



## AUTORAS

**Lucilene Paula Carvalho  
Dias Fonseca**



✉ lucilene\_dias@hotmail.com

Mestre em Letras - Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Ouro Preto, licenciada em Letras com habilitação em Língua Inglesa pela mesma universidade. É professora efetiva de Língua Inglesa da rede estadual de educação de Minas Gerais.

**Vanderlice dos Santos  
Andrade Sól**



✉ vanderlice.sol@ufop.edu.br

Pós-doutora pela Universidade Federal de Minas Gerais/University of California, Santa Barbara, doutora e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais, licenciada em Letras com habilitação em Língua Inglesa pela Universidade Federal de Ouro Preto. É professora na área de Língua Inglesa e Linguística Aplicada no Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto e atua, também, como docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – POSLETRAS.

## COMO CITAR

Fonseca, L. P. C. D., & Sól, V. dos. S. A. (2021). O letramento crítico nas aulas de língua inglesa: a formação cidadã em foco. *Calidoscópico*, 19(4): 524-537. 0.4013/cld.2021.194.07

## FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão: 31/08/2021  
Aprovação: 27/12/2021

## DISTRIBUÍDO SOB



# O letramento crítico nas aulas de língua inglesa: a formação cidadã em foco

*Critical literacy in the English language classes: citizenship education in focus*

## RESUMO / ABSTRACT

O presente artigo tem como escopo investigar as representações sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa (LI) a partir de uma perspectiva crítica, com foco em seus efeitos na constituição identitária dos aprendizes. A trajetória teórico-metodológica percorrida foi delineada, principalmente, a partir das perspectivas discursiva franco-brasileira (Orlandi, 2009), psicanalítica (Revuz, 1998), da Linguística Aplicada (Jordão e Fogaça, 2007; Coracini, 2003a; 2003b; 2003c; Tavares, 2009; Sól, 2014; 2016; 2020) e da Semiótica Social (Kress e Van Leeuwen, 2006 [1996]). Este trabalho, que é de

**Palavras-chave:**  
Ensino e aprendizagem de língua inglesa; letramento crítico; identidade

base qualitativa, envolveu dez participantes estudantes do Ensino Médio de uma escola que pertence à Rede Federal da Educação Básica Técnica e Tecnológica de uma cidade mineira da região dos Inconfidentes. O *corpus* foi formado por meio de narrativas escritas e visuais. Os resultados evidenciam a relevância da aprendizagem da LI a partir da ótica da formação cidadã, haja vista que as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas desencadearam nos aprendizes novos olhares e novos modos de nomear e pensar as práticas sociais vivenciadas por eles, fazendo-os repensar sobre si e sobre o mundo.

The present study aims to investigate the representations about the teaching and learning of English Language from a critical perspective, focusing on its effects on learner's identity constitution. The theoretical-methodological path was delineated mainly from the Franco-Brazilian discursive perspective (Orlandi, 2009), psychoanalytic (Revuz, 1998), Applied Linguistics (Jordão; Fogaça, 2007; Coracini, 2003a; 2003b; 2003c; Tavares, 2009; Sól, 2014; 2016; 2020) and Social Semiotics (Kress e van Leeuwen, 2006 [1996]). This work, which is qualitative,

**Keywords:**  
Teaching and learning english language; critical literacy; identity

involved ten high school students from a polytechnical school located in the Inconfidentes Region in the State of Minas Gerais. The corpus was formed through written and visual narratives. The results showed the relevance of English Language learning from the perspective of citizenship education, given that the pedagogical practices developed in the classes triggered new perspectives and new ways of naming and thinking about the social practices experienced by themselves, making them rethink about themselves and the world.

## 1. Palavras iniciais

**E** função da escola propiciar a formação ética, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual do educando, como apontaram Mattos e Valério (2010). Da mesma forma, o ensino da Língua Inglesa (LI) deve ser voltado ao aprendiz, devendo desenvolver habilidades necessárias para que ele possa interagir com culturas do seu interesse, bem como construir novos saberes (Sól, 2016).

Essa ótica converge para os documentos oficial e consultivo que normatizam e orientam o ensino de LI no Brasil. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), é ressaltada a relevância do aprendizado da LI sob a perspectiva crítica tendo em vista a interdependência das dimensões pedagógicas e políticas no processo educativo. Segundo esse documento oficial, o ensino de LI no Ensino Médio “[...] trata-se de possibilitar aos estudantes cooperar e compartilhar informações e conhecimentos por meio da língua inglesa, como também agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global.” (Brasil, 2018, p. 476-477).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (Brasil, 2006), documento consultivo que tornou-se referência propulsora dos estudos do Letramento Crítico (LC) no Brasil, se baseiam em pressupostos teóricos do LC, que é uma prática educacional que visa a “[...] apontar alternativas para a reconstrução da identidade desse aluno” (Mattos e Valério, 2010, n.p.). Nesse sentido, nossa perspectiva vai ao encontro com a perspectiva da BNCC (Brasil, 2018) e das OCEM (Brasil, 2006), pois acreditamos que o LC pode apontar caminhos na criação de subsídios para que, nas aulas de LI, os conteúdos curriculares criem laços com o mundo extracurricular, formando conexões com o universo dos educandos e, conseqüentemente, um elo entre o que se aprende na escola e o mundo em que vivem, fazendo com que a escola seja um espaço que auxilie na formação cidadã dos aprendizes. Nessa perspectiva, inspiradas nas reflexões de Jorge Larrosa (2018), transcendemos a visão utilitarista e mercantilizada da escola, pois a consideramos como “um bem em si”, uma possibilidade de abertura de mundos, na qual os estudantes tenham tempo e espaço para ser. Dito de outra forma, um espaço no qual sejam ofertadas práticas pedagógicas que possibilitem aos estudantes cada vez mais oportunidades de ser-estar no mundo por meio da LI, de maneira significativa e eticamente comprometida, transcendendo a visão mercadológica de língua como mero instrumento de comunicação.

Pensando a relevância de aulas criticamente embasadas para formação cidadã dos educandos, surgiu a inquietação que norteou as discussões que apresentaremos: quais são os efeitos de aulas de LI criticamente embasadas

na constituição identitária dos aprendizes?

Ponderando a discussão apresentada, é necessário compreender as contribuições do contato e do confronto que constituem os sujeitos, possibilitados pelas aulas de LI, investigando em que medida o LC oportuniza a formação cidadã dos aprendizes. Na próxima seção, discutiremos sobre o papel da escola e da LI na formação cidadã dos educandos.

## 2. Percurso teórico: letramento crítico em Língua Inglesa e formação cidadã

Consideramos de grande relevância para o campo de Linguística Aplicada (LA) e da Educação se pensar na aula de LI, principalmente em escolas públicas, como um espaço de uso e estudo da língua, compreendendo-a como instrumento de transformação social. Ressaltamos que é preciso investir em práticas pedagógicas que transcendam a comunicação e ocupem o lugar (re)significador da existência dos educandos, possibilitando novos modos de inscrição no mundo (local e globalmente)<sup>[1]</sup>.

O termo “letramento” foi cunhado na década de 1980, a partir de reflexões que surgiram com a publicação de Mary Kato, *No mundo da escrita: uma perspectiva sociolinguística* (1986), sobre a função das instituições escolares na vida dos educandos. Para essa autora, o letramento visa à utilização da linguagem para o desenvolvimento pessoal de sujeitos, bem como para a integração destes na sociedade. As reflexões trazidas por Kato foram catalisadoras nos estudos de letramento, fazendo emergir discussões relevantes a partir de publicações de autores como Ângela Kleiman e Magda Soares na década de 1990. Houve também o desenvolvimento dos estudos sobre os novos letramentos, cuja maior referência é Street (1984; 1995).

Nesses estudos, Street (1984) compreendeu o letramento a partir de dois modelos: o letramento autônomo, que tem uma vertente tradicional e se refere ao uso da linguagem neutra utilizada exclusivamente no âmbito escolar; e o modelo ideológico, que entende o letramento a partir das instituições sociais envolvidas na comunicação. Neste último, a linguagem assume um papel ideológico. Dito de outro modo, no modelo ideológico proposto por Street (1984), o letramento ocorre permeado pelas práticas sociais. Isso quer dizer que o uso da linguagem é regulado pela identidade dos sujeitos envolvidos nas práticas de letramento, pelos seus modos de ser e estar cultural, social e historicamente e pelas relações de poder que determinam o contexto vivenciado.

A partir desses estudos, surgiu a necessidade de se refletir o uso da linguagem sob uma perspectiva social. Isso se tornaria possível a partir do LC. De acordo com Cervetti, Pardales e Damico (2001), o LC tem como precursor Paulo Freire e o escopo de proporcionar aos educandos uma formação crítica e reflexiva, visando à formação cidadã e à construção

[1] De acordo com Celani (2016, p. 551-552), a negociação entre o global-local acontece quando o saber local quebra com os paradigmas já impostos, seria “ver e entender o global a partir de uma perspectiva local. Levaria a um empoderamento do local. É o contexto que dá forma ao saber produzido”.

de uma sociedade menos injusta e desigual.

No Brasil, o LC ganhou força, especialmente, com a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (Brasil, 2006), criadas na tentativa de complementar os documentos oficiais anteriores, trazendo reflexões que auxiliam na implementação de práticas pedagógicas em língua estrangeira mais conectadas com a realidade local e global dos estudantes, preocupando-se com a formação cidadã. Tal ação foi desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC) com equipes técnicas dos sistemas de educação, professores, estudantes das escolas públicas e representantes da comunidade acadêmica.

As OCEM (Brasil, 2006) se baseiam em pressupostos teóricos do LC, que é uma prática educacional que transcende o desenvolvimento da competência comunicativa [2] a partir da linguagem em seu contexto de uso, pois vê o conhecimento de uma língua e as regras que a estruturam não como um fim, mas como um meio para formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de transformar a si e a sociedade. As OCEM (Brasil, 2006, p. 111), deixam clara

[...] a importância de analisar, ensinar e fazer aprender as regras que estruturam o uso de formas contextualizadas de linguagem, não de maneira antecipada a essas práticas de linguagem ou isolada delas, mas sim de forma integrada a elas, apontando a ação da dinâmica entre a sistematicidade (e sua fixidez aparente) da regra sempre presente na linguagem e a mutabilidade da regra ao longo da história ou conforme contextos socioculturais diferentes.

Nas OCEM (Brasil, 2006), portanto, há a compreensão do ensino de língua sempre amparado pelas práticas de linguagem que estejam em consonância com a formação integral do estudante, pensado não somente na formação linguística dele, mas sobretudo na construção de um aprendiz cidadão, como mostra o documento. Segundo as Orientações (Brasil, 2006, p. 90),

as propostas epistemológicas (de produção de conhecimento) que se delineiam de maneira mais compatível com as necessidades da sociedade atual apontam para um trabalho educacional em que as disciplinas do currículo escolar se tornam meios. Com essas disciplinas, busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo.

Com o objetivo de definir as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver durante a educação básica e, por conseguinte, normatizar uma base de aprendizado que fosse comum em todo o país, pensando nas esferas fede-

rais, estaduais e municipais, foi criada a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, com a colaboração de profissionais da educação e de cidadãos de todo o Brasil (Brasil, 2018).

A LI na BNCC (Brasil, 2018, p. 485) é entendida como prática social, já que

aspectos como precisão, padronização, erro, imitação e nível de proficiência ou domínio da língua são substituídos por noções mais abrangentes e relacionadas ao universo discursivo nas práticas situadas dentro dos campos de atuação, como inteligibilidade, singularidade, variedade, criatividade/invenção e repertório. Trata-se também de possibilitar aos estudantes cooperar e compartilhar informações e conhecimentos por meio da língua inglesa, como também agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global.

Percebemos na BNCC a orientação de romper com práticas que entendem a língua como um modelo a ser seguido, convergindo com uma postura pedagógica que entenda a língua dentro das práticas sociais que legitime as variedades linguísticas, tendo em vista o caráter de língua franca da LI. Nessa perspectiva, é possível compreender o LC como norteador da BNCC, haja vista a proposta de formar um cidadão que tenha acesso e respeite as diversas manifestações linguísticas e se posicione criticamente frente aos usos da LI em diferentes culturas.

Assim sendo, tanto as OCEM quanto a BNCC estão em concordância que os objetivos de se aprender a LI transcendem aprender regras que estruturam a língua, mas compreendem a LI como elemento basilar na formação cidadã do aprendiz, contribuindo, desta forma, para que ele seja crítico, tenha senso de coletividade e seja capaz de transformar a si e a sociedade.

Acreditamos que, para o professor ensinar a LI e fazer com que os aprendizes a enxerguem como um instrumento de transformação social, é essencial que ele esteja consciente do papel que desempenha dentro da instituição de ensino. O professor deve se ver não só como um profissional que ensina uma língua, ou como mestre do conhecimento, mas como um educador. Segundo González e Domingos (2005, p. 47-48),

Educar quer dizer plenificar, ensinar, estar presente, ajudar, partilhar e tolerar a partir de uns objetivos, de uns valores e de uma visão de mundo, que se pode traduzir na aquisição de conhecimentos e bons hábitos – ethos – que possibilitem a transformação do indivíduo num sujeito social e num ser plenamente realizado.

Compreender o aprendiz como um sujeito social requer do professor o conhecimento dos múltiplos processos que envolvem a constituição identitária discente, que, por sua

[2] Contrapondo-se à noção de "competência linguística" de Chomsky, a noção de "competência comunicativa" foi desenvolvida por Dell Hymes (1972) no artigo seminal "On Communicative Competence". Para Hymes, a "competência comunicativa" diz da habilidade de uso da língua adequadamente em situações diversas. O trabalho de Hymes influenciou vários estudos em aquisição de línguas estrangeiras dos anos 70, preocupados em transcender a visão de língua como código e pensar no seu uso com propósitos comunicativos fora da sala de aula.

vez, constrói-se a partir das diversas ações significativas que emergem das relações sociais estabelecidas pelo professor nos núcleos em que convive e também da singularidade e subjetividade do aprendiz. Sob essa ótica, os estudos sociais se apresentam como importante subsídio para professores e pesquisadores que se dedicam a compreender os espaços de significação em que o educando se integra, a fim de que, a partir desse conhecimento, possam flexibilizar suas aulas, de forma a contribuir no processo do aprendiz como cidadão capaz de se utilizar da língua-alvo para além de um instrumento de comunicação, mas para se expressar e ser sujeito local e globalmente.

Um conceito relevante é o de “*habitus* linguístico”, apresentado por Bourdieu (1996). Segundo o autor, trata-se de uma tendência reguladora da comunicação em contextos específicos. Ele pontuou que a comunicação acontece com uma língua comum em determinadas instituições, havendo efeito da ideologia dentro delas. O “*habitus* linguístico” faz com que os sujeitos dos atos comunicativos sigam padrões socialmente aceitos, conseqüentemente, a ideologia e a dominação simbólica ficam ocultas e a comunicação parece neutra (Bourdieu, 1996). Nessa perspectiva, entendemos a linguagem como uma prática simbólica e ideologicamente marcada, pois “o discurso é o lugar em que podemos observar a articulação entre língua e ideologia. Discursivamente, consideramos que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua”. (Orlandi, 2012, p. 153).

Analogamente a essa análise, Monte-Mór (2018) definiu o “*habitus* interpretativo”. A autora entendeu que as características da linguagem e da comunicação também se estendem à interpretação e à construção de sentido, expondo que “[...] as pessoas formam e seguem um *habitus* interpretativo, respondendo às expectativas das instituições que geram e regulam os sentidos” (Monte-Mór, 2018, p. 320, grifo da autora). Essa análise nos faz pensar sobre o caráter disciplinador que a escola tem, e a necessidade de o educador adotar uma postura “INDisciplinar”, no sentido de possibilitar aos aprendizes práticas que desloquem conceitos já sedimentados como corretos ou naturais, permitindo que eles compreendam questões inicialmente neutras como imbuídas de ideologias.

Segundo Monte-Mór (2018), “*meaning making*” (construção de sentidos) é uma prática que está ganhando cada vez mais espaço nas universidades e escolas da educação básica ao auxiliar na (des)construção de sentidos. Essa prática educativa, segundo Ajayi (2009), citada por Monte-Mór (2018, p. 324) é definida

[...] como um processo pelo qual os aprendizes ganham/ampliam percepção crítica da interpretação dos eventos na relação destes com o mundo ao seu redor. Desta forma, os sentidos que os aprendizes chegam individualmente ao ler uma história ou assistir a um vídeo são mediados por suas experiências sociais.

As propostas do LC e do “*meaning making*” são formas de analisar as práticas pedagógicas atuais e de repensar as maneiras de auxiliar os aprendizes a ultrapassar barreiras e expandir perspectivas, interpretações, rever conceitos e (re)construí-los, para que os conteúdos escolares tenham maior proximidade com a realidade dos educandos e também com as demandas da sociedade.

Nesse contexto, a escola exerce papel fundamental como formadora de cidadãos críticos frente à gama de informações que se tem contato diariamente. No âmbito da LI, essa função se torna ainda mais vital e deve ser vista como princípio norteador das aulas, uma vez que a língua(gem) é o objeto de apreciação dessa disciplina. Ao se ensinar uma língua, não se instrui puramente os significados predizíveis, tratando-a como um código que já possui sentidos prontos e delimitados. Torna-se fundamental concebê-la como elemento balizado pela ideologia. Como mostraram Jordão e Fogaça (2007, p. 87), o ensino de línguas estrangeiras

[...] se torna o ensino de novas formas de nos compreendermos e de percebermos o mundo. A língua como discurso implica o entendimento de nossas práticas de linguagem como práticas de (re)significarmos o mundo e o que acontece em nossa volta, a forma como percebemos a realidade. Uma mudança em nossas práticas discursivas nos leva a uma mudança de identidade e a diferentes leituras do mundo.

Pêcheux (1997) apresentou as práticas de linguagem como formas de construção de sentido e de identidade. Essas práticas assumem a questão central deste estudo: a formação cidadã dos aprendizes de LI. Para os OCEM (Brasil, 2006, p. 91),

[...] ser cidadão envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade, ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê?

Por conseguinte, ser cidadão envolve questionar as relações de poder. É ter discernimento para compreender a natureza dessas relações em vez de ignorá-las ou silenciá-las (Jordão e Fogaça, 2007). Daí a necessidade de desenvolver a consciência crítica, no intuito de (re)significar as relações estabelecidas e que são dadas como prontas e concebidas como naturais e imutáveis, bem como de rever visões de mundo (as próprias e as do outro), sabendo confrontá-las com respeito. Dessa maneira, pode-se fazer com que a sala de aula seja um espaço onde o educando se sinta instigado a partilhar suas percepções, a questioná-las e ser questionado (Jordão e Fogaça, 2007).

Perceber a necessidade de fazer com que as aulas de LI sejam trabalhadas sobre o viés dos pressupostos do LC implica, como já ressaltamos, propiciar que os aprendizes



estabeleçam novos significados, posicionem-se e construam suas identidades (Jordão, 2006). Consequentemente, a noção de identidade deve ser compreendida, no intuito de trazer reflexões sobre o processo de constituição desta. A noção de identidade, acionada neste trabalho, é compreendida como fluida, heterogênea, constituída na e pela linguagem, pelo dizer e pelo olhar do outro (Sól, 2014).

Vale ressaltar que o interesse em compreender os efeitos das aulas criticamente embasadas na constituição identitária dos aprendizes não tem a perspectiva de conscientizar o aprendiz, mas proporcionar momentos de problematização, questionamentos de visões de mundo, já que este trabalho compreende o sujeito, a partir da perspectiva discursivo-psicanalítica, como heterogêneo, constituído pelo inconsciente “[...] que se deixa escapar pelas brechas do dizer” (Tavares, 2009, p. 52). A linguagem tem um papel fundamental nas aulas de LI não simplesmente como objeto de aprendizado, mas na subjetividade do sujeito-aprendiz, que é constituído na e pela linguagem. Coracini (2003c) e Tavares (2009) convergiram quando destacaram que assumir o sujeito-aprendiz constituído pelo inconsciente e pela incompletude implica ausência do controle por parte dos professores no processo de ensino e aprendizagem. A proposta da discussão de temas relevantes na formação cidadã dos aprendizes não se trata de legitimar determinadas visões de mundo e trabalhar, de forma velada, a partir de uma perspectiva logocêntrica, impondo limites para a interpretação, mas, sim, de problematizar, desnaturalizar visões de mundo.

Quando se concebe o sujeito-aprendiz como heterogêneo, incompleto, afasta-se a visão ideal de aprendiz racional e uno, ressaltando a “[...] história que cada um inevitavelmente traz consigo das inúmeras vozes que constituem o seu inconsciente e que, certamente, são responsáveis pela construção do imaginário” (Coracini, 2003b, p. 143). Revuz (1998, p. 10) ressaltou que esse processo de aprender uma língua estrangeira pode implicar prazer ou medo. Segundo a autora,

A língua estrangeira vai confrontar o aprendiz com um outro recorte do real, mas sobretudo com um recorte em unidades de significação desprovidas de sua carga afetiva. A língua estrangeira não recorta o real como faz a língua materna. Essa constatação que se impõe desde os

primeiros momentos da aprendizagem provoca com frequência surpresa e escândalo. [...] O arbitrário do signo linguístico torna-se uma realidade tangível, vivida pelos aprendizes na exultação ou no desânimo.

Há, no aprendizado da língua estrangeira, o encontro do eu que foi inscrito por palavras da língua materna com um eu constituído pelo desejo do outro. Processo de confronto, desencadeando prazer pelo aprendizado da língua estranha ou medo. Prazer e o medo, já que o encontro com a língua estrangeira pode aguçar o desejo pelo outro, esse outro que constitui o sujeito e é interdito, o desejo da completude movendo o amor ou o ódio (Coracini, 2003a).

Pensar na constituição identitária do aprendiz é romper com a cultura homogeneizante das identidades do professor, do aprendiz e do próprio processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que se (re)signifique e se tenha um olhar sensível à complexidade que envolve o sujeito aprendiz.

Apresentamos, a seguir, o desenho metodológico da pesquisa, destacando o contexto estudado, os participantes e os instrumentos utilizados na geração de dados.

### 3. Percorso metodológico

Este estudo é um desdobramento de uma pesquisa de mestrado<sup>[3]</sup>, de caráter qualitativo, na modalidade de estudo de caso. Essa investigação intenta compreender as representações do ensino de LI a partir de uma perspectiva crítica, com foco em seus efeitos na constituição identitária dos aprendizes e tem as seguintes perguntas de pesquisa: quais são os efeitos de aulas de LI na constituição identitária dos aprendizes? Quais são as representações dos aprendizes acerca das aulas de LI criticamente embasadas? Em que medida as aulas subsidiadas pelos pressupostos do LC contribuem para a formação cidadã dos aprendizes?

Os participantes são dez estudantes de cursos técnicos integrados<sup>[4]</sup> ao Ensino Médio, possuem idade entre 17 e 18 anos<sup>[5]</sup> de uma escola pertencente à Rede Federal da Educação Básica Técnica e Tecnológica de uma cidade da região dos Inconfidentes, no Estado de Minas Gerais, e tiveram aulas por no mínimo um ano letivo com uma professora de LI que declara usar o LC como uma prática

“Consideramos de grande relevância para o campo de Linguística Aplicada (LA) e da Educação se pensar na aula de LI, principalmente em escolas públicas, como um espaço de uso e estudo da língua, compreendendo-a como instrumento de transformação social”

[3] FONSECA, L. P. C. D. 2021. *Letramento Crítico no ensino e na aprendizagem de inglês: a constituição identitária de aprendizes de uma escola pública*. Mariana, MG. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP, 110f.

[4] Os cursos técnicos integrados oferecidos na escola são: Administração, Automação, Edificações, Metalurgia e Mineração.

[5] Esta pesquisa faz parte do projeto guarda-chuva intitulado *Identidades de professores de língua inglesa: (re)significando a formação inicial e continuada*, submetido à Plataforma Brasil, sob coordenação da Prof.ª Dr.ª Vanderlice dos Santos Andrade Sól, aprovado pelo CEP - UFOP sob número CAAE: 23175719.4.0000.5150. Além disso, os nomes da professora e dos participantes são nomes fictícios escolhidos por eles mesmos, respeitando a ética da pesquisa em preservar a identidade dos participantes, com a exceção de dois estudantes, que escolheram manter o seu próprio nome.

constante em suas aulas. A professora participante possui graduação em Letras, com licenciatura em Língua Inglesa por uma universidade federal mineira, concluída em 2002. cursou mestrado em Estudos Linguísticos em 2004 e doutorado pela mesma instituição em 2009. Sua área de interesse é a de Formação de Professores de Línguas Estrangeiras. Desde 2008, atua como professora de Língua Inglesa na escola onde foi realizada esta pesquisa. É membro do Comitê de Inovação, Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão do instituto onde atua. Desde 2010, orienta projetos de extensão e de iniciação científica com foco nas áreas de Educação, Linguística Aplicada e Formação de Professores. Quanto aos estudantes, todos declararam não fazer aulas de inglês em cursos livres de idiomas, e têm aulas de inglês na escola duas vezes por semana, com duração de 50 minutos cada aula.

Os instrumentos utilizados para a geração dos dados foram narrativas escritas e narrativas visuais. Tendo em vista a situação de isolamento social vivenciada por causa da pandemia de Covid-19, os dados foram gerados por meio de aplicativo de mensagens instantâneas em setembro de 2020. Os estudantes receberam roteiros para a elaboração das narrativas escritas e visuais e tiveram um prazo de duas semanas para realizá-las. Na narrativa escrita, solicitou-se que o participante produzisse um texto que descrevesse detalhadamente momentos importantes da experiência como estudante de LI; para isso, estabeleceu-se algumas motivações para guiar a escrita. Para as narrativas visuais, foi pedido que os participantes fizessem um desenho para expressar como se sentem em relação às discussões e temas abordados nas aulas de inglês ministradas pela professora. As análises empreendidas foram delineadas a partir das perspectivas discursiva franco-brasileira, psicanalítica, da Linguística Aplicada e da Semiótica Social.

Sobre a natureza do estudo de caso, é relevante pontuar o que Gerring (2007 *apud* Paiva, 2019, p. 66) afirmou: “[...] às vezes, um conhecimento aprofundado de um exemplo individual é mais útil do que o conhecimento superficial sobre um número maior de exemplos. Entendemos melhor o todo, concentrando-nos em uma parte fundamental”. Nesse sentido, mesmo não sendo possível, por meio de um estudo de caso, estabelecer generalizações, é plausível construir um conhecimento que pode trazer contribuições para quem trabalha em contextos semelhantes.

As pesquisas são motivadas pelo descobrir, como afirmaram Bourdieu e Passeron (1975), o que se tornou invisível por excesso de visibilidade. Dessa forma, o ambiente de sala de aula é constituído por elementos valiosos recobertos pela rotina, o que o torna, portanto, um espaço muito favorável para a pesquisa. O pesquisador e o professor, por conseguinte, não são usuários passivos de saberes produzidos por outros pesquisadores, mas, em conjunto, produzem conhecimentos sobre práticas pedagógicas, possibilitando sistematizar aspectos positivos e criar estratégias para superar os desafios enfrentados.

Sobre narrativas, Sól (2014) pontuou que as pessoas falam de si e de suas trajetórias por meio de histórias. O

trabalho do investigador é descrever, construir e reconstruir essas histórias em um trabalho interpretativo dos acontecimentos, lançando mão das narrativas. Sól (2014, p. 94) esclareceu ainda que “[...] podemos considerar o uso de narrativas como mecanismo de superação da distância entre compreensão e explicação, pois, ao narrar, o sujeito cria um eu ficcional para falar de si”.

As narrativas visuais complementam de forma a enriquecer a construção do *corpus*. Segundo Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), a imagem não é somente uma forma de expressão, mas um instrumento de representação e de comunicação. As narrativas visuais foram analisadas a partir dos pressupostos da Semiótica Social e da Gramática do Design Visual (GDV). Os estudos da Semiótica Social compreendem a linguagem como recurso fundamental na construção de significados orientados que permitem a interação social (Santos, 2011).

Na Semiótica Social, a seleção dos signos na elaboração do texto e na construção do discurso é definida pelas relevantes características de um objeto para aquele sujeito e, a partir delas, busca-se retratá-lo (Santos, 2011). Assim sendo, as narrativas visuais são relevantes para uma análise crítica de como posições ideológicas se articulam e são apresentadas nos textos multimodais (Kress e van Leeuwen, 2006 [1996]). As narrativas escritas e visuais auxiliaram na formação do *corpus* desta pesquisa e, por meio das experiências partilhadas, foi possível compreender a constituição identitária, bem como as representações dos estudantes sobre aprender LI a partir de práticas pedagógicas embasadas no LC.

Outro fator importante é que a construção do discurso é definida pelo contexto social do sujeito (Santos, 2011). Esse processo é entendido como uma transformação da subjetividade do sujeito, visto que seu discurso é constituído a partir da estrutura e instituições sociais, bem como do contexto social em que está inserido. Para a Semiótica Social, o conceito de textos multimodais é relevante. Segundo Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), os textos multimodais não devem ser vistos somente sob o aspecto da estética e da expressão, mas sob a ótica social, política e comunicativa. Pensando na análise de textos multimodais, a GDV, elaborada por Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), tem como objetivo compreender as imagens como produtoras de sentidos.

A Análise do Discurso (AD), por sua vez, teve papel norteador para a construção dos gestos de interpretação das narrativas escritas e visuais. Ao pensar nos sujeitos, é possível estabelecer um diálogo frutífero entre a AD e a noção de sujeito apresentada por Lacan (1998), visto que o sujeito é cindido pelo consciente e pelo inconsciente e constituído na e pela linguagem, e a AD compreende a língua “[...] como algo da ordem da opacidade, do equívoco, das falhas” (Sól, 2014, p. 32). Há, na produção do discurso, “[...] o apagamento da inscrição da língua na história para que ela simplifique produzindo o efeito de evidência do sentido (sentido-lá) e a impressão do sujeito ser a origem do que diz” (Orlandi, 2009, p. 48). Esse processo cria uma ilusão de que existe uma transparência na linguagem. Orlandi (2009, p. 49) apontou com propriedade que

[...] atravessado pela linguagem e pela história, sob o modo do imaginário, o sujeito só tem acesso a parte do que diz. Ele é materialmente dividido desde a sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e a história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos.

Enfim, as narrativas escritas e visuais possibilitaram a construção de gestos de interpretação que emergiram reflexões sobre os desdobramentos de aulas criticamente embasadas na constituição identitária de estudantes de LI de uma escola pública. Pensando no contexto em que vivemos, a preocupação em fazer da escola um espaço que efetivamente se consiga trabalhar em favor da formação cidadã dos aprendizes se faz necessária, tornando-se imprescindível o desenvolvimento da análise crítica e a ampliação de perspectivas, no sentido de fazer com que os aprendizes se percebam como ativos “[...] na produção de significado com o texto, e de se perceberem como agentes nas práticas sociais e discursivas das quais fazem parte (Jordão; Fogaça, 2007, p. 89).

Apresentamos, a seguir, os nossos gestos de interpretação tecidos a partir das regularidades e singularidades que emergiram do *corpus*.

#### 4. Percurso analítico: matizes da constituição identitária de aprendizes de LI

Nesta pesquisa, buscamos compreender em que medida as aulas baseadas no LC contribuem para uma formação cidadã do discente. Para Orlandi (2009), entender e relacionar o simbólico ao seu sentido é conceber o processo interpretativo e ouvir o que é dito, bem como o não dito, e, então, “[...] atravessar a opacidade do discurso para encontrar tanto as regularidades, quanto os pontos de singularidades” (Sól, 2014, p. 90).

Serão apresentados os gestos de interpretação sobre as discussões pautadas em temas transversais nas aulas de LI. A partir dos dizeres dos aprendizes, é possível depreender que as aulas de LI da professora são reconhecidas por alguns participantes como espaço de formação cidadã, como podemos observar nos Recortes Discursivos (RD) a seguir.

(RD1)<sup>[6]</sup> As aulas de inglês nos fizeram refletir sobre vários temas, como por exemplo a depressão, e como ela estava presente na sociedade e nem todo mundo conseguia ver o mal que ela causava. Até mesmo nos ajudar a identificar alguém próximo da gente que pode-

ria estar com esse problema. [...] Um dos trabalhos que mais me chamou atenção, foi um sobre o ODS (Objetivos globais para o Desenvolvimento Sustentável) no qual não tinha ideia que existia. (...) O trabalho fez com que a sala toda repensasse sobre como estava ajudando para um desenvolvimento sustentável (Peuz).

(RD2) Lembro-me de uma aula da professora Carolina em que eu e meus colegas nos juntamos e fizemos atividade em grupos sobre os direitos da ONU. Podemos perceber que apesar de estarmos em um país que sempre estamos reclamando, nossa qualidade de vida é muito boa comparada em outras regiões. Pude perceber também que sempre podemos fazer mais e contribuir para um mundo melhor. (Ihasmin).

(RD3) Uma experiência que pude ter durante as aulas de inglês, foi um estudo tendo como tema “Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável”, claro, sempre tendo em vista o estudo do inglês. Conforme os grupos foram organizados e os objetivos distribuídos, a professora foi nos familiarizando com o tema e enfatizando o chamado universal para ações contra a pobreza, proteção do planeta e garantir que todos os seres humanos tenham paz e propriedade. (Pedro Crisólogo).

(RD4) Tratamos não só sobre a disciplina, mas juntamente com ela, vimos um mundo de diversidade. Fizemos vários cartazes e trabalhos sobre datas importantes como o Mês da Consciência Negra, Dia da Mulher e etc., o que foi essencial para a formação de pessoas melhores. (Aurora Barbosa).

(RD5) Movimentos, manifestações e causas sociais, são temas que tal professora comentava bastante e por meio destes é possível compreender a língua de uma maneira menos complexa, pois são assuntos bastante debatidos, que os torna mais interessantes e quanto mais atrativo for o conteúdo, mais o aluno estará disposto a aprender o idioma. (Gabriela Marques Ramos).

(RD6) Nas aulas uma discussão que me lembro agora foi sobre o grafite, que entramos em debate se era certo ou não e como deveria ser punido em casos como esses. (Fernanda).

A proposta de usar o LC nas aulas de LI foi apresentada, inicialmente, pelas OCEM (Brasil, 2006) e, posteriormente, pela BNCC (Brasil, 2018), que sugerem que a LI seja compreendida como prática sociocultural e produtora de significado. Os temas abordados pela professora parecem convergir com a proposta dos documentos que orientam

[6] Os destaques em negrito nos RDs (recortes discursivos) das narrativas dos participantes são utilizados pelas pesquisadoras para facilitar a compreensão do que está sendo evidenciado nos gestos de interpretação.



e normatizam o ensino de LI no Brasil, como é possível ver na materialidade dos RD 1-6, corroborando a compreensão de que as aulas da professora são espaços para debate de temas transversais. É relevante retomar que sustentabilidade, racismo, *bullying*, suicídio, depressão, padrões de beleza, desigualdades sociais, violência contra a criança e a mulher, culturas orientais de mutilação, grafite são alguns dos temas debatidos nas aulas segundo os participantes. Como afirmaram Jordão e Fogaça (2007, p. 93): “Ao questionar pressupostos e implicações de diferentes pontos de vista na sociedade – e nos textos – e assim ampliar nossas perspectivas, é possível que os alunos sejam capazes de também perceber-se enquanto sujeitos críticos, capazes de agir sobre o mundo e seus sentidos.”

Um dos projetos desenvolvidos na aula de LI é os dos Objetivos Globais para um Desenvolvimento Sustentável (ODS) mencionado nos RD1, RD2 e RD3. A criação dos ODS é uma iniciativa da ONU que, juntamente com vários líderes mundiais, pensaram dezessete objetivos para serem atingidos até 2030 a fim de erradicar a pobreza, proteger o meio ambiente e promover uma sociedade mais inclusiva e digna.

No dizer de Peuz, no RD1, o trabalho Objetivos Globais para um desenvolvimento Sustentável (ODS) “[...] fez com que toda a sala repensasse sobre como estava ajudando para um desenvolvimento sustentável”. Da mesma forma, sobre o mesmo trabalho dos ODS, no RD2, Ihasmin menciona que foi possível “[...] perceber também que sempre podemos fazer mais e contribuir para um mundo melhor”. Há indícios, portanto, de que refletir sobre o tema do desenvolvimento sustentável fez com que os aprendizes (re)avaliassem suas atitudes diante de sua comunidade, culminando, assim, para uma prática pedagógica que visa à formação cidadã. Portanto, o tema ODS volta-se para os pressupostos do LC, pois favorece na “formação de cidadãos que se tornem agentes em um mundo mais justo por meio da crítica aos atuais problemas políticos e sociais mediante questionamentos das desigualdades, com incentivo de ações que visem a mudanças e soluções pautadas na justiça e na igualdade” (Sardinha, 2018, n. p.).

No RD4, Aurora Barbosa ressalta que as aulas de LI não foram somente “sobre a disciplina, mas juntamente com ela, vimos um mundo de diversidade (...) que foi essencial para a formação de pessoas melhores”. As marcas do dizer na narrativa de Aurora parecem apontar para a compreensão de que as práticas pedagógicas da professora contribuíram não somente para a aquisição de aspectos linguísticos da LI, mas também para uma formação de agentes sociais.

Na sequência, no RD5, a participante parece avaliar que as discussões de temas relevantes para o crescimento e desenvolvimento do educando auxiliam no processo de

“Ressaltamos que é preciso investir em práticas pedagógicas que transcendam a comunicação e ocupem o lugar (re)significador da existência dos educandos, possibilitando novos modos de inscrição no mundo (local e globalmente)”

aprendizado da LI, visto que os temas trabalhados ajudaram a “compreender a língua de uma maneira menos complexa”. Assim sendo, as práticas desenvolvidas nas aulas podem ter auxiliado na criação de um elo entre o que se aprende na escola e o universo dos aprendizes, proporcionando uma conexão entre os conteúdos curriculares e os estudantes.

Já no RD6, a participante menciona uma aula em que houve uma discussão sobre o grafite “se era certo ou não”. Essas discussões estão intimamente ligadas aos pressupostos do LC e oportunizam o desenvolvimento do respeito à diversidade e tolerância a diferentes opiniões. Esse dizer pode apontar para a prática pedagógica que possibilite que o educando modifique e confronte suas visões de mundo, bem como, através

de diversas lentes, veja o mundo, o outro e a si mesmo a partir de perspectivas diversas (Jordão, 2007).

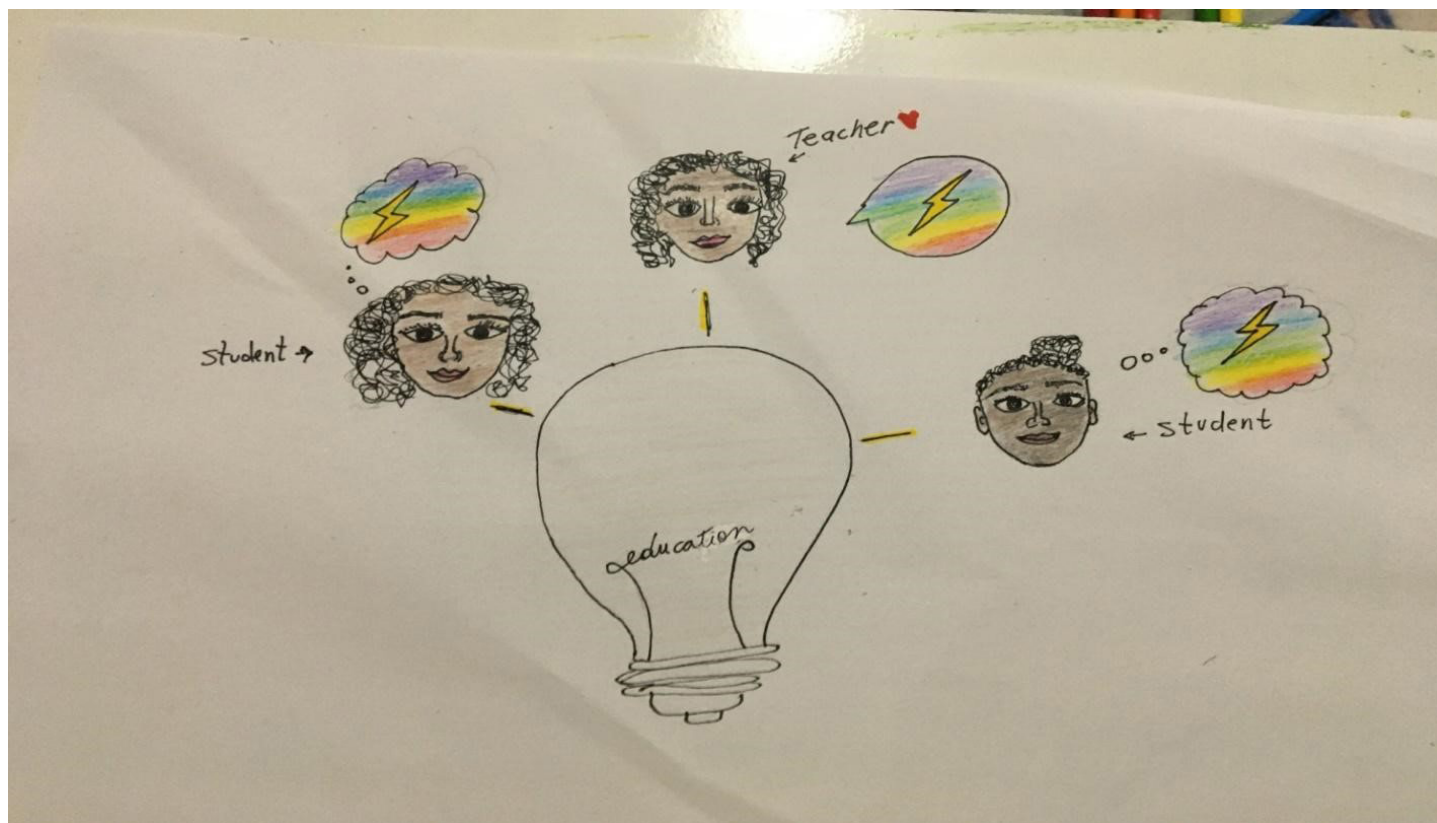
Tal reflexão nos permite pensar na responsabilidade e implicação do professor na sala de aula, conforme ressalta Sól (2020, p. 2), ao afirmar que a responsabilidade docente “[...] pode estar relacionada à intensidade da relação que o professor constrói com seu objeto de ensino, no caso, a LI. E a relação do aprendiz com esse objeto pode ser fortemente influenciada pela relação que o professor estabelece, ou seja, o grau de responsabilidade e a implicação empreendido por este nesse processo”. Nessa perspectiva, o efeito das práticas pedagógicas oportunizadas pela professora nos permite refletir sobre o papel da escola como lócus da expressão de uma coletividade, espaço para aprender a exercer a cidadania, liberdade e fazer escolhas.

É possível jogar luz sobre o desenvolvimento da cidadania nas aulas de LI também nas narrativas visuais de alguns participantes, como vemos na **figura 1**.

Tendo como base a GDV (Kress e van Leeuwen, 2006 [1996]), a narrativa visual de Aurora Barbosa é uma representação narrativa e desdobra-se em um processo transacional. No processo transacional, há um ator, participante de onde o vetor emana, que incita a ação em direção a outro participante. O ator, geralmente, é um participante de destaque em relação à saliência, cor e local onde está representado, em detrimento aos outros participantes. O vetor é um elemento na composição que mostra que um participante está conectado a outro.

Na narrativa de Aurora, o ator é a lâmpada, por ter sido apresentada em um tamanho maior em relação aos demais participantes e por estar localizada no centro. Os outros participantes, os aprendizes e a professora estão conectados à lâmpada por vetores representados pelos segmentos de reta. Também há o processo mental, tendo em vista a presença de balões de pensamento. O valor da informação está estruturado a partir do centro e da margem. No centro,





**Figura 1**

Narrativa visual – Aurora Barbosa

Fonte: Dados da pesquisa, 2020

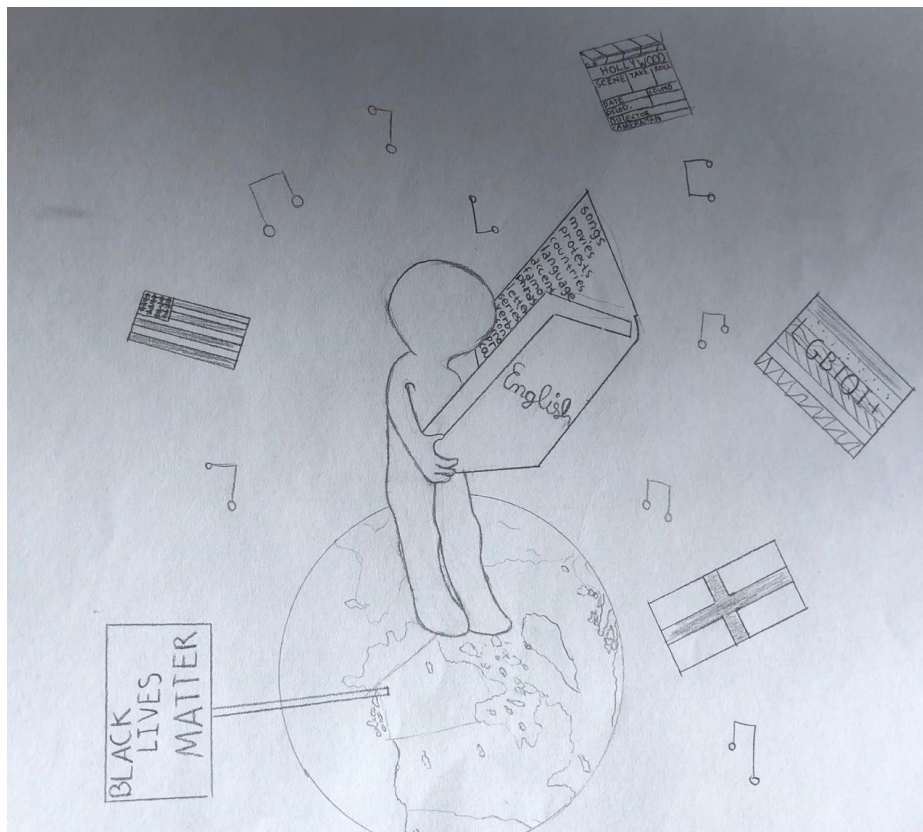
encontra-se o elemento principal, a lâmpada, e, na margem, os elementos secundários, que são os estudantes e a professora. A lâmpada, como se sabe, transforma energia elétrica em energia luminosa. Na narrativa, o filamento da lâmpada é construído pela palavra “education” (educação). A palavra educação se prende ao verbo “educar”, que significa “[...] nutrir, fazer crescer (uma criança). Etimologicamente, é possível afirmar que educar significa trazer à luz a ideia ou filosoficamente fazer a criança passar da potência ao ato, da virtualidade à realidade” (Martins, 2005, p. 33).

O funcionamento da lâmpada se dá por meio da elevação da temperatura no filamento. Quanto maior a temperatura, mais intensa é a luminosidade irradiada. Analogamente, é possível inferir, na narrativa de Aurora, que quanto mais energia é empregada no ato educativo, mais significativo e emancipador se torna o processo de ensino e aprendizagem. É possível depreender isso pela representação dos raios desenhados nos balões de fala da professora, bem como nos balões de pensamento dos aprendizes.

Nos balões de fala e pensamento, há raios que podem representar essa luminosidade proporcionada pelo processo de ensino e aprendizagem. Os raios coloridos nos balões de fala podem apontar para a compreensão de

que temas transversais são debatidos nas aulas, uma vez que, na atualidade, variadas cores remetem à diversidade. É significativo salientar também que os aprendizes e a professora são representados somente pela cabeça, como se fossem vistos de uma distância íntima. Os rostos são representados com detalhes e há a similaridade tanto na forma, quanto no tamanho entre a professora e os aprendizes. Próximo à participante que representa a professora há um coração, podendo significar sentimento de afeição da aprendiz pela professora (**figura 2**).

Podemos inferir que a narrativa de Gabriela Marques Ramos é um processo narrativo reacional (Kress e van Leeuwen, 2006 [1996]), visto que, pela posição da cabeça, é possível inferir que o olhar do reator está direcionado ao livro. A narrativa é construída na perspectiva centro e margem. No centro, há a presença de uma pessoa, podendo denotar um aprendiz de LI que, pela sua posição e saliência, é o participante principal. O aprendiz foi representado sem muitos detalhes, em forma de silhueta, demonstrando um elevado grau de abstração, sugerindo que aquele participante representa qualquer aprendiz, independentemente de sua formação sócio-histórica. Os elementos que se encontram na margem são subordinados a ele. O reator está em cima de



**Figura 2**

Narrativa visual – Gabriela Marques Ramos

Fonte: Dados da pesquisa, 2020

um globo. O globo é representado em um tamanho bastante reduzido, especialmente em relação ao reator.

Pode-se depreender que, com o conhecimento da LI, representado pelo livro, é possível estreitar fronteiras, fazendo com que o mundo se torne um espaço interconectado e, portanto, menor. Leffa (2006, p. 12) propôs que “[...] toda a aprendizagem é sempre mediada por um instrumento, quer seja um artefato cultural, como o livro ou a lousa, quer seja um fenômeno psicológico, como a língua ou uma estratégia de aprendizagem”. O livro, com um grau de destaque por ter sido representado no centro, as notas musicais (representando a música) e a claquete (representando as mídias visuais) denotam a relevância desses elementos no processo de aprendizado da LI. Essa perspectiva da importância do contato da LI a partir de variados recursos trazidos na narrativa visual da Gabriela Marques, vai ao encontro com o que é ressaltado na BNCC de que o aprendizado desta língua tem como escopo “expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento

de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea” (Brasil, 2018, p. 476). Sobre o uso de multissemioses para fomentar o LC, Sól (2016, p. 18) destacou que o seu uso como instrumentos didático-pedagógicos no contexto de letramento em LI parte da premissa que “[...] o cinema pode atuar como propulsor da interação e de situações autênticas e significativas de comunicação na LE e fomentar o letramento”.

Entre outros elementos visuais, há uma placa escrito “Black lives matter”<sup>[7]</sup> (Vidas pretas importam). Esse movimento, que tem como premissa a luta contra o racismo e reivindica do governo estaduniense políticas públicas que garantam a vida e dignidade da população negra, ganhou destaque internacionalmente pelo assassinato de Jorge Floyd nos Estados Unidos, em 2020. No Brasil, houve grande repercussão, também em 2020, com a morte de João Alberto Silveira Freitas, assassinado por seguranças do supermercado Carrefour, em Porto Alegre, havendo mobilização e manifestações em todo o país.

[7] “Um movimento contra a brutalidade policial eclodiu e abalou a sociedade americana até o seu cerne. Houve protestos diários nas semanas após o anúncio de que dois policiais brancos não seriam indiciados pelo assassinato de dois homens negros desarmados. Desde novembro de 2014, dezenas de milhares de pessoas participaram de atos, ações diretas e toda forma de protesto para se manifestar contra o racismo, a brutalidade e a injustiça no âmbito das instituições legais americanas. Surgiu o movimento Black Lives Matter.” (TAYLOR, 2018, p. 108).

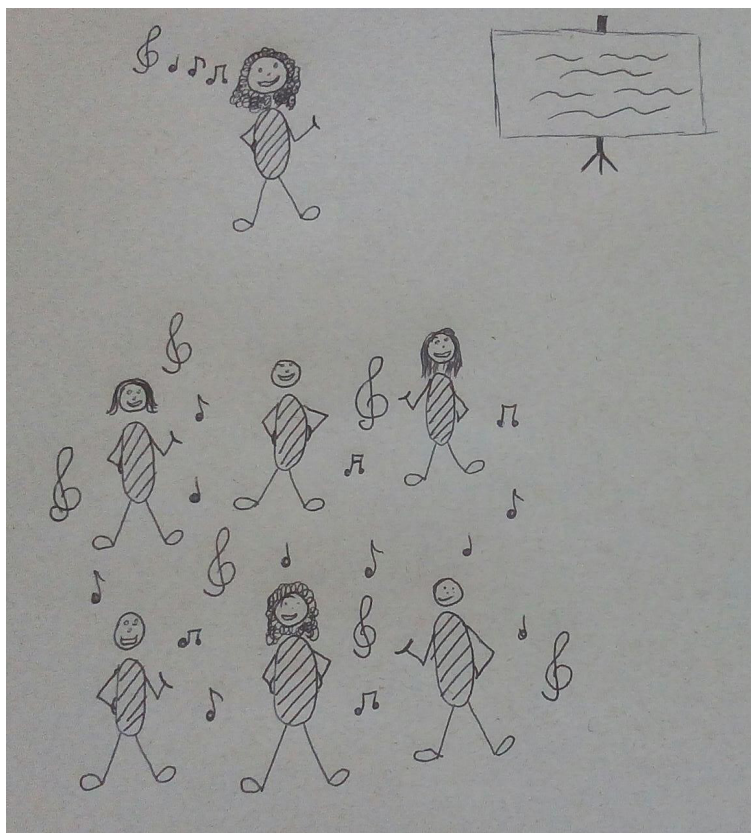
Há também uma bandeira “LGBTQI+”. Tanto a placa “*Black lives matter*” quanto a bandeira “LGBTQI+” podem indicar as discussões trazidas sobre diversos assuntos nas aulas de LI. São temas relevantes, para a construção de uma sociedade mais justa, entretanto, por vezes são vistas em sala de aula como temas tabus. Essas discussões estão de acordo com a proposta da BNCC (Brasil, 2018, p. 10), que afirma que é necessário

exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Nesse sentido, a narrativa visual corrobora com a interpretação de que as aulas de LI analisadas têm como foco a formação de cidadã, para que os aprendizes possam atuar na implementação de ações em suas comunidades para a construção de uma sociedade mais justa, ou seja, para um ensino de língua socialmente responsável (Mattos, Jucá e Jorge, 2019).

As bandeiras dos Estados Unidos e da Inglaterra, por serem países anglófonos, representam a língua e a cultura de interesse da aprendiz. É relevante destacar aqui a escolha da aprendiz por representar essas duas bandeiras. Por um lado, podemos refletir a língua como um subsídio que possibilita a aproximação com culturas diferentes. Por outro lado, faz emergir a ponderação de que, mesmo com a ampla discussão sobre a LI como língua franca, ainda prevalece no imaginário da aprendiz o discurso colonial. Pennycook (2002 [1998]) destacou a LI como produto da colonização, não só por ter se tornado uma língua global, mas por produzir e reproduzir atributos da cultura ocidental, especialmente de países colonizadores. Consequentemente, foram produzidas representações da cultura de países ocidentais, contribuindo na construção do imaginário de que existe cultura superior e inferior, reverberando o discurso do colonialismo. Conforme ressalta Jucá (2021, p. 125), a língua inglesa possui “relações profundas com os discursos do colonialismo”, mas também pode funcionar como forma de “resistência a eles” (figura 3).

O desenho de Bernardo é uma representação narrativa e um processo transacional (Kress; van Leeuwen, 2006 [1996]), visto que os vetores, formados pelas mãos de al-



**Figura 3**

Narrativa visual – Bernardo

Fonte: Dados da pesquisa, 2020



guns participantes, estão direcionados aos símbolos que representam as notas musicais. Podemos inferir que estão em uma sala de aula pela presença de uma lousa. Possivelmente, a participante representada na parte superior mais distante dos outros participantes é a professora. Não foram representados outros objetos comuns em sala de aula, como carteiras ou livros. Os participantes foram desenhados sob o ângulo frontal, demonstrando que o observador tem uma familiaridade e proximidade com o contexto representado (Kress; van Leeuwen, 2006 [1996]). Vale ressaltar aqui que essa narrativa visual pode ser compreendida de maneira complementar com a narrativa escrita de Bernardo, como será possível observar no RD7.

(RD7) Um exemplo que me lembro das aulas da professora Carolina foi em uma aula que analisamos a música "In My Blood" do cantor Shawn Mendes. Cantamos a música, para praticar o nosso domínio na fala do idioma e identificação das palavras, e além disso, analisamos o contexto social da música como uma denúncia de uma pessoa que está passando por um momento difícil da vida e com pensamentos suicidas. (Bernardo).

A narrativa visual e a narrativa escrita de Bernardo se complementam de forma a descrever uma aula de LI que parece ter sido marcante, considerando que o participante menciona detalhes específicos da música usada na aula, como o nome da música, o cantor e o contexto. No RD7, há a descrição de que a música não foi usada exclusivamente para explorar questões de estrutura da língua, mas também para "analisar o contexto social" tendo em vista uma temática que necessita de debate na sociedade: o suicídio.

Essa temática converge para uma das competências gerais que devem ser exploradas na educação básica (Brasil, 2018, p. 10): "conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas". Tendo em vista a narrativa visual de Bernardo e a materialidade linguística, depreendemos que a reflexão proposta nesta aula parece promover o LC, uma vez que traz para a pauta escolar o debate sobre o suicídio, que é um problema social. Assim sendo, as aulas de LI auxiliam na produção de sentido para a (des)construção de perspectivas e fazem com que os aprendizes sejam capazes de se posicionar criticamente e agir sobre os problemas enfrentados (Jordão, 2007).

Os discursos dos aprendizes, bem como as narrativas visuais, podem apontar para a compreensão de que as aulas de LI se configuram como um espaço que possibilita a reflexão crítica e o exercício da cidadania. A materialidade das narrativas visuais nas quais são representadas uma aula (lembrando que, em complemento com a narrativa visual, são enfatizadas pelo participante as discussões a partir da letra da música "In My Blood", do cantor Shawn Mendes, sobre os pensamentos suicidas), a bandeira "LGBTQI+", o quadro com chamado "Black lives matter" (Vidas pretas importam),

podem corroborar a interpretação de que a professora traz como elemento basilar de suas aulas a discussão de temas transversais relevantes para a formação do aprendiz-cidadão, bem como problematiza as desigualdades produzidas e, por vezes, naturalizadas em nossa sociedade. Concluindo os gestos de interpretação, as práticas pedagógicas embasadas no LC buscam "[...] dar voz às experiências enquanto aprendizagem escolar" (Simons e Masschelein, 2018, p. 43). Nesse sentido, vale destacar o papel da escola, neste caso pública, como espaço de liberdade, de aulas sem fronteiras (desterritorializadas), em que a força do LC aparece porque os sujeitos envolvidos (professora e aprendizes) se colocam em cena e assumem responsabilidades e passam a "[...] estabelecer novas relações com a LI" (Sól, 2020, p. 232). Assim, as oportunidades de LC em LI vivenciadas na escola surgem para os estudantes como abertura de mundos e de novos modos de ser e se posicionar como cidadão, se afastando cada vez mais de uma educação alienante e buscando práticas pedagógicas cada vez mais emancipadoras.

## 5. Palavras finais

Tendo em vista o objetivo desta discussão, trazer reflexões sobre os efeitos de aulas criticamente embasadas na constituição da identidade de aprendizes de LI, os dizeres dos participantes apontaram para a importância das discussões trazidas pela professora e endossadas pelos estudantes sobre os ODS, racismo, *bullying*, suicídio, depressão, desigualdades sociais, entre outros temas abordados. Tais temas parecem ter propiciado reflexões críticas, considerando as diversas visões de mundo, lançando luz às vozes silenciadas e marginalizadas em nossa sociedade, bem como problematizando enunciados cristalizados como verdades. Vale aqui destacar os dizeres do participante Peuz sobre o trabalho dos ODS, de que é possível depreender uma mudança no posicionamento dos colegas de classe que passaram a buscar ações que contribuíssem com um planeta mais sustentável. As reflexões trazidas nas aulas possivelmente desencadearam um engajamento dos aprendizes para práticas sociais relevantes no contexto vivenciado por eles, fazendo-os repensar sobre si e sobre o mundo. Não se trata, portanto, de desenvolver puramente a consciência crítica, haja vista que "[...] a língua é o lugar do equívoco e se o sujeito é múltiplo, cindido, inconsciente, não é possível falar de autonomia e consciência" (Coracini, 2003c, p. 282), mas de proporcionar reflexões que tornem os estudantes capazes de lutar contra sistemas opressivos e que possibilitem a formação de sujeitos eticamente comprometidos com mudanças sociais.

Por fim, o estudo instaura novos olhares, novos modos de nomear e pensar as práticas pedagógicas em LI na escola pública. Retomando as reflexões que nos propõe Larrosa (2018), a escola deve ser vista como um lugar de reunir pessoas, de lidar com a vida em comunidade, democracia e cidadania; dito de outro modo, como lócus de descoberta, de liberdade e emancipação. Este estudo,

além de nos permitir ver um pouco da escola, das práticas pedagógicas em LI pelas lentes dos estudantes, possibilitou-nos também refletir sobre a responsabilidade pedagógica docente para com as próximas gerações, pensando no LC como um modo de possibilitar aos aprendizes novas maneiras de ser cidadãos local e globalmente.

## REFERÊNCIAS

- AJAYI, L. 2009. Meaning making, multimodal representation, and transformative pedagogy: an exploration of meaning construction practices in an ESL High School classroom. *Journal of Language, Identity and Education*, **3**(7):206-229. <https://doi.org/10.1080/15348450802237822>
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. 1975. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 238 p.
- BOURDIEU, P. 1996. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo, EUSP, 188 p.
- BRASIL. 2006. *Orientações curriculares para o ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília, DF, MEC.
- BRASIL. 2018. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, MEC.
- CELANI, M.A.A. 2016. Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada [online]*, **32**(2):543-555. <https://doi.org/10.1590/0102-445081919576720433>
- CERVETTI, G.; PARDALES, M.J.; DAMICO, J. S. 2001. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading On-line*, **4**(9).
- CORACINI, M. J. 2003a. A celebração do outro. In: M. J. CORACINI (ed.), *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas, Editora da UNICAMP, p. 197-221.
- CORACINI, M. J. 2003b. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: M. J. CORACINI (ed.), *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas, Editora da UNICAMP, p. 139-160.
- CORACINI, M. J. 2003c. A consciência crítica nos discursos sobre e da sala de aula. In: M. J. CORACINI; E. S. BERTOLDO (eds.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e estrangeira)*. Campinas, Mercado de Letras, p. 271-289.
- GERRING, J. 2007. *Case study research: principles and practices*. New York, Cambridge University Press, 258 p.
- GONZÁLEZ, L. J. F.; DOMINGOS, T. R. E. 2005. *Cadernos de Antropologia de Educação*. Petrópolis, Vozes, 105 p.
- JORDÃO, C. M. 2006. O ensino de línguas estrangeiras: de código a discurso. In: V. VAZ BONI (ed.), *Tendências contemporâneas no ensino de línguas*. União da Vitória, Kaygangue, p. 26-32.
- JORDÃO, C.M. 2007. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. *Revista Crop*, **12**:21-46.
- JORDÃO, C.; FOGAÇA, F.C. 2007. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Línguas e Letras*, **8**(14):79-105. <https://doi.org/10.5935/rl&l.v8i14.906>
- JUCÁ, L. 2021. Formação inicial de professores brasileiros de inglês: reistir, reexistir, coexistir. In: E. A. CAETANO (ed), *Pós-memória e decolonialidade no ensino de línguas no Brasil: as origens do status-quo*. São Carlos, Pedro & João Editores, p. 97-130.
- KATO, M. 1986. *No mundo da escrita: uma perspectiva sociolinguística*. São Paulo, Ática, 144 p.
- KRESS, G.; van LEEUWEN, T. 2006. *Reading images: the grammar of visual design*. London, Routledge, 291 p. (Trabalho originalmente publicado em 1996). <https://doi.org/10.4324/9780203619728>
- LACAN, J. 1998. *Escritos*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 939 p.
- LARROSA, J. 2018. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor* (Trad., C. Antunes). Belo Horizonte, Autêntica, 523 p.
- LEFFA, V. J. 2006. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: V. J. LEFFA (ed.), *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas, Educat, p. 11-36.

- MARTINS, E. S. 2005. A etimologia de alguns vocabulários referentes à educação. *Olhares & Trilhas*, **6**:31-36.
- MATTOS, A. M. A., JUCÁ, L., JORGE, M.L.S. 2019. Formação crítica de professores: por um ensino de línguas socialmente responsável. *Pensares Em Revista*, **15**:64-91. <https://doi.org/10.12957/PR.2019.38666>
- MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. 2010. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, **10**(1):135-158. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000100008>
- MONTE-MÓR, W. 2018. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: C. JORDÃO (eds.), *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês*. Campinas, Pontes Editores, p. 315-335.
- ORLANDI, E. P. 2009. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 8 ed., Campinas, Pontes, 100 p.
- PAIVA, V. L. M. O. 2019. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo, Parábola, 160 p.
- PÊCHEUX, M. 1997. Análise automática do discurso. In: F. GADET; T. HAK (eds.), *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux* (Trad., B. S. Mariani et al.), Campinas, UNICAMP, p. 61-162.
- PENNYCOOK, A. 2002. *English and the discourses of colonialism*. London, Routledge, 256 p. (Trabalho originalmente publicado em 1998). <https://doi.org/10.4324/9780203006344>
- REVUZ, C. 1998. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: I. SIGNORINI (ed.), *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, Mercado das Letras, p. 213-230.
- SANTOS, Z.B. 2011. A concepção de texto e discurso para a semiótica social e o desdobramento de uma leitura multimodal. *Revista Gatilho*, **7**(13):1-13.
- SARDINHA, P.M.M. 2018. Letramento Crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. *Linguagens & Cidadania*, **20**. <https://doi.org/10.5902/1516849232421>
- SIMONS, M.; MASSCHELEIN, J. 2018. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. In: J. LARROSA (Org.), *Elogio da escola* (Trad., F. Coelho). Belo Horizonte, Autêntica, p. 41-64. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2017.28320>
- SÓL, V. S. A. 2014. *Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des)construção*. Belo Horizonte, MG. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 259 p.
- SÓL, V. S. A. 2016. O uso de filmes e séries na sala de aula: da operação “tapa-buracos” ao despertar do desejo de falar inglês. In: S.B. OLIVEIRA; V. S. SÓL (eds.), *Multi-letramentos no ensino de inglês: experiências da escola regular contemporânea*. Ouro Preto, Instituto Federal de Minas Gerais, p. 17-41.
- SÓL, V. S. A. 2020. Responsabilidade e (re)invenção no ensino e na aprendizagem de inglês: formação de professores em tempos incertos. *Caletrosópio*, **8**(2):216-234.
- STREET, B. V. 1984. *Literacy in theory and practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 243 p.
- STREET, B. V. 1995. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London, Longman, 184 p.
- TAVARES, C. N. V. 2009. Deslocamentos identitários no encontro com uma língua estrangeira. In: E.S. BERTOLDO (ed.), *Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas*. São Carlos, Clara Luz, p. 51-69.
- TAYLOR, K. 2019. O surgimento do movimento #vidasne-grasimportam. *Lutas Sociais*, **22**(40):108-123. <https://doi.org/10.23925/ls.v22i40.46658>