O LETRAMENTO CRÍTICO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA E ADICIONAL

THE CRITICAL LITERACY AT TRAINING MOTHER TONGUE TEACHERS OF INITIAL AND ADDITIONAL

Silvio Nunes da Silva Júnior
Universidade Federal de Alagoas, UFAL
Maceió, Brasil
junnyornunes@hotmail.com

Resumo. O presente artigo parte dos estudos sobre letramento (SOARES, 2001) e letramento crítico (STREET, 2010) para discutir a formação inicial de professores de língua materna e adicional na graduação em Letras. Analisamos, para tanto, as percepções de graduandos em Letras da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, no intuito de repensar a prática pedagógica na educação básica, considerando que, durante a formação acadêmica, é necessário adotar um perfil crítico para que, a partir deste, sejam elaboradas diversas estratégias que possam nortear a prática profissional posteriormente.

Palavras-chave: Formação; Prática Pedagógica; Prática Profissional.

Abstract. The present article is based on studies on literacy (SOARES, 2001) and critical literacy (STREET, 2010) to discuss the initial training of native and additional language teachers in undergraduate studies. Therefore, we analyze the perceptions of graduates in Letters of the State University of Alagoas - UNEAL, in order to rethink the pedagogical practice in basic education, considering that, during the academic formation, it is necessary to adopt a critical profile so that, from this , Different strategies are developed that can guide professional practice later.

Keywords: Training; Teaching Practice; Professional Practice.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista as importantes pesquisas que vêm sendo realizados nas áreas de educação e linguística, os estudos dos letramentos atuam como foco dessa pesquisa. Partindo dos Novos Estudos dos Letramentos (doravante NEL), entendemos o fenômeno do letramento como algo além do processo de alfabetização, uma vez que, nesses estudos, a alfabetização vem como categoria no plural "letramentos".

Street (2010), como um dos principais representantes desses estudos em todo o território mundial, assinala que o termo "letramento" e seu conceito vêm sendo pré-concebido no que tange as perspectivas sociais de vivência, porém constata através de uma abordagem etnográfica, que os letramentos são constituídos através do modelo ideológico[1] de construção de habilidades, isto é, por meio de práticas sociais. Nesse sentido, percebemos que a formação docente (inicial e continuada) necessita de novos olhares através dos diversos diálogos possíveis entre as perspectivas dos NEL com a prática docente na educação básica e superior. Com isso, percebe-se que as contribuições ideológicas não se encontram tão presentes no contexto de ensino e formação docente em línguas, ou seja, esses níveis de ensino se encontram num continuo processo de apropriação, enquadrando-se, nos dias atuais, num pré-modelo de educação renovada e adaptada ao uso do contexto extraclasse do aluno, das TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) e outras abordagens que a sociedade moderna vem reverenciando. Magda Soares nos destaca que:

> Letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. É o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever. Aprender a ler e

[1] O autor apresenta uma dupla conceituação de letramentos por dois modelos (autônomo e ideológico). O modelo autônomo considera como letramentos as capacidades de decifração de códigos nos princípios da oralidade e da escrita; o modelo ideológico considera a construção de habilidades de escrita através de práticas no convívio social.

> escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita própria, ou seja, é assumi-la como sua propriedade (SOARES, 2001 *apud* CARVALHO, 2005, p.15).

Quando se trata da questão de identidade na construção do perfil profissional do professor, observamos que, ao tratar-se de adquirir uma "tecnologia", o aluno, bem como o professor, estará assumindo seu papel em uma das diversas etapas da construção dos letramentos.

Discutir a formação do professor na educação hodierna requer abordar as concepções de ensino-aprendizagem explícitas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) que nos leva a entender que o ensino e o papel do professor devem estar dentro das "possibilidades" dos alunos no contexto em que estão inseridos. Enquadrando isso à realidade do ensino de línguas, é válido mencionar que tudo está voltado à relação de poder apresentada nas perspectivas de uso da língua formal. Visto isso, algumas particularidades dos PCN's - como a que foi dada anteriormente - passa despercebida em diversos pontos na prática em sala de aula, como o uso de variações linguísticas e etc. Aspectos como estes sempre direcionados ao ensino de língua portuguesa (doravante LP), inglesa (doravante LI) e outras línguas.

Diante disso, partiremos, nesse estudo, da concepção de letramento como apropriação e uso de habilidades de leitura e escrita por meio de práticas sociais, enfatizando, desse modo, o letramento crítico (doravante LC). Buscamos investigar como está se concretizando a formação inicial de graduandos em letras no que concerne a esses estudos, no intuito de revelar questões como: I) A expansão dos Novos Estudos dos Letramentos no curso de Letras; II) A concepções iniciais de futuros docentes de línguas sobre a prática docente em sala de aula; III) As estratégias de ensino aprendizagem pensadas por graduandos na formação inicial; IV) Como caminha a formação inicial em Letras para com as reflexões de letramento no contexto universitário; e V) Quais as percepções dos graduandos em letras acerca do letramento crítico.

No aparato metodológico, descrevemos uma experiência obtida através de uma pesquisa realizada no curso de Letras, campus III, da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, em Palmeira dos Índios, em forma de questionários compostos por reflexões sobre o tema em pauta. O estudo está estruturado em tópicos teóricos como: A formação do professor de línguas, A formação inicial, Letramento: um termo de muitos conceitos, Letramento crítico: alguns dimensionamentos, As aplicações das práticas de Letramento crítico no ensino de línguas, O letramento crítico no ensino de língua portuguesa, O letramento crítico no ensino de língua inglesa; seguidos pela procedência da pesquisa, a discussão e a análise dos dados coletados.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS

O trabalho com línguas maternas e adicionais em sala de aula é imprescindível e - ao mesmo tempo - desafiador. Ensinar a língua através dos três princípios (gramática, produção de texto e literatura) vem sendo uma tarefa árdua e nem tanto proveitosa, principalmente quando se trata da curta carga horária atribuída às disciplinas.

A formação do professor deve seguir num contexto sólido, onde o docente estará prioritariamente levado a saber lidar com as mais diversas ferramentas tradicionais e contemporâneas de linguagem e cultura em sala de aula. Mercado (1999) aponta que:

> Na formação de professores, é exigido dos professores que saibam incorporar e utilizar as novas tecnologias no processo de aprendizagem, exigindo-se uma nova configuração do processo didático e metodológico tradicionalmente usado em nossas escolas nas quais a função do aluno é a de mero receptor de informações e uma inserção crítica dos envolvidos, formação adequada e propostas de projetos inovadores (p. 12).

Com a inserção de novas tecnologias, a aprendizagem tende a se desenvolver com base em processos cognitivos interacionais, onde alunos e professores se emancipam como sujeitos em sala de aula. Nessa perspectiva, o material didático e metodológico deve ser o ponto de principal mudança para essa inserção, uma vez que sem as opções de multimeios e alternativas de ensino através de projetos inter e extraclasse, o professor fica incapaz de inovar e adaptar a prática.

O professor, nesse sentido, deve construir em si um perfil reflexivo e crítico,

> O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada a pesquisa (PIMENTA, 2002, p. 22).

A autora nos alerta que o ensino é - e sempre será - o principal alvo de tantas discussões que estão sendo publicadas e comentadas no cenário científico. Assim, o professor deve desenvolver habilidades – acima de tudo - críticas. Ser reflexivo/crítico significa atuar como pesquisador mesmo fora do meio acadêmico. Significa estar em sintonia com os avanços sociais e as inúmeras formas de inovar a prática docente, para então trazer mais eficácia para a aprendizagem mútua.

> [...] os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico, porque refletem de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico e a aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade, em geral. Desta forma tem um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional (ALARCÃO, 1996, p. 176).

A perspectiva de ensino tradicional remete a ideia do papel técnico do professor, isto é, da maneira em que não haja interação e, por conseguinte, inovação, o ensino passa a ser meramente técnico, repetitivo e de um alto índice de ineficácia. O aluno, além de desenvolver o conhecimento intelectual deve está voltado para a construção de um perfil investigativo como pesquisador, poupando o professor de atuar como o transmissor de todo e qualquer tipo de conhecimento, mas sim, como facilitador e mediador do processo de aprendizagem.

Na metodologia da formação do professor universitário, diversas práticas nos levam a retomar as reflexões sobre letramento. Uma delas, que vem sendo muito utilizada no ensino superior, é o método PBL[2] (Problem-Based Learning – Aprendizagem Baseada em Problemas), que considera o processo de aprendizagem interativa através de práticas investigativas dos alunos por meio de situações problemas. Assim, esse método criado nos estados unidos vem no intuito de facilitar a aprendizagem em cursos da área médica, porém, quando adaptados por algumas universidades, começou a servir para cursos de outras áreas, inicialmente nas engenharias e, posteriormente, em história, pedagogia e outros cursos de formação de professores.

Nesse contexto, podemos acrescentar que o desenvolvimento crítico/reflexivo do aluno na formação inicial em Letras está altamente vinculado aos avanços dados nos estudos educacionais. Por meio da vivência com as práticas de letramento no contexto universitário, os docentes, em situação pré-serviço, poderão encarar a realidade docente de modo mais autônomo, de modo a levar as práticas sociais da universidade para o ensino básico onde atuarão, nesse caso, com o ensino de línguas.

No tópico seguinte, trataremos mais especificamente da formação inicial em Letras, apontando algumas teorias pertinentes que foram base para a construção de PCN's e outros documentos que norteiam os cursos de Letras em todas as universidades brasileiras, desde a necessidade da formação, até a dificuldade de construir um processo de apropriação da profissão em sua identidade.

A FORMAÇÃO INICIAL

Diversas perspectivas teóricas da educação e da linguística aplicada discutem os métodos e pressupostos para concretizar a formação inicial do professor de língua e literatura. Nesse sentido, percebe-se que no percurso da formação do professor, os documentos norteadores e as abordagens de planejamento

[2] A Aprendizagem Baseada em Problemas é um método de aprendizagem que, nos últimos anos, tem conquistado espaço em inúmeras instituições educacionais de ensino superior (nos cursos de graduação e pós-graduação) e no ensino básico em diversas disciplinas. A leitura dos referenciais teóricos sobre ABP apresenta-nos definições variadas acerca da temática. Cada uma delas traz contribuições importantes para a compreensão do seu significado, o que permite um melhor desenvolvimento do processo de aplicação nas mais diversas áreas do conhecimento e níveis de ensino, contribuindo para o avanço desse campo de pesquisa (SOUZA & DOURADO, 2015, p. 184).

educacional e políticas publicas para a educação estão direcionadas estritamente a formação inicial do docente de línguas, ou seja, os cursos superiores de licenciatura plena em letras.

Na licenciatura, os graduandos são submetidos a reflexões específicas sobre como e porque ensinar gramática e literatura, e praticar, por meio de avaliações e estratégias de retextualização, a produção de textos em sala de aula. Na educação hodierna, percebemos que os cursos de licenciatura não suprem todas as necessidades que os professores em formação necessitam. Isso nos leva a pensar que a formação docente precisa ser aprimorada e constituída num processo contínuo e mútuo de ensino-aprendizagem-compromisso, ocasionando numa ação responsiva do docente[3]. Tassara (1989, p. 79) lembra que "[...] a função do professor e, justamente, a de ser o propiciador da comunicação de experiências já sistematizadas, vivenciadas por uma cultura, par uma sociedade, em um processo específico civilizatório" (TASSARA, 1989, p. 79).

O professor, para concretizar a ação docente deve propiciar interfaces em sala de aula, de modo a aprimorar diversos aspectos na formação do aluno, como capacidades intelectuais, socioculturais, cognitivas e etc. Ainda nesse sentido, cabe ressaltar que a aprendizagem é contínua tanto para o docente como para discente, pois a formação também deve seguir essa estratégia diante os diversos avanços sociais que a educação acata, o que nunca será capaz de ser abrangido totalmente no percurso da graduação.

> Os cursos de Licenciaturas são os responsáveis pela formação inicial do futuro educador, por isso, ao falarmos do significado e da importância da formação inicial estaremos discutindo a Licenciatura. E nesse curso que o futuro educador encontra espaço privilegiado de articulação das representações de conhecimento, gerando questões epistemológicas que são núcleos de debates sobre a educação em geral. Dai a necessidade do entrosamento entre disciplinas da Licenciatura com as concepções epistemológicas existentes na área de conhecimento em que se fecunda o curso (GEBRAN & CARNEIRO, 2001, p. 74).

Durante a licenciatura, sem dúvidas, o graduando torna-se um recipiente sujeito a transformações significativas no que tange a cognição, a aprendizagem e a identidade pessoal e profissional. Nesse sentido, a formação inicial é um período de apresentação pessoal do trabalho, ou seja, um momento de contato teórico e prático da profissão de professor.

Assim, "a Licenciatura não se constitui como 'área' interdisciplinar". mas, sim, como uma área com um 'objeto' próprio, interdisciplinar" (SOUZA & CARVALHO, 1994, p. 41). O objeto próprio, então, é o ensino, o mútuo processo de transformação e aprendizagem entre sujeitos que compartilham a sala de aula como ponte para o conhecimento e tornam a aula um momento sociocultural, considerando a vivência e as possibilidades de cada indivíduo nela presente, o que corrobora em grande escala com os estudos sobre letramento, que serão mais aprofundados a seguir.

LETRAMENTO: UM TERMO DE MUITOS CONCEITOS

O termo literacy surgiu em alguns países da América e da Europa por volta da década de 1980, que designa as práticas sociais de escrita e leitura mais complexas que o mero ato de ler e escrever, ou seja, de alfabetizar. Esse termo está mais próximo da concepção de um dos maiores pensadores da educação do século XX, o pedagogo criador do método revolucionário de alfabetização, criador também da pedagogia do oprimido, tendo ele a educação como prática de liberdade – Paulo Freire (1975).

O letramento para Kleiman (1995, p. 19) "é um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetos específicos". A autora aborda que o letramento é desenvolvido por meio das práticas sociais de leitura e escrita realizadas nos eventos de letramento. Tfouni (1995, p. 20) estabelece um confronto com a alfabetização e o letramento.

> A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A

[3] O conceito de ação responsiva Pimenta e Ghedin (2002) e Schön (2000) remetendo à capacidade de compreensão da prática pedagógica como um momento de reflexão crítica, isto é, através da responsividade o professor constrói e/ou aprimora o seu perfil crítico/reflexivo.

> alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza o aspecto sócio-histórico da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descreve o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura saber quais práticas psicossociais substituem as práticas "letradas" em sociedades ágrafas (op. cit, p 9-10).

Sendo assim, Tfouni (1995), acredita que o letramento é o impacto social da escrita, enquanto Kleiman (1998), afirma que o letramento é somente um desses fenômenos. Ambas as autoras entendem o letramento como não sendo apenas as práticas de leitura e escrita, mas como a condição ou estado do individuo que exerce essas práticas de leitura e escrita, podendo interagir de forma ativa dentro de um contexto social.

Visto isso, os estudos sobre letramento, ao serem dialogados em muitas pesquisas científicas, criaram algumas ramificações a partir dele. A principal, que trataremos a seguir, é a de letramento crítico, o qual se veicula de forma bastante próxima ao conceito de letramento ideológico[4] proposto por Street (1984).

LETRAMENTO CRÍTICO: ALGUNS DIMENSIONAMENTOS

> A dimensão do letramento crítico é a base para assegurar que os indivíduos sejam não apenas capazes de participar de algumas práticas de letramento existentes, fazendo uso delas, mas que sejam também, de vários modos, capazes de transformar e produzir ativamente estas práticas. (GREEN, 1998, p.156)

Tomando como base a conceituação do plural "Letramentos", que, para De Certeau (2004), "[...] defendem uma concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita", engaja-se o letramento crítico, como uma categoria que tende a destacar as práticas sociais aplicadas as práticas de língua escrita. Ao adquirir a habilidade escrita, o indivíduo, no papel de aluno, irá empregar as suas habilidades não só na escola, mas, também, em seu convívio social no cotidiano.

Kleiman (2005, p. 5) afirma que "letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana". Baseando-se nessa concepção, percebe-se que ao adentrar no âmbito escolar, o sujeito-aluno querendo ou não está sendo alvo de transformação intelectual e acima de tudo humanística e pessoal. Dessa maneira, constituem suas habilidades partindo de práticas adotadas pelo professor, que são chamadas práticas de Letramento Crítico.

> As práticas de leitura e escrita colocam os falantes com maiores chances de constituir cidadania plena. A linguagem facilita os meios, embora não represente garantia para retirar os cidadãos do lugar à margem da sociedade organizada. Assim, através da escola, acredita-se que o indivíduo se torne agente ativo e transformador; para o cidadão comum, prevalece a idéia de que a educação, especialmente a veiculada na escola e calcada na aprendizagem de ler e escrever, é o caminho mais eficaz de se atingir melhor situação na vida. (MOLICA, 2011, p. 12)

Vê-se que a autora compreende os letramentos como contribuintes na constituição da cidadania, ou seja, o indivíduo ativo e transformador necessita da escola para dar os primeiros passos em sua formação crítica. A partir daí, pode-se perceber que na sociedade atual as habilidades de leitura e escrita são imprescindíveis para conquista das maiores posições, pois essas práticas, ao longo do tempo, foram adquirindo um papel fundamental para adquirir uma situação estável de vida social.

A escola, nesse sentido, serve como primeiro contato e ponto de partida para o futuro do aluno que ali se encontra como sujeito de transformação. Nesse caso, o professor, como agente transformador, deve em seu papel acatar as diversas estratégias de ensino que surgiram até o momento, pois são estas que capacitarão os alunos e decidirão suas posições sociais e suas formações intelectuais.

[4] Letramento ideológico, segundo Street (1984), é a constituição de habilidades de leitura e escrita através de práticas sociais.

AS APLICAÇÕES DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE LÍNGUAS

Tomando como base as discussões acerca do letramento e letramento crítico anteriormente apresentadas, observa-se que ao enfatizar a utilização da língua escrita a partir das práticas sociais evidentes no cotidiano, é necessário ressaltar que essas práticas implicam com grande enfoque no ensino de línguas, ou seja, ao tratar de habilidades de língua escrita tem-se o ensino de Língua materna (Português) e adicional (Inglês), como principais componentes curriculares responsáveis por despertar no aluno as referidas habilidades.

Nesse sentido, ao realizar uma pesquisa no intuito de discutir as aplicabilidades das práticas de LC no ensino de línguas, é interessante apontar algumas delas, no intuito de apresentar possíveis estratégias para o ensino.

Acredita-se que o LC exerce um papel contribuinte para a formação intelectual do sujeito-aluno no processo de ensino-aprendizagem de línguas, não só de língua materna e adicional, mas também em outras disciplinas, contribuição esta que requer conceber a língua como mediadora dos possíveis discursos, proporcionando ao sujeito-aluno (o aluno como sujeito ativo na construção de conhecimentos) a autonomia de posicionar-se ou de se adaptar com flexibilidade as novas construções de sentidos implícitas no texto. Assim, no ensino de línguas, a língua deve ser concebida como discurso.

> Conceber a língua como discurso é colocar o sujeito como elemento ativo no processo de construção de sentidos, capaz de criar significados e, ao mesmo tempo, perceber – se limitado pelos procedimentos interpretativos das várias comunidades nas quais atua (PARANÁ, 2007, p. 19).

Neste cenário, a escola exerce o papel comprometedor de transformar os indivíduos, não somente alfabetizados, mas, também, como seres letrados. Conforme Rojo (2009, p.31), "um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida e cidade, de maneira ética, crítica e democrática". Nessa perspectiva, a escola atua como um ambiente de "prestigio" para desenvolver as práticas do LC.

O LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino de LP no Brasil vem se detendo, basicamente, ao ensino dos aspectos presentes na gramática normativa, assim como: morfologia, sintaxe e morfossintaxe; como também, a literatura brasileira e a produção de textos.

Devido à exigência presente no currículo escolar no que tange o ensino de redação e a dedicação por parte dos docentes em reservar a devida carga horária para a prática da língua escrita em sala de aula, pode-se perceber, através desta realidade, que o professor pode adotar estratégias que facilitam em grande escala o aprimoramento das habilidades escritas.

Nesse contexto, deve-se pensar, primeiramente, no meio em que o aluno vive, pois assim para produzir textos dissertativos argumentativos coesos e coerentes, bem como para conhecer a língua materna de modo geral, necessita-se de um significativo conhecimento social, o qual pode está voltado para aspectos atuais da sociedade, precisando, dessa forma, conhecer a história, geografia e cultura de alguns lugares, é preciso, do mesmo modo, situar-se também no meio de vivência dos alunos que ali estão.

> Considerando que letramento designa o estado ou condição em que vivem e interagem indivíduos ou grupos sociais letrados, pode-se supor que as tecnologias de escrita, desempenham um papel de organização e reorganização desse estado ou condição. (SOARES, 2002, p.148)

Tomando como base as palavras de Soares onde as tecnologias ocupam um papel organizacional em uma interface com o que destaca Lévy (1993), é necessário ressaltar que para esse autor as tecnologias de escrita vêm como tecnologias intelectuais, ou seja, estratégias interligadas a informática que determinam e condicionam processos cognitivos e discursivos, assim constatando, tecnologias de inteligência.

Um ponto que merece destaque quando tratamos de práticas de LC no ensino de LP são as variações linguísticas das línguas. Vê-se que, da maneira em que, no ensino, a vivência do aluno é tida como ponto importante, também está sendo considerado o modo com que este utiliza a sua língua materna na

oralidade e na escrita. Isso contribui em grande escala para o desenvolvimento da emancipação pessoal do aluno na escola.

Por esses motivos, é possível perceber que as práticas sociais inovadoras atreladas ao letramento crítico contribuem significativamente para a formação intelectual do sujeito-aluno. Nesse cenário, o ensino necessita de novos parâmetros, assim como as tecnologias e etc, tendo em vista que essas e outras estratégias só tendem a melhorar o ensino até então em seu viés tradicional.

O LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Com o intuito de refletir as práticas vinculadas ao ensino-aprendizagem de língua inglesa com base no LC, discutiremos, aqui, sobre algumas estratégias de ensino permitido dos professores em formação novos olhares acerca das práticas do LC na prática pedagógica. Conforme Gee (1996, p16), "ser criticamente letrado significa ter habilidades em confrontar discursos e analisar como eles competem entre si no que diz respeito à relação de poder e interesse". Nos termos de Menezes de Souza (2011), trata-se do desenvolvimento da percepção do aluno quanto à constituição coletiva de sua linguagem e da natureza heterogênea e situada da realidade.

Corroborando com os autores, acreditamos na possibilidade de introduzir o LC no ensino/ aprendizagem de língua inglesa (LI) com o objetivo de estimular o pensamento crítico do aluno a partir dos temas transversais que devem ser explorados pelos professores. Assim, dando a oportunidade aos alunos de construírem significados dentro de uma perspectiva de reflexão, construídas através da linguagem crítica.

Para Mattos & Válerio (2010), no LC, o aluno aprende a língua "para transformar si mesmo e a sociedade, se assim lhe convier [...] e ela [a língua] é, em última análise, um instrumento de poder e de transformação social". E, ainda nesse sentido, utilizamos a língua como meio transformador e estamos aprendendo a enxergar as coisas de diferentes perspectivas, a compreender que não existem conceitos estáticos e nem verdades absolutas (POZZO, 2010).

Observa-se, assim, que a linguagem exerce um papel importante no que diz respeito à formação crítica dos indivíduos, sendo ela o meio no qual os discursos podem ser analisados e revelam os seus múltiplos significados, negociados e (re) construídos dentro de um convívio social.

No que concerne o ensino de LI, o LC possibilita ao aluno uma aproximação com o outro, de forma que seja capaz de entender o outro como diferente, ou seja, por suas naturezas distintas: os costumes, outra língua, dentre outros aspectos culturais. Abstraindo, dessa forma, as diferenças socioculturais, isso porque a língua é construída socialmente, tendo relação com construções sociais e culturais.

É pertinente lembrar que o intuito do LC não é só de desenvolver a competência de criticidade nos alunos, sendo o desenvolvimento desta capacidade o mais importante, uma vez que possibilita ultrapassar a mera condição de refletir, mas que haja uma transformação nos alunos, em suas atitudes e pensamentos a partir das problematizações que são realizadas através dos diversos significados presentes nas entrelinhas dos textos, significados estes que podem ser reconstruídos, possibilitando aos indivíduos a visão de aspectos e objetos por outros ângulos.

Assim, acredita-se que devem ser consideradas as práticas exercidas em sala de aula por meio das competências e habilidades individuais para constituir a formação crítica, tornando-as imprescindíveis. Entretanto, isto requer do aprendiz um maior esforço intelectual, isto é, o posicionamento crítico.

Dessa forma, podem ser exemplificadas as práticas como o intuito de propiciar propostas inovadoras no ensino de LI, como "indagar dos alunos quais os pressupostos as visões de realidade que os levam a perceber os problemas apresentados enquanto problemas, e as implicações das soluções sugeridas para as comunidades locais e/ globais" (PARANÁ, 2007, p.84), isto é, partir de propostas que partem da realidade do aluno, como também, realizar experiências críticas digitais, concretizadas por: exercícios integradores com a implantação das TDIC´s, discussões sobre assuntos sociais através da tradução e etc.

A PROCEDÊNCIA DA PESQUISA

Com as considerações já apresentadas em pauta, observamos a necessidade de coletar um material conceptivo para a análise comprobatória da presente pesquisa. Dessa maneira, partindo do princípio da "formação crítica do agente de transformação", este sendo o professor, decidimos coletar dados os quais

expusessem as percepções de graduandos em letras, nas habilitações: Português e Inglês, tendo em vista que por meio do curso de graduação serão docentes de língua portuguesa e inglesa.

Nesse sentido, escolhemos uma turma de graduandos do terceiro semestre do referido curso de licenciatura plena, a turma de Letras: Português, no momento, estava composta por 21 alunos e a turma de Letras: Inglês, de 17 graduandos.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos um questionário de múltipla escolha composto de dez questões correspondentes ao ensino-aprendizagem e a aplicação das práticas de letramento crítico em sala de aula, como também, visando identificar o conhecimento destes alunos acerca do tema abordado.

Os dados coletados por meio da pesquisa serão expostos por meio de reflexões expostas a seguir:

DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

As questões elaboradas para a construção do material base para o corpus foram divididas em três perspectivas importantes: o autoconhecimento do graduando como futuro docente; o conhecimento sobre as teorias de letramento crítico no ensino de línguas; e a autonomia em pensar e refletir sobre a prática pedagógica que irá adotar futuramente quando estiver atuando na docência.

Inicialmente visamos questionar a sensibilidade dos graduandos em pensar na sua formação inicial da maneira em que possa desenvolver e construir a sua própria identidade profissional no contexto em que se enquadra.

Os dados comprovam que os graduandos ainda estão desenvolvendo um modo introdutivo de pensar a profissão propriamente dita, ou seja, o modo em que a graduação está preza somente a teoria, os alunos que, em suma, não estão atuando em sala de aula, ainda não refletindo a maneira que irá adequar o seu perfil enquanto professor. Assim, relativamente, o ensino na universidade só passa para a prática a partir do sexto semestre (PCC LETRAS UNEAL) através do estágio supervisionado. Nessa perspectiva, o professor (em formação) ainda, mesmo com a vivência, não compreende efetivamente a sua função, uma vez que "a função do professor é determinante para compreender a adequada efetivação da autonomia no processo pedagógico, principalmente na relação de aprendizagem" (BRASIL & SIVERES, 2012, p. 3).

Ainda nesse sentido, vale lembrar a afirmação de Freire onde "entre nós, a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude" (1992, p. 101). Com isso, a formação inicial do professor deve visar construir no aluno a possibilidade de mudança de atitude, como também de diversas alternativas, isso dependerá da adequação do professor no contexto escolar e/ou acadêmico, adquirindo métodos eficazes e ineficazes no trabalho. A mudança de atitude, como assinala o autor, serve como alternativa para sancionar possíveis problemas que possam surgir na prática pedagógica.

Outra questão que nos cabe retomar é a autonomia do graduando enquanto professor em processo de formação. Contreras (2012, p. 197) constata que "a autonomia não é uma definição das características dos indivíduos, mas a maneira com que estes se constituem pela forma de se relacionarem". Dialogando com o autor, percebemos que os graduandos carecem construir-se como sujeitos autônomos da maneira com que se relacionam por meio de questões éticas, construindo perfis de – antes de tudo – cidadãos.

A próxima questão que pomos em pauta foi o conhecimento dos graduandos sobre as teorias de letramento no decorrer da trajetória de estudos que seguiram até o momento da coleta de dados. Para tanto, questionamos se os futuros professores consideravam que a aprendizagem poderia ser desenvolvida por meio de práticas sociais. As respostas remetem a uma questão bastante recorrente em pesquisas com alunos de graduação, nesse caso, os colaboradores não conseguiam disseminar o que seriam as "práticas sociais" referentes no enunciado da questão. Isso nos leva a refletir sobre as teorias sociolinguísticas que envolvem os letramentos, explicando que oralidade e escrita são modalidades distintas, porém não totalmente, com isso, nos estudos da linguagem, praticamente todas as linhas de pesquisa assinalam que as duas modalidades de linguagem se aproximam, pois, ambas são aprimoradas através de práticas sociais.

Nessa perspectiva, o letramento se apresenta como "um fenômeno sociocultural no qual letramento e oralidade coexistem dentro de um sistema comunicativo mais amplo, não como opostos, mas como modos diferentes de realizar os mesmos fins comunicativos"[5] (COOKGUMPERZ, 2005 apud COOK-GUMPERZ, 2006, p. 3). Assim, da maneira em que os sujeitos colaboradores da pesquisa serão docentes

[5] […] a sociocultural phenomenon where literacy and orality coexist within a broader communicative framework not as opposites, but as different ways of achieving the same communicative ends.

de línguas, voltamos a vislumbrar que o conhecimento acerca da linguagem é de suma importância para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da língua materna ou adicional.

Considerando o que destaca Travaglia (2010, p. 22), sobre a linguagem como instrumento de comunicação, onde a língua seria um código virtual isolado de utilização e, complementando, "não se considera os interlocutores, nem a situação de uso como determinantes das unidades que constituem a língua, afastando o locutor do processo de produção, ou seja, do que é social e histórico na língua", visamos abordar na próxima questão a concepção de língua, linguagem e sociedade em sala de aula, isto é, como os colaboradores encaram a interface de linguagem e prática docente na educação básica, desde a oralidade até a escrita, mostrando-os superficialmente no enunciado as implicações do meio social extraclasse, no contexto escolar.

As percepções coletadas através desta questão foram diversas. Primeiramente constatamos que 30% dos colaboradores não veem a escola, tampouco o ensino de língua portuguesa ou inglesa, como possibilidades do aluno adquirir a linguagem, para estes o aluno já deve chegar às séries finais do ensino fundamental e médio cientes da linguagem, abolindo assim todo e qualquer contexto social. Já a percepção de 70% dos colaboradores a sociedade implica no desenvolvimento da linguagem dos alunos e acarretam na facilitação da aprendizagem de línguas e outros componentes curriculares obrigatórios.

Diversos estudos que investigam as práticas, eventos e agências de letramentos perpassam uma intensa abordagem sobre os gêneros textuais. E, assim como os letramentos, os gêneros textuais provêm de fenômenos sociais e se encontram numa perspectiva heterogênea e apta a diversas modificações que acompanham o percurso da sociedade em geral. De acordo com Dell'Isola (2007, p. 17):

> Por serem fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultura e social; fruto do trabalho coletivo; formas de ação social; modelos comunicativos; eventos textuais, os gêneros textuais apresentam características comunicativas, cognitivas, institucionais e linguísticas/estruturais, cuja finalidade é predizer e interpretar as ações humanas em qualquer contexto discursivo, além de ordenar e estabilizar as atividades comunicativas cotidianas.

Vista essa grande abrangência, a graduação em letras deve situar-se em grande escala na abordagem dos gêneros textuais no ensino de línguas maternas e adicionais (estrangeiras). Assim, questionamos se os colaboradores conheciam os gêneros textuais, como também, se sabiam diferenciá-los dos gêneros discursivos, dos gêneros literários e, sobretudo, da tipologia textual. Com isso, complementamos a questão abrangendo a relevância do trabalho com gêneros textuais em sala de aula com a interface com as práticas de letramento envolvendo escola e sociedade.

Novamente tivemos divergências nas percepções dos colaboradores. Através da análise, constatamos que 47% dos informantes sabiam diferenciar os gêneros textuais dos gêneros discursivos e literários, porém não sabiam assinalar o que seria a tipologia textual; 13% dos colaboradores mostraram saber diferenciar todos os aspectos solicitados na questão; os 40% restantes sabiam o que seriam os gêneros textuais e literários, mas sobre os gêneros discursivos e a tipologia textual não conseguiram disseminar o que seria. Já sobre o trabalho com gêneros em sala de aula, 100% dos informantes acharam relevante essa abordagem de acordo com a explanação do conceito de práticas sociais.

O resultado nos remete a afirmar que a deficiência no conhecimento de alguns colaboradores não é culpa da universidade que está formando, pois os gêneros textuais "surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc" (BAKHTIN, 2003, p. 263). Ou seja, não só os graduandos ou graduados em letras necessitam e/ou conhecem os gêneros textuais uma vez que, como destacou Bakhtin, os gêneros textuais surgem no "convívio social" e, por isso, se encontram há anos em desenvolvimento numa organização predominante na sociedade, visto que os gêneros textuais são utilizados por todos, mesmo sabendo que alguns indivíduos desconhecem quaisquer que sejam eles.

A seguir, visamos investigar quais as percepções dos colaboradores sobre as inovações pedagógicas que norteiam a sala de aula nos dias atuais, especificando a questão "se o letramento ou letramento crítico são inovações pedagógicas no ensino-aprendizagem".

Atualmente, as pesquisas em educação vêm reverenciando alguns conceitos sobre inovação pedagógica na formação de professores e no ensino-aprendizagem tanto na educação básica, como na educação superior. Diante disso, estudos como os de Mercado (1999) assinalam que a inovação pedagógica está ligada as tecnologias que surgem perante os avanços sociais. Consideramos, como já foi citado, na possibilidade da aquisição do letramento como uma "tecnologia", ou seja, observamos assim

que o letramento pode ser uma inovação pedagógica. Possibilitamos, nesse pensamento, questionar aos colaboradores se, diante de todas as reflexões apresentadas nas questões anteriores, consideram as práticas de letramento em todas as suas facetas uma inovação pedagógica.

A questão foi positiva em 100% das respostas. De acordo com Freire (1976),

> [...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade (p.21).

Nesse sentido, a aquisição do letramento, mesmo que tenha sido abrangida constantemente partindo dos NEL é vista como uma inovação na pedagogia e em todas as áreas que contribuem significativamente para o processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No intuito de repensar a formação inicial em letras na educação brasileira e, com isso, abranger a teoria de letramento e letramento crítico na constituição da formação profissional docente, apresentamos as seguintes considerações sobre alguns pontos importantes apontados no transcorrer do estudo.

É fato que a formação de professores de língua no Brasil passou por um longo processo histórico, seja na adaptação através dos grandes e relevantes avanços da literatura brasileira, até a adoção das teorias linguísticas na década de 1980. Nesse sentido, os estudos em educação e linguística aplicada acompanharam o percurso desses avanços, sempre no intuito de contribuir para o ensino, a formação docente, e, principalmente, a construção de mentes críticas na sociedade em geral.

Foi assim que as práticas de letramento começaram a adentrar no ensino e serem postas em questão na formação de professores, para que o ensino perpasse os limites da sala de aula e ocasione em melhorias significativas nos diversos pontos considerados no tão abordado processo de ensino-aprendizagem.

Constatamos, com esse emaranhado de reflexões relevantes levantadas no estudo que tanto as hierarquias federais de educação básica e superior, como as universidades, empenhem mais esforços para a adoção mais efetiva dos NEL na formação inicial de professores de línguas, uma vez que o modo em que a sociedade vem delegando para a educação é emergente e extremamente veloz, nem sempre proporcionando tempo e formação para os antigos e novos professores que, antes de tudo, estarão formando cidadãos críticos.

Portanto, os resultados obtidos, em forma de percepções de colaboradores no ambiente da pesquisa realizada, mostraram-nos o quanto é relevante pensar a prática profissional que assumirão posteriormente, não se esquecendo das implicações que o estágio supervisionado provoca na formação docente no que diz respeito à envolvência necessária entre teoria e prática, mas, sobretudo, concretiza no professor a sensibilidade de se auto-avaliar como pessoa, sujeito acadêmico e profissional.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores:** estratégias de supervisão. Porto: Editora Porto, 1996.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL, A. S; SÍVERES, L; BRITO, A. A. O perfil do professor que estimula a autonomia no processo de aprendizagem. In: **8vo Congresso Internacional de Educação Superior** - Universidad 2012, 2012, Havana. La universidad por el desarrollo sostenible, 2012.

CARVALHO, M. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2005.

COOK-GUMPERZ, J. **The social construction of literacy**. Cambridge University Press: Cambridge, 2006.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1975.p. 117.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GEBRAN, R. A.; CARNEIRO, P. C. A formação inicial e continuada do professor licenciado em Letras. **Nuances (Presidente Prudente)**, Presidente Prudente, v. 7, n.7, p. 73-80, 2001.

GEE, J. 1996. **Social linguisticsandliteracies: ideology in discourses**. 2. ed. London: Taylor & Francis.

GREEN, B. **Subject-specific literacy and School learning:** a focus on writing. Australia Journal of Education: 30(2), 1998, p. 156-69.
KLEIMAN, A. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: Rojo, R. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectiva lingüistas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 173-203.
_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Kleiman, A. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 1995, p. 15-61.
_____. **Preciso "ensinar" o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever?. Campinas: Cefiel, 2005.
LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1993.
MATTOS, A. M. A; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 1, p.135-158, 2010.
MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação. In: MACIEL, R. F. E ARAUJO, V. A. (Orgs.) **Formação de professores de línguas:** ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.
MERCADO, L. P. **Formação Continuada de Professores e Novas Tecnologias**. Maceió: Edufal, 1999.
MOLLICA, M. C. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2011.
PARANÁ. **Caderno de orientações pedagógicas de ensino de LE: Inglês** (no prelo). Curitiba, 2007.
PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
PIMENTA, S. G. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papirus, 2002.
POZZO, B. R. D. (2010) **Estudos do Letramento:** Discussão de Conceitos. Programa de Educação Tutorial – Letras Unicentro. Disponível em: http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/revistax/article/viewFile/24452/16921_Acesso em: 27/10/2015.
ROJO, R**. Letramentos múltiplos escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad.Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
SOUZA, A. C. C; CARVALHO, L. M. Licenciaturas da leitura das falas ao discurso do objeto. In: **Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores**, 1994, Águas de São Pedro, SP: UNESP, 1994. p. 40-57.
SOUZA, S. C; DOURADO, L. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **HOLOS**, n. 31, v. 5, p. 182-200, 2015.
STREET, B. Academic Literacies approaches to Genre? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 2. Belo Horizonte: 2010. p. 347-361.
STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cam-bridge University Press, 1984.
TASSARA, E. T. O. O Contexto interdisciplinar na formação do professor de 1º e 2º graus. In: _____. **Pensando a educação:** ensaios sobre a formação do professor e a política educacional. São Paulo: Ed. UNESP, 1989.
TFOUNI, L.V. **Letramentos e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.
TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MINIBIOGRAFIA

Silvio Nunes da Silva Júnior (junnyornunes@hotmail.com)



Mestrando em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Graduado em Letras pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Pesquisador do Grupo de Pesquisa das Narrativas Alagoanas (CnpQ/UNEAL) e do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas (CnpQ/UFAL). Pesquisa em linguística aplicada, principalmente nos seguintes temas: gêneros do discurso, identidade, letramento e produção textual oral e escrita. Link para o CV Lattes: http://lattes.cnpq.br/0879864383265157