

LETRAMENTOS CRÍTICOS E O PROCESSO DE RESIGNIFICAÇÃO DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA EM RELAÇÃO A SUA PRÁTICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA

CRITICAL LITERACIES AND THE RESIGNIFICATION OF AN ENGLISH LANGUAGE TEACHER'S CLASSROOM PRACTICE

LETRAMIENTOS CRÍTICOS Y EL PROCESO DE RESIGNIFICACIÓN DE UNA PROFESORA DE LENGUA INGLESA EN RELACIÓN A SU PRÁCTICA EN UNA ESCUELA PÚBLICA

*Rita de Cássia dos Santos PENTEADO**
*Dánie Marcelo de JESUS***

Resumo: Este trabalho discute uma experiência, no âmbito do ensino médio, de uma professora de inglês, escola pública, em processo de ressignificação de sua prática. Teoricamente, este estudo se pauta nas perspectivas dos letramentos críticos, com ênfase na reflexividade, criticidade e no conceito de brechas de Duboc (2015). O percurso teórico metodológico se baseia na pesquisa interpretativa, assentada em Denzin e Lincoln (2010). O instrumento de geração de dados se deu por meio de diários produzidos pela professora no início, no meio e no final do projeto que ela desenvolveu com seus alunos. Nos resultados, há evidências que a professora passou por um processo de reflexividade em sua prática, mas ao mesmo tempo descreve as contradições e suas ressignificações de sentido no que toca ser professora.

Palavras-chave: Ressignificação; Escola pública; Professor; Letramentos Críticos.

Abstract: This paper addresses the resignification of the teaching practice of an English teacher working at a public high school. The theoretical framework follows the perspectives of critical literacies, with an emphasis on reflexivity, critical thinking, and Duboc's (2015) notion of gaps. The interpretive theoretical-methodological approach is based on Denzin and Lincoln (2010). Data was collected from diaries written by the teacher at the start, halfway through, and at the end of a project she had been developing with her students. Results indicate that she underwent a reflexive process regarding her teaching practice, while acknowledging contradictions and resignifications of what it means to be a teacher.

* Professor do Instituto Federal de Mato Grosso, campus Pontes e Lacerda. Contato: rita_profe@yahoo.com.br.

** Professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem. Contato: daniepuc@gmail.com.

Keywords: Resignification; Public school; Teacher; Critical literacies.

Resumen: Este trabajo discute una experiencia, en el ámbito de la enseñanza media, de una profesora de inglés, escuela pública, en proceso de resignificación de su práctica. Teóricamente, este estudio se pauta en las perspectivas de los letramientos críticos, con énfasis en la reflexividad, criticidad y en el concepto de brechas de Duboc (2015). El recorrido teórico metodológico se basa en la investigación interpretativa, asentada en Denzin y Lincoln (2010). El instrumento de generación de datos se dio por medio de diarios producidos por la profesora al inicio, en el medio y al final del proyecto que ella desarrolló con sus alumnos. En los resultados, hay evidencias que la profesora pasó por un proceso de reflexividad en su práctica, pero al mismo tiempo describe las contradicciones y sus resignaciones de sentido en lo que toca ser profesora.

Palabras clave: La resignificación; Escuela pública; Profesora; Literales críticos.

Ao longo das últimas décadas, o ensino da língua inglesa no Brasil vem sendo alvo de diversos debates na mídia e em conversas cotidianas que acabam por criar discursos que naturalizam os maus êxitos da escola pública brasileira, extinguindo qualquer possibilidade de aprimoramentos, dadas as condições políticas, sociais e educacionais do ambiente escolar público. Por outro lado, pesquisadores (ASSIS-PETERSON; SILVA, 2010; GIMENEZ, 2011) vêm se debruçando sobre o discurso da descredibilidade do ensino de língua inglesa (LI) na escola pública reconhecendo que há pouco avanço linguístico de discentes no processo de aprendizagem. Acresça-se a isso a pouca formação sociodiscursiva de docentes que ministram essa disciplinas, somada a uma ausência de uma política linguística bastante clara sobre o papel do ensino de LI no contexto público¹.

Contrariamente a essa leitura da escola pública, assumimos, neste texto, uma postura de problematização dos sentidos que percebem a escola pública como ambiente pouco favorável à aprendizagem de LI. Concordamos com Barcelos (2004), ao apontar que qualquer mudança no contexto educacional é possível, desde que

¹ Gostaríamos de ressaltar que não ignoramos as diversas propostas educacionais como o Parâmetro Curricular Nacionais (PCN), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM) e agora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Para Educação. Contudo, todos esses projetos parecem ainda pouco refletir práticas educacionais na escola pública pelo simples fato de que muitas dessas propostas ignoraram ou pouco dialogam com os docentes no período de sua produção.

professores sejam artífices desse processo de (re)desconstrução dos discursos que povoam a aprendizagem de LI no contexto da escola pública. Infelizmente, é de notar que, de raro em raro, os professores são ouvidos, quando não ignorados, por vezes acusando um papel de coadjuvante na elaboração de políticas públicas de ensino de LI. Constantemente, essas políticas são elaboradas por pesquisadores especialistas ou entidades que não necessariamente representam as aspirações de professores da educação básica, ignorando o protagonismo docente de língua da escola pública. Nossa crítica não desconsidera as contribuições que pesquisadores vêm ofertando para formação de professores no contexto público. Contudo, essas políticas deveriam em nosso ver, partir de seus trabalhos teórico-práticos, e não da tutela de especialistas reforçando uma assimetria entre pesquisadores e docentes.

Diante dessas premissas, o objetivo deste artigo é discutir a trajetória de uma professora, uma das autoras, com seus conflitos em torno de seu processo crítico de revisitar-lhe a prática como docente, tendo como norteador o estudo de letramentos. Nesse sentido, este trabalho procura refletir não como um processo assimétrico entre academia e escola pública, mas demonstrar como um professor pode se apresentar como intelectual de sua própria prática (GIROUX, 1997), desconstruindo sentidos de inoperância do contexto escolar público para um lócus de produção de conhecimento linguístico e crítico de língua.

Desse modo, descrevemos na sequência alguns pressupostos dos estudos de letramentos críticos, base teórica de nosso estudo. Em seguida, o percurso metodológico adotado nesta pesquisa, que inclui, inicialmente, o contexto de pesquisa, instrumentos e geração de dados. Posteriormente, os dizeres da professora em torno de processo de resignificação de sua prática docente. Finalmente, são expostas as reflexões finais deste trabalho.

Perspectiva teórica dos letramentos críticos

Segundo Street (2006), a palavra letramento deve ser entendida de uma forma plural, pois diferentes grupos e sociedades encartam tipos distintos de letramentos de acordo com a cultura na qual estão inseridos. O autor nos apresenta, assim, dois modelos

distintos de letramento: o autônomo e o ideológico. Autônomo é o letramento constituído por habilidades que podem ser adquiridas independentemente do contexto social, ou seja, a aquisição dessas habilidades se reduz a limites cognitivos que são basicamente características individuais. Em um contexto educacional, o modelo autônomo funcionaria focado em repetições mecânicas, pois se acredita que as habilidades podem ser transferidas para a vida real. Já o letramento ideológico agasalha o escopo de patentear uma visão cultural mais sensível em relação às práticas de letramento, podendo proporcionar mudança na vida das pessoas por ser ideológica e política. Permite, desse modo, que os indivíduos participem ativamente dos processos sociais que problematizem os usos sociais da linguagem. Nesse passo, Cope e Kalantzis (2008) consideram que a transformação do cotidiano escolar deve caminhar rumo a um contexto crítico diante dos textos que levamos para nossos estudantes, nos valores que implícita ou explicitamente ensinamos, enfim na ação pedagógica que alerta a tudo o que orbita em nosso entorno. Nesse sentido, Jordão e Fogaça (2007) afirmam que o sujeito acaba tendo um papel participativo na interpretação, na compreensão do mundo. Daí a importância de os alunos terem oportunidades de estabelecer relações durante o ensino-aprendizagem, proporcionando, assim, a possibilidade de se perceberem como pessoas ativas nas práticas sociais e discursivas das quais fazem parte, entendendo-se ao mesmo tempo como sujeitos e como objetos no processo de aprendizagem. Nas palavras de Freire,

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou com a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto (FREIRE, 1997, p. 46).

Partilhando dessas concepções – de que os letramentos podem ser entendidos como uma perspectiva teórica de ensino de línguas, decorrente da produção de sentidos que se fazem necessários nas relações de poder no contexto sócio-histórico atual, e da necessidade

de formar alunos críticos –, este trabalho vai assumir o conceito como um dos mais pertinentes para esta pesquisa. Por meio de tal olhar, procuramos desenvolver práticas educacionais cuja finalidade é a relação entre aquisição da linguagem, cidadania, relações interculturais, somadas a práticas de uso da tecnologia. Em suma, esta pesquisa se volta, mais especificamente a concepções que procuram descentrar, problematizar e provocar reflexividade² dos valores e práticas descortinadas no percurso das análises.

Como mencionado acima, tornou-se comum dizer que as mudanças podem influenciar o ambiente escolar, mas também paira no ar a dúvida acerca de que tipo de mudança seria significativa, ou até mesmo como essa mudança deveria ocorrer. Deste modo, Duboc (2015) nos assegura que é notório estejamos vivendo uma fase em que a educação se volta para debates. Estes evidenciam que a não abordagem de um currículo fechado é de extrema importância, levando em conta, assim, aspectos sociais, étnico-raciais, etários, de gênero e orientação sexual. Em outras palavras, em um mundo globalizado, onde as informações são tão rápidas, a língua inglesa passa a ser uma disciplina muito relevante na formação crítica e ética do aluno. (DUBOC, 2015, p. 10)

Ainda segundo Duboc (2015), há necessidades de aproveitar as brechas em sala de aula de LI como momentos frutíferos para aprender, refletir e problematizar algumas situações. Doutra forma dizendo, brecha, à luz do dicionário, significa abertura, oportunidade, possibilidade. Ou seja, a ideia de brecha dentro dos letramentos seria a oportunidade de interromper temporariamente algo estável e homogêneo, buscando provocar nos discentes a intuição de que nem tudo que vemos, vivemos e ouvimos é o que o outro lê, vê ou ouve. (DUBOC, 2015, p. 217)

Nesse viés, é necessário pensar de que forma uma simples atividade em sala de aula de LI poderia proporcionar a brecha de vestir

² A reflexividade ocorre quando há problematização de algo, ou seja, quando me proponho a pensar: Quais são as implicações de meu pensamento? Há outra possibilidade de olhar para esse tema? No letramento crítico, o importante da reflexividade é saber quem ficará silenciado, propondo sempre uma leitura além do senso comum, percebendo também que impacto aquilo terá e por que eu leio como estou lendo, isso me permite definir meus próprios valores ou não? A reflexividade traz sempre questionamentos propondo ler-se lendo (JORDÃO, 2015).

a lente do outro, trabalhando inserções importantes dos letramentos, a exemplo da contextualização, da subjetividade e da heterogeneidade (KALANTZIS E COPE, 2008; MENEZES DE SOUZA, 2011). Tudo isso em exercícios que se direcionam para a problematização e para as brechas de Duboc (2015), ensejando aos estudantes discernimentos sobre os padrões da língua ensinada e as relações de poder existentes. Ao mesmo tempo, abrindo horizontes para exemplos que fazem alusão a lugares e falantes da LI em países onde a realidade e cultura são diferentes das dos Estados Unidos ou Inglaterra, colonizadores, detentores da suposta variante correta e da cultura universal.

Diante do exposto, podemos observar um exemplo muito típico, encartado nas apostilas e livros didáticos de LI, nos quais as datas comemorativas americanas são desfraldadas como padrão, descortinando, assim, um contexto que comportaria a problematização, ou uso das brechas, como apontado por Duboc, pois há uma delas que pode ser evidenciada.

Denotamos ainda que, por intermédio desta perspectiva que adotamos tentar ver com as lentes do outro, há possibilidade de elaboração de atividades e projetos – mesmo em contextos fechados e com métodos apostilados – que forneçam aos aprendizes contextos significativos de aprendizagem. Com esses parâmetros em mente, as brechas podem ser manejadas em qualquer situação em que o método ou apostila de língua inglesa não condiga com a realização de uma aprendizagem de cunho social, entreabrindo problematizações relevantes ao pensar nas muitas brechas existentes em sala de aula que venham a franquear momentos de construção da aprendizagem e desenvolvimento da reflexividade.

Ao articular os conceitos dos letramentos com a noção de brechas, Duboc (2015) revigora a importância de compreendermos os letramentos como postura filosófica problematizadora para além de qualquer engessamento que a ideia de método, de ensino da língua estrangeira, possa trazer. Para tanto, é necessário tenhamos um olhar atento sobre nosso contexto de ensino e aprendizagem, desvelando outras possibilidades, elucidando questões sociais no reconhecimento da heterogeneidade e multiplicidade de sentidos. Conforme aponta Menezes de Souza (2011), mostrar determinadas coisas aos alunos pode constituir exercício crítico significativo, inclusive para a

formação de sujeitos mais respeitosos em relação à heterogeneidade do mundo em que vivemos.

Metodologia de pesquisa: Contexto, os participantes e a geração de dados

Neste trabalho, optamos pela pesquisa qualitativa, dado que se orienta por um conjunto de práticas interpretativas, tentando entender ou interpretar os fenômenos dos significados que as pessoas a eles atribuem (DENZIN & LINCOLN, 2010, p.17). Intento é compreender o teor da resignificação alcançada por uma professora dentro de um projeto realizado com seus alunos do ensino médio, na disciplina de LI.

A pesquisa ocorreu em uma escola pública de ensino médio integrado³ de uma cidade do interior do Estado de Mato Grosso. Na referida Instituição, uma dos autores deste artigo atuava como professora de LI para as turmas do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio integrado, com cento e quatro (104) alunos participantes do projeto nos três ciclos, respectivamente. O grupo de alunos era constituído por jovens na faixa etária de 14 a 17 anos de idade. A professora regente era formada em Letras, concursada em uma instituição de ensino federal. Á época da coleta dos dados, a participante era discente de um Programa de Pós-Graduação em Linguagem.

A professora⁴ propôs um projeto de produção de um documentário em LI cuja finalidade era descrever a realidade social dos bairros do município. Foi elaborado um roteiro, que consistiu em apresentar o bairro, com entrevistas de um ou mais moradores, além de detectar quais seriam as problemáticas levantadas pelos moradores,

³ O Decreto n. 2.208/97 trouxe de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio. Agora, numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, no entanto aponta em sua direção própria, pois contém sua própria construção.

⁴ Gostaríamos de ressaltar que o trabalho descrito é a primeira experiência da docente com estudos de letramentos. Até, então, a professora pautava seu trabalho em um ensino baseado apenas em tópicos comunicativos e gramaticais. Portanto, esse projeto era sua primeira experiência em resignificação de sua prática docente dentro dos estudos de letramentos. Da mesma forma, os alunos também estavam acostumados com uma educação de língua mais estruturalista. Portanto, como a professora, vivenciavam sua primeira experiência dentro dessa seara.

compatibilizando possíveis soluções para tais questões. No projeto, a sala de aula não seria apenas mais um local basilar para o ensino e aprendizagem da LI, pois os bairros acabaram assumindo um espaço igualmente de aprendizagem que possibilitavam a criação de brechas para discussão crítica entre os participantes.

Para a elaboração do projeto, os seguintes aspectos básicos foram observados: social – pesquisa de bairro vivenciando um cotidiano da vida real; semanal – aulas organizadas para a sala de aula, divididas em objetivo e atuação com datas para início e fim; e em tópicos – cada tópico a ser discutido representa um aspecto que os alunos poderiam encontrar ao iniciar seus documentários. Todas as atividades/aulas do projeto foram pensadas de forma que dialogassem com a teoria dos letramentos, hábil a desenvolver o senso crítico dos envolvidos. Ainda no concernente às atividades/aulas do projeto, todos os vídeos e textos foram pinçados de páginas da internet, sempre com fito de conduzir os discentes rumo a um processo interpretativo crítico. No entanto, conscientes de que os alunos não enfeixavam proficiência suficiente para ler os textos propostos sem o auxílio de tradutores e dicionários, as leituras eram realizadas em grupo, auxiliadas pela professora e pelos tradutores.

O início das aulas do projeto ocorreu em 7 de março de 2016, encerrando-se em 15 de julho do mesmo ano, ou seja, foram necessários dois bimestres para cumprimento de todas as atividades programadas, devido à carga horária reduzida de LI. A conclusão de todas as etapas se deu com uma carga horária de 80 aulas de 50 minutos, perfazendo 67 horas.

O projeto teve como primeira atividade verificar qual concepção eles – os alunos – possuíam a respeito da realidade social de alguns lugares do mundo. Nessa marcha, foram trazidas para sala de aula fotos e vídeos de alguns lugares no mundo com realidades distintas, sem revelar seus respectivos nomes. Conferiam estímulo aos estudantes a deduzir em que país ou cidade aquele local estava situado. Com tal atividade, foi possível propor uma leitura problematizada acerca do mundo contextualizado em que vivemos. Pudemos, então, pensar quais sentidos que as imagens provocam tanto nos alunos quanto nos docentes.

Para gerar os dados que compõem a análise deste artigo, diários reflexivos foram utilizados para entender o percurso que os

participantes da pesquisa trilharam. Afinal, os diários são utilizados como forma de expressão dos sujeitos num processo de reflexividade e aprendizagem diante do processo de ensino e aprendizagem da LI. Nesse sentido, Zabalba (1994) registra as contribuições e utilidades que esta ferramenta desfia, especialmente no que se refere ao desenvolvimento profissional docente. Mais: pode ser utilizado para melhor compreensão de suas práticas ao longo da vida, recurso para obter acesso ao mundo pessoal dos discentes, por meio do qual se torna possível também explicitar seus dilemas, seus novos conhecimentos, a (re)construção de saberes, bem assim avaliar o processo de aquisição da língua estrangeira e reajustá-lo.

Sendo assim, compreende-se que, graças às narrativas expressas nos diários, os alunos e, neste caso, também a professora elucidam seus percursos e saberes a respeito do processo de ensino e aprendizagem ao longo da trajetória. Com essa proposta de escrita e de leitura dos diários dos discentes, pode também despontar a possibilidade de dialogar e avaliar os fatos e a relação tecida durante a situação vivenciada, possibilitando ao docente se reavaliar e intervir na construção de saberes e de ações em suas aulas.

Nesse rumo, durante as aulas, no decorrer do projeto, a professora montou nove diários. No início, foram escritos três diários, um de cada turma participante. No transcorrer, a docente fez outros três, enfileirando sempre uma turma. No final, os últimos três. Com esse conjunto, julgamos possível refletir sobre seu percurso e o caminho que consciente ou inconscientemente a professora palmilhou. Já para aos alunos, foi pedido que escrevessem diários apenas no final do projeto, com o objetivo de verificar quais percepções tiveram no decorrer do projeto. Neste trabalho, por efeito, focalizaremos tão só os dados dos diários da professora observada e alguns poucos exemplos dos comentários dos discentes.

Como forma de esquematização desses dados, optamos por considerar a identificação dos processos vivenciados pela professora como dúvida, incerteza e avanços relativos à sua prática docente.

Ressignificando a aula de inglês de uma professora por um viés crítico

Nesta seção, intentamos reinterpretar os dados desta pesquisa, recorrendo aos diários escritos pela professora. Optamos por trechos que julgamos mais relevantes quando pinçamos fragmentos tendentes a demonstrar reflexividade. Ou seja, uma reflexão que ocorre quando há problematização (JORDÃO, 2015), construindo, deste modo, uma interpretação de como compreendemos a prática da docente iniciante dentro da perspectiva teórica dos letramentos críticos.

O diário 1 foi feito após a aula com o 3º ano, com apenas uma aula de 50 minutos por semana, dado a número reduzido de alunos, restritos a 23. O diário 2 se refere à experiência com o 1º ano, correspondendo a apenas uma aula semanal de 50 minutos, com esta ressalva: o grupo de alunos – total de 38 – se fazia mais significativo. Já o diário 3 alude à aula com o 2ª ano do ensino médio: neste caso, encampava 2 aulas semanais duplas de 50 minutos, com 29 alunos.

Os trechos aqui escolhidos e descritos na sequência ganham a intenção de evidenciar o modo como a professora se sentia rumo ao desconhecido, particularizadas as primeiras aulas ministradas com a proposta do projeto pautado nas teorias de letramentos:

Diário 1 – A primeira aula não foi fácil, **tive muitas dúvidas... parece que ainda não sei como fazer as perguntas de forma adequada para levá-los a um senso crítico do assunto... estou amarrada ao tradicional**, como é difícil.

(Diário do início do projeto com o 3º ano, em 10-3-2016.)

Diário 2 – As minhas **dúvidas ainda persistem...** hoje em uma segunda turma **um/a aluna/o me perguntou: Professora o que o bairro tem a ver com o inglês? Respondi então, que o documentário seria a prática do nosso aprendizado em sala, de modo a refletir sobre determinada situação.**

(Diário do início do projeto com o 1º ano, em 11-3-2016.)

Diário 3 – **Me sinto desconfortável**, pois muitas das discussões em sala são feitas em língua materna, e o **tempo é curto, os/as alunos/as podem não entender... este primeiro passo é muito difícil.**

(Diário do início do projeto com o 2º ano, em 11-3-2016.)

Nos trechos dos diários, fica explícita a angústia da professora diante da ausência de um método a seguir, em face de uma instrumentalidade em que ela pudesse se apoiar. Percebe-se que a professora titubeia em suas respostas sem ter ainda clareza exatamente do modo como o projeto caminharia, causando-lhe dúvida em relação ao que ela estava realmente fazendo. A professora parece se sentir fora de sua zona de conforto e inserida no mesmo degrau dos estudantes, pois, naquele momento, estavam construindo juntos conhecimentos em torno de uma perspectiva mais crítica de ensino de língua. Professores, de modo geral, têm bastante resistência na aprendizagem conjunta com discentes, pois tal comportamento pode ser entendido por alguns como fragilidade profissional. Os receios da professora não podem ser entendidos como apenas uma percepção individual, mas é fruto de uma experiência historicamente construída da profissão docente que ainda é pautada em uma educação mais estruturalista.

Como nos lembra Giroux (1997, p. 98), não é incomum a postura da professora, visto que o autor ressaltava a discussão sobre a escola hoje. “Está basicamente pautada em questões de como fazer, ou seja, a busca é pela metodologia perfeita e não pelo questionamento, pelas relações entre conhecimento e poder ou entre cultura e política”. Carnen e Moreira (2005) ainda ratificam o pensar de Giroux, explicando que as propostas de formação docente para o século XXI têm dado lugar de destaque à prática, na metodologia e no conhecimento instrumental, fatos estes que parece balizar a formação docente.

Posteriormente, ao refletir sobre a pergunta do discente – **o que o bairro tem haver com o inglês?** – no diário 2, a professora nos confessou que foi outro fator que a inquietou e mexeu com seus argumentos de educadora, pois parecia que ela não estava sendo clara quanto a seus objetivos de provocar, neles, pensamentos mais críticos. No entanto, a professora compreendeu, em conversas informais, que ela os estava expondo a uma nova situação de ensino e que, tanto eles, quanto ela, estavam vivenciando uma experiência que questionava as bases educacionais até então vivenciados pelos participantes. Em adendo, a professora arrematou que outro fator que a incomodava foi sua resposta ainda simplista ao questionamento do aluno: **Respondi, então, que o documentário seria a prática do nosso aprendizado em sala.** A professora esperava que seu aluno pudesse questioná-la

sem se acomodar com a resposta lacônica dada por ela. Contudo, a proposta letramentos nos convida a entender que o processo desenvolvimento crítico é processual. Até então, o aluno que fez tal pergunta provavelmente tinha vivido apenas uma cultura de pouca problematização e em conformidade com as relações de poder: Aluno pergunta, professor responde e avalia a produção linguageira dos discentes.

Naquele momento, a professora não supunha que o ensino mais crítico já fazia parte de sua paisagem profissional. A docente nos relatou que suas leituras teóricas já ressaltavam a necessidade de expansão de seu olhar para além da sala de aula, observando a língua como mediadora de relações entre pessoas de diferentes culturas. Contudo, é válido lembrar que estes diários foram escritos nas primeiras aulas do projeto, período em que as teorias emergiam muito timidamente na prática, e os estudantes ainda se encontravam arredios à proposta. A professora conclui, em sua conversa conosco, que percebeu que a insegurança dos discentes também se alojava nela e que a experiência de reler seus escritos, tempos depois, implicaram novos sentidos de ensino e aprendizagem em sua concepção do que é ser professora.

Na sequência, reproduzimos alguns trechos dos diários escritos em meados do projeto, pois, deste modo, o leitor poderá ir construindo um desenho do percurso da tentativa de ressignificação da docente. Neste período, a professora se apresentava um pouco mais confiante quanto às teorias, tendo em vista que as leituras estavam se tornando mais claras para ela. Além disso, no projeto realizado, os participantes já estavam mais esclarecidos sobre o objetivo final almejado e sobre seu papel de pesquisadores na construção do documentário. Em acréscimo, eles se revelaram a esta altura, mais participativos.

Para exemplificar essa configuração, passamos apresentar alguns trechos dos diários que afluíram em meados do projeto, franqueando as seguintes percepções:

Diário 1 – **Fiquei muito satisfeita** de perceber que alguns alunos reconhecem o significado do projeto e de sua pesquisa realizada. **Alguns alunos vêm relatar que estão com dificuldades de escrever, mas estão muito confiantes, outros que julgam ter dificuldade na pronúncia, também se mostram empolgados por**

achar que têm que realizar um bom trabalho no final da produção de documentário.

(Diário em meados do projeto com o 3º ano, em 19-5-2016)

Diário 2 – Acredito que a **carga horária reduzida atrapalhou** um pouco o andamento do projeto, mas **percebo que alguns grupos de alunos se esforçaram bastante. ... outros grupos não perceberam qual o sentido da pesquisa... alguns trabalhos estão sendo feitos por fazer.**

(Diário em meados do projeto com o 1º ano, em 20-5-2016)

Diário 3 – O **google tradutor foi uma ferramenta** utilizada pelos alunos, mas alguns, **mesmo com as explicações de como deveria ser utilizada, não o fizeram**, ou seja, **há grupos que simplesmente colocam o texto em português e não se interessam em saber qual foi a tradução** em inglês. **Já outros grupos utilizaram o google tradutor como ferramenta de conhecimento da língua, e isso me deixou muito satisfeita**, pois nos textos construídos podia se notar a **construção de autonomia que eles**, através de modelos, estavam trilhando.

(Diário na conclusão do projeto com o 2º ano, em 20-5-2016.)

Esses três exemplos aclaram a forma como tanto os educandos e a professora estavam menos apreensivos em relação à nova situação de ensino e aprendizagem de LI. No entanto, a preocupação da professora parece ainda recair na necessidade de que ela seja uma boa professora de língua, entendida como aquela que consegue promover a proficiência nos estudantes, no concernente à língua que estava ensinando. Ou seja, quando a professora menciona – **Fiquei muito satisfeita, isso me deixou muito satisfeita** –, podemos aferir que sua preocupação está voltada mais para sua prática como alguém que promove desenvolvimento linguístico do que para aquilo que sua prática pode significar. Naquele momento, a professora não entendia que suas aulas também produziam brechas (DUBOC, 2015) para problematização do contexto social. Todavia, essa satisfação pode ter sido influenciada de forma mais dinâmica no decorrer do projeto, pois aquela insegurança inicial não se tornou tão evidente. Da mesma forma, a professora figura mencionar as dificuldades que tanto ela

quanto os alunos sentiram naquele momento, a respeito das práticas de construção de sentidos. No conferir ênfase a contextos que não sejam somente os da sala de aula, mas também de mundo, de modo a criticamente se autoavaliarem, tornam-se assim aprendizes mais autônomos e provocadores de mudança, o que configura fato bastante desafiador. Conforme defendem Kalantzis e Cope (2001), um ensino que encaminhe os educandos à transformação e à recriação de sentidos, capacitando-os como designers de seu próprio futuro social. Mais: um ensino que guie também o professor a uma recriação do ambiente de ensino.

Hoje é possível perceber, após a professora revisitar seu enunciado, que sua satisfação talvez fosse evidenciada por um desejo de ser uma boa professora de LI, uma vez que os discentes estavam começando a se envolver e a ficar menos duvidosos em relação à nova proposta. Igualmente, a professora intenta que esta experiência lhe abriu o ensino de ver a prática de ensinar com as lentes do outro e concluir que devemos sempre nos orientar para a recriação de nosso ambiente de ensino, revendo sempre o que trazemos para dentro do nosso ambiente profissional.

Nos trechos a seguir caminhamos para a conclusão do projeto, tendo compreendido de que tanto a professora quanto os alunos já estavam em processo constante de reflexividade em sala de aula.

Diário 1 – Os alunos mostraram satisfação ao terminar o trabalho. Eles julgaram que fizeram um bom trabalho, e eu, como professora e orientadora do projeto, concluo que o propósito almejado foi alcançado. Todas as minhas inquietações do início mudaram agora no final. **Concluo que a proposta foi recompensante, tanto para os alunos quanto para mim.**

(Diário na conclusão do projeto com o 3º ano, em 14-7-2016.)

Diário 2 – Os alunos se mostraram divididos quanto à autonomia que construíram em seu aprendizado, e eu vejo que, comparado ao terceiro ano, eles ainda vão amadurecer em relação a isso, pois o resultado, de acordo com os vídeos entregues, foi muito bom. **Noto também que, embora não tenham percebido, sua análise crítica quanto à transformação social de seus bairros ocorreu.**

(Diário na conclusão do projeto com o 1º ano, em 15-5-2016.)

Diário 3 – Percebo que o **rendimento dos alunos, quanto à empolgação com o aprendizado da língua estrangeira, melhorou muito em relação ao ano anterior. Percebi um crescimento muito grande nesta turma, quanto à autonomia, à maturidade e à empolgação em constatar os resultados de seus trabalhos no bairro pesquisado no projeto.**

(Diário na conclusão do projeto com o 2º ano, em 15-5-2016.)

Em conversas informais, a professora parece acreditar que conseguiu desenvolver um trabalho mais problematizador em suas aulas. Ela figura compreender também que um que outro aluno tenha obtido algum tipo de crescimento intelectual, como quando ela afirma: **empolgação em constatar os resultados de seus trabalhos no bairro pesquisado no projeto.** A professora notou que, realmente, houve empolgação dos discentes em relatar que descobriram problemas no bairro em que moravam e, na sequência, foram aos órgãos responsáveis: mesmo sem assumir que fariam algo a esse respeito, mobilizando para tal acontecimento.

Deste modo, este projeto despertou aos participantes a oportunidade de exercer uma atitude mais crítica de forma participativa, proporcionando à professora praticar a reflexividade quando ela se permitiu ler a si mesma (cf. SOUZA, 2011). A professora nos confidenciou ter entendido que, por mais que grande parte dos alunos tivesse apresentado um trabalho final muito bom, estes ainda estavam em processo de sazonalidade, e que aquele era tão só o começo. No entanto, fazendo agora o papel de pesquisadora e relendo suas falas com certo distanciamento, a professora percebeu que, em todos os três períodos, a cultura de professora estruturalista ainda persistiu. Esta a remete à professora que enche a caixinha do conhecimento com muito conteúdo, somente para satisfação de uma educação estruturalista.

Após diversos diálogos e reflexões sobre esses dados, a professora visualizou seus maiores obstáculos: a) sua formação estruturalista; b) a estrutura de ensino e aprendizagem estruturalista, com a qual os alunos estavam acostumados.

Submetendo-se a um processo de reflexividade no tocante aos itens acima, percebe-se que a formação universitária dos professores, incluindo a nossa, teria que ser repensada. Aliás, este fato também não

é mais novidade, pois alguns estudos, como os de Lima (2014), Sousa (2011), já contabilizam essa necessidade.

Agora, ao cerrar nossa análise dos diários, estabelecemos um paralelo entre a atuação da professora e a conclusão do trabalho de Soares (2014). A autora aponta para a necessidade de investigações dizentes do papel do professor bem assim quanto aos obstáculos enfrentados por esse profissional no desenvolvimento das habilidades linguísticas de seus alunos em uma proposta de letramentos críticos.

Os obstáculos que dizem respeito ao desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes se dão pela abstinência do modelo de ensino pautado na gramática normativa. No entanto, também acreditamos que isso se deve ainda ao conceito estruturalista de ensino e aprendizagem que estes ainda mantinham nesse percurso. Porque agora os sentidos eram negociados, e as estruturas linguísticas não eram lidas sob o amparo da díade erro e acerto, mas como processo de aprendizagem. Antes, a professora propunha intervenções apenas para lhes explicar as diferenças de uso da língua em determinadas situações e lugares. Assim, alguns relatos dos alunos em seus diários podem confirmar essas afirmações com relação à aquisição das habilidades linguísticas.

Para melhor compreensão do processo da professora, exibimos aqui um quadro demonstrativo, amarrando a algumas das declarações dos alunos, contidas nos diários e questionários por eles respondidos, no tocante à experiência a que foram submetidos:

Quadro 1 - Declarações dos alunos sobre a prática da professora

Participantes	Declarações dos alunos
Aluno 2	...esse método com pesquisa, fazer vídeos, buscar mais sobre o inglês, faz com que eu aprenda muito mais
Aluno 3	foi mais fácil do que pensei porque meu grupo trabalhou em união, um ajudando o outro...
Aluno 10	...usar o tradutor várias vezes para conseguir pronunciar, e a minha amiga Emily também me ajudou para que eu conseguisse.
Aluno 11	Nós juntos conseguimos trabalhar nossas dificuldades, buscar e ampliar conhecimento.
Aluno 12	Aprendi mais com esse método, mas o real problema sou

	eu que tenho que me esforçar mais.
Aluno 13	Penso que essa forma de aprendizagem é boa, pois tenho que me esforçar para conseguir um bom resultado.
Aluno 14	...acho a aprendizagem boa, pois faz os alunos interagir, gosto disso.
Aluno 15	...é melhor porque te ajuda a falar em inglês.
Aluno 16	...ajuda a melhorar o inglês e ver o que acontece no bairro...

Fonte: os próprios autores

Nesse quadro, a menção dos enunciados dos discentes quanto à aquisição linguística da LI sugere que houve um reconhecimento de satisfação dos educandos que enfatizam a proposta como um meio de ensino e aprendizagem eficaz. No entanto, temos a convicção de que, para declarar com certeza se os alunos adquirem o domínio linguístico da LI em uma proposta de letramentos críticos, seria fundamental que estendesse por um período de tempo maior. Quem sabe, ao passarem por um processo de internalização dessa teoria nos três anos do ensino médio, pudessem assim demonstrar com certeza tal fato, de forma mais esmiuçada.

Contudo, é de todo relevante assinalar que ensinar uma língua não cuida apenas de habilitar alunos para a comunicação naquela língua, e sim de dar suporte para que possam desenvolver práticas sociais, aliadas ao senso de criticidade. Sousa (2011) também relata satisfação na conclusão de sua pesquisa por força do progresso que atingiu, considerando necessária a elaboração de um trabalho de construção de sentido crítico mais profundo.

Considerações finais

Neste artigo, compartilhamos algumas reinterpretações da prática de uma docente de uma escola pública em fase de revisitamento de seu fazer pedagógico à luz dos estudos de letramentos críticos no contexto do ensino e aprendizagem de LI. Embora tenhamos analisado os diários de uma única professora, intuímos que as incertezas de nossa docente podem ser estendidas para muitos outros professores Brasil afora. Assim, ao articular o conceito de letramentos com a noção de repensar sua própria prática, a professora buscou reforçar a importância de compreendermos a necessidade de postura e atitude de

mudança. A ideia de promover letramentos críticos nas salas de aula de LI nos oferece oportunidade que, ao mesmo tempo, não podem ser lidas como um vale-tudo ou como uma prática irresponsável. Ou seja, é necessário ter um senso crítico no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Se bem assim, vale ressaltar que as dificuldades podem causar um sentimento de impotência e vontade de desistir, sabedores de que tudo isso faz parte do processo de mudança. O trabalho com letramentos críticos nem sempre é fácil, no entender de Duboc (2015), para quem o simples contato com o novo nem sempre é característica de um trabalho crítico, havendo a necessidade de uma problematização.

Relevante ressaltar em acréscimo que, por diversos momentos, a professora nos confessou que se sentia acuada e, até mesmo perdida, quanto aos pressupostos que lhe eram atribuídos, deixando, aqui e ali, a imagem da professora mais tradicionalista tomar conta de seu trabalho, passando a centralizar as discussões como se fosse a única detentora do conhecimento.

Para finalizar, procuramos pôr às claras, neste artigo, que o resultado final, que as angústias da professora, no decidir trilhar novos posicionamentos, foram inquietações de um processo natural de construção de conhecimento nas práticas dos letramentos críticos. Este é o momento de prosseguir. Compreendemos que, graças às experiências vividas, a professora terá a chance de alçar e descortinar horizontes ainda não vistos. Sentimos que muitos professores podem estar na mesma posição abraçada por nossa informante, quando não enclausurados, na cultura educacional mais próxima das ideias conservadoras, talvez amedrontados quanto ao que possam vir a encontrar quando saírem da zona de conforto.

Referências

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia; SILVA, Eladyr Maria Norbeto. “Não tenho estoque de sonhos para me manter em pé”: construção de identidades de uma professora de inglês. In: BARROS, Solange Maria de; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (Org.) **Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades**. São Carlos: Pedro & Joao Editores, 2010. p. 145-174.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004. Disponível em: <<http://www.revista.ucpel.tche.br/index.php/rle/article>>. Acesso em 21 dez. 2016.

DUBOC, Ana Paula. Letramento crítico nas brechas da sala de língua estrangeira. In: MACIEL, Ruberval Franco; TAKAKI, Nara Hiroko. (Org.). **Letramento em terra de Paulo Freire**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

DENZIN, N.; LINCOLN, K. **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

REIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.

GIMENEZ, Telma. Narrativa 14: Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: DE LIMA, Diogenes Candido de. **Inglês em escola pública não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. Parábola Editorial, São Paulo, 2011. p. 47-54.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre, Artmed, 1997.

JORDÃO, Clarissa Menezes. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. **Revista Crop**, v. 12, p. 21- 46, 2007.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Birds of different feathers: algumas diferenças entre o letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: MACIEL, Ruberval Franco; TAKAKI, Nara Kiroko. (Org.). **Letramento em terra de Paulo Freire**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **New learning: elements of a education**. Austrália: Cambridge University Press, 2008.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Expanding the scop of literaracy pedagogy**. 2011. Disponível em: <<http://newlearningonline.com/multiliteracies/>> Acesso em 16 jan. 2017.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Para uma redefinição de letramento crítico conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.F.; ARAUJO, V.A. (Org.) **Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

SOUSA, R. M. R. Q. Multiletramentos em aulas de língua inglesa no ensino público: transposições e desafios. Dissertação de Mestrado. USP. 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-31082012-143155/pt-br.php>>. Acesso em 10 jun. 2016.

STREET, B. **Autonomous and ideological models of literacy: approaches from new literay studies**. In: Media Anthropology Network. 2006. Disponível em: <http://www.media-anthropology.net/street_newliteracy.pdf>. Acesso em 18 out. 2016.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Portugal: Porto, 1994. 206 p.

Recebido em: 10/05/2018

Aceito em: 05/06/2018