration!—in the kinds of programmatic interventions we organize or enable in our classrooms and through curricula. In response to the practical or operationalizing questions posed by Andressa, Vanessa, and Zaira, I would emphasize that critical

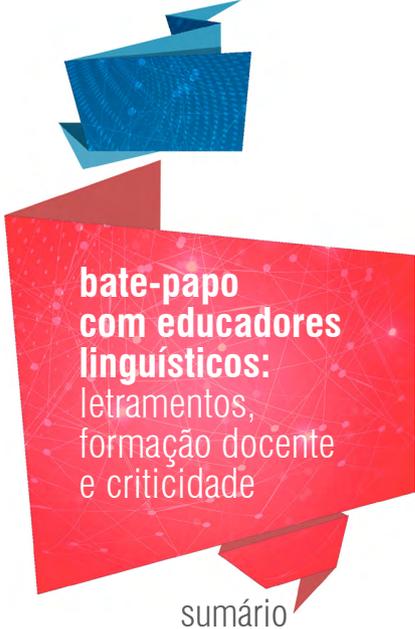


**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

awareness or *conscientização* does not occur in the same immediate and causally direct ways in which descriptive knowledge of a new lexicogrammatical item or aspect of methodological technique might be transmitted. As Mark Clarke (2003) astutely observed many years ago, empowerment [similar to all forms of critical/ideological awakening] is not a direct instructional phenomenon. Curricula, syllabi, and lesson plans should be conceptualized and designed towards creating possibilities rather than predictive certainties. Students are active meaning makers in the knowledge that is ultimately acquired, mediated and sometimes resisted. For some, the salient critical dimensions of a lesson might come much later as “A-ha” moments, where the student consciously and recursively comes to recognize patterns of significance or purpose—perhaps we can call them *meta-lessons*—over several lessons, courses and life experiences, especially those that interconnect theory with practice. Such critical awareness is often triggered by an event in class, through synergies of interaction and group work around texts or project-based language learning activities. This type of (meta) learning is at the core of some of the most important goals of education, especially in societies of great diversity and sustained inequalities, as it speaks to the negotiation of identity and the development of values/morals that shape our understanding of democratic life and social responsibility.

Teachers also experience “A-ha moments” in which previously unrecognized aspects of language, literacy and everyday life “suddenly” or “unexpectedly” take on broader ideological relevance and social authenticity. The quotation marks used here question the connotational assumption that these are purely coincidental or unplanned developments. Arguably, a lot of curricular design, over broader scales of time, has contributed to that critical moment in which we come to “see the world in a grain of rice,” as the Chinese proverb goes. And for language teachers that moment might arise around the most mundane and apolitical aspect of form focused instruction,



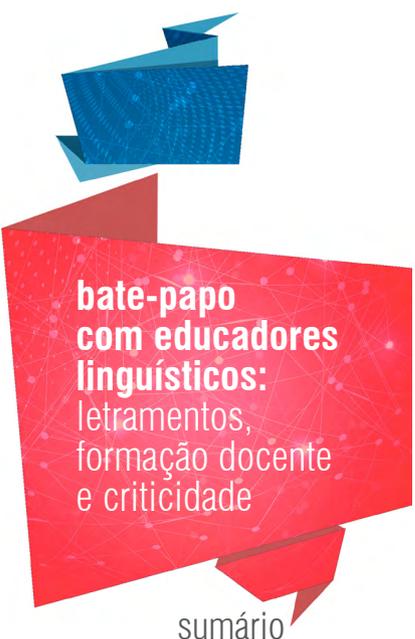
**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

as Alastair Pennycook (2012) recounted in his wonderful chapter on the *praxicum*, in which a seemingly innocent lexical choice between “close the tap” and its more common phrasal substitute, “turn off the tap”, initiated a discussion of language standardization and power relations in the setting of a supervisory observation. While we don’t have follow-up data on how this critical moment might have informed and transformed the student-teacher that Pennycook observed that day, such data is generously provided in Chun’s (2015) *Power and Meaning Making in an EAP Classroom*. Over the course of a year, and through detailed interview and observational data, readers witness the collaborative relationship developing between Chun and his participant EAP instructor, Emilia, and the subsequent shift towards a more ideologically aware literacy approach in Emilia’s EAP classroom.

I was recently reminded of the Chun and Pennycook examples while being interviewed by a former undergraduate student of mine, Fiona McDonald, who was an exemplary student in the Certificate in the Discipline of Teaching English as an International Language (D-TEIL) at Glendon College (see e.g., Martin & Morgan, 2015). Fiona is now a Master of Education student at the Ontario Institute for Studies in Education (OISE) at the University of Toronto and was interviewing me as part of a research project on students’ first or dominant languages as assets for additional language learning, a topic that aligns with current interests in plurilingualism, translanguaging and L1 utilization in L2 settings. Many of Fiona’s questions encouraged me to reflect on my own professional trajectory, especially my growing interest in critical literacy and pedagogy<sup>38</sup>

38. In this chapter, I will often be using the notions of literacy and pedagogy (singular and plural) interchangeably; Following Pennycook (2001), historically and paradigmatically, both terms have been and continue to be deployed in both *modern* (“emancipatory modernism”) and *postmodern/poststructural* (“problematizing givens”) ways in the literature outside of Brazil (see Morgan, 2014). My use of literacies emphasizes textual encoding/decoding processes, including historical and ideological conditions of reception and meaning making. My use of pedagogies extends more generally to the organization of teaching and learning conditions that make (critical) literacies possible. Both terms are centrally concerned with power relations *in* and *through* schooling.

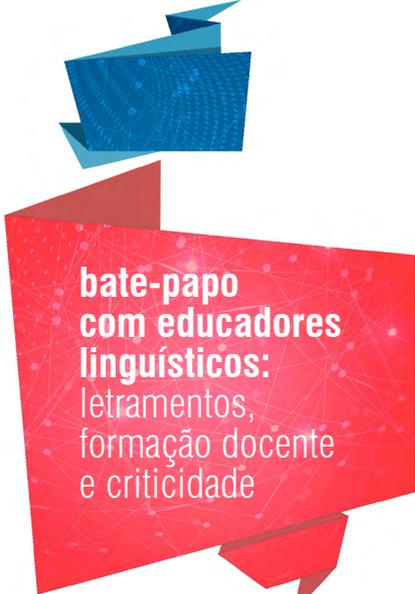


**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

development. As I reflected on her question, I came to see my own emergent criticality as somewhat similar to that of Chun's (2015) collaborator, Emilia, which takes place over a year of co-reflection on EAP teaching. My pool of collaborators, however, was considerably larger as I was fortunate to be working as an adult ESL instructor in a settlement agency while doing graduate studies at OISE (MEd, PhD) several afternoons and evenings a week. Although ESL instructors in the city-wide program shared a common curriculum, thematically organized and underpinned by a communicative, task-based learning approach, I started to re-work my ESL lessons around things we were reading and discussing at OISE. My lessons on L2 grammar, vocabulary, pronunciation became more socially oriented—even in lower level ESL classes—always attuned to how language choices influenced how we felt and thought about the content and ideas represented and how these choices were related to power relations beyond the classroom (see e.g., Morgan, 1998). It was never a case of having to choose between a critical approach and an apolitical or non-critical one, but rather, looking for areas of complementarity that made language lessons more socially relevant and engaging for students. As I related to Fiona in our interview, it is an instructional approach I continue to explore and develop in the content-based EAP courses I currently teach in my university and especially in my role as a language teacher educator.

It's important to reiterate that the many "Aha moments" I experienced at the community center were not intrinsic or directed components of the city-wide, adult ESL curriculum I was to follow. Nor were such critical moments unique properties of the ethnolinguistic setting in which my adult ESL courses took place. Instead, I would describe my emerging criticality as a *relationship*—of opportunities uniquely perceived and acted upon, in both planned and unplanned ways. In the ESL program at the community center, not everyone would recognize the same opportunities in the same way,



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

especialmente as minhas próprias ferramentas de reconhecimento, ao longo do tempo, estavam mudando a partir das leituras, relações e conversações que eu estava tendo no OISE. Recursivamente, esses aspectos relacionais e textuais da colaboração no OISE também estavam mudando meu entendimento de experiências anteriores, tornando algumas pedagogicamente significativas ou relevantes de maneiras não anteriormente consideradas. E em termos de meus colegas do OISE, não todos leriam os mesmos textos acadêmicos da mesma maneira, assim como eu vim a avaliar e internalizar o valor das teorias que estudei através do meu trabalho em sala de aula no centro comunitário.

Em resumir e teorizar meu próprio desenvolvimento crítico, encontro a noção ecológica e eco-semiótica de *afordance* (Morgan & Martin, 2014; Piccardo, 2017; van Lier, 2004) especialmente relevante porque reúne muitos dos temas acima, que estão no cerne das preocupações/desafios levantados por meus questionadores sobre as possibilidades de fomentar literacias críticas e pedagogias em nossos cursos de L2 e EFL. Uma *afordance* é uma oportunidade percebida de agir em um ambiente (i.e. social, bio-semiótico, etc.) dentro do qual se está imerso (como professor, cidadão, ser sentiente, etc.). É novamente fundamentalmente uma *relação*: uma *percepção* e *potencialização de significado* (cf. Halliday, in van Lier, 2004) moldada pelas condições oferecidas e como essas condições ressoam com o condicionamento/aprendizado de um ator social em um determinado momento no tempo e no espaço. A aprendizagem e a cognição, sob uma perspectiva de *afordance*, desafiam crenças antigas e ainda populares de aprendizagem linear e progressiva, nas quais unidades discretas de linguagem ou conhecimento são transferidas do professor para o estudante e acumuladas de maneiras previsíveis e mensuráveis. Em relação às literacias críticas, um currículo orientado por eco-semiótica ou *afordance* olha para colocar recursos no lugar, a partir dos quais os estudantes se montam de maneira responsiva e acionável “kit de ferramentas” quando oportunidades para o trabalho crítico se apresentam. É não-diretivo e recursivo em que algo está ocorrendo no ambiente da sala de aula (i.e., significados

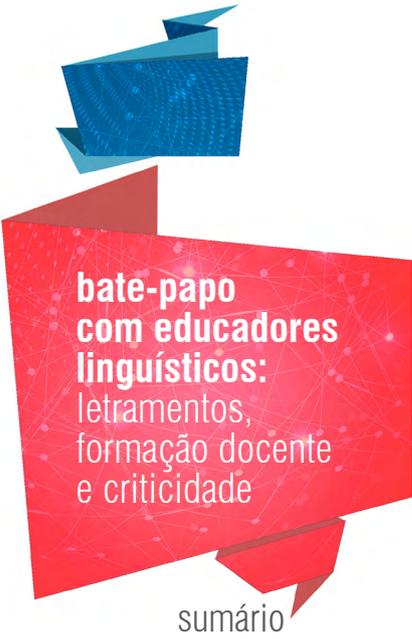


**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

generated from curricula aligned with spatial arrangements, gestures and interactions) helps us re-organize prior knowledge and construct pathways of coherence from both conscious and less conscious experiences, what the anthropologist Gregory Bateson famously described as the “pattern that connects”. Some students will “get it” right away; others may take more time and require different, relatable experiences (“So, that’s what Brian was trying to say in that class last year!”). Some may never get it, nor want to. Again, I would remind readers that some of the most important learning related to identity and values around social justice and openness to difference follow these types of non-linear, recursive patterns.

It’s worth considering what we remember and retain most from our earlier education and from teachers we would describe as remarkable or inspiring. For me, it’s rarely a specific content lesson that comes to mind but rather a more generalized memory and feeling that this is someone I respect deeply and whose social values and professional conduct is something to emulate. This learning/recognition of broader values—I will use the Batesonian-inspired term *meta-lesson*, again—has emerged interactively and cumulatively over the course of many individual content lessons and over longer scales of time and place. Clearly, the meaning making potential in our classrooms is polysemic and multimodal, and it is always a *relational* potential for inspiring criticality in our students. I’d now like to turn to the practical ways in which I try and encourage such critical noticing and pattern making in my own EAP and LTE teaching and course designs.



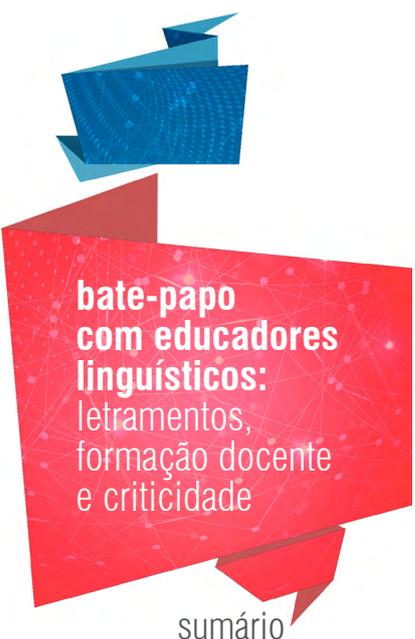
**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

## FOSTERING CRITICALITY: CURRICULAR ELEMENTS TO CONSIDER IN LANGUAGE TEACHER EDUCATION

Course readings are a crucial resource for initiating critical possibilities in pre-service language teacher education (LTE). They should be carefully selected based on course levels and prerequisites, and they should be ideologically challenging but still accessible for the specific students involved. I also believe that transformative or openly ideological readings need to integrate both field-external and field-internal perspectives. Transdisciplinary readings are indeed invaluable for pluralizing epistemologies or disrupting traditional notions of what it means to know or teach a language. My experience has been that field-internal case studies that demonstrate theoretical/conceptual application are equally important, if not essential, for new teachers. It doesn't mean that the case studies are generalizable across all teaching sites; part of working with such texts is to invite students to identify the contextual factors that have shaped the activity. In my LTE course, I try to achieve a balance between texts that are more transdisciplinary and conceptual and that introduce ideas that expand and challenge the existing knowledge base of language teaching—recent examples would be articles informed by indigenous, ecological, postcolonial, and economic theories—along with articles that detail the local decision making and agency of teachers trying to implement critical perspectives and practices within the institutional and interpersonal spaces (i.e., affordances) recognized and made available.

This balancing of texts includes combining (sub) field surveys—often handbook chapters or journal special issue introductions—along with situated case studies. In the eco-semiotic spirit of affordances and recursion, it's also important to consider the



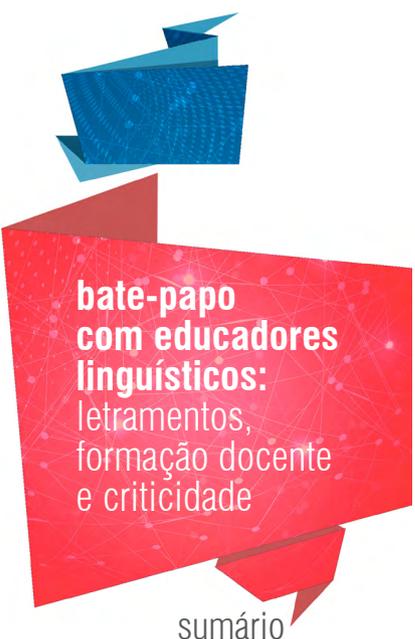
**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

readings and course themes holistically over the length of the course (12 weeks at my university) as well as how a specific course inter-relates with others within a broader program, in my case, the Certificate in the Discipline of Teaching English as an International Language (D-TEIL) at Glendon College in Toronto (e.g. Martin & Morgan, 2015). Within these larger contexts and time scales, what potential identity options are being made available to new teachers—i.e., technician or transformative agent? What kinds of critical communities and alliances can the new teacher imagine joining in the future?

The inter-relationship between identity and texts raises another key dimension of critical curricular work, which is a focus on the kinds of meanings we authorize through our study questions and classroom activity around required readings. The notion of literacy phases for critical reading (Cummins, 2001) still informs the study guides I share with students. Inspired by Cummins, I try to have study guide questions that include a *descriptive phase* (related to specific/explicit content and their inter-relationships in the text), a *personal experiential phase* (relating/utilizing prior experiences to evaluate the text), a *critical-analytic phase* (examining the ideological interests of the author and evaluating the claims of the text based on the evidence offered), a *social action phase* (possible transformative applications and outcomes of text recommendations). Phases often overlap or interact in study questions and through the small and large group discussions that take place. A critical-analytic question on the ideological positioning of the author/text, for example, can influence how we understand or reconsider a personal-experiential perspective encouraged around the text.

This type of literacy process across phases is very much in the poststructural spirit of reflexivity, which is highly valued in contemporary critical literacies as it creates the conditions by which we potentially *read* ourselves as we read the texts of schooling and of social life (Duboc & Ferraz, 2018). The pedagogical intent is to

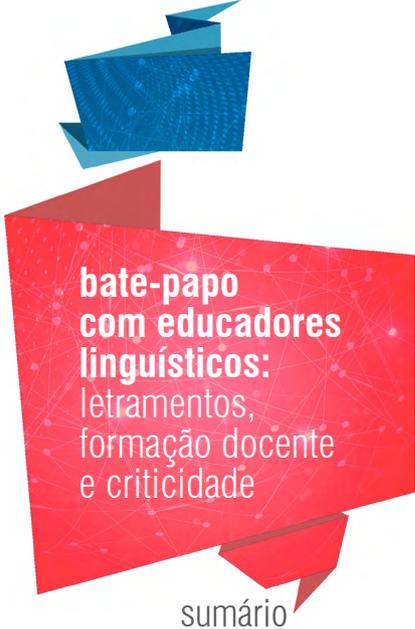


**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

produce an uncommon or disruptive rethinking of “common sense”; that is, to challenge humanistic assumptions of autonomy and to make us aware that we are historical and ideological subjects of discourses and hence “biased” in our potential to understand and/or respond ethically and responsibly to worldly events and actors outside our familiar communities of practice. Towards such self-awareness, Allan Luke (2004), in his often-cited chapter on *Two Takes on the Critical*, recommends pedagogical practices that “call up for scrutiny, ... the rules of exchange within a social field. To do so requires an analytic move to self-position oneself as Other even in a market or field that might not necessarily construe or structurally position one as Other” (Luke, p. 26). Again, such “distancing practices” (Morgan & Ramanathan, 2015) should be considered as non-directive (cf. Clarke) and as affordances unevenly recognized by students within a classroom setting at a given point of time. As well, I would argue that notions such as reflexivity and hyper-reflexivity should also be subject to critique and disruptive thinking, particularly in fields such as LTE and education, a critique I will expand upon in a later section of this chapter.

Beyond the meanings authorized through literacy phases, another key layer or dimension of curricular intervention revolves around identity work and the types of teacher-student relationships that are encouraged over the length of the course. The nature and development of these relationships influence critical literacies in complex yet important ways (cf. negotiating coercive versus collaborative relations of power, Cummins, 2001). Based on the classroom relationships developed by teachers, students can become more willing to take risks, to explore and verbalize “non-conventional” textual meanings that challenge power relations and the ideological status quo. Of course, there is always the danger that the same emboldened risk taking can lead to hurtful racist, homophobic, misogynist or classist comments occurring during lessons. And when this

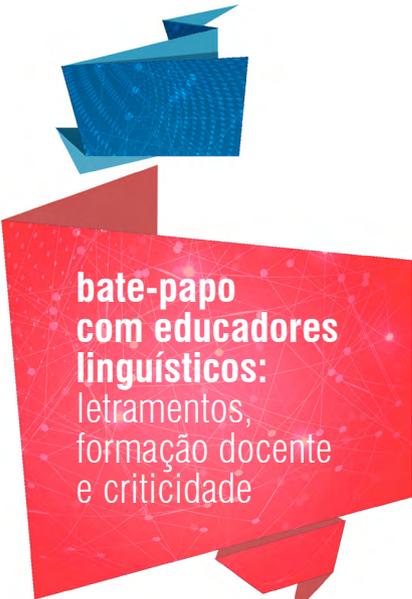


**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

occurs, my own preference has been to intervene, to see the power imbalance of the teacher's role as something to deploy strategically, perhaps not to shame the offending student as much as to challenge his or her "common-sense," through counter-comments/narratives and subsequent readings. Still, these are especially difficult political times in many countries in which hyper-partisanship, indifference to facts, and hostility to dialogue and difference are becoming the new normal and in which teachers' continued and future employment are increasingly at risk if they teach in progressive or transgressive ways (Duboc & Ferraz, 2018). In such settings, critical literacies and pedagogies, of necessity, may need to adopt approaches even more strategic and "non-directive" throughout the curriculum. The challenge will be even greater for LTE and foreign/additional language teaching for reasons already noted: i.e., still-dominant language ideologies in which teaching and learning should be focused primarily on the apolitical, decontextualized acquisition of lexicogrammar with the inclusion of any social or communicative content subordinated to this potentially stifling curricular agenda.

A final curricular consideration for critical work relates to the scope of assignments given student teachers. Elsewhere (Morgan, 2009, 2016) I have written in greater length about an LTE assignment called the Issues Analysis Project (IAP), originally conceived by my colleague Nick Elson, a pioneer in terms of critical literacies, teacher agency and social advocacy in LTE settings (see Elson, 1997). The assignment seeks to integrate theory and practice in ways closely related to the working realities of language teachers. It makes explicit the socio-political environment in which teachers work and asks them to identify an ideological gap/problem in the additional language teaching field and design a "blueprint for action" that seeks, in part, to address the problem identified. Blueprints for action can come in the form of a language policy document, pre/in-service workshop, curricular unit and/or lesson plans, language learning materials or



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

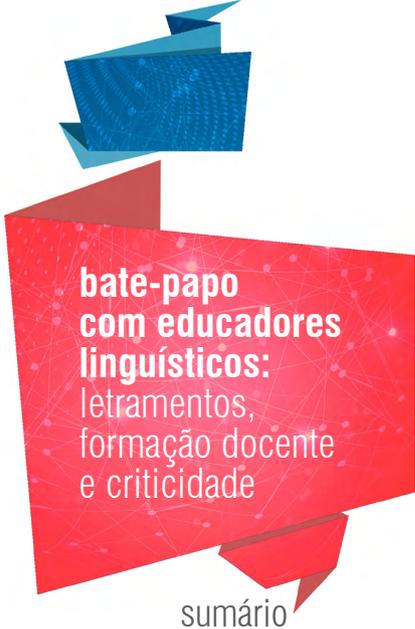
sumário

an on-line resource for language teaching or learning. By focusing on specific professional genres familiar to language teachers (i.e. workshops, etc.), the blueprints serve to apprentice student-teachers into the kinds of literacies and texts that have authority in the field and are thus crucial for building alliances and for helping teachers become agents of change in their schools and communities. There have been many remarkable IAP's in my LTE courses over the years, some of them bringing unique social justice perspectives to English language teaching. In conversations with past LTE students/IAP authors, it's also worth noting that the IAP's have also been influential in an affordance-rich, identity-forming way, with several students choosing to later do education degrees at the bachelor and master level with a strong social justice orientation as a component of their studies and career aspirations.

## CRITICAL LITERACIES AND THE “DANGERS” OF INADVERTENT SELF-MARGINALIZATION IN LTE/EFL<sup>39</sup>

For the most part, English language teachers and language teacher educators do not get a lot of respect, especially in terms of research and theory. It is still seen as a birthright by the general public (i.e., so-called native-speaking English language teachers), a natural possession conferring legitimacy and employment, irrespective of training, in many private EFL schools throughout the world. This attitude permeates the workings of universities in several ways: e.g., the reduced number of professorial stream hires in LTE and EAP programs; the creation of semi-private, profit generating English

39. The sense of “danger” I refer to comes from Foucault (1997), in the *Genealogy of Ethics*: “My point is not that everything is bad, but that everything is *dangerous*, which is not exactly the same as bad. If everything is dangerous, then we always have something to do. So my position leads not to apathy but to a hyper- and pessimistic activism” (p. 256).

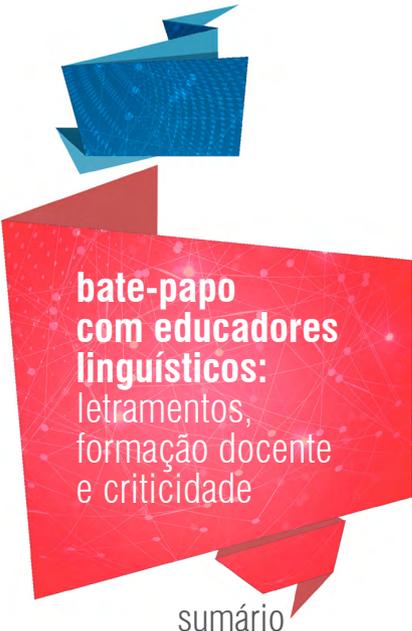


**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

language institutes at universities staffed with part-time underpaid teachers; the tendency to house LTE/EAP programs and faculty within linguistics, education, or English literature departments, positioning them as subordinate partners in terms of resource allocation and decision making; minimal research funding and research appointments for LTE/ELT faculty in comparison to more prestigious disciplines. The effects of this institutional and disciplinary marginalization, I would argue, can extend into our research and theoretical work in complex ways. For one, there is a notable asymmetry to the application of transdisciplinary research, a particular buzzword in applied linguistics these days (e.g., Douglas Fir Group, 2015).

Since first coming to Brazil in 2011 and collaborating in a wide range of academic projects (conferences, publications, teaching) I have been especially impressed by—and somewhat jealous of!—the extent to which critical theories inform applied linguistics and LTE and to an extent that would be unimaginable in Canada. Poststructuralism, postcolonialism, queer theory, cultural studies, globalization studies, philosophy—thinkers such as Mignolo, de Sousa Santos, Mouffe, Rancière, Butler, to name a prominent few, give these LTE and applied linguistics presentations and publications an important and exciting critical edge. At the same time, I wonder if they are reading Lynn Mario Menez de Souza or Walkyria Monte Mór in cultural studies programs or philosophy departments in Brazil. I suspect not, which is unfortunate because the intercultural, multilingual, textual and pedagogical experiences unique to applied linguistics settings could contribute significantly to the ideological and transformative agendas that underpin the call for southern epistemologies and practices to displace northern/Eurocentric ones. In short, the bi- or pluri-directional flow connoted by the prefix ‘trans’ in “transdisciplinarity” exists more as myth and aspiration than any kind of scholarly reality when LTE and additional/foreign language teaching is involved.



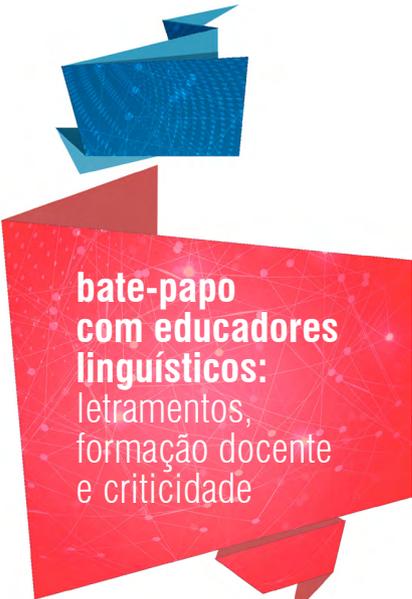
**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

If we follow this argument about theoretical asymmetry above, what might be a potential consequence? Elsewhere (Chun & Morgan, forthcoming) I have argued that there is the risk of an over-reliance—indeed, a fetishization—of theories and constructs from prestigious academic disciplines that are only marginally related to the real-world, pedagogical demands of LTE/EFL classrooms. This doesn't mean that we are required to reject that which attracts us as scholars, but that we should treat our intellectual attractions as always potentially “dangerous” requiring the kinds of pessimistic activism suggested by Foucault. One example from above that comes to mind is the important and necessary concept of (hyper)reflexivity—how we read ourselves as we read texts in the world—a concept very much informed by a poststructural politics of identity and knowledge. When knowledge is pluralized and/or deconstructed, the resulting epistemic skepticism might have different effects for philosophers, for example, as opposed to language teachers. What might be productive doubt for the former may in turn become profound destabilization for the latter, especially a new teacher struggling with the instructional and organizational demands of language teaching in difficult circumstances.<sup>40</sup> In advancing critical work, a poststructural hyper-reflexivity, on its own, can be a poor surrogate for actionable *public* pedagogies and literacies. This very point is taken up more recently by Luke (2013) in an important chapter on “Regrounding Critical Literacy,” in which he claims that “Unpacking the relationship between discourse representation and reality remains the core question of critical literacy as theory and practice” (p. 146).

For language teachers and language teacher educators, a strong field-internal “filter” should always be in place as we engage with field-external knowledge. Confidence in our own epistemolo-

40. In Morgan (2009), I recall an example of an excellent student suddenly stating in class that she no longer wanted to become an EFL/EIL teacher after having read about linguistic genocide, linguistic imperialism and other critical accounts of English in the world. It was an opportunity for me to recognize the need for more examples of pedagogies of hope (cf. Freire) and texts on the pleasures of teaching as part of my course syllabus.



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

gical and ontological expertise and uniqueness is also a valuable asset, especially in terms of countering the disciplinary self-marginalization that can arise from the professional marginalization that we face in many of our sites of practice. My thanks, again, to Andressa, Vanessa, and Záira for posing the questions that I have tried to address and especially for reminding me of how much I have learned—reflexively and transformatively—through my ongoing collaborations with Brazilian critical literacy colleagues.

## REFERENCES

Chun, C., & Morgan, B. (forthcoming). Critical research in English language teaching. In A. Gao (Ed.), *Springer Second Handbook of English Language Teaching*. Norwell, MA: Springer Publishers.

Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd ed.). Ontario, CA: California Association of Bilingual Education.

Clarke, M. A. (2003). *A place to stand: Essays for educators in troubled times, vol. 1*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Douglas Fir Group (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100, Supplement 2016, 19-47.

Duboc, A. P. M., & Ferraz, D. M. (2018). Reading ourselves: Placing critical literacies in contemporary language education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201812277>

Elson, N. (1997). Power, politics—and persuasion: ESL in changing times. *TESL Canada Journal*, 14(2), 55–67.

Foucault, M. (1997). *Ethics, subjectivity and truth: Essential works of Michel Foucault, 1954-1984*. (P. Rabinow, Ed., R. Hurley, Trans.). New York: The New Press.

Luke, A. (2004). Two takes on the critical. In B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 21-29). Cambridge: Cambridge University Press.

Luke, A. (2013). Regrounding critical literacy: Representation, facts and



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

reality. In: M. R. Hawkins (Ed.), *Framing language and literacies: Socially situated views and perspectives* (pp. 136-148). New York: Routledge.

Martin, I., & Morgan, B. (2015). Preparing teachers for “unequal Englishes”: The D-TEIL experience in Cuba. In R. Tupas (Ed.), *Unequal Englishes: The politics of Englishes today* (pp. 244-264). New York: Palgrave McMillan.

Morgan, B. (1998). *The ESL classroom: Teaching, critical practice, and community development*. Toronto, ON: University of Toronto Press.

Morgan, B. (2009). Fostering transformative practitioners for critical EAP: Possibilities and challenges. *Journal of English for Academic Purposes*, 8, 86-99.

Morgan, B. (2014). Becoming a critical language teacher: A reflexive journey. *Diálogos Interdisciplinares*, 1(1), 19-29. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Aquidauana, Brasil. <http://seer.ufms.br/index.php/deaint/index>

Morgan, B. (2016). Language teacher identity and the domestication of dissent: An exploratory account. *TESOL Quarterly*, 50 (3), 708-734.

Morgan, B., & Martin, I. (2014). Towards a research agenda for classroom-as-ecosystem. *Modern Language Journal*, 98 (2), 667-670.

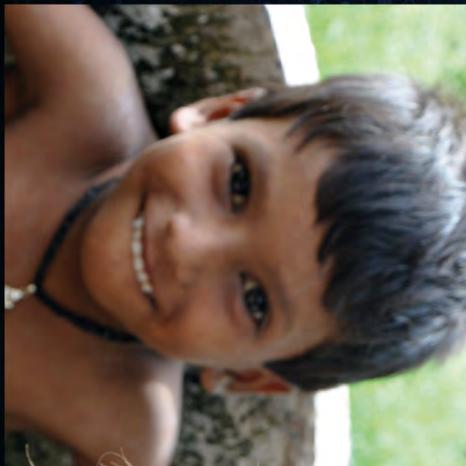
Morgan, B., & Ramanathan, V. (2015). Critical literacies in language education: Distancing ourselves from dominant text and discourse. In C. H. Rocha & R. F. Maciel (Eds.), *Língua estrangeira e formação cidadã: Por entre discursos e práticas (edição ampliada)*, p.187-216. Campinas, SP: Pontes.

Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Pennycook, A. (2012). *Language and mobility: Unexpected places*. Bristol: Multilingual Matters.

Piccardo, E. (2017). Plurilingualism as a catalyst for creativity in superdiverse societies: A systemic analysis. *Frontiers in Psychology*, 8, doi: 10.3389/fpsyg.2017.02169

van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Dordrecht: Kluwer.



# 13.1

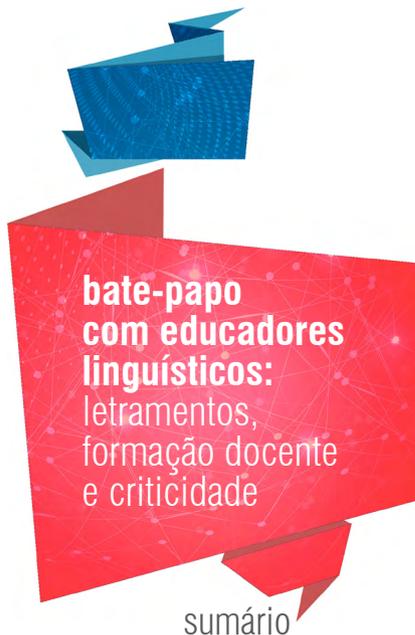
## educação em língua estrangeira para crianças

**Gabriela Piccin**

Universidade Federal do Espírito Santo  
Instituto Federal de Educação, Ciência  
e Tecnologia do Espírito Santo

**Marianna Cardoso Reis Merlo**

Universidade Federal do Espírito Santo



Prezado Prof. Lynn Mario,

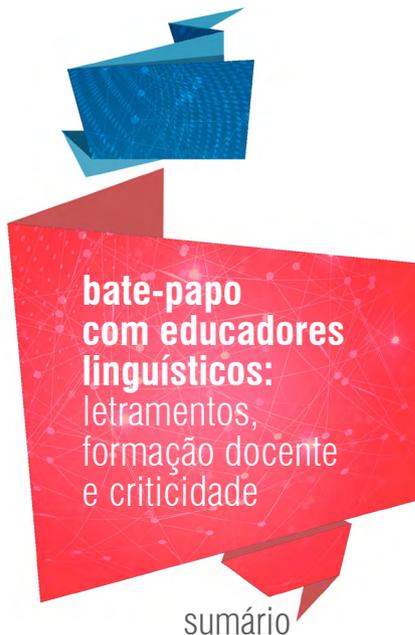
Em Menezes de Souza (2011), somos convidadas/os a refletir sobre nossa responsabilidade ética e profissional enquanto educadores/as em uma realidade complexa, rizomática e pretensamente interconectada. Os fluxos que marcam o mundo atual se movimentam de tal forma que se torna impossível desempenharmos nossa função sem considerarmos as mudanças políticas, sociais, culturais e tecnológicas que ocorrem na atualidade.

No entanto, o que vivenciamos é que, apesar da complexidade e da multiplicidade das relações contemporâneas, “dentro da sala de aula, parece que ainda estamos naquele ritmo antigo, bem devagar [...]”. A lógica predominante na escola tem sido a lógica linear; assim, no ensino de língua estrangeira, primeiro devemos ensinar o conteúdo x, para depois ensinar o y e então o z. Desse modo, a relação entre professor/a e aluno/a se dá como a relação bancária, aquela que deposita o conteúdo na mente da/o aprendiz de forma que, eventualmente, essa conta gere dividendos. Paulo Freire (1996) fez uma crítica contundente a essa “educação bancária” ainda na década de 1960, mas como podemos observar em Menezes de Souza (2011, p. 281), “lá se foram cinquenta anos e a metáfora do método ainda continua muito forte”.

A partir da visão de Freire acima, diversos teóricos da educação e da linguística aplicada têm concordado que esse método de ensino tradicional precisa ser revisitado, de modo a considerar as necessidades e dificuldades contextuais, os recursos disponíveis e as demandas do século em que vivemos. É assim que somos convocados a repensar nosso papel como educadores e os objetivos do ensino de uma língua estrangeira em contexto escolar.

Como lemos em Menezes de Souza e Monte Mór (2006),

[...] a disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros



compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais (p. 91).

Nessa perspectiva, percebemos que nossa responsabilidade ética e profissional vai muito além do ensino de habilidades linguísticas necessárias para fins comunicativos, incluindo a formação de subjetividades para a cidadania.

Com tudo isso em mente, ao refletirmos sobre as demandas da contemporaneidade que reverberam na sala de aula de língua estrangeira, percebemos que a interconectividade pretendida no mundo atual requer, cada vez mais cedo, o aprendizado de línguas, principalmente da língua inglesa. Assim, o ensino de inglês para crianças tem experimentado crescente valorização no mercado, movimentado pelas editoras de material didático e pela profusão de escolas ditas bilíngues e de instituições de ensino de inglês direcionadas ao público infantil. Tais instituições – em sua maioria de iniciativa privada – têm embasado suas práticas no discurso do “quanto mais cedo melhor” (CARVALHO; TONELLI, 2016).

No entanto, ao analisarmos as políticas linguísticas vigentes, vimos que o Estado, por meio da mais recente alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), tornou obrigatório o ensino de inglês apenas a partir do sexto ano do ensino fundamental. Desse modo, às crianças da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental não é assegurado o ensino de uma língua estrangeira. Ou seja, a despeito da valorização do aprendizado de uma língua estrangeira (principalmente o inglês) por crianças, percebemos que a escola pública não tem aderido a essa busca na mesma velocidade que as escolas particulares.

Entendemos que a massificação do ensino de inglês para crianças tem suas raízes em discursos prioritariamente neoliberais, que projetam o aprendizado dessa língua como forma de ascensão



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

social (FERRAZ, 2015). Mas, entendendo que os objetivos finais da educação linguística vão além da instrumentalidade, conforme Menezes de Souza e Monte Mór citados acima, perguntamos: é preciso que a escola pública adira à obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira para crianças por meio de políticas linguísticas específicas? É realmente necessário que se aprenda uma língua estrangeira na infância? Qual são os papéis dos educadores e dos aprendizes nesse processo?

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) >. Acesso em 19/12/2017.

CARVALHO, I.; TONELLI, J. R. A. Quanto mais cedo, mais difícil: os desafios no ensino de inglês para crianças. *Revelli – Revista de educação, linguagem e literatura*, v. 8, n. 2, p. 1-18, junho, 2016.

FERRAZ, D. M. *Educação crítica em língua inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos*. Curitiba: Editora CRV, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética. In: JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J.Z.; HALU, R.C. (orgs.) *Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes, 2011. p. 279-303.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE-MÓR, W. *Orientações Curriculares do Ensino Médio: Línguas Estrangeiras, Linguagens, Códigos e Tecnologias*. Brasília: MEC-SEB, 2006.

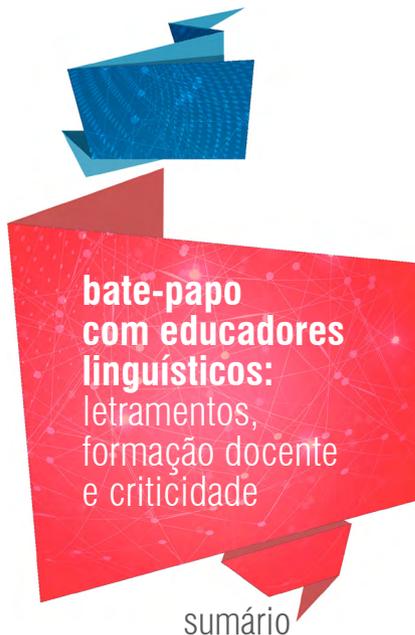
**Autoras das QPs:** Gabriela Freire Oliveira Piccin (PPGEL-UFES/Doutorado) é docente do IFES-Vitória, Mestre em Educação pelo PPGE-UFES e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística pela UFES. Marianna Cardoso Reis Merlo (PPGEL-UFES/Doutorado) é Mestre em Linguística pelo PPGEL-UFES e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística pela UFES.

# 13.2

**educação linguística:**  
repensando os conceitos  
de língua e linguagem

Lynn Mario Trindade  
Menezes De Souza  
Universidade de São Paulo





## REPENSANDO AS LÍNGUAS E LINGUAGENS<sup>41</sup>

As questões do inglês no mundo atual, globalização, o papel das tecnologias, os letramentos digitais e multimodalidade são questões enormes, e abarcam várias vertentes. E uma das quais perpassa toda a área do ensino de línguas é uma questão principal: trata-se da mudança no conceito de língua e linguagem. Porque com toda essa questão dos fluxos da globalização, segundo Boaventura vemos a necessidade de nos debruçarmos sobre temas tais como o cosmopolitanismo, interculturalidade e a necessidade maior das práticas de interconectividade e menor de fluxos de coisas.

Quando Appadurai, por exemplo, começou a pensar nisso, estávamos bem no início dos processos de pensamento crítico sobre a globalização; então, falava-se muito em fluxos. Mas agora percebemos que os fluxos alteram as coisas. Há uma mudança não só epistemológica; em vez de falar de coisas, ou de substâncias, nós estamos falando de fluxos. Porém, há também uma mudança ontológica., pois as coisas mudaram. Ou seja, língua não é mais uma coisa, é um processo. E daí temos toda a discussão atual sobre translingualismo, sobre inglês como língua franca e o questionamento do conceito de língua como sistema.

O estruturalismo, dentro de uma visão Saussureana acabou, ou seja, não temos mais! Uma vez que temos essa interconectividade, o conceito de língua como um sistema abstrato já não faz mais sentido. A gente vê isso quando falamos de multimodalidade, ou quando falamos de letramento. Estamos falando agora de práticas diversas de usos de língua por usuários em contextos diferentes. Appadurai (2008) e Sousa Santos (2007) também discutem

41. Este texto é resultado da arguição do Prof. Dr. Lynn Mario T. Menezes de Souza na banca de mestrado de Marianna Cardoso Reis Merlo. A riqueza dos comentários nos levou a compilar este texto. Foi mais aula do professor da USP. Lynn, muito obrigado por compartilhar.



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

isso, sobre uma globalização de baixo para cima (grassroots globalization). Assim, temos uma visão de pensar a linguagem de baixo para cima. Antes, a gente pensava em um sistema de cima, um sistema abstrato, e supúnhamos que este sistema era meramente aplicado pelos usuários lá embaixo. Então, tínhamos o conhecimento que seria aplicado pelos usuários, com as regras e as aplicações. E aquelas metodologias antigas que a gente usava para ensinar: agora é *presentation*, agora é *practice*, agora é *production*, não é? Então a gente imaginava: “apresentamos a regra e o usuário simplesmente começa a usar a regra”. Percebemos que isso, dentro da interconectividade da globalização, já não faz sentido.

O que temos hoje é: várias práticas diferentes, por usuários diferentes em contextos diferentes espalhados pelo mundo. Mas não podemos dizer que estamos fazendo a mesma coisa. Isso nos leva a questionar o conceito de língua inglesa enquanto língua no singular.

Não estamos mais ensinando “a” língua inglesa. O que Graddol apontou no relatório dele de 2000 era quase que um relatório apocalíptico, do fim de um milênio e início de outro. Ele foi contratado pelo Conselho Britânico para fazer esse relatório, e estava dando uma péssima notícia para o Conselho Britânico dizendo: “Olha, a língua inglesa não é mais nossa”. Mas em vez de dizer: “a língua inglesa não é mais nossa”, a gente percebe que não existe mais língua inglesa no singular. Não é que a língua inglesa foi globalizada, e sim, que ela é de todo mundo. Não existe mais o conceito de língua como substância. Da mesma forma que letramento não é mais alfabetização de um código, qual seja, a letra A tem X som, a letra B tem X som e basta aprender o código e a relação e entre letras e sons que você já aprendia a ler e escrever.

Assim, em relação a um novo conceito de alfabetização, temos esta visão de baixo para cima. Percebemos que a forma com que a linguagem escrita é usada na nossa sociedade atualmente depende



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

do contexto, depende de grupos de pessoas usando o texto escrito, a leitura e a escrita de formas diferentes em práticas diferentes. Passamos a analisar essas práticas, a descrever essas práticas, e percebemos que quem sabe escrever e ler jornal em nosso contexto brasileiro pode não saber ler e escrever na língua inglesa. Isso gera o nosso conceito de repertório, ou de práticas. Ninguém mais sabe a *língua*, mas cada um de nós tem um perfil de práticas da língua em que nos engajamos em nosso cotidiano. Isso significa que, se vamos ensinar um determinado conjunto de práticas em um contexto, nós não podemos universalizar ou generalizar e dizer que essas práticas servem para todos os outros contextos.

Com isso, os livros didáticos cósmicos, e quero dizer 'ironicamente', porque aqueles livros importados foram feitos para o cosmos; eles pressupunham que o ensino da língua estrangeira era igual para o cosmos. Estes, não servem mais. E é daí que vem então esta noção que os pensadores do letramento, Knobel e Lankshear (2008), chamam de epistemologia da performance ou o que Boaventura de Sousa Santos (2007) chama de cosmopolitismo, interculturalidade de baixo para cima.

O nosso foco agora é na prática dos usuários e não mais no sistema. Então os usuários passam a ter uma importância enorme. Não aceitamos mais o sistema abstrato construído no hipotético falante nativo. O que nós queremos para o ensino de língua estrangeira no nosso contexto é o aluno brasileiro, é o professor brasileiro, é o usuário dessa língua, que não existe mais no singular. No Brasil, para que nós usamos essa língua? Assim, ela deixa de ser a língua no singular. Além disso, uma vez que deixou de ser a língua no singular, deixa de existir a língua como o conceito de língua sempre existiu. Então passamos a pensar a língua como algo nebuloso, sem contornos fixos; mas um conjunto de *repertórios* e *práticas* que vão variar de lugar para lugar, de *contexto* para *contexto*.



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

Eu critico muito este conceito de inglês língua franca porque acabamos com a noção do modelo do falante nativo como sendo o modelo a ser reproduzido, mas também não é o modelo de língua franca. Língua franca é uma prática, não é um modelo de cima para baixo. Podemos dizer: inglês é usado como língua franca no mundo atual. Mas como o inglês é usado no Brasil vai ser diferente do inglês usado pelos japoneses, ou em outros lugares diferentes na África. Então ensinar inglês como língua franca significa transformar uma prática que varia de acordo com os usuários e o contexto em um modelo a ser reproduzido. É pegar algo que surge de baixo para cima e transformá-lo em um modelo que vai ser reproduzido de cima para baixo.

Rajagopalan (2009) fala de *World English*, mas eu diria que não. Ele tem uma briga com *Englishes* no plural, e disse que deveríamos falar em *World English*. Mas eu acho que nós não temos que falar em língua como substância, como entidade ontológica. Nós temos que falar em práticas contextuais, situadas, que mudam. Isso cria um problema para nós que queremos propor currículos, queremos estabelecer políticas, documentos que vão estabelecer políticas para cá, políticas para lá. Esse é um problema que temos e temos que saber como resolver isso.

## METODOLOGIAS E MÉTODOS

A língua inglesa é uma coletânea de práticas multiformes. E toma formas diferentes em lugares diferentes. Então quando se fala em ensinar a língua estrangeira hoje em dia, esse é o nosso problema: como lidar com isso em termos de metodologia?

Esse é outro problema: a questão não é método, a questão é o conceito de língua. O método, que é o “como fazer”, é irrelevante,



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

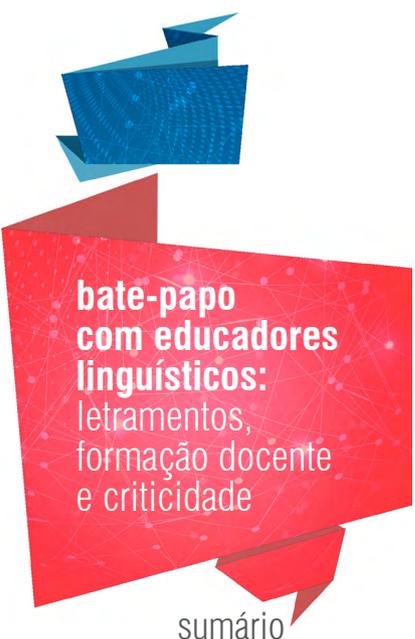
sumário

porque uma vez que temos o conceito do que é e do que não é a língua, podemos lançar mão de técnicas de vários métodos para atingir o nosso objetivo. Se entendermos métodos como coisas estantes, fixas, que vão ensinar a língua como substância, então nós estamos presos a buscar o método ideal. E o que se verifica é que estamos pulando de um método para outro: ontem foi um método, hoje é outro, amanhã será outro ainda... quando não nos damos conta do problema principal: o conceito de língua mudou. Agora estamos falando de translingualismo, como se usar a língua de forma fluida, etc. Isso é mudança no conceito de língua.

Vejo uma questão metodológica aí. Quando eu e a professora Walkyria Monte Mór tentamos propor isso em 2006 nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), quando dissemos que o que mais importa não é o método X, Y ou Z, mas sim para quem estamos ensinando, para que e quais são os recursos disponíveis.

Os recursos disponíveis não são somente a tecnologia. Recursos disponíveis significa o que é que eu sei, o que os meus alunos sabem e o que eu posso fazer com isso levando em conta onde eu quero que eles cheguem, ou seja, as necessidades deles. Quem são os meus alunos? E, a partir disso, quais são as necessidades deles de aprender uma língua estrangeira? Quais são os recursos disponíveis e o que podemos fazer com isso? Isso se chama sustentabilidade. Nessa visão, não dependemos de livros importados/estrangeiros caros. Não estamos querendo que alguém do eixo Rio-São Paulo-Minas Gerais venha para cá ensinar para nós professores o que fazer. Estamos dizendo que vamos fazer o melhor com os recursos disponíveis.

Estou falando, obviamente, de um lugar meu, subjetivamente. Eu não acredito em modelos para a formação de professores. Muita gente discordaria de mim. E por que discordariam? Porque acham



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

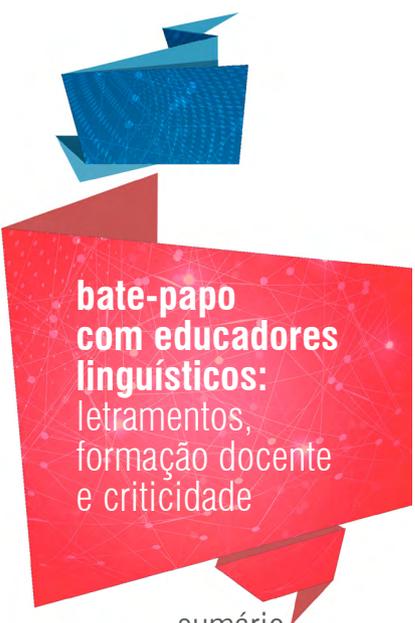
que precisamos ter cursos de formação de professor. Mesmo aqueles que afirmam que nós não treinamos mais, mas agora “formamos” professores, vemos um embate aqui, que é o mesmo embate entre o conceito de língua como sistema e o conceito de língua como práticas múltiplas e disformes.

## EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Qual é o conceito por trás disso? É o conceito de educação. O que é que nós estamos fazendo na educação? Estamos propondo um modelo com determinados conceitos para criar um aprendiz-cidadão conforme o modelo que a gente quer? Ou nós estamos abrindo uma caixa de Pandora, que é aquilo que a gente não pode controlar aonde vamos chegar (o ponto de chegada e partida), e vamos criar um cidadão digno, crítico, que vai questionar? Esse cidadão crítico não é alguém que vai reproduzir um modelo que nós vamos dar, mas é alguém que vai questionar. Isso significa dois tipos de escola radicalmente diferentes. Nós não temos essa escola.

A Finlândia está experimentando essa escola sem muros, sem salas de aula, que é um conceito de conhecimento de baixo para cima. Nós ainda achamos e ainda trabalhamos com conceito de escola com currículo, com modelo, com material didático, mas, ainda assim, queremos formar um cidadão crítico. Então como fazemos isso dentro dessa contradição de um conceito sem modelos e um conceito que pressupõe um modelo?

Dentro desse embate é que surge a escola sem partido. O que a escola sem partido está dizendo é que: “ ‘perai’, educação é ensinar o modelo. Vocês que querem criar supostos cidadãos críticos? Vocês estão, na verdade, impondo o modelo de vocês. E porque que deveria valer o modelo de vocês e não o nosso?” O



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

problema não é qual é o modelo que deve valer. O problema é que nós estamos no pós-modelo. Não há mais modelo. Assim, a partir da escola sem modelo, como olhamos para a metodologia, para o conceito do modelo a ser ensinado? Porque esses são resquícios que ainda carregamos das metodologias, das visões de língua e de saber na visão de Freire de educação bancária (aquela educação conteudista). Então o que eu estou dizendo? O questionamento, criar um indivíduo questionador não é só uma atividade que vem depois de apresentar o modelo, de introduzir o modelo, e no fim tem uma atividade livre onde você pode questionar. Questionar deveria ser o início da coisa. Mas ainda não pensamos isso, em como ensinarmos através do não-modelo.

O filósofo Jacques Rancière (2005) fala na necessidade de o professor começar com a ignorância, e não com a sabedoria. Porque a partir (do momento que o professor começa com a sabedoria), nós vamos ficar criando alunos dependentes de professor. Ele diz que toda a metodologia, toda a pedagogia que necessita de explicação é uma pedagogia desigual em termos de poder, porque pressupõe que haja alguém que precisa da explicação e alguém que tem a competência de dar a explicação. O que é que ele propõe? Na verdade, ele não é pedagogo, mas sim filósofo. Entretanto, ele disse que precisamos começar do pressuposto de ignorância. Ninguém sabe. Todo mundo tem uma capacidade de aprender a partir do zero para um nível X, Y ou Z de conhecimento. Então vamos ver como é que podemos fazer isso. Cada um tem talentos diferentes. Alguns aprendem conversando, outros só aprendem seguindo regras, outros aprendem na prática... isso pode levar a uma metodologia radicalmente sem regras.

Enfim, o que é que eu estou dizendo? Quando a gente fala de formação de professor, de modelo de ensino, ainda estamos pressupondo o conceito de escola que servia de instrumento para o estado. De onde é que surgiu a escola moderna? Como



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

um instrumento para inventar o estado. A escola padronizava a língua, padronizava a cultura, padronizava a ciência e padronizava o cidadão. Portanto, não é algo fácil trazer um modelo de baixo para cima para dentro de uma escola que foi criada como algo de cima para baixo.

## A EDUCAÇÃO/SENSIBILIDADE LINGUÍSTICA PARA CRIANÇAS

Quando criamos condições para a criança aprender a língua, nós estamos dizendo que não há um modelo a ser reproduzido. Através de práticas podemos simular o uso, mas não ensinar regras, porque primeiro não funciona com criança – e eu estou falando isso porque eu já dei aula para crianças! Trata-se de uma atitude diferente. Não é uma questão de “eu tenho algo que vou ensinar”.

O que devemos fazer com as crianças? Criamos várias oportunidades de aprendizagem: jogos, músicas, atividades... E cada um vai captando coisas diferentes. Porém, não podemos usar aquele pressuposto de que “agora eu vou avaliar: ah, você aprendeu tudo o que eu ensinei, nota 10. Ih, você só aprendeu duas palavras, nota dois”. Não podemos usar esse conceito de aprendizagem quantitativa. Então é isso que tem que mudar.

Enfim, toda essa minha preleção é sobre o conceito de língua que mudou radicalmente. Na verdade, não mudou. Sempre existiu, mas agora ele está mais evidente para nós.

Outra questão importante para conversarmos aqui: por que é que a língua estrangeira não é oferecida aos anos iniciais? Alguns dizem que o inglês é importante para mobilidade, ascensão social, aquela coisa toda. Mas de novo: Que inglês é esse? Todas aquelas



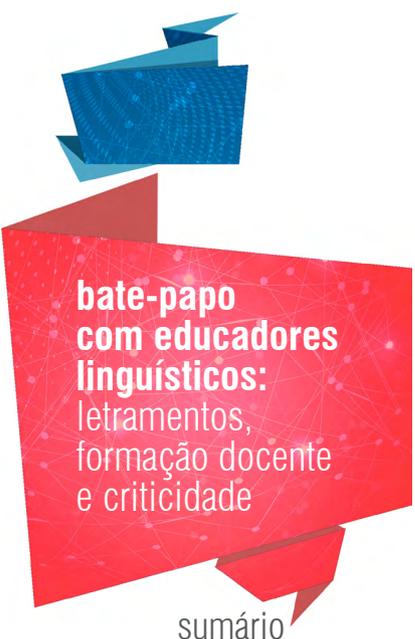
**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

teorias estão pressupondo um inglês como singularidade, numa caixa, com conteúdo X. Não existe isso. O que existe aí (conforme Bourdieu), é o valor simbólico, a certidão, que você pode colocar no seu currículo e que vai te ajudar a arranjar um emprego. Agora, o que é que isso tem a ver com a criança? Nada. O que tem a ver com a criança e o que tem a ver com uma outra forma de educação, é algo que o Daniel Ferraz (2015) já levantou, que é a ideia de educação crítica, que a gente chama de uma educação linguística, ou uma *sensibilidade linguística*.

Isso sim. O que é uma sensibilidade linguística, e como que é diferente ensinar uma língua estrangeira da forma tradicional? Falamos de novo sobre isso um pouco nas Orientações Curriculares. Uma sensibilidade linguística é para ensinar para a criança: “olha, papai e mamãe falam assim. Papai, mamãe: em casa se usam essas palavras. Em outro lugar, é *daddy*, é *mommy*”. Mostrar para criança que pessoas agem, pensam, falam e se expressam de formas diferentes em locais diferentes. E essa diferença não é só uma diferença de conteúdos como palavras, vocabulário. É uma diferença de conceituação de tempo, uma diferença de uso do corpo. “Olha como, para falar essa palavra você tem que mexer com a boca de forma diferente. Fala *thin*, ou fala *cat*, é diferente de *can't* ou de *Kathy*. Então você tem que colocar os dentes, a língua”. Enfim, as pessoas usam os corpos de formas diferentes, em locais diferentes.

Essa é uma sensibilização linguística e tem um propósito. O propósito educativo disso é apreciar as diferenças. Quando a criança percebe que as pessoas se expressam de formas diferentes em línguas diferentes, ela vai saber porque que as pessoas no seu bairro falam de um jeito e as pessoas da escola falam de outro; porque que os meninos falam e agem de um jeito e as meninas de outro, e assim por diante. Isso é a educação baseada na sensibilidade linguística.



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

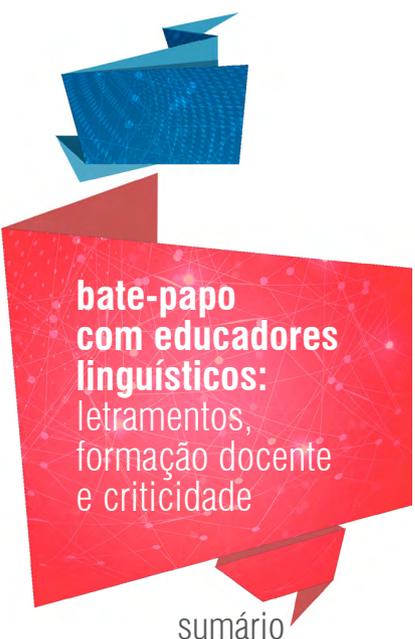
sumário

## POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Outra questão que eu gostaria de levantar era sobre políticas linguísticas. Como eu acabei de dizer, o nosso conceito de língua é de baixo para cima, de um foco sobre práticas de usuários e não sobre sistema, portanto não é algo que implica em um modelo a ser reproduzido. Nosso enfoque sobre uma educação crítica, de novo, não é um modelo conteudístico. Porém, as políticas linguísticas fazem justamente isso, elas propõem modelos.

Calvet (2002) tem um livro chamado Sociolinguística e um livro chamado Políticas Linguísticas. Basicamente o que é que ele está dizendo? Ele faz uma diferença um pouco como o Spolsky (2007), que fala sobre planejamento formal e informal; *management*, não é? Ele faz uma diferença entre *language planning* e *language management*. *Language management* é aquilo que existe na prática, as famílias fazem. *Language planning* é aquilo que o estado faz, a instituição faz. O Calvet diz que há dois tipos de política linguística: um que ele chama *in vivo*, usando o termo em latim, e outro *in vitro*. *In vitro* seria o planejamento, o que nós chamamos de *policy*; são os documentos feitos por uma instituição. É querer impor o modelo, padronizar uma determinada coisa. *In vivo* é o planejamento que existe na prática, a ideologia, o que existe de fato.

Eu sempre defendo o *in vivo* mais do que o *in vitro*, porque estamos vivendo a modernidade que criou a escola, que criou a nação, que criou o conceito de língua como padrão, como norma, e que fez o que? Espalhou a desigualdade social, espalhou o racismo, a colonização, enfim uma série de males sociais baseados no conceito do um ou nada. Ou você poderia ser correto, estar correto, ou estar errado. Não havia possibilidade de variação.



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

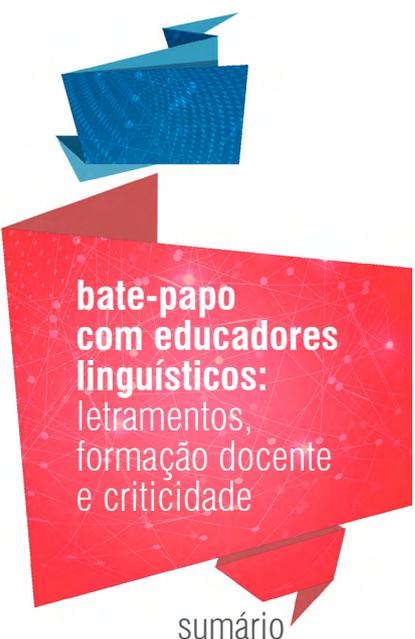
Assim é que toda a política linguística propõe a homogeneidade e padronização. Então eu acho que é uma grande felicidade para mim, que isso não exista, no caso das crianças.

Seria muito melhor se tudo isso fosse discutido nos cursos de formação. Preparar o professor protagonista, um professor que é capaz de analisar quem é o seu aluno, o seu contexto de ensino, quais são as necessidades do seu contexto, desses alunos, quais são os recursos disponíveis e, a partir disso, o que ele pode fazer. Isso é muito mais importante do que qualquer documento de política linguística ou qualquer metodologia a ser ensinada. Enfim, é uma criatividade de cada um, mas precisa ser pensada em um curso de formação. Não é algo que a gente pode pressupor que qualquer um possa fazer.

Tem algumas coisas problemáticas que tendemos a pressupor quando começamos a questionar a validade das políticas linguísticas. Por exemplo: o conceito de continuidade. Existe, de fato, uma continuidade entre o ensino fundamental e o ensino médio? Pergunte ao professor de língua inglesa do ensino médio se ele pode contar com os conteúdos que supostamente deveriam ter sido aprendidos no ensino fundamental. Não pode. A continuidade pressupõe uma série de homogeneidades que não acontecem.

Não estou convencido que as crianças, de maneira geral, precisam aprender uma língua estrangeira. Muitos autores que defendem o ensino de inglês para crianças estão claramente baseados em uma noção de consumo, uma noção de desejos meritocráticos de um modelo neoliberal em que nós vivemos atualmente.

O que é o modelo neoliberal? Competitividade e privilégios disfarçados de merecimento. Então a criança classe média aprendeu, pode concorrer, pode competir com os outros. E, no fundo, é porque quando ganha alguma concorrência, por exemplo, para entrar em uma escola, no vestibular, é sempre entendido na



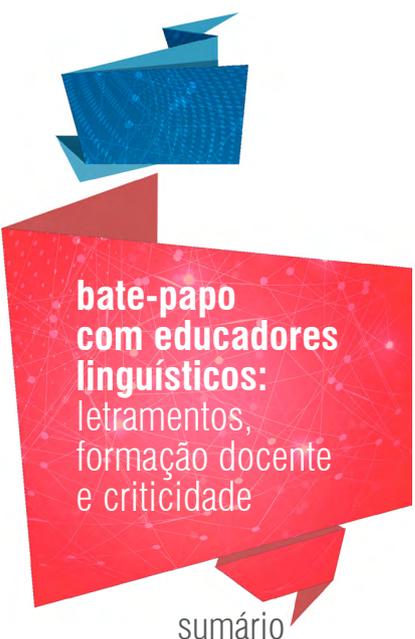
**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

base do merecimento daquela criança. Que aquela criança sabe mais, é mais inteligente, portanto, é mais merecedora. Mas, se partirmos desse conceito meritocrático, isso nos leva a dizer: “ah mas todo mundo precisa ter o que a criança classe média tem”. E aí embarcamos na mesma onda do neoliberalismo. Por que as outras crianças precisam ter? Porque precisam também poder competir em pé de igualdade com as crianças da classe média. Mas, espera um pouco: nós não estamos questionando exatamente esse modelo de sociedade? Ou nós estamos querendo simplesmente espalhar esse modelo de sociedade, com todos de forma igual? Se espalharmos isso para todos de forma igual, não vai mudar nada, porque nós não vamos eliminar a desigualdade entre os mais privilegiados têm, e os menos favorecidos não têm. Então vamos supor: vamos espalhar o ensino de língua inglesa para todas as escolas. O que é que vai acontecer? A mesma coisa que acontece atualmente com o professorado da rede pública. O resultado final vai ser: inglês está na escola, mas o que a criança da escola pública da zona periférica vai aprender, comparado com a criança de classe média na escola particular? Vai ser assim, da mesma forma, desigual. O que move 90% dos pais para quererem que as crianças aprendam inglês é o mercado de trabalho e o vestibular. Querem instrumentalizar a criança desde o dia do nascimento para o mercado de trabalho.

O que precisamos para tudo, desde o fundamental até a pré-escola – e agora estou falando de cima para baixo –, é criar esse senso crítico da sensibilidade linguística. Aprender a apreciar, a lidar com as diferenças.

Outra coisa para qual eu questiono a necessidade generalizada e universalizada de língua inglesa para todas as faixas etárias é porque a criança ainda está se socializando. A criança ainda está aprendendo: “ah, aqui tem uma norma, que é diferente da norma que eu tenho em casa. Eu estou entrando na escola, dando conta da escrita”. A escrita é um tipo de linguagem que não admite variação.



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

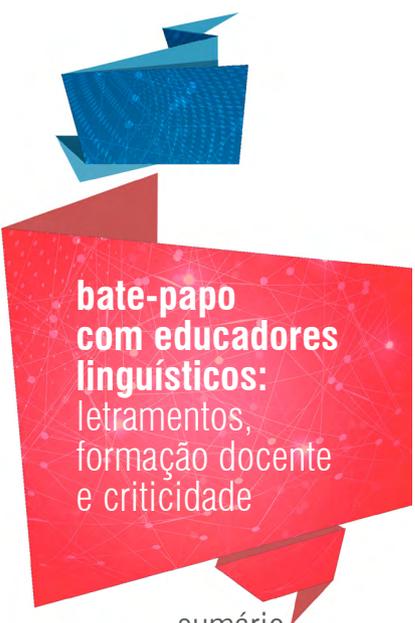
É certo ou errado. Mas primeiro, eu tenho que aprender na escola, e isso é através do ensino da língua materna, que a maneira que eu falo, que meus pais falam, que no meu bairro falam, é diferente da maneira com que se fala na escola. Esses são conceitos linguísticos muito mais importantes do que começar a aprender a língua estrangeira.

Se introduzirmos o conceito linguístico ao ensino de língua estrangeira, enquanto a criança está aprendendo essa “socialização”, que nada mais é do que a sujeitar a criança a uma norma, estamos ensinando outra norma que é língua estrangeira, e assujeitando a criança a essa outra norma também. E qual é a vantagem?

A não ser que seja com objetivo de desenvolver a sensibilidade linguística, ensinar a língua inglesa é muito diferente. Para mim, sensibilidade linguística é poder ensinar várias línguas, nesse conceito de língua como prática. É ensinar para criança assim: “Olha, nesse lugar falam casa assim. Em árabe, em chinês, em não sei o que. E nós falamos casa”. Não é ensinar só uma língua, mas é ensinar essa sensibilidade linguística. Isso sim para uma criança pode ajudar.

Eu já visitei várias escolas na minha vizinhança ditas internacionais que supostamente ensinam. O que elas fazem? Desculpem a palavra, mas o que elas fazem é uma enganação total para os pais. Cantam músicas que a mãe poderia cantar em casa, ensinam meia dúzia de vocábulos; ensinam frases fixas e os pais ficam felizes da vida. Isso não desenvolve nem o senso crítico e nem ensina a língua no seu conceito de sistema abstrato. Então não estamos nem aqui nem ali.

Então eu acho que é preciso apontar para essas dificuldades antes de pressupor a necessidade, problematizar essa dita necessidade, problematizar o tipo de metodologia que se usa com as crianças – se é de fato necessário que se use uma metodologia, ou a própria não-metodologia seria uma atitude metodológica a ser adotada -, enfim.



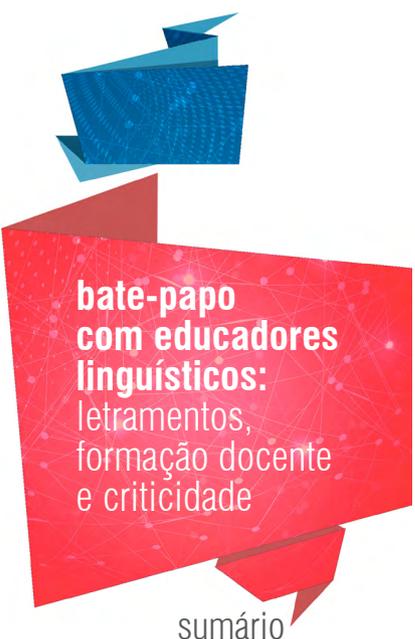
**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

Todas essas propostas questionam, problematizam, e no fundo estão dizendo que modelos não vão funcionar. A proposta que eu imagino que pode ser feita é uma proposta que diz: vamos parar para pensar.

## REFERÊNCIAS

- APPADURAI, A. *Modernity at Large: cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. v.1. Brasília, 2006. Available at: < [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 20 março 2019.
- CALVET, L-J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.
- LANKSHEAR, P; KNOBEL, M. Introduction: Digital Literacies—Concepts, Policies and Practices. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. New York: Peter Lang, 2008.
- RANCIÈRE, J. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: EXO/34, 2005.
- RAJAGOPALAN, K. The Identity of “World English”. *New Challenges in Language and Literature*, FALE/UFMG, 2009.
- SOUSA SANTOS, B. Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to Ecologies of knowledge. *Review*, v, xxx.1, Fernand Braudel Center, Binghamton University, 2007.
- SPOLSKY, B. Towards a Theory of Language Policy. *Working Papers in Educational Linguistics*, 22/1, p. 1-14, 2007.



bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

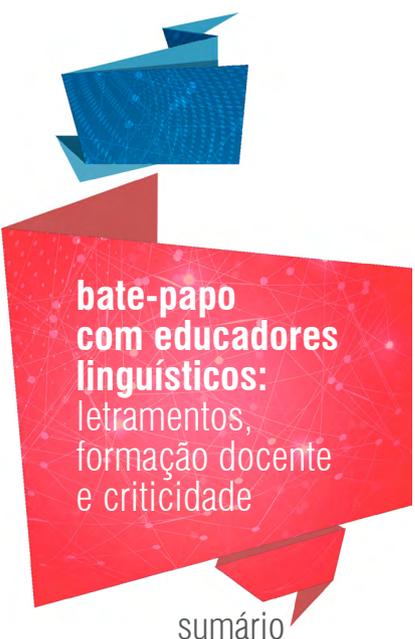
## SOBRE OS ORGANIZADORES

**Daniel Ferraz** é Pós-Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo, com pesquisa sobre estudos de gênero e sexualidade e educação linguística. É Doutor em Letras-Inglês pela Universidade de São Paulo, com pesquisa sobre novos letramentos, novas tecnologias e educação crítica de língua inglesa e Mestre em Letras-Inglês pela mesma instituição, com pesquisa na área de letramento visual e ensino/aprendizagem de língua inglesa. Foi pesquisador, com bolsa sanduíche CAPES, na *University of Manitoba*, Canadá. É docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordena o GEEC-LE (Grupo de Estudos sobre Educação Crítica em Línguas Estrangeiras – CAPES/DGP, ProEx, PPGEL). É docente do Departamento de Letras Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo. FERRAZ, Daniel. E-mail: danielferrazusp@gmail.com

**Cláudia Jotto Kawachi Furlan** é docente no Departamento de Línguas e Letras e professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Atua como coordenadora pedagógica do Programa Idiomas sem Fronteiras – inglês na UFES. É doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com período sanduíche na Universidade de Michigan. É mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista e graduada em Letras Português-Inglês pela UFSCar. Coordena o GEEC-LE (Grupo de Estudos sobre Educação Crítica em Línguas Estrangeiras – CAPES/DGP, ProEx, PPGEL). Desenvolve pesquisa sobre os seguintes temas: formação de professores de línguas estrangeiras; educação crítica; ensino-aprendizagem de inglês para crianças; inglês para propósitos específicos e acadêmicos. KAWACHI-FURLAN, Claudia J. Email: claudiakawachi@gmail.com

## SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

**Ana Paula Duboc** possui graduação em Letras pela Universidade Federal de São Carlos, Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo e Doutorado pelo mesmo programa com período sanduíche na University of Manitoba, Winnipeg, Canadá. Atualmente é docente do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

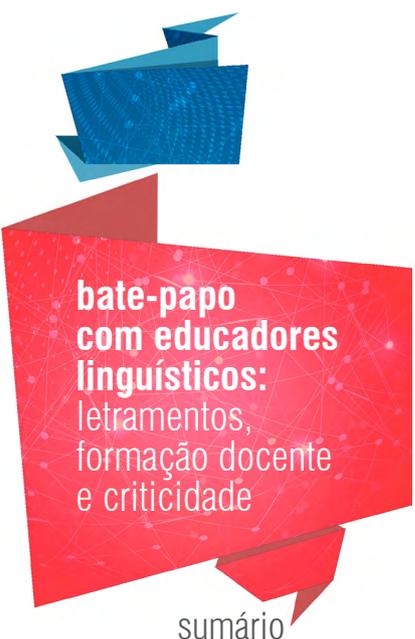
sumário

Atua no Programa de Pós-Graduação da FEUSP na área “Linguagem, Psicologia e Educação”. Sua pesquisa abrange os seguintes temas: ensino e aprendizagem de línguas, letramentos críticos, práticas translínguas, políticas linguísticas e educacionais, formação de professores de línguas, pensamento decolonial. DUBOC, Ana Paula. [anaduboc@usp.br](mailto:anaduboc@usp.br)

**Andrea Machado de Almeida Mattos** é Doutora em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (2011), com período de estágio de doutorado (doutorado sanduiche) na University of Manitoba, em Winnipeg, no Canadá (2009). Possui graduação em Letras-Inglês pela Universidade Federal do Espírito Santo (1987), especialização em Língua Inglesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1998) e mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2000). Atualmente é professora adjunta da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. É pesquisadora Pq-2 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Professora Residente do Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares (IEAT) da UFMG. MATTOS, Andrea Machado de Almeida. [andreamattosufmg@gmail.com](mailto:andreamattosufmg@gmail.com)

**Brian Morgan** is an Associate Professor in the Department of English at Glendon College in Toronto, Canada. His primary research interests include critical applied linguistics as well as language and social identity with a particular focus on language teacher identity work. Brian has been an invited keynote and plenary speaker in numerous international conferences. He has also published widely in journals such as *TESOL Quarterly*; *The Modern Language Journal*; *Journal of Language, Identity, and Education*; and *the Annual Review of Applied Linguistics*. Brian has collaborated in several research projects linking Glendon College with Brazilian universities and scholars. He is the guest editor of the 2018 special issue in the *RBLA*. MORGAN, Brian. [bmorgan@yorku.ca](mailto:bmorgan@yorku.ca)

**Clarissa Menezes Jordão** tem doutorado em educação literária pela USP e mestrado em literaturas de língua inglesa pela UFPR. Realizou pós-doutorado em globalização e estudos culturais na Universidade de Manitoba e estágio sênior pela CAPES na área de inglês como língua internacional e letramento crítico no Glendon College, Universidade de York, ambos no Canadá. Atualmente na UFPR, leciona inglês na graduação em Letras, e Linguística Aplicada na pós-graduação, onde também orienta Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado. Coordena o Grupo de Pesquisa *Identidade e Leitura* (UFPR), e integra o grupo *Novos Letramentos, Multiletramentos e o Ensino de Língua Estrangeira* (USP), ambos cadastrados no CNPq. No Núcleo de Assessoria Pedagógica da UFPR, trabalha com formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras.



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

Seus interesses de pesquisa envolvem letramento crítico, formação de professores e práxis pós-estruturalista e pós-colonial. JORDÃO, Clarissa. E-mail: clarissamjordao@gmail.com

**Diógenes Cândido de Lima** é doutor em Educação/Estudos da Linguagem pela Southern Illinois University, com estágio de pós-doutoramento na Florida International University, em Miami, no campo da Linguística Aplicada. Professor pleno de Língua Inglesa e Linguística Aplicada no Departamento de Estudos Linguísticos e Literários, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, onde exerce, também, a função de coordenador do curso de especialização em Inglês como Língua Estrangeira. LIMA, Diógenes Cândido. dlima49@gmail.com

**Fabrcício Ono** é Doutor em Letras pela FFLCH -USP, mestre em Estudos Linguísticos - área de concentração em Linguística Aplicada: Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira -pela UNESP -São José do Rio Preto, possui graduação em Letras pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (2004) e graduação em Direito pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (1999), é especialista em Língua Inglesa pela Universidade São Judas Tadeu (2003). Atualmente, professor do curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Atuou na Universidade Federal de Roraima, foi professor da Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal e do Curso de pós-graduação lato sensu em Estudos Avançados de Língua Inglesa do Centro Universitário Ibero Americano em São Paulo. Atualmente, pesquisa novas epistemologias e ontologias, letramentos, construção de sentidos, ensino crítico de língua estrangeira e autoetnografia. Pesquisador associado ao Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia. ONO, Fabrício. onofabricio@yahoo.com.br

**Lívia Fortes** possui graduação em Letras Inglês pela Universidade Federal do Espírito Santo (2000), mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004) e doutorado pela Universidade de São Paulo (USP). É Professora Adjunta no Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo atuando na área da Linguística Aplicada, com ênfase em Formação de Professores, Educação Crítica de Língua Inglesa, e Letramentos. Atua também como coordenadora do Pibid Letras-Inglês na Ufes. Pesquisadora associado ao Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia. FORTES, Lívia. lifortes2011@hotmail.com

**Lynn Mário Menezes de Souza** possui graduação em Linguística - University of Reading (1977), mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1984),



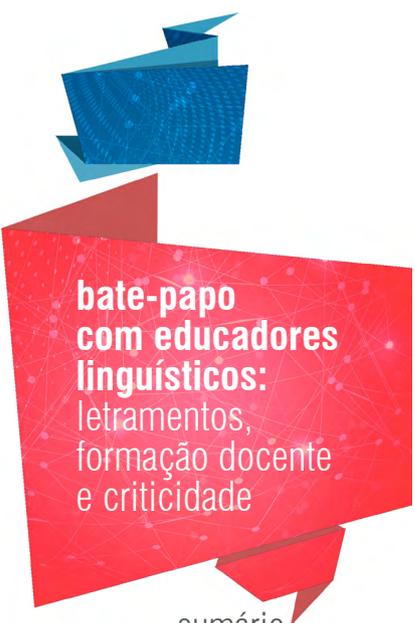
**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

doutorado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992) e livre-docência pela Universidade de São Paulo (2006). Atualmente é professor titular da Universidade de São Paulo. Foi Professor Visitante na University of Western Ontario (2004, Canadá), na Monash University (2010, Austrália), na University of Oulu (Finlândia 2011) e na Goa University (2012). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras Estrangeiras, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino-aprendizagem, linguística aplicada, língua estrangeira, letramento, crítica literária e literatura pós colonial. É coordenador do Pesquisadora Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia. MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário. [lynnmario@gmail.com](mailto:lynnmario@gmail.com)

**Nara Hiroko Takaki** Possui Bacharelado em Inglês e Português pela Faculdade de Letras, Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Licenciatura em Inglês e Português pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários da Universidade de São Paulo. Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages (DELTA). É professora associada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Leciona no Curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Estudos de Linguagens da UFMS. Participa do Mestrado Interdisciplinar em Estudos Culturais da UFMS. Tem experiência na área de Letras com ênfase em Linguística Aplicada. Coordena o Grupo de Estudos Educação crítica, criativa e ética por linguagens, transculturalidades e tecnologias (cadastrado no CNPq). TAKAKI, Nara Hiroto. [narahi08@gmail.com](mailto:narahi08@gmail.com)

**Rosane Rocha Pessoa** é professora associada de inglês na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, Regional Goiânia. Possui graduação em Letras Modernas: Inglês pela UFG (1984), mestrado em Letras e Linguística pela UFG (1989) e doutorado em Linguística Aplicada pela UFMG (2002). Realizou estágio de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da USP (2017). Desenvolve pesquisas nas áreas de ensino e de formação de professoras/es de línguas fundamentadas em perspectivas críticas e decoloniais. É membro do GT de Formação de Educadores na Linguística Aplicada da ANPOLL. Lidera os Grupos de Pesquisas do CNPq Formação de Professoras/es de Línguas e Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas, além de coordenar o Grupo de Estudos Transição. Desde 2016, participa do Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia, liderado por Walkyria Monte Mór e Lynn Mario Menezes de Souza, da USP. PESSOA, Rosane Rocha. [peossoarosane@gmail.com](mailto:peossoarosane@gmail.com)

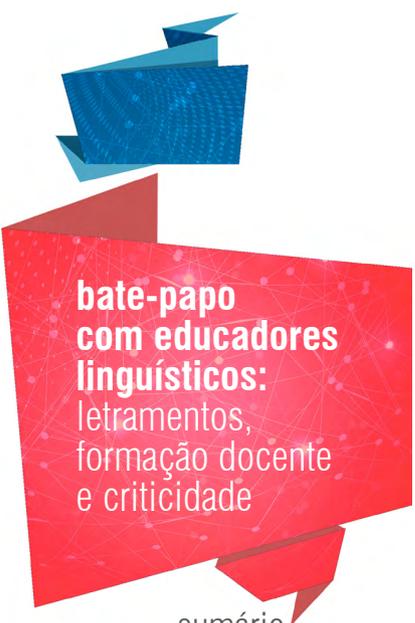


**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:**  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade

sumário

**Sandra Regina Buttros Gattolin** concluiu Pós-Doutorado no departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH/USP), é mestre e doutora em Lingüística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, instituição em que iniciou sua pesquisa na área de ensino-aprendizagem-avaliação de segunda língua e língua estrangeira. Atualmente é professora associada do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos, onde também atua no Programa de Pós-Graduação em Linguística. Foi presidente da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo nos períodos de 2005 a 2007 e 2009 a 2011. Suas áreas de interesse em pesquisa são o ensino-aprendizagem-avaliação de língua estrangeira, a formação de professores de língua estrangeira e os novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico. GATTOLIN, Sandra Regina Buttros. sandragattolin@gmail.com

**Souzana Mizan** é Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo, Campus Guarulhos. Possui pós-doutorado (2016), doutorado (2011) e mestrado (2005) em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo e graduação em Educação e Letras da Universidade de Tel-Aviv (1992). Sua pesquisa questiona discursos dominantes sobre cultura e língua na mídia e no espaço acadêmico e busca colaborar por um paradigma emergente de educação linguística que resiste às epistemologias do Norte. Participa do grupo de pesquisa Novos letramentos: Linguagem, Educação, Cultura e Tecnologia, sediado na USP e liderado pelos Professores Doutores Lynn Mario Trindade Menezes de Souza e Walkyria Monte Mór. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras Estrangeiras, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino-aprendizagem, multimodalidade, cultura visual, construção do discurso, pedagogia crítica e letramentos. MIZAN, Souzana. Email: souzana.mizan@unifesp.br



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

academicismo 13, 115  
acadêmico 26, 59, 78, 94, 100, 115,  
149, 213, 263  
aprendizagem 16, 19, 20, 23, 28, 55,  
63, 64, 72, 75, 76, 84, 89, 97,  
104, 105, 115, 119, 120, 122,  
123, 129, 130, 131, 132, 134,  
135, 137, 138, 139, 140, 141,  
142, 145, 146, 152, 153, 156,  
157, 162, 170, 173, 175, 179,  
202, 203, 209, 210, 212, 214,  
252, 259, 260, 262, 263  
aula 13, 14, 19, 21, 23, 28, 32, 33,  
36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 45,  
46, 48, 49, 50, 52, 56, 60, 81,  
84, 85, 88, 93, 94, 98, 103,  
108, 120, 121, 122, 123, 131,  
133, 138, 139, 140, 141, 142,  
152, 161, 168, 169, 172, 173,  
202, 203, 206, 211, 212, 215,  
216, 217, 241, 242, 245, 250,  
252  
autoetnografia 17, 93, 97, 98, 99,  
100, 101, 104, 105, 106, 107,  
108, 261  
autorreflexão 19, 139  
avaliar 19, 100, 127, 131, 135, 136,  
167, 252

### B

binarismos 15, 45, 80  
branca 194  
buzzword 146

### C

cidadania 26, 37, 51, 85, 126, 149,  
158, 242  
cidadãos 21, 55, 121, 167, 170, 176,  
187, 188, 250  
ciências sociais 70, 98, 105, 189  
científico 15, 17, 75, 79, 96, 100,  
115, 116, 117, 118, 149  
cognitivo 84, 104  
compreensão textual 85  
corpos 37, 38, 44, 45, 49, 50, 59,  
60, 136, 195, 196, 197, 198,  
253  
cotidiano escolar 28, 119, 138  
criatividade 55, 64, 121, 166, 173,  
175, 255  
cultura 13, 22, 26, 48, 55, 68, 83,  
84, 151, 170, 171, 172, 189,  
190, 191, 193, 197, 210, 211,  
252, 263  
cultural 23, 29, 69, 85, 90, 97, 99,  
100, 104, 120, 150, 153, 154,  
155, 164, 174, 183, 184, 190,  
192, 193, 194, 195, 202, 203,  
212, 213, 222, 236, 258  
cultura visual 13, 22, 190, 197, 263

### D

design 60, 88, 89, 156, 157, 158,  
226, 234  
desigualdade 13, 32, 48, 50, 51, 53,  
254, 256  
disciplinas 32, 44, 45, 73, 145, 175  
discriminação 13, 32  
docência 40



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

- E**
- educação 9, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 23, 25, 26, 28, 32, 33, 43, 44, 45, 48, 50, 51, 52, 55, 56, 59, 69, 72, 73, 74, 80, 81, 82, 86, 93, 94, 107, 113, 122, 124, 126, 127, 129, 132, 133, 137, 138, 141, 145, 152, 153, 154, 157, 160, 161, 164, 165, 166, 168, 171, 172, 174, 175, 178, 196, 210, 211, 212, 213, 218, 219, 241, 242, 243, 250, 251, 252, 253, 254, 259, 260, 263
  - educação formal 69, 74, 82, 165, 174
  - educação infantil 13, 242
  - educação linguística 13, 14, 15, 16, 18, 23, 25, 43, 44, 45, 94, 126, 129, 137, 138, 141, 145, 160, 211, 212, 213, 218, 219, 243, 253, 259, 263
  - educadores 9, 25, 117, 120, 121, 122, 126, 127, 146, 150, 211, 216, 241, 243
  - egressos 113
  - emojis 22, 193
  - emoticons 22, 192, 193
  - ensino 11, 13, 14, 17, 18, 20, 21, 25, 26, 28, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 42, 43, 44, 46, 49, 51, 53, 55, 56, 57, 64, 65, 66, 70, 74, 75, 81, 85, 86, 88, 89, 95, 96, 98, 99, 100, 113, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 132, 134, 140, 141, 142, 145, 146, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 158, 161, 162, 165, 168, 170, 171, 172, 176, 179, 180, 183, 202, 209, 211, 213, 241, 242, 243, 245, 247, 251, 255, 256, 257, 259, 260, 261, 262, 263
  - ensino básico 121, 126
  - ensino de línguas 11, 13, 17, 18, 25, 28, 31, 32, 35, 56, 65, 66, 81, 95, 96, 98, 99, 126, 141, 154, 213, 245
  - ensino estrutural 85
  - epistêmicosocial 104
  - epistemológica 105, 133, 134, 175, 176, 245
  - escola 13, 18, 21, 22, 25, 28, 29, 37, 39, 43, 45, 46, 52, 55, 57, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 88, 90, 112, 113, 114, 118, 122, 123, 137, 138, 152, 153, 158, 161, 162, 164, 166, 167, 168, 169, 172, 175, 176, 178, 180, 183, 203, 210, 213, 218, 241, 242, 243, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257
  - escolas 15, 49, 73, 82, 98, 117, 120, 121, 126, 136, 145, 162, 169, 216, 242, 256, 257
  - etnografia 213
  - evangélico 45, 46
- F**
- família 38, 43, 50, 171
  - feedback 137
  - femininas 196
  - feminismo 13, 68
  - formação 9, 11, 13, 17, 20, 21, 28, 31, 32, 33, 35, 36, 40, 41, 43, 44, 46, 48, 53, 55, 65, 76, 77, 79, 84, 86, 95, 96, 98, 99, 100, 106, 108, 121, 124, 146, 152, 161, 162, 165, 168, 169, 170, 171, 175, 176, 179, 203,



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

209, 210, 211, 213, 216, 219,  
239, 242, 249, 250, 251, 255,  
259, 260, 261, 262, 263

G

gêneros 13, 28, 32, 33, 36, 38, 39,  
40, 41, 44, 45, 46, 48, 154  
globalização 21, 85, 88, 118, 126,  
142, 149, 150, 157, 158, 161,  
167, 176, 198, 243, 245, 246,  
260

H

heterossexual 41, 42, 45, 46  
homossexual 44, 46  
homossexualidade 13, 14, 28, 33, 37

I

iluminista 113, 115, 124, 161, 211  
interação 19, 77, 78, 139, 154, 174  
interacional 64  
interdisciplinaridade 177

J

justiça social 10, 11, 41, 157, 166

L

leitura 11, 28, 36, 42, 56, 61, 83, 84,  
85, 110, 130, 170, 183, 184,  
185, 187, 191, 247  
letramento digital 13  
letramentos 13, 18, 20, 21, 44, 61,  
66, 88, 89, 142, 144, 145,  
148, 149, 152, 153, 154, 155,  
156, 158, 160, 161, 162, 163,  
170, 173, 174, 175, 176, 178,  
179, 180, 190, 210, 211, 243,  
245, 259, 260, 261, 263  
letramentos visuais 13

Letras 28, 29, 34, 38, 41, 42, 43, 47,  
49, 51, 52, 53, 56, 57, 90,  
116, 124, 130, 145, 154, 157,  
159, 185, 188, 190, 200, 204,  
209, 259, 260, 261, 262, 263

Licenciatura 130, 146, 262

língua 13, 18, 23, 25, 26, 32, 36, 38,  
39, 42, 43, 45, 49, 52, 59, 63,  
64, 66, 73, 74, 75, 76, 77, 78,  
85, 93, 100, 115, 116, 120,  
122, 123, 124, 126, 133, 141,  
142, 151, 153, 154, 158, 160,  
161, 162, 170, 171, 172, 175,  
184, 185, 188, 189, 191, 202,  
203, 208, 209, 210, 211, 217,  
218, 240, 241, 242, 243, 244,  
245, 246, 247, 248, 249, 250,  
251, 252, 253, 254, 255, 256,  
257, 259, 260, 261, 263

linguagem 13, 14, 16, 18, 23, 25, 55,  
63, 65, 68, 69, 72, 73, 74,  
75, 76, 77, 78, 79, 80, 81,  
83, 84, 85, 87, 93, 116, 117,  
119, 121, 133, 141, 149, 150,  
151, 153, 154, 156, 170, 187,  
190, 192, 193, 195, 199, 202,  
206, 207, 208, 209, 211, 212,  
217, 218, 219, 243, 244, 245,  
246, 256

língua inglesa 13, 18, 23, 26, 32, 38,  
43, 45, 52, 66, 85, 100, 115,  
116, 120, 122, 123, 124, 142,  
160, 175, 185, 202, 203, 209,  
210, 211, 217, 242, 243, 246,  
247, 248, 255, 256, 257, 259,  
260

linguística 13, 14, 15, 16, 18, 23, 25,  
26, 43, 44, 45, 47, 59, 68, 71,  
72, 85, 89, 93, 94, 112, 114,  
120, 124, 126, 129, 137, 138,  
141, 145, 150, 153, 160, 161,



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

203, 211, 212, 213, 218, 219,  
241, 243, 244, 250, 252, 253,  
254, 255, 256, 257, 259, 263

**M**

mensuração 132, 136, 138, 140  
micropenalidades 136  
mídias digitais 192  
midiático 22, 166, 199  
ML 20, 145, 146, 210  
Modernidade 68, 73, 74, 76, 79, 80,  
110  
mudança social 192  
multidisciplinaridade 177  
multiletramentos 13, 20, 56, 142,  
145, 146, 150, 151, 153, 154,  
155, 156, 157, 210, 211, 263  
multimodais 85, 151, 157, 179

**O**

ontológica 105, 152, 176, 245, 248

**P**

pedagogia 65, 98, 126, 157, 251,  
263  
pedagógico 23, 48, 121, 122, 202,  
218  
pesquisa-ação 121  
pesquisador 18, 92, 93, 94, 97, 98,  
101, 102, 105, 108, 109, 121,  
122, 204, 259  
pesquisas 9, 14, 15, 17, 18, 28, 68,  
76, 95, 98, 102, 103, 106,  
108, 113, 115, 117, 118, 119,  
121, 142, 149, 154, 155, 156,  
161, 179, 262  
poder 10, 22, 47, 48, 61, 79, 81, 84,  
92, 100, 101, 104, 108, 109,  
123, 136, 154, 157, 169, 170,

171, 174, 177, 178, 179, 194,  
196, 199, 202, 216, 251, 256,  
257

política 22, 26, 45, 46, 51, 52, 110,  
131, 136, 162, 174, 194, 254,  
255, 258

pós-crítica 177

pós-humano 177

pós-modernidade 13, 69

pós-moderno 68, 96, 177

pós-verdade 177

práticas da escola 55

preconceito 13, 27, 32, 37, 194

processos de enunciação 76

processos sociais 72

professores 9, 11, 13, 15, 17, 25, 32,  
33, 36, 43, 44, 53, 55, 62, 65,  
66, 76, 84, 86, 89, 93, 94, 95,  
96, 97, 98, 99, 100, 106, 108,  
109, 113, 115, 118, 124, 134,  
141, 146, 147, 149, 152, 155,  
161, 162, 165, 168, 176, 177,  
202, 203, 212, 213, 214, 215,  
216, 217, 219, 243, 249, 250,  
259, 260, 261, 263

**Q**

queer 43, 44, 46, 53, 236

questão social 113

**R**

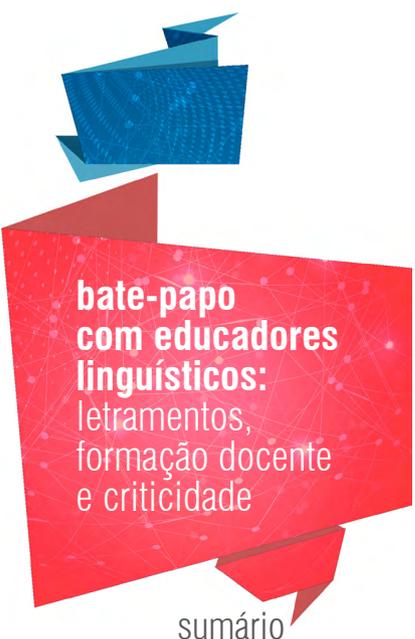
raças 13

racismo 13, 254

redesign 60, 157

**S**

sala de aula 13, 14, 23, 28, 32, 33,  
36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 45,  
46, 48, 50, 52, 56, 60, 81,



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
letramentos,  
formação docente  
e criticidade**

sumário

84, 88, 93, 94, 103, 108, 120,  
121, 122, 123, 131, 133, 138,  
139, 140, 141, 142, 152, 161,  
202, 203, 211, 212, 215, 216,  
241, 242

semióticos 77, 154, 213

sentidos 16, 21, 23, 43, 55, 56, 62,  
63, 64, 73, 76, 77, 78, 79, 82,  
83, 84, 85, 99, 104, 105, 132,  
142, 150, 151, 164, 174, 175,  
178, 180, 188, 191, 193, 195,  
196, 198, 199, 207, 209, 217,  
218, 261

sexualidade 13, 14, 28, 32, 33, 36,  
37, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46,  
49, 51, 171, 259

social 10, 11, 24, 25, 29, 32, 36, 39,  
41, 43, 45, 52, 68, 69, 76, 78,  
80, 81, 83, 84, 88, 89, 97, 99,  
100, 103, 104, 113, 116, 119,  
120, 121, 135, 157, 158, 166,  
167, 170, 171, 172, 174, 178,  
180, 184, 191, 192, 194, 195,  
196, 200, 222, 223, 225, 226,  
229, 230, 232, 233, 234, 235,  
243, 252, 254, 260

sociohistóricos 78, 84

subjatividade 13, 15, 16, 67, 68, 69,  
71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78,  
80, 81, 86, 88, 92, 132, 209

T

tecnologias 13, 20, 121, 144, 146,  
148, 150, 151, 152, 155, 158,  
161, 162, 173, 192, 202, 209,  
210, 218, 245, 258, 259, 262

transdisciplinar 72, 117

transdisciplinatridade 177

transletramento 177

translingualismo 177, 245, 249

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)



**bate-papo  
com educadores  
linguísticos:  
Letramentos,  
formação docente  
e criticidade**