



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO

Murilo Justino da Silva

**Os sentidos do letramento crítico e função social da escola
segundo professores do CIL**

Brasília
2019



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO

Murilo Justino da Silva

**Os sentidos do Letramento Crítico e função social da escola
segundo professores do CIL**

Monografia apresentada à Banca Examinadora do Instituto de Letras da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Língua Inglesa e Respectiva Literatura.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mariana Rosa Mastrella de Andrade

Brasília
2019

**Os sentidos do Letramento Crítico e função social da escola
segundo professores do CIL**

Murilo Justino da Silva

Monografia apresentada à Banca Examinadora
do Instituto de Letras da Universidade de
Brasília como requisito parcial para obtenção
do título de Bacharel em Língua Inglesa e
Respectiva Literatura.

Dezembro de 2019

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Mariana Rosa Mastrella de Andrade
Orientadora

Prof. Dr. Avram Stanley Blum

Prof^a. Dr^a. Mariney Pereira Conceição

Prof^a. Dr^a. Norma Diana Hamilton
Suplente

Resumo

Esta pesquisa qualitativa busca investigar a visão dos professores de inglês dos Centros Interescolares de Línguas do Distrito Federal acerca da função social das escolas públicas, o Letramento Crítico e a criticidade em sala de aula. Como referencial teórico o trabalho está baseado nas teorias de Letramento Crítico Pennycook (2001), Urzeda-Freitas (2012) e Janks (2010) e criticidade Jordão (2018). Também considerando a função social da escola segundo o Currículo em Movimento (SEEDF, 2014) que orienta o trabalho de ensino nas escolas de educação básica do Distrito Federal. Foram feitas quatro entrevistas gravadas com diferentes professoras de língua inglesa da rede pública do DF. A discussão dos dados foi feita a partir de uma análise interpretativista (MOITA LOPES, 1994). Os resultados apontam que as professoras não veem os Centros Interescolares de Línguas como escolas limitadas ao ensino de língua estrangeira, é também um espaço de formação crítica e cidadã. Nota-se também que as professoras que conhecem os Letramentos Críticos, mesmo que de forma breve são aquelas que fizeram o curso de mestrado.

Palavras chave: Letramento Crítico; CIL; Ensino Público; Currículo em Movimento.

Abstract

This qualitative research investigates the point of view of teachers from the Interscholastic Language Centers of the Federal District of Brazil about the social role of public schools, the Critical Literacy also the critical thinking inside classrooms. The theoretical approach is based on the Critical Literacy theories: Pennycook (2001); Uzerda-Freitas (2012) and Janks (2010) and critical thinking Jordão (2018). Also considering the social role of public schools according to the *Currículo em Movimento* (SEEDF, 2014) which guides the work functions of the basic public education in the brazilian Federal District. The researcher recorded four interviews with four different English teachers from the Interscholastic Language Centers. The discussion on the data were made based on the interpretative kind of analysis (MOITA LOPES, 1994). The results show that the teachers do not see the Interscholastic Language Centers as limited places of language teaching a learning, it is also a place where critical citizens are educated. In addition, it is seen that the teachers who are familiar with Critical Literacy concepts are the teachers who are studying or already graduated on a Masters course.

Key-words: Critical Literacy; CIL; Public Schools; Currículo em Movimento.

Sumário

Introdução.....	02
Letramento como Prática Social e Educação para a Criticidade	05
Letramento Crítico segundo o Currículo em Movimento do Distrito Federal	07
A Função Social da Educação em Línguas na Escola Pública	10
Metodologia	12
As quatro professoras participantes do estudo	13
Discussão dos Dados	15
Função Social da Escola	15
Letramento Crítico e Criticidade	26
Considerações Finais	32
Referências	34
Apêndices	37

Introdução

Este trabalho tem o objetivo geral de investigar a maneira como professores de inglês de Centros Interescolares de Línguas - CILs¹ do Distrito Federal, instituições públicas, compreendem a função social da escola e o que é Letramento Crítico (LC). Por se tratar de uma pesquisa interpretativista, conforme apresenta e discute Moita Lopes (1994), considero ser de grande relevância apresentar a minha trajetória no ensino de língua estrangeira, porque apresentar quem eu sou estará totalmente ligado com as interpretações que farei na discussão dos dados desse trabalho. Aqui também irei relatar como eu cheguei a esse tema que tanto me chama a atenção, o Letramento Crítico. Eu acredito que por meio de aulas reflexivas podemos começar a questionar alguns problemas complexos existentes na sociedade brasileira e, com base nos trabalhos de Urzêda-Freitas e Pessoa (2012) acredito que podemos também tornar as aulas mais interessantes aos alunos. Começarei falando um pouco sobre a minha trajetória como professor de língua inglesa e aluno de um CIL, por fim apresento minha relação com o Letramento Crítico.

Aos dez anos de idade no ano de 2006 eu cursava a quarta série do ensino fundamental, o que hoje é conhecido como o quinto ano. Lembro-me da ansiedade em terminar aquele ano, pois no próximo ano eu iria iniciar meus estudos na língua inglesa no CILB². Lembro-me também que desde criança eu sempre queria estudar inglês, mas meus pais não tinham condições financeiras para pagar um curso em uma escola de línguas privada. Finalmente a espera acabou, em 2007 eu iniciei a quinta série (sexto ano), e também iniciei meus estudos de língua inglesa no CILB². Recordo-me até hoje que minha mãe com muito esforço comprou o livro didático requerido para eu fazer o curso, o mesmo não era barato e durante todos os sete anos comprei cerca de cinco livros diferentes, cujos valores variavam entre 100 e 150 reais. No início fiquei encantado porque o livro era todo em inglês, eu estava tendo aquele primeiro contato efetivo com a língua, pensei que iria aprender bastante. Lembro que minha vontade era de entender as músicas que escutava, assistir a

¹ Os CILs são escolas públicas de idiomas no Distrito Federal, que oferecem ensino de línguas prioritariamente para alunos de escolas públicas. As salas de aula possuem em média 20 alunos. Os professores são concursados, assim como os professores das escolas públicas regulares. Os CILs são regidos pela mesma legislação e orientação que as demais escolas públicas, sob a gerência da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Para mais informações sobre os CILs, veja Damasco e Weller (2017).

² Centro Interescolar de Línguas de Brazlândia - DF

conteúdos em inglês, e por fim me sentir empoderado por falar outra língua. Minha mãe sempre dizia “estudar inglês é muito bom, vai te ajudar a conseguir um emprego”.

Os anos foram passando, e cada vez mais o desânimo ia aparecendo pois não conseguia encaixar o inglês na minha vida, eu já não ia ao CILB com a mesma alegria que tinha, eu não tinha incentivos, mas fui arrastando o meu curso de inglês. Durante meu ensino médio eu ainda estudava no CILB, pois meu curso de inglês tinha a duração de sete anos, 14 semestres. Meu desânimo ficaria pior, eu não conseguia aplicar aquilo que aprendia na minha vida social, eu não iria viajar ao exterior ou coisa parecida, nem TV a cabo com conteúdo em inglês eu tinha em casa, além de tudo isso eu queria fazer um estágio, mas para isso eu teria que desistir do meu curso de inglês. No final eu terminei meu curso de inglês no CILB e logo comecei um curso de francês, o qual não consegui concluir.

Em 2015 eu voltei ao CILB para dar aulas de inglês para crianças por um programa do governo onde eram oferecidas aulas de inglês e espanhol a crianças do ensino integral, um estágio no qual meu objetivo era apenas ganhar o dinheiro ao final do mês, com o passar do tempo fui tomando gosto e me conhecendo dentro da imagem de um professor, ao final de tudo acabei tomando paixão pela sala de aula, o que me motivou a estudar mais ainda o inglês e me dedicar por completo ao ensino de língua estrangeira, principalmente o no contexto do ensino público.

No outro ano, em 2016, eu iniciei meu curso em Letras - Inglês licenciatura na Universidade de Brasília, voltei a estudar o inglês efetivamente depois de 3 anos. Foi durante minha graduação que conheci perspectivas teóricas sobre Letramento e, em específico, a perspectiva de Letramentos Críticos em um grupo de pesquisa do qual participei sobre identidades e letramentos na escola. Desde então fiquei encantado com as teorias, porque elas abrangem tudo o que espero de uma sala de aula: o ensino contextualizado à realidade dos alunos, a maior proximidade entre aluno e professor e pôr fim a promoção de discussões em sala de aula.

Também foi durante a minha graduação que eu participei do programa Residência Pedagógica, onde cumpri mais de 400 horas em atividades escolares incluindo regência de aulas em inglês em uma escola pública do DF. Nesse programa eu comecei a ver nas práticas de ensino o que vislumbrava nas teorias de letramento crítico. Durante minhas aulas eu

busquei promover momentos de reflexão e discussões e acredito que o resultado foi bem positivo.

Ao refletir sobre o tema deste trabalho, logo pensei em falar sobre Letramento Crítico, mas me veio outra reflexão sobre o ensino de inglês no DF, em específico nos Centros Interescolares de Línguas. Segundo Jenkins, Cogo e Dewey (2011), Siqueira (2010), Bordini e Gimenez (2014) e El Kadri e Gimenez (2013), o inglês tem sido considerado *lingua franca* do mundo, língua da globalização, o que me remeteu a como os CILs têm lidado com essa questão. Fiquei a imaginar como eles podem reproduzir o ambiente de um cursinho particular em um espaço público, o que poderia significar limitar os CILs a espaços de venda de um produto, a língua inglesa, ao invés de serem espaços de formação cidadã. Além disso eu refleti e pensei como por um tempo foi difícil, para mim, frequentar as aulas no CILB, pois as mesmas não tinham relação alguma com o meu contexto social; existia um grande muro entre a escola e seu contexto social, era como se a escola não tivesse sido inserida ali.

Em meio a todas essas reflexões decidi olhar para os CILs e para os professores que trabalham naqueles espaços com o intuito de investigar como eles veem os espaços onde trabalham. Para isso eu elaborei duas perguntas de pesquisa:

1. Segundo os professores, qual a função social da escola e do ensino de inglês?
2. Como os professores entendem o que é letramento crítico?

Após 12 anos estudando inglês, comparo como quando adolescente eu colocava a língua inglesa em minha vida como algo colonial, apenas para entender o que os estrangeiros tinham a oferecer a mim, principalmente no consumo cultural, também pensava que o inglês apenas me oportunizaria empregos melhores. Hoje eu vejo a língua inglesa como uma ferramenta de empoderamento, não como apenas um empoderamento financeiro, mas como uma maneira de conhecer outras culturas e debater assuntos, relacionados com as relações de poder na sociedade brasileira, o que envolve não exclusivamente saber a língua para entender o outro, mas língua para fazer com que o outro me compreenda.

Nas próximas seções deste trabalho vou discutir brevemente sobre a criticidade e a função social da escola, além de discutir também sobre o Currículo em Movimento (2014), o documento que rege o ensino público do Distrito Federal. Após essa parte teórica irei

descrever a metodologia de pesquisa utilizada, depois apresentarei a análise dos meus dados e por fim irei apresentar minhas considerações finais.

Letramento como Prática Social e Educação para a Criticidade

A partir do questionamento de vários autores, somente nos anos 1980 vemos o surgimento do letramento voltado para a prática social: a leitura entendida como um ato social. Afinal, os sentidos construídos são influenciados por algumas questões, como as relações de poder e a ideologia (Duboc 2014). Outros autores, como Cervetti, Pardales e Damico (2001), Janks (2010) e Stone (2007 p.50), também afirmam que as “práticas de letramento estão imbricadas em relações sociais”. Para Barton e Hamilton (1998. p.03), “como toda atividade humana, letramento é essencialmente social, está localizado na interação entre pessoas”, ou seja, letramento está ligado às práticas sociais. Portanto, se trouxermos os letramentos para dentro das salas de aulas, estaremos falando sobre práticas sociais que ocorrem ali e fazendo menção também a práticas sociais que ocorrem fora dali.

Jordão (2014) salienta que a escola precisa fazer sentido para aqueles que estão do lado de dentro do muro, isto é, a escola precisa se envolver com o mundo que está acontecendo do lado de fora. Usando as palavras de Maturana (2002), Jordão (2014) diz que “cultura e prática social fazem parte da língua”; portanto, em sala de aula, não se pode ensinar a língua deixando de lado a cultura e sem pensar a prática social que envolve e estrutura a língua aprendida.

Uma das características dos Letramentos é ver a língua como prática social. Enxergar a língua dessa forma é pensar que ela será utilizada pelos aprendizes em ambientes diversos, mas sobretudo reais. O Letramento Crítico (LC), nesse mesmo sentido, trabalha na construção de sentidos dos alunos a fim de que eles compreendam as relações de poder, injustiças e privilégios na sociedade. O LC busca desenvolver as habilidades dos estudantes em ler criticamente as práticas sociais e perceber as construções sociais (Freebody, 2008; Deboc 2014), aqui incluindo as relações de poder (das quais ainda falarei à frente).

Desde o momento em que o aprendiz já escuta (ou lê), ele começa a possuir uma certa consciência de seus valores e significados no mundo (Lynn Mario, 2011). A tarefa do LC aqui então seria desenvolver essa consciência de mundo, a localização sócio histórica do indivíduo (quem sou eu nessa sociedade?). Durante a leitura de um texto, os eventos de LC não se voltam apenas para a ideia de revelar verdades ocultas dentro de textos por meio de

análises e interpretações críticas. O processo de leitura é mais complexo, isso porque as pessoas no processo de leitura – o leitor e autor – ambos fazem parte desse mesmo mundo, mas vivem em contextos diferentes (Lynn Mario, 2011), o que significa que cada um poderá ter uma visão (ou visões) diferente(s) sobre um mesmo assunto.

Menezes de Sousa (2011) discute Freire (2005) falando sobre o rigor com que observamos as coisas, e diz que “uma coisa é você olhar um objeto (ou situação) de forma ingênua, que é bem diferente de olhar com mais rigorosidade, olhar com mais atenção aos detalhes do objeto” (MENEZES DE SOUSA, p.3). Nesse caso o objeto é as relações de poder na sociedade, levando em consideração questões como gênero, raça, classe social, idade, dentre outras, onde há a dominação de um grupo sobre outro. O autor também afirma que “ao mesmo tempo em que se aprende a escrever, é preciso aprender a *se ouvir escutando*.” ou “ler-se lendo” (MENEZES DE SOUSA, 2011, p. 296), trazida por Jordão (2018) ao falar sobre criticidade. De fato, é preciso desenvolver um olhar para si mesmo, analisar com criticidade as próprias atitudes. Nesse sentido, educação crítica, conforme o LC, não possui uma receita pronta, mas requer uma atitude, uma postura de questionamento das bases fixas da sociedade, as quais por vezes normatizam injustiças e desigualdades e restringem ou negam o acesso de pessoas a determinados bens e direitos da vida social.

Saliento aqui que é preciso contextualizar mais o que é “ser crítico”, ir além da ideia de olhar o mundo a sua volta com mais atenção. Ser crítico envolve mais do que isso. Começo por algo para o qual Clarissa Jordão chama a atenção: “a implicação de sujeito no mundo” (Jordão, 2018. p.76). Essa questão que pode ser pensada por professores de inglês e a própria escola como um todo. Jordão (2018) conceitua a criticidade como:

...perceber-se construindo sentidos para as coisas do mundo, implicado no processo constante de atribuir sentidos, e ao mesmo tempo consciente de que esses processos de construção e atribuição de sentidos são em si processos coletivos, sociais, com os quais nos engajamos e aos quais imprimimos nossas identidades. (JORDÃO, 2018, p76)

Relacionando o pensamento crítico e a análise crítica ao nosso escopo, seria então olhar as relações sociais, neste caso as relações de poder, como por exemplo: a dominação de uma classe sobre outra; o machismo e misoginia, a violência contra a mulher; o racismo, violência e superioridade de brancos sob negros; a sexualidade, a violência contra pessoas homossexuais e como todas essas questões se fazem também por meio da linguagem. As práticas de linguagem, aqui, não são entendidas apenas como sons ecoados abstratamente

pelo ar. Ela é constitutiva, isto é, ela realiza ações, reproduz situações, cria identidades e mantém desigualdades (MASTRELLA, 2007).

Ao falar sobre letramento e poder, Janks (2010) parte do pensamento neomarxista onde a função do letramento crítico é quebrar discursos e verdades impostas de ordens sociais e desnaturalizar pensamentos historicamente construídos. Aqui o letramento crítico é visto como possibilidade de transformação para grupos sociais menos privilegiados sujeitos a ideologias que oprimem e excluem.

Tendo percorrido brevemente sobre o LC e sua relevância, apresento, na próxima seção, algumas relações existentes entre as teorias críticas trazidas pelo Currículo em Movimento (2014) da SEEDF, que orienta o ensino de línguas, com a perspectiva de Letramento Crítico à qual me afilio neste trabalho.

Letramento Crítico segundo o Currículo em Movimento do Distrito Federal

Ao falar sobre a educação pública do DF, é preciso considerar o documento que orienta e gerencia os espaços escolares públicos do DF: o Currículo em Movimento da Educação Básica, publicado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2014). O documento foi elaborado por uma equipe da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Levantarei aqui algumas questões sobre o que esse documento parece esperar da formação dos alunos, e das aulas de línguas estrangeiras nas escolas públicas, além das implicações do documento no trabalho dos professores em sala de aula, olhando para o pensamento crítico desenvolvido em sala de aula. Por fim quero fazer uma relação entre alguns pontos presentes no Currículo em Movimento que se relacionam diretamente com as teorias de Letramento Crítico.

O currículo em movimento é composto por vários documentos onde cada um fala sobre um tema: os pressupostos teóricos; o ensino médio; o ensino fundamental (anos finais e iniciais); a educação infantil; o ensino técnico; o ensino especial; a educação de jovens e adultos. A primeira edição do Currículo em Movimento foi publicada no ano de 2014 com todas as partes citadas, mas atualmente as partes sobre educação infantil e ensino fundamental (anos finais e iniciais) estão na segunda edição publicada em 2018 pela SEEDF. Buscarei discutir aqui a maneira como o currículo faz menção a questões tais como a

formação crítica dos estudantes, função social da escola e cidadania, considerando que esses três aspectos estão relacionados com uma perspectiva de letramento crítico.

O documento intitulado Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento (SEEDF, 2014) chama a atenção para a função social da escola, função que seria deixada de lado ao se ter uma escola que é apenas uma aplicadora ou consumidora do currículo disciplinar. Focada em mudanças, a SEEDF escolheu algumas teorias para o seu currículo:

A SEEDF elaborou seu Currículo a partir de alguns pressupostos da Teoria Crítica ao questionar o que pode parecer natural na sociedade, como: desigualdades sociais, hegemonia do conhecimento científico em relação a outras formas de conhecimento, neutralidade do currículo e dos conhecimentos, busca de uma racionalidade emancipatória para fugir da racionalidade instrumental, procura de um compromisso ético que liga valores universais a processos de transformação social (PUCCI, 1995; SILVA, 2003). (SEEDF, Pressupostos teóricos do Currículo em Movimento, 2014 p. 21)

É interessante observar que a SEEDF fundamenta na Teoria Crítica a construção de sua base curricular. Com base nisso, poder-se-ia afirmar que o LC pode ser muito bem-vindo às salas de aulas das escolas do DF, visto que o mesmo atende ao que a Secretaria espera do ensino público. O LC promove momentos reflexivos com o intuito de ressaltar e promover a crítica dos alunos: o olhar crítico sobre as relações de poder, situadas pelo currículo como “o que pode parecer natural” (SEEDF, Currículo em Movimento, pressupostos teóricos. 2014 p. 21).

Falando sobre a função social da escola, destaca-se aqui a formação cidadã para a mudança social: “Um dos papéis da escola de Ensino Médio, talvez o mais importante, é tornar os estudantes cidadãos críticos, protagonistas e integralmente letrados.” (SEEDF, Currículo em movimento, Ensino Médio, 2014, p.18.). Aqui parece ser intenção da SEEDF que a escola se engaje em formar cidadãos críticos, buscando transformações sociais para a justiça e a igualdade. Por conseguinte, ressalto que isso não deve ser lembrado e pensado apenas pelos professores atuantes da Secretaria, pois traz implicações também para a formação de professores de línguas feita pelas instituições de ensino superior, as quais devem ater-se à ideia de educação para formar alunos e professores para o exercício da cidadania, como salientam Jordão (2004, p.294) e Mastrella-de-Andrade e Pessoa (2019) .

O Currículo em Movimento traz igualmente questões sobre a educação esperada das aulas de línguas (incluindo aqui a língua materna) que poderíamos relacionar diretamente ao LC. Os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento (SEEDF, 2014) falam sobre a autonomia intelectual (p.14) e formação cidadã (p.14). O Ensino Médio do Currículo em

Movimento (SEEDF, 2014), por sua vez, faz menções à formação em multiletramentos (p.14); à negociação de significados (p.28); às Práticas Sociais e Culturais (p.28); à importância de processos de Reflexões (p.14); à necessidade do exercício de Confrontar Opiniões e Pontos de Vista (p.28); à relevância de os alunos tornarem-se Protagonistas de seu Conhecimento (p.28), dentre outras. Pode-se encontrar ainda no documento um trecho sobre a necessidade de empoderamento dos estudantes:

[A escola] deve possibilitar-lhes o empoderamento por meio da valorização e da legitimação de práticas letradas locais, que trazem em seu bojo a diversidade linguística e cultural, além de proporcionar o contato com e o aprendizado de práticas letradas institucionalizadas, incluídas aí a cultura clássica da literatura, da música e das artes. (Currículo em movimento. Ensino Médio. 2014. p.18.)

A palavra empoderamento aqui é muito importante em nosso contexto atual. Acredito que, empoderar aqui se relaciona com promover espaço de reflexão e luta para estudantes pobres, negros, mulheres, homossexuais, transexuais e todos os outros estudantes que são marginalizados na sociedade. Ser empoderado está ligado a entender as relações de poder entre grupos sociais e a maneira como essas relações excluem, oprimem, reproduzem e mantêm desigualdades. Sobre isso, encontro ainda no mesmo documento o seguinte trecho:

Em linhas gerais e de acordo com o Currículo em Movimento (2015) a Pedagogia dos Multiletramentos baseia-se na multiplicidade semiótica dos textos e na multiculturalidade que caracteriza a sociedade contemporânea a fim de que se adote uma perspectiva de abordagem dos conteúdos que favoreça o empoderamento dos estudantes na perspectiva de uma participação ativa na sociedade do conhecimento... (Currículo em movimento, Ensino Médio, 2014, p.15.)

A pedagogia de multiletramentos abordada pelo Currículo em Movimento leva em consideração a complexidade e diversidade dos textos a serem utilizados em salas de aula, defendendo uma abordagem de uso de textos que empoderem os estudantes, ou seja, textos pertencentes às diversas realidades e contextos estudantis em sala de aula, textos que abordem situações problemáticas sociais: desigualdades de classe, idade, gênero, sexualidade, raça, etc. Esses são alguns aspectos da vida social cujo enfoque poderia empoderar os estudantes, pois abrem espaços para um olhar e reflexão sobre as realidades que vivemos de maneira mais detalhada, sem perder de vista as relações desiguais de poder que nos constituem, abrigando assim uma educação crítica.

Por fim, pode-se dizer que o LC não é somente bem-vindo às salas de aula; ele se torna de fato muito importante ao ambiente escolar. O próprio currículo em movimento (SEEDF, 2014) embasa-se nas pedagogias do letramento e na teoria crítica para sustentar e fundamentar a educação nas escolas públicas, tornando-as em espaços ativos de mudança social e em atitude consciente dos professores dentro da sala de aula (DUBOC, 2007).

A Função Social da Educação em Línguas na Escola Pública.

Nesta seção vou apresentar o que discuto sobre a função social das escolas públicas, e por escolas públicas encaixo aqui os Centros Interescolares de Línguas (CIL). Ao falar sobre função social, trago também argumentações sobre o Currículo em Movimento (SEEDF, 2014), o qual apresentei nas seções anteriores, o qual afirma que a escola não deve ser apenas uma consumidora passiva do currículo, já que ela tem uma participação ativa nas mudanças sociais. Acredito que a perspectiva do Letramento Crítico no ensino de línguas seja relevante para que a escola de fato cumpra esse papel.

As aulas de línguas nas escolas, aqui em específico as línguas estrangeiras, são momentos oportunos para o debate e interação entre culturas e consequentemente cidadania, como recentemente afirmado pela professora Walkyria Monte Mór, em uma reportagem cujo título é: “Escolas devem juntar idiomas com cidadania” (ESTADÃO, Alex Gomes e Ocimara Balmant, 12 de Outubro de 2019). Concordo veementemente com a professora que, além de promover um ensino de línguas mais contextualizado e interessante aos alunos, é necessário formar cidadãos mais competentes para exercer a plena cidadania (SEEDF p.14 2014). Assim como Walkyria Monte Mór, eu penso que o ensino de línguas deve ir muito além da gramática, promovendo sim uma consciência de mundo (saber quem sou eu, onde me situo nessa sociedade). Acredito que o Letramento Crítico, com sua premissa de promover momentos reflexivos nas aulas, contribui para a formação cidadã crítica, além de tornar o enfoque das aulas aos diferentes contextos estudantis, promovendo assim aulas mais interessantes aos olhos dos estudantes (FIGUEREDO, Luciana M. da Silva, 2009) aproximando os estudantes de suas práticas sociais e diminuindo as barreiras entre escola e sociedade (JORDÃO, 2014).

O inglês na escola pública pode sofrer um preconceito. Pensar nisso é um tanto estranho já que a língua inglesa é vista como a língua da globalização, como diz

Kumaravadivelu (2006), não é bem recebida pelos estudantes. Um relato de Miriam Jorge (2009), mostra que os alunos esperam primeiro falar a língua materna corretamente ao dizerem, “mas a gente nem fala português direito, imagina inglês”. O foco dos alunos não está na língua estrangeira, pelo menos não por enquanto. Note o quão importante é para os estudantes aprenderem primeiro sua língua materna pois, imagino que essa será a língua que eles imediatamente irão colocar em prática fora da escola, em seus contextos sociais. Isso não acontece com o Inglês, imagino que para eles o inglês pode ser uma língua abstrata, pois muitos alunos não a colocam em prática no seu cotidiano escolar.

Segundo o Currículo em Movimento (SEEDF, 2014) uma formação consumidora de conteúdos não necessariamente abre espaço para uma participação social ativa. Assim, uma formação cidadã deveria ser parte do currículo das línguas estrangeiras nos CILs do Distrito Federal.

Ao falar sobre o ensino de inglês no DF é preciso apresentar o contexto dos Centros Interescolares de Línguas, os quais são centros públicos de idiomas no Distrito Federal. Enfatizo aqui que a função social dos CILs não seria (ou pelo menos não deveriam ser) reproduzir a metodologia ou organização de um curso privado de línguas, em que a aprendizagem das línguas são mercadorias a serem vendidas, como já há muito discute Gimenez (1999). Por ser um espaço de educação pública, o CIL precisa se atentar a outras questões para além do ensino de línguas como estrutura a ser adquirida. As vagas para estudar nos CILs são prioritariamente destinadas a estudantes do ensino público regular e as remanescentes são sorteadas a pessoas da comunidade em geral.

Venho discutindo neste trabalho sobre a função social da escola. Se o ensino de línguas deve ser mais que a simples aquisição de sistemas ou estruturas (JORGE, 2009), e se a própria SEEDF, em seu documento curricular principal, o Currículo em Movimento, orienta para um ensino situado, crítico e reflexivo, argumento então aqui que a perspectiva de letramento crítico deveria também ser abordada nos cursos de formação de professores.

Vejamos uma situação relatada por Assis-Peterson e Silva (2011). As autoras contam a história de Liana, uma professora em seus anos iniciais de carreira. A professora Liana estagiou sempre em um cursinho de línguas no projeto de extensão de sua universidade. Porém, ao dar aulas em escola pública ela se assustou com o ambiente e com todas as complexidades que o constituem. Ela relata que tentou pôr em prática as mesmas

metodologias que deram certo nas aulas de inglês no projeto de extensão no qual estagiou, mas sem êxito.

A história de Liana aponta para uma falta de preparação na formação dos professores, que não parece contemplar os vários contextos de ensino do inglês. Como relatei antes sobre a perspectiva de letramento crítico, imagino se Liana poderia ganhar um olhar diferente para sua sala de aula à medida que entendesse as questões sociais que a constituem e que fazem parte da condição educacional com a qual convivemos em nosso país. Sabemos que o Letramento não é uma metodologia, não é uma receita fechada e restrita sobre como ensinar línguas. É, antes, uma atitude e postura crítica diante das práticas de linguagem, dos textos e de toda a produção de sentidos que a linguagem permite (JORDÃO, 2018).

Concluo essa seção afirmando que assim como as escolas regulares, os CILs têm uma função social, eles não são meras escolas de línguas cujo produto final é o inglês. O CILs são espaços de construção e ressignificação identitária de muitos estudantes no DF (Damasco e Weller, 2017). Isso está de acordo com a ideia de formação crítica embasada em teorias críticas, relatadas pelos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento (SEEDF, 2014).

Metodologia

A investigação deste trabalho se deu por meio de uma pesquisa de caráter qualitativo e interpretativista (MOITA LOPES, 1994). O foco do trabalho foi sobre como os professores de língua inglesa dos Centro Interescolares de Línguas do DF (CILs), compreendem o que é Letramento Crítico e a função social da escola e do ensino de inglês em suas salas de aula, focando aqui no contexto de aula dos CILs.

A coleta de dados consistiu em entrevistas gravadas em áudio com quatro professoras que trabalham nos Centros Interescolares de Línguas. Na tabela 1 encontra-se a descrição das participantes desta pesquisa. Das quatro professoras entrevistadas, duas professoras pertencem ao CIL de Sobradinho-DF; uma ao CIL de Ceilândia-DF; uma trabalhou no CIL1 de Brasília, localizado na Asa Sul. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas. A partir dessa coleta de dados, buscarei interpretar os significados construídos pelos professores em sala de aula acerca da função social da escola e Letramento Crítico,

considerando o que Moita Lopes (1994) estabelece para a perspectiva interpretativista de pesquisa na Linguística Aplicada. Segundo ele, o pesquisador, sendo sujeito social, também tem sua identidade envolvida na pesquisa, da qual não pode se manter à distância como quem trabalharia em prol de uma neutralidade. Adoto essa perspectiva de pesquisa porque não tomo minha posição neste trabalho como neutra; antes, como um engajamento crítico e situado.

Eu planejei um roteiro em perguntas para padronizar as quatro entrevistas. Entretanto, durante as entrevistas eu não fiquei restrito apenas ao roteiro das perguntas. Para o momento da entrevista, quando eu poderia ter uma conversa interativa com as participantes, levei impressas algumas frases que definiam Letramento Crítico retiradas de obras de autores citados no Referencial Teórico deste trabalho (JORDÃO, PENNYCOOK, FIGUEREDO e JANKS) para serem exploradas ou discutidas. No Apêndice A, apresento o roteiro das entrevistas e no Apêndice B apresento as frases que foram discutidas com as participantes durante as entrevistas.

A análise dos dados, segundo a perspectiva da pesquisa interpretativista, consistiu na organização e atribuição de sentidos aos dados coletados pelo pesquisador, isso sob o pensamento e justificativa de que os conhecimentos são construídos socialmente por meio de práticas sociais onde todos, inclusive os pesquisadores, são participantes (MOITA LOPES, 1994). Isso implica também que o pesquisador não será neutro ou isento, ele sempre possui um posicionamento ideológico ao analisar os dados. A partir da interpretação e tomada de decisões do pesquisador, foi feita a análise dos dados. O pesquisador aqui assume a sua posição diante da pesquisa. Reitero que outros pesquisadores podem discordar de minhas análises, organizar e atribuir sentidos diferentes a elas ou até mesmo ter diferentes interpretações sobre os mesmos dados coletados.

As quatro professoras participantes do estudo

Para este estudo, entrevistei quatro professoras de diferentes Centros Interescolares de Línguas no Distrito Federal. Apresento no quadro abaixo as participantes da pesquisa. Todas assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação na pesquisa e me receberam com simpatia para as entrevistas. A fim de resguardar suas identidades, em uma postura ética, uso aqui pseudônimos para me referir a cada uma delas; os pseudônimos foram escolhidos por elas mesmas.

Participantes das Entrevistas				
Nome	Nível de Formação	Tempo de docência na SEEDF	Já fez cursos de formação continuada?	Tem interesse na formação continuada?
Isabela	Formada em Letras Inglês. cursando Mestrado em Linguística Aplicada	4 anos	Sim.	Sim.
Ana	Formada em Letras – Inglês e Tradução Inglês. cursando Mestrado em Linguística Aplicada	4 anos	Sim.	Sim.
Marcela	Formada em Letras Inglês. cursando Letras Português como Segunda Língua.	Quase 2 anos	Não.	Sim.
Maria	Formada em Letras – Inglês e Tradução Inglês. Possui Mestrado em Linguística Aplicada.	Mais de 25 anos.	Sim.	Sim.

Tabela 1 - Fonte: Elaborado pelos autores.

Discussão dos Dados

Na análise dos dados primeiramente discuto sobre como os professores veem a função social da escola, neste caso a função social dos CILs, para responder a primeira pergunta de pesquisa. Em um segundo momento discuto como os professores veem a criticidade em sala de aula e os letramentos críticos.

Função Social da Escola

Professora Isabela

Uma das professoras participantes é Isabela, que ensina inglês no CIL de Ceilândia no período noturno. Perguntei ela sobre a função social do CIL, ao que ela respondeu:

O CIL tem uma missão, mais do que ensinar línguas, eu acho. Porque assim... de ensinar a língua por ensinar a língua eu acho que é fácil, mas eu... eu acho que assim... tem uma função de mudança social até porque eu digo por mim, porque se eu não tivesse aprendido uma outra língua aqui eu não teria oportunidade porque meus pais não teriam condição de pagar um curso de inglês para mim porque é caríssimo. Então assim... a função de fazer as pessoas ascender socialmente e também de... de criar esse pensamento crítico nos alunos. Não é só aula de inglês. (...) A gente dá aula de história e geografia em inglês. Então isso faz os alunos pensarem criticamente muito mais à frente. (Isabela, Entrevista em 30/10/2019)

Ao pensar nessa pergunta lembro-me da época em que estudei no CIL de Brazlândia - DF, meus pais e conhecidos sempre tiveram a ideia em geral, de que os Centros Interescolares de Línguas seriam escolas de idiomas como as demais, porém com o diferencial de serem públicas, isto é, de não cobrarem mensalidade. Como meus pais acreditavam, se eu soubesse falar inglês seria mais fácil de eu conseguir um emprego. Na fala da professora, porém, ela começa dizendo que o CIL tem uma missão: o CIL tem um objetivo e esse objetivo portanto ultrapassa o ensino de língua. Penso que o ultrapassar o ensino de línguas seria ensinar outras questões relevantes, como o ensino da cultura, a formação para a cidadania e a criticidade, como também discute Jorge (2009). Entretanto, a professora termina falando sobre ascensão social. Sobre isso, pergunto: ascensão social seria voltada para as relações de poder injustas da sociedade ou refere-se a uma mudança na situação financeira dos estudantes, pensando que a língua daria mais oportunidades empregatícias? Trago aqui as considerações de Gimenez (1999), para quem já há muito o fortalecimento dos institutos de idiomas vem através do fracasso da educação em línguas estrangeiras nas escolas, o que é preocupante porque vivemos em um momento em que o conhecimento de uma língua estrangeira é fundamental não apenas por objetivos práticos de

conseguir empregos melhores, mas também porque uma nova língua abre espaço para um reflexão sobre diferenças culturais, conhecimentos, identidades e sociedades. De fato, acredita-se que saber falar inglês no Brasil pode ser um grande diferencial no mercado de trabalho (Rajagopalan, 2003).

Ainda na fala da professora, observo que ela incluiu na função social da escola o desenvolvimento de habilidades críticas, vejo que ela constrói aulas contextualizadas ao dizer que usa o inglês pra falar de outras disciplinas como “geografia e história”, o que torna possível relacionar essas áreas com questões de cultura.

Sobre a importância de se falar inglês, alguns autores, como Kumaravadivelu (2006), afirmam que o inglês chegou a um domínio internacional, conhecido então como a língua da globalização, o que impacta diretamente em algumas áreas, como a área científica, onde a maioria dos textos será produzido em inglês. O aluno que não souber ler em inglês terá grandes dificuldades. Ao perguntar à professora sobre a importância de se falar a língua inglesa hoje, ela fez a seguinte afirmação:

Então, eu acho que é essencial hoje em dia, você ter uma outra língua, até pra você ser um cidadão do mundo, né é inglês principalmente (...) (Isabela, Entrevista em 30/10/2019)

A professora fala de acordo com vários autores ao dizer que o aluno precisa falar inglês para ser cidadão do mundo, porém acredito que a partir daqui entramos em um pensamento segregacionista entre aqueles que falam e os que não falam inglês. Será mesmo que as pessoas precisam falar inglês para serem cidadãos de fato do mundo? Acredito que é necessário pensar primeiro em tornar os nossos alunos em cidadãos participativos da própria sociedade, para depois pensar em ser um cidadão do mundo. As vezes nem é de interesse daquele aluno ser um cidadão do mundo, mas sim um cidadão brasileiro, por isso primeiro ele precisa entender e refletir sua própria sociedade, assim como dizem as palavras de Jorge (2009):

O caráter educativo do ensino de uma LE está nas possibilidades que o aluno pode ter de se tornar mais consciente da diversidade que constitui o mundo. As múltiplas possibilidades de ser diferente, seja pela cultura, seja pelas identidades individuais, podem fazer com que o indivíduo se torne mais consciente de si próprio, em relação a seu contexto local e ao contexto global. (JORGE, 2009, p. 163).

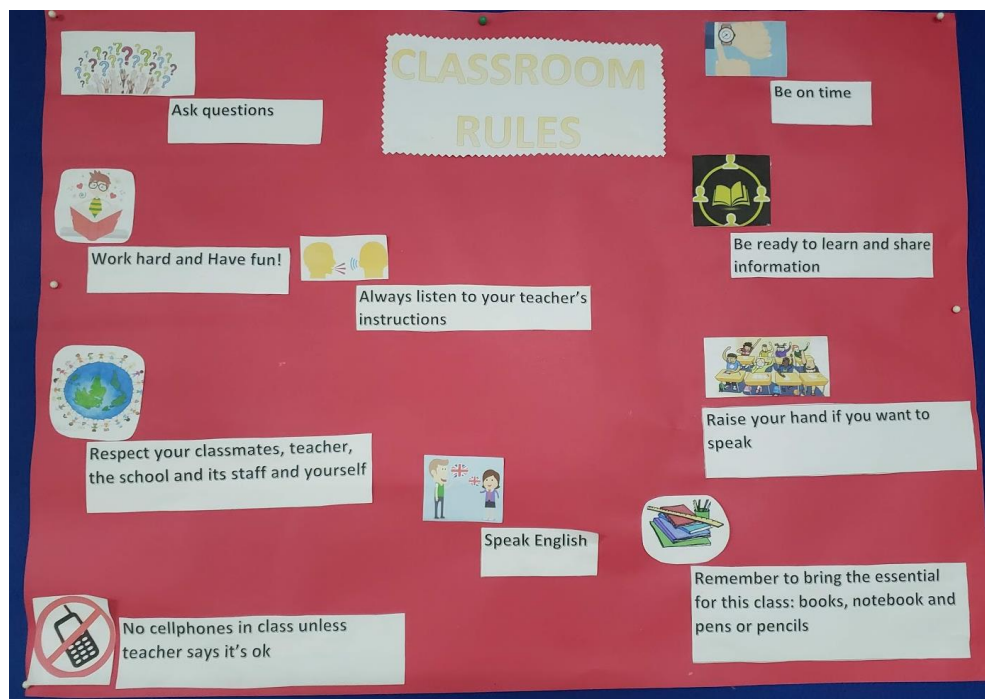
Concordo com Jorge (2009) quando ela fala sobre o aluno se encontrar, e acredito que, para isso, são necessários momentos de reflexão e debates. Acredito que as salas de aulas dos CILs são oportunas para aulas planejadas com base no letramento crítico.

Ainda abordando a função social da escola como uma formadora de cidadãos na perspectiva do Currículo em Movimento, perguntei à professora se ela via a língua como uma ferramenta de formação cidadã, ao que ela me trouxe um exemplo que achei muito interessante:

Com certeza [a língua é uma ferramenta de formação cidadã], eu acho que assim as vezes é a gente toca em tópicos, por exemplo bullying, foi a única oportunidade que aquela pessoa teve de falar sobre aquele assunto.(...) como a gente tratou sobre o bullying por causa das regras de sala de aula, né, os alunos começaram a repensar a forma de tratar o colega. (Isabela, Entrevista em 30/10/2019)

A professora foi além e chegou a tratar o bullying em sala de aula, ela acredita que os alunos verem esses tópicos em sala de aula pode fazê-los repensarem a forma de tratar os colegas, com mais respeito e não praticando o bullying. Além disso, o espaço da sala de aula, conforme ela descreveu, parecia confortável o suficiente para uma aluna comentar sobre uma experiência pessoal e as consequências da mesma. Também me chamam a atenção as regras de sala que a professora citou em sua fala anterior a última citada. Perguntei a ela sobre essas regras, ela detalhou que elabora essas regras de convivência com os alunos no início de cada semestre depois as coloca em um cartaz. Na *figura 1* você pode observar esse cartaz.

Figura 1



Fonte: disponibilizado pela professora Isabela

Nesse cartaz temos uma série de *rules*, as regras de convívio em sala de aula. O ponto mais interessante deste cartaz é que ele foi elaborado de maneira conjunta, a professora não impôs isso aos alunos, no primeiro dia de aula todos da turma debateram o que seria importante para a convivência em sala de aula. Acredito que a escola precisa falar e debater sobre o bullying e a violência, é necessário que o estudante entenda que as atitudes dele podem machucar de forma severa um aluno. A regra é temporária, ela vai coagir o aluno naquele instante, fora da escola ele pode simplesmente praticar a violência e desrespeitar os outros, isso porque ele já não estará mais dentro do terreno das regras. É necessário que o aluno pense de maneira crítica as suas próprias ações, penso que aqui inclui-se uma das funções sociais da escola.

A professora também trouxe outro exemplo, o qual se relaciona mais ao empoderamento dos estudantes em sala de aula e à relação com a língua.

aqui também [no CIL] já tem alguns alunos que são homossexuais que ainda não revelaram em casa né que são, mas que aqui eles conseguem falar sobre isso e se abrir enfim (...) o CIL, também tem essa função de formação de cidadão, então aqui eles têm oportunidades de falar sobre tópicos que talvez nunca tenham falado antes, e os fazem pensar criticamente, e refletir sobre eles mesmos, sobre o seu papel como cidadão. (Isabela, Entrevista em 30/10/2019)

Ao comentar esse trecho quero lembrar algo que os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento (SEEDF, 2014, p.21) trazem: “questionar o que pode parecer natural na sociedade”. O Brasil é um dos países onde homossexuais mais morrem pelo simples fato de serem homossexuais, isto é, por homofobia. Acredito que, para algumas pessoas, a homofobia pode parecer ‘algo natural’. Assim, em sala de aula é preciso empoderar os alunos que são homossexuais, para combater o preconceito. Penso que discutir e refletir sobre o assunto em sala de aula é um dos caminhos para combater a homofobia. Dentro desse assunto, eu perguntei à professora se a língua pode empoderar os alunos. A professora então comentou um relato vivido em sala de aula acerca do empoderamento de uma aluna homossexual:

Eu acredito que sim, com certeza, é igual o que eu tô te falando, dessa missão do CIL, de ascender socialmente, de empoderar mesmo, é tanto que, (...) por exemplo aquela minha aluna que falou pra turma que era homossexual né, é não sei se foi a língua que deu esse empoderamento pra ela, o que que foi, “my girlfriend” [disse a aluna em sala de aula] sabe. (...) aí no final da aula ela falou assim “teacher, minha mãe não sabe tá, então, na reunião não fala”. Então eu acredito que sim [a língua pode empoderar cidadãos]. (Isabela, Entrevista em 30/10/2019)

Ao ver esse relato acredito que não foi somente a língua que fez aquela aluna se sentir confortável e empoderada para mencionar em sala de aula que tinha uma namorada. Acredito que a professora moldou um ambiente em que os alunos se sentem confortáveis em dar suas opiniões e se abrirem mais, o que desenvolve as identidades dos alunos dentro de sala de aula, algo que é abordado por Damasco e Weller (2017) ao comentar o ensino de língua nos CILs.

Depois de analisar a entrevista pude notar que a professora Isabela parece ter uma visão mais aberta sobre a função social do CIL. Penso que essa visão vai além de entender o CIL apenas como uma escola que ensina as estruturas linguísticas de uma língua. Ela parece ver o CIL também como um espaço de empoderamento, tanto social como financeiro. Para ela, o CIL ultrapassa a visão de uma escola de língua simplesmente, para ser uma escola de línguas formadora de cidadãos como o que é esperado do Currículo em Movimento (SEEDF, 2014) para o ensino de línguas.

Professora Ana

Minha próxima entrevistada, a professora Ana, trabalha no CIL de Sobradinho - DF no período noturno. Assim como a participante Isabela, está há quatro anos dando aula no

mesmo CIL, já tendo ministrado aulas em outras escolas particulares. Perguntei a Ana qual seria a função social do CIL, ao que ela me respondeu:

Eu vejo o CIL muito mais do que isso [uma escola de línguas estrangeiras] eu fui aluna do CIL o meu inglês eu devo a eles também né, (...) foi a oportunidade que eu tive também de vislumbrar possibilidades que antes eu também não vislumbrava até mesmo como uma escolha profissional, é quando eu comecei a fazer o curso de tradução eu ainda era aluna lá, e eu só pensei em letras tradução por conta da relação que eu tinha com os professores dali, tive oportunidade de conversar com professores de lá pra saber sobre esse o curso pra saber se esse seria o caminho. (...) Hoje eu vejo pros meus alunos que representa muito disso também, ele vê aquilo ali como um passo pra algo maior. (Ana, Entrevista em 08/11/2019)

Assim como a professora Isabela, a professora Ana também foi aluna do CIL, elas reconhecem as mudanças que a língua estrangeira trouxe em suas vidas. Ana em sua experiência profissional viu que o CIL abriu a visão para a sua profissão, embora ela não pensasse em ser professora de inglês. É importante ressaltar que o que ampliou a visão de Ana sobre sua atuação profissional não foi a língua inglesa em si, mas o CIL onde ela estudou e toda a equipe de profissionais daquele espaço. O CIL aqui teve uma atuação que foi além do ensino de língua, ele fez parte de uma construção identitária onde o aluno possa se descobrir socialmente por meio da língua estrangeira (Damasco e Weller, 2017) na vida de Ana como aluna. Também Rodrigues (2018) discute sobre a maneira como os CILs são espaços de construção identitária para as comunidades do Distrito Federal, indo além de um centro de idiomas que ensina um sistema linguístico.

Ana me disse que durante todo o ano trabalha com projetos junto com os alunos, e no final eles tentam produzir algo. Atualmente ela está trabalhando tematicamente com atletas da cidade de Sobradinho - DF, alguns dos quais já ganharam competições de grande relevância. Ela me deu alguns detalhes sobre como ela vê esse projeto:

(...) quando você consegue trazer aquilo pra realidade deles, como toda a história do aluno atleta da sua comunidade que também é aluno da sua escola que passa as dificuldades que ele passa, ele vê e fala 'poxa, eu posso usar meu inglês pra isso', eu estou usando o meu conhecimento pra contar a história de uma pessoa, que também vive o que eu vivo, que passa as dificuldades que eu passo, mas que também, supera, né, encontrou formas de superação e de motivação por meio do esporte'. Então é muito legal, acho que ressignifica tudo. Pra eles alunos também, e pra gente [professores] que tá vendo e presenciando aquilo. (Ana, Entrevista em 08/11/2019)

Acho de extrema relevância quando ela começa a falar de seu projeto sobre os atletas da cidade: os alunos estão debatendo sobre pessoas da própria cidade, que possuem o mesmo contexto (ou um contexto aproximado) que o deles. Acredito que por isso os alunos poderão

ficar mais engajados em sala de aula e terão uma resposta para o ‘por que é importante falar inglês?’. Falar sobre viagens não é incentivo pois não faz parte da realidade desses alunos (NASCIMENTO; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2018). Ana descreveu um pouco os alunos, há alguns alunos que, segundo ela, se o governo não depositar o passe livre a eles (auxílio para o transporte público) esses alunos não terão condições de frequentar as aulas. Ana também afirma que o projeto ‘ressignifica’ tudo, inclusive pra ela. Noto aqui que a própria professora aprende mais sobre o contexto da cidade, conseqüentemente aprende mais sobre os próprios alunos. Acredito que a professora Ana esteja rompendo o muro que separa a escola de seu contexto social (JORDÃO, 2018).

Eu perguntei também à Ana se ela pensa que os CILs têm esse papel de formação crítica dos alunos, formação para a plena cidadania, como diz o Currículo em Movimento (2014), ao que ela me respondeu:

eu acho que a partir do momento que você propõe essas reflexões [em aula] e você né, planeja a aula que são intencionais né, e que traz essa oportunidade de reflexão pra ele também, dá esse espaço pra ele, né, contar a sua própria história, a sua vida, a partir dali pensar e agir, eu acho que a gente [professor do CIL] tá colaborando também pra essa formação cidadã. (Ana, Entrevista em 08/11/2019)

É interessante ressaltar que Ana parece querer conhecer mais os seus alunos, ela quer trazer mais os contextos dos alunos pra dentro da sala de aula e que eles contem suas histórias, e não que a partir do momento que os alunos atravessam o muro da escola, eles esqueçam quem eles não. O ensino de línguas precisa fazer sentido aos estudantes. Como afirma Jordão (2006), o ensino de línguas deve não apenas ser focado em estruturas linguísticas, não apenas no ensino de significados e sentidos pré-existentes, mas também de maneiras com as quais podemos construir novos significados, nos posicionarmos e construirmos nossas identidades (JORDÃO, 2007, p. 87). Desse modo, é necessário que os alunos possam se apropriar da língua inglesa a partir e dentro de seus próprios contextos sociais. Penso que trazer a história dos alunos para dentro da sala de aula seja um caminho para tornar o ensino de línguas mais acessível: ao falar sobre profissões dentro de sala de aula, alunos de regiões mais vulneráveis não vão conhecer ou até mesmo saber o que um engenheiro faz, mas ele saberá o que um porteiro ou vigilante faz, são essas as profissões que esse alunos tem contato. Por isso concordo bastante com a professora Ana quando ela me discute os projetos que ela faz com os alunos:

se eu posso dentro da escola desenvolver um projeto que extrapola os limites da escola e mostra ao aluno que existem outras realidades eu acredito que a partir dali ele também vai ter essa oportunidade de enxergar o outro com um outro olhar, né. (Ana, Entrevista em 08/11/2019)

Novamente, Ana rompe com a divisão sociedade e escola ao dizer que desenvolve um projeto que vai “muito além”, mais além do que a língua estrangeira. Pensando no aluno, ele poderá conhecer mais de si mesmo dentro da sala de aula, ele também passa conhecer outras realidades, como a realidade dos colegas em sala de aula, ou até mesmo a realidade de outros países. Quando Ana fala sobre enxergar o outro com outro olhar, penso que esse outro olhar seria um olhar mais crítico, olhar de maneira mais detalhada para um objeto (Pennycook 2001). Aqui o objeto refere-se a outras pessoas, culturas e a relações de poder que interferem indireta ou diretamente em nossas identidades.

A professora Ana vê o CIL como um espaço de ensino que não fica apenas restrito à língua estrangeira. Ela por meio dos projetos elaborados com os alunos consegue mostrar a própria realidade deles e esse processo pode construir e ressignificar identidades dentro de sala de aula. Como afirma Jordão (2007), “a realidade é também uma construção coletiva”.

Professora Marcela

A professora Marcela tem menos tempo em sala de aula de CIL do que as outras entrevistadas. Ela dá aulas há seis anos, começou em escolas particulares, mas no CIL está há apenas três anos. Ela já atuou no CIL de Sobradinho - DF e também no CIL de Planaltina - DF. A fim de discutir a função social do CIL, a partir de minhas perguntas, a professora relatou o seguinte:

depois que eu comecei a trabalhar no CIL pra mim mudou tudo, antes eu queria muito trabalhar na escola que eu era estagiária porque eu já conhecia a metodologia, só que eu percebi que trabalhando nessa escola, que é uma escola privada que tem uma mensalidade muito cara, é, eu não faço diferença lá, o trabalho que eu faço lá qualquer outro professor vai fazer, o processo seletivo vai garantir que aquele trabalho seja feito por alguém, e os alunos que estão ali, se eles não conseguirem aquilo o que eles querem ali eles vão buscar em outro lugar e eles vão conseguir achar porque eles têm os meios pra isso. No CIL eu já vejo muito mais responsabilidade social e é o que me segura lá, eu adoro trabalhar no CIL por causa disso, porque eu sei que o que eu estou fazendo ali é um diferencial, se eu sair não vai ter outro professor que vai fazer a mesma coisa que eu faço do jeito que eu faço... (Marcela Entrevista em 08/11/2019)

Na entrevista, a professora Marcela começa comparando sua atuação na escola particular com a atuação no CIL. Na escola privada ela sente que pode ser substituída por qualquer um, como se fosse uma peça de uma máquina, se essa peça der problema seria só

substituir e a máquina voltaria a funcionar. A professora diz que depois do CIL, “tudo mudou” para ela. No CIL ela sente que tem mais uma “responsabilidade social”, acredito aqui que ela sente que tem um compromisso mais forte que não envolveria a venda de um produto, como nas escolas particulares. O mais interessante é que no CIL a professora não se sente como uma engrenagem de uma máquina, aqui ela é insubstituível. Essa mesma responsabilidade social, segundo ela afirma, é o que a prende na escola. Quando ela cita uma responsabilidade social, eu associo que não é uma responsabilidade social entre a professora e a escola, mas a escola com a comunidade, a professora faz parte da equipe escolar.

Ainda falando sobre a função social do CIL, perguntei à professora Marcela quais eram as implicações em falar a língua inglesa, ao que ela comentou:

a importância de você falar inglês é a de você ter capacidade de se comunicar com pessoas de outros países, e de você ter condições de fazer um intercâmbio de ideias e culturas e conhecimentos que não existem aqui, porque um povo e sua língua, eles têm sua própria configuração de existência, e em outro país será outra configuração. (Marcela, Entrevista em 08/11/2019)

Para Marcela, nesta entrevista, a importância do inglês se volta à uma interculturalidade para entender seu próprio mundo e compreender o mundo do outro como ela mesma disse: “ideias e culturas e conhecimentos que não existem aqui, porque um povo e sua língua têm sua própria existência”. Nesse sentido, pode-se entender que Marcela tem uma compreensão da escola não apenas como lugar de ensino de códigos linguísticos e suas estruturas, mas como espaço para a aprendizagem cultural e identitária.

A professora também comentou acerca da possibilidade dos alunos em fazerem um intercâmbio e afirma que ao aprender inglês os alunos podem “ter condições de fazer intercâmbio”, no entanto as condições para fazer intercâmbio não se restringem em saber falar inglês, existem muitos outros fatores como o suporte financeiro, nem todos alunos daquela escola possuem essas condições. Acredito que a importância do inglês é muito mais ampla e pode ser mais útil ao contexto dos alunos. O intercâmbio não precisa necessariamente acontecer fora da escola e em outro país, pode-se debater cultura dentro de sala de aula, como Marcela mesma diz: “intercâmbio de ideias e culturas e conhecimentos”. Falando ainda sobre esse assunto, a professora trouxe o exemplo de um aluno:

[o aluno] ele mora no vale do amanhecer e participa dos cultos religiosos de lá e eles recebem muitos turistas lá ... e só por ele já estar aprendendo algumas coisinhas em inglês, ele já estava sendo o tradutor, pra galera lá... (Marcela, Entrevista em 08/11/2019)

O exemplo que a professora trouxe vem a ser de grande importância, pois um aluno que estava aprendendo a língua estava conseguindo se colocar na outra língua o que o fez se destacar no lugar em que ele mora. O Vale do Amanhecer em Planaltina - DF é bem conhecido na área de turismo religioso. No entanto, quero lembrar que nem todos alunos terão essa mesma oportunidade de colocar a língua em prática assim. Não acredito que esse aluno venha ser um tradutor, penso que na verdade ele estava sendo um guia para os turistas, uma profissão onde saber falar inglês é extremamente necessário. Porém, é possível inferir que não apenas isso estaria ocorrendo ali. O uso da língua não teria a ver somente com colocar a língua em prática, mas com ser capaz de se fazer na nova língua, ganhando papel de destaque em sua comunidade na língua e por meio da língua. Nesse sentido, aprender a nova língua não significa apenas ser capaz de fazer coisas com ela (uma tradução, uma entrevista de emprego, uma posição melhor no trabalho); significa também tornar-se outro, ganhando para si novos espaços de atuação discursiva e identitária, como também discutem Norton (2000) e Mastrella (2007).

Professora Maria

Minha última entrevistada foi a professora Maria, que tem mais de trinta anos de experiência na docência, vinte anos desses no CIL1 de Brasília. Atualmente a professora não trabalha no CIL, mas na coordenação de uma escola de ensino fundamental – em uma região administrativa do DF. Maria relatou ter muito interesse na formação continuada, com duas graduações em Letras - Inglês e Tradução Inglês, depois de vinte anos de formada voltou à academia onde terminou o curso de mestrado em Linguística Aplicada. Mesmo não trabalhando no CIL atualmente, eu penso que a vasta experiência de Maria como professora em CILs seja de grande relevância para esse trabalho.

Sobre a função social da escola, Maria fez o seguinte comentário:

O CIL ele tem que ser um local onde você possa aprender praticar, e fazer algo na língua estrangeira. Eu acho que essa deveria ser a função dele. (...) e as pessoas estão lá [no CIL] porque elas querem aprender inglês, mas principalmente que elas querem falar outra língua (...) eu acho que a função do CIL é proporcionar o aprendizado completo da língua, incluindo tudo parte de comunicação, parte cultural, parte formação e a parte de prática em ... uma língua estrangeira...(Maria, Entrevista em 12/11/2019)

Maria parece compreender que o CIL tem como objetivo principal o ensino de línguas, mas junto ao ensino de línguas Maria incluiu outros tópicos como o que ela chama

de “a parte cultural” da língua, ao mencionar o lado cultural da língua e dizer que o aluno está no CIL para ‘praticar’ uma língua estrangeira. Maria não coloca a língua estrangeira em um vácuo, a professora chama muito a atenção em sua fala para a comunicação e prática da língua, Maria quer colocar um contexto de prática para a língua. Dizer que um aluno vai praticar uma língua significa que ele vai colocar essa língua em uso, então Maria ressalta a necessidade de proporcionar um ambiente de prática da língua que chame a atenção do aluno.

Após falarmos sobre a função social do CIL, começamos a falar em como colocar em prática essa ‘função’ do CIL. Perguntei à professora sobre como era a metodologia de ensino do CIL 1 de Brasília, ao que ela me respondeu:

o CIL [que a professora trabalhava] ele se pauta muito em cima do livro didático, muito, é basicamente o livro didático é que norteia o currículo ali (...) lá tem essa crença que só o livro estrangeiro é que conseguiria, é, proporcionar o efetivo ensino de inglês, eu nunca concordei muito com isso, mas é a crença lá e eu acredito que até hoje...(Maria, Entrevista em 12/11/2019)

O CIL no qual Maria trabalhou até recentemente utiliza o livro didático, e, como dito por Maria, ele se pauta bastante no livro. Perguntei a ela se durante suas aulas ela trazia algo além do livro, ao que ela me respondeu:

(...) eu fazia muita coisa assim extra, fazia muitos jogos, muita coisa que eu fazia na cartolina (...) fora do livro porque eu achava que ele não atende muito, porque é uma realidade internacional, ela não é focada na realidade brasileira, então muitas vezes não fazia sentido aquele assunto ou aquela abordagem do livro para os nossos alunos, na maioria das vezes. (Maria, Entrevista em 12/11/2019)

Maria observava que muitas das vezes o livro didático não alcançava seus alunos, por isso ela trazia muitas atividades extras para contextualizar mais as aulas às vidas de seus estudantes. Mesmo se localizando em uma área nobre da cidade, o CIL 1 de Brasília recebe muitos alunos das áreas periféricas da cidade, por isso alguns assuntos abordados pelo livro didático, que é internacional, não eram de interesse dos alunos. Nascimento e Mastrella-de-Andrade (2016) discutem a maneira como o livro didático de inglês por vezes apresenta um mundo livre de problemas, em que temáticas sociais não aparecem e, quando aparecem, referem-se a problemas que somente países menos desenvolvidos teriam. Nesse sentido, acredito que o letramento crítico, com a abertura e o imperativo que propõe para as salas de aula discutirem questões sociais atinentes às realidades dos alunos (JORDÃO, 2007), seja de grande relevância para que o CIL não perca de vista sua função social.

Se a função social do CIL para Maria é ensinar língua, resolvi então perguntar a Maria o que é língua para ela, que me respondeu:

Ah língua é prática social, é aquilo, língua é agir, língua a gente, não é só o meio de comunicar com o outro, é ação, é como você faz as coisas no mundo e como você pode muitas vezes mudar a realidade, e a gente não tem a noção que é pela língua que a gente vai se transformando. (Maria, Entrevista em 12/11/2019)

A partir dessa fala de Maria, vejo que o ensinar 'língua' pra ela parece não se restringir à gramática da língua, mas também à prática social da língua, o uso daquela língua feito pelos alunos dentro e fora de sala de aula. Destaco aqui a importância de conhecer nossos alunos, dando espaço para que eles se mostrem, se deixem conhecer em sala de aula, a partir de projetos elaborados com temáticas relevantes para suas próprias realidades. Como sugere Urzeda-Freitas (2012, p. 77), "o ensino crítico desencadeia muitos conflitos na sala de aula de língua inglesa, mas também evidencia a sua relevância para o desenvolvimento crítico, linguístico e comunicativo dos(as) alunos(as)".

Ao concluir as análises sobre a visão das professoras acerca da função social do CIL, noto que todas as professoras entrevistadas não restringem o CIL a uma escola de línguas, elas veem que existe um compromisso social como citou a professora Marcela. As entrevistadas veem que CIL é um espaço de formação de alunos críticos.

Letramento Crítico e Criticidade

Tendo discutido na primeira parte sobre a função social da escola, continuo aqui a discussão dos dados, mas agora com o intuito de responder minha segunda pergunta de pesquisa, que se refere à maneira como criticidade e letramento crítico são compreendidos pelas professoras.

Professora Isabela

Começo falando sobre a professora Isabela. Perguntei à professora se ela achava importante que os alunos fossem críticos, ao que ela respondeu com o seguinte comentário:

eu acho que as vezes por a gente ser crítico, a gente acaba sendo o chato da turma, né. Porque você sempre (...) está pensando além daquilo ali, da forma que aquilo vai te afetar ou não, você acaba questionando mais, acaba sendo o chato da turma. (Isabela, Entrevista em 30/10/2019)

Quando Isabela fala sobre ‘ser o chato da turma’ ela explicou que refere-se a um aluno que é bastante participativo e sempre está dando uma opinião sobre um assunto, como a professora diz, o aluno sempre pensa além daquele conteúdo que já está dado tanto na sala de aula quanto na sociedade. O aluno que sempre tem uma opinião formada acaba sendo visto como ‘o chato’. Quando ela fala sobre “pensar além” eu associo às ideias de Pennycook (2001), para quem ser crítico tem a ver com entender as crises presentes nas situações sociais, entendendo-as como espaço de reflexão e de ação.

A professora comentou ainda sobre uma outra situação, que diz respeito à quando um aluno quer dar uma opinião, mas não consegue fazer isso na língua em que eles estão aprendendo:

Eu produzi as regras de salas de aula com eles, e aí a gente acabou entrando nesse tópico [bullying], aí tinha uma aluna que queria falar sobre uma situação de bullying que ela passou, mas ela não sabia falar na língua né, não sabia se expressar em inglês do que aconteceu, é lógico que eu não falei assim “não, então você não vai falar”. Ela falou em português, né, então assim, língua é a expressão cultural, é isso. (Isabela, Entrevista em 30/10/2019)

Para a professora Isabela, ser crítico parece ser aquele aluno que tem uma certa prontidão para comentar os diversos assuntos em sala de aula. No entanto, um aluno tímido não seja crítico? Ser crítico estaria ligado a ser capaz de expressar opiniões? Na situação relatada por Isabela, quando a aluna usa a língua materna para se expressar, a necessidade de ponderar acerca do que lhe ocorreu – bullying – em uma situação de provável injustiça e opressão foi mais forte do que a demanda de fazer uso da língua-alvo, o inglês. A professora, por sua vez, abriu espaço para que ela falasse, sem criticar, entendendo que o que ela teria a dizer era mais importante do que como ela iria dizê-lo: “... é lógico que eu não falei assim “não, então você não vai falar”. Ser crítico não significa que o aluno vai falar todas as opiniões na língua, nessa situação a aluna não trouxe uma opinião, mas sim um exemplo de situação onde ela sofreu bullying, deixando através do exemplo o motivo pelo qual os alunos não deveriam praticar bullying e do porquê de uma regra anti-bullying em sala de aula. Acredito que o fato de a aluna trazer isso para uma discussão em sala de aula ajude os outros alunos a refletir sobre o tópico, desnaturalizando o, como preconiza o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (SEEDF, 2014).

Os alunos tímidos têm opiniões, podem ser críticos, mas por vezes não se sentem confortáveis em compartilhar essa opinião. Ressalto, portanto, que aulas voltadas para a

criticidade não significa que todos os alunos vão ser participativos e irão comentar todos os tópicos da aula de maneira pública e audível. Ainda falando sobre letramentos críticos e criticidade a professora Isabela acrescenta:

Essa formação cidadã vai vir através de uma reflexão dos alunos e eu acho que a gente [professores] que é responsável por isso. Por promover esse tipo de pensamento. (Isabela, Entrevista em 30/10/2019)

Isabela salienta aqui que a formação de um cidadão crítico é também responsabilidade da escola, dos professores. Segundo Duboc (2014), a sala de aula de línguas possui brechas, isto é, espaços abertos pelos próprios conteúdos e pelo desejo de comunicação, que podem ser lugar para que os professores exerçam a responsabilidade da formação para a cidadania.

Professora Ana

Comecei a discutir a criticidade perguntando à professora Ana o que é ser crítico na visão dela, ao que ela respondeu:

É você saber analisar, né, o contexto que você tem ou o texto que você recebe, o material que você tem ali, você saber fazer uma análise de acordo com diferentes critérios (...) Eles [os alunos] passam a ver a situação, o contexto com outros olhares, eles passam a ter base, eles passam a ter mais... é... acho que elementos pra justificar ou pra alterar ou pra repensar ou pra refletir aquilo que ele tá vivendo (...). Eu vejo vantagens porque você passa a questionar muito mais do que simplesmente aceitar certas coisas, né. (Ana, Entrevista em 08/11/2019)

A professora traz uma ideia muito interessante que diz respeito a “saber analisar o contexto que você tem”³. Se tomarmos, por exemplo, a questão da consciência de classe social, podemos entender que nós e nossos alunos não pertencemos a uma classe por apenas pertencer ou porque alguém fez afirmações sobre isso. É preciso conhecer nossas próprias condições de vida e contexto. Quem são nossos estudantes nos processos educacionais? Professor e estudantes precisam ter essa consciência de pertencimento. Formar um cidadão crítico é formar um cidadão com consciência de seu pertencimento. Questiono aqui, juntamente com o termo pertencimento, a questão das relações de poder: quem é o nosso estudante dentro das relações de poder de nossa sociedade? De que maneira e de que contextos participa ou se encontra excluído?

³ “Pertencer a uma classe, porém, depende de conhecer sua própria posição dentro do processo de produção” VIEGAS (2013).

Ao falar sobre cidadania, a professora Ana também acrescenta:

Eu acho que quando a gente pensa em cidadania, a gente pensa em um papel mais proativo né, nosso cidadão, alguém que tá dentro da sociedade, alguém que entende seu papel e age de forma intencional. Eu acho que o aprendizado de línguas também está relacionado a isso. Eu não aprendo o inglês... eu não estudo ela [a língua] só pra entender o outro, né? Eu estudo ela pra falar de mim, do meu país, da minha cultura, da minha prática... eu acho que isso é um exercício de cidadania... (Ana, Entrevista em 08/11/2019)

Ana ressalta que seu aluno deve ser mais questionador perante a diversas situações da sociedade, exercendo uma cidadania ativa, através do ensino de inglês com foco em “falar de ‘mim’”, para se expressar, não apenas para ser um passivo que só recebe as ideias dos outros. Aparece aqui o uso da língua para questionar e se expressar, não apenas compreender. Perguntei a Ana se na prática de Letramentos Críticos poderíamos trazer mudanças a sociedade, ao que ela respondeu:

eu acho que quando a gente tem a oportunidade de refletir sobre a gente, nós pessoas, dentro de onde a gente vive, da sociedade que a gente tem, refletir sobre os problemas que existem e pensar em soluções, eu acho que isso em algum momento vai ser, né, reflete na ação dele fora da escola. (Ana, Entrevista em 08/11/2019)

Ana conhece bem a prática de letramentos críticos, e como ela disse esses momentos de reflexão propostos por essa perspectiva de ensino de línguas podem sim causar mudanças na sociedade, além de promover a construção identitária dos estudantes, o que é também apontado por Damasco e Weller (2017) e Jorge (2009)

Professora Marcela

Assim como fiz com as outras professoras, perguntei à professora Marcela o que era ser crítico na visão dela, ao que ela respondeu:

Eu acho que ser crítico é você conseguir ouvir alguma coisa e formar sua opinião sobre isso a partir das experiências que você já teve na sua vida. (Marcela, Entrevista em 08/11/2019)

Marcela relaciona o ser crítico à formação de opiniões. Eu acredito que formar opiniões pode ser um dos resultados de ser crítico, mas não é a essência em ser crítico. Acho de grande importância quando Marcela cita as experiências passadas, que constituem a identidade dos nossos estudantes, elas vão de fato orientar suas opiniões, assim como a minha experiência influi nas minhas análises neste trabalho. Sobre se seus alunos são críticos, Marcela afirmou:

eu acho que os meus alunos no CIL são mais críticos do que na rede particular.
(Marcela, Entrevista em 08/11/2019)

Marcela faz uma breve comparação entre seus alunos do CIL e da escola particular onde ela dá aulas. Se pensarmos que ser crítico significa expressar opiniões, como apontado pela fala de Marcela anteriormente, então podemos dizer que os alunos de Marcela no CIL expressam mais opiniões do que seus outros alunos. Perguntei à professora se ela acha importante os alunos serem críticos, ao que ela respondeu:

Definitivamente, tem muito aluno que a gente vê que é mais tímido, mais fechado, assim, que não gosta muito de falar o que acha, sabe, é esse perfil de aluno [que] era muito comum quando eu era aluna e ele tem se tornado cada vez menos comum, e eu acho bom. (Marcela, Entrevista em 08/11/2019)

Novamente ela fala sobre a expressão de opiniões em sala de aula, avaliando de maneira positiva os alunos atualmente expressarem mais suas opiniões em sala de aula. Eu acredito que aqui talvez haja uma combinação de fatores, os alunos estão refletindo mais e consequentemente expressando mais suas opiniões, a professora também permite que esses alunos expressem mais suas opiniões em sala de aula.

Marcela não conhecia as teorias de Letramento Crítico, eu expliquei a ela utilizando algumas frases que falavam sobre o Letramento Crítico, depois perguntei se ela achava que o Letramento Crítico alcança o que é proposto pelo Currículo em Movimento (2014) para a formação dos estudantes. A professora deu a seguinte resposta:

Eu acho que consegue [alcançar], inclusive eu acho que é mais fácil alcançar os objetivos do currículo, que você citou [formação para a plena cidadania] do que alcançar os nossos próprios objetivos. (Marcela, Entrevista em 08/11/2019)

A professora cita aqui os objetivos dela, perguntei a ela quais eram esses objetivos, ela me respondeu:

... a gente fica colocando expectativa em cima dos alunos, dos bichinhos... se você coloca que até o final do semestre os alunos consigam utilizar um certo tipo de vocabulário até consigam sanar as dúvidas com um certo tipo de estrutura ou que consigam produzir um certo tipo de texto ou de vídeo... (Marcela, Entrevista em 08/11/2019)

Acredito que esses objetivos que ela cita são puramente linguísticos. Ela então começa a contrastar com os objetivos do Currículo em Movimento (2014), quando na verdade não deveriam haver objetivos separados, os objetivos do Currículo em Movimento (2014) deveriam se sobrepor a objetivos pessoais dos professores. O currículo espera uma

formação para a cidadania e o ensino de línguas por meio dos multiletramentos (SEEDF, 2014), onde pode-se incluir o letramento crítico.

Professora Maria

Na compreensão da professora Maria, ser crítico:

...é aquele aluno que consegue, é... enxergar as diversas opiniões ou os diversos aspectos que estão sendo postos pra ele, ele consegue ver aquilo ali, aonde aquilo quer chegar, qual é o objetivo daquilo que ele tá vendo, e principalmente porque que ele está vendo daquela maneira... porque que a fala dele seria daquela maneira, o julgamento que ele faz é... daquela maneira... (Maria, Entrevista em 12/11/2019)

Maria exemplifica que o aluno pode observar as diversas opiniões ou aspectos que estão sendo postos, seja em sala de aula, em um texto ou mesmo no livro didático, os alunos críticos possuem uma postura frente aos assuntos abordados em sala de aula. Maria ainda acrescenta:

... porque também um professor que não é crítico, ele não vai conseguir dar possibilidade do aluno, dele também tentar se formar uma pessoa crítica, então a primeira coisa de tudo é que o professor também tenha esse olhar para o aluno saber pra que que ele tá pensando daquele jeito, da onde ele vem, por que que ele pensou aquilo, ou falou aquilo, e também eu, como professora, por que que eu tô falando aquilo ou porque que eu tô reproduzindo aquela fala de alguém ou aquele pensamento, e aonde eu quero chegar... ser crítico é também fazer reflexão sobre tudo.(Maria, Entrevista em 12/11/2019)

Maria fala sobre a figura principal da sala de aula, o professor. Concordo com o que ela diz, é preciso ter professores críticos, por isso coloco a minha atenção para a formação de professores: se os professores não são críticos, dificilmente os alunos serão críticos, por isso a formação de professores deve voltar seus olhos também para uma formação crítica dos professores, como discutem Mastrella-de-Andrade e Pessoa (2019), Jordão (2007) e Urzêda-Freitas (2012). A professora já conhecia o letramento crítico, então perguntei a ela se o mesmo pode trazer mudanças na sociedade. O trecho abaixo traz parte de suas afirmações sobre isso:

Eu acho que ele pode, são possibilidades, né? O que eu aprendi muito foi que o letramento crítico ele gera possibilidades, se vai acontecer ou gerar mudanças a gente não sabe, vai depender da pessoa, então assim, (...) ele é sem sombra de dúvida uma opção, uma possibilidade de mudança, mas a gente nunca tem certeza, se ela vai ocorrer ou não. (Maria, Entrevista em 12/11/2019)

Na compreensão de Maria, o letramento crítico é um caminho para as mudanças necessárias. Ao dizer que é um caminho, imagino que seria um caminho em que você não sabe onde ele te levará, apenas que será diferente do que é agora. A professora acrescenta um pouco mais sobre o letramento crítico:

O letramento crítico foi um ponto, um divisor de águas, e eu só conheci o letramento crítico no mestrado ... há quase 3 anos atrás... até então eu não tinha noção, eu sempre fui uma pessoa preocupada com a formação de pessoas, uma formação que hoje eu sei que se chama uma formação cidadã... (Maria, Entrevista em 12/11/2019)

Acho muito interessante observar que antes do letramento crítico a professora já procurava fazer uma formação, entendendo que a escola não era apenas espaço para aquisição de conhecimento. Ao se aproximar da perspectiva do letramento crítico, ela pôde identificar o que esperava de “formação” e se especializar mais, como ela mesmo disse, foi “um divisor de águas” em sua práxis educacional.

Após todas as discussões, pude notar que as participantes que conheciam o Letramento Crítico são as mesmas que cursaram ou estão cursando o Mestrado em Linguística Aplicada. Todas as minhas entrevistadas reconhecem a importância na formação crítica, mas elas têm diferentes visões sobre o que é ser crítico. Depois das análises que fiz nas referências teóricas e também na análise dos meus dados, avanço a próxima seção do trabalho acerca das minhas considerações finais sobre o tema.

Considerações Finais

Quando eu pensei no tema deste trabalho, eu carregava todas as minhas visões de quando eu era um estudante de inglês no CIL, e nessa minha experiência, eu me lembro que os professores trabalhavam em uma perspectiva mais voltada para a gramática, sem muita relevância para o contexto social, penso que essa minha experiência não pode ser generalizada. No entanto pra mim foi interessante perceber que hoje em dia existem professores mais críticos, que se preocupam com a relevância do ensino e a função social da escola. Estudos como esse que elaborei são de grande importância para aproximar a teoria feita na universidade de quem a pratica, neste caso os professores de língua inglesa. No decorrer de elaboração deste trabalho também pude notar que os professores têm muito interesse em cursos de formação continuada, isso é de grande importância pois mostra que as professoras entrevistadas estão abertas a mudanças em suas salas de aula, além de pensar

que a formação do professor é dinâmica e sempre sofre mudanças. As professoras entrevistadas sentem que o CIL possui um compromisso maior do que apenas o ensino de línguas, ele tem uma participação social ativa na formação de cidadãos, não é apenas uma escola de línguas, é um espaço público de ensino e formação. Não espero que as minhas experiências sejam generalizadas a todos os dezessete CILs existentes atualmente.

A sociedade brasileira está repleta de problemas que, como apresentados no texto dos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014), parecem naturais, como o racismo, homofobia e a questão de gênero (a violência contra a mulher na sociedade e o machismo). Acredito ser necessário levar esses tópicos para a sala de aula, promover reflexões e discussões sobre eles. Como a professora Ana comenta, ao ser crítico você passa a questionar várias situações e não as aceitar (Ana, Entrevista em 08/11/2019). Penso que devemos fazer com que nossos alunos questionem a violência contra os grupos marginalizados na sociedade, além de empoderar os estudantes que pertencem a esses grupos.

Durante as entrevistas, encontrei professoras preocupadas com seus alunos. Todas as professoras têm bastante interesse em formação continuada, das quatro professoras que entrevistei duas estão cursando o mestrado e outra já concluiu o curso de mestrado. Também das quatro professoras, duas possuem duas graduações e outra professora está cursando sua segunda graduação. Quero apontar que apenas as professoras que estão cursando ou concluíram o mestrado conhecem, mesmo que de maneira superficial o letramento crítico. A professora Maria mesmo afirma que só conheceu o letramento crítico no mestrado. Parece-me que o letramento crítico ainda está muito restrito a professores que buscam uma especialização como um mestrado acadêmico. O Currículo em Movimento, Letramento Crítico e formação para a criticidade podem ser assuntos abordados e discutidos com os professores em cursos de formação continuada.

Acredito que a formação de professores deveria abordar documentos como o Currículo em Movimento e teorias como o letramento crítico desde os anos iniciais do curso, também oportunizar momentos de prática por meio de um estágio obrigatório mais longo onde possa haver a prática das teorias. Isso pode tornar os novos profissionais mais capacitados e informados para serem professores formadores cidadãos críticos.

Referências

ALEX GOMES e OCIMARA BALMANT, Jornal Estadão 12 de outubro de 2019. Acessado no dia 13 de outubro de 2019. Disponível em <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,escolas-devem-juntar-idiomas-com-cidadania-diz-professora-da-usp,70003047143>>

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia; SILVA, Eladyr M. N.da. 2011. Os primeiros anos de uma professora de inglês na escola pública: tarefa nada fácil. *Linguagem & Ensino*.

BARTON, D. & HAMILTON, M. *Local literacies: reading and writing in one community*: Londres: Routledge, 1998.

BORDINI, M; GIMENEZ, T. Estudos sobre inglês como língua franca no Brasil (2005-2012): uma metassíntese qualitativa. *Signum: Estudos da linguagem*, v.17, n.1, p. 10-43, 2014.

CERVETTI, G.; PARDALES, M.J.; DAMICO, J.S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001.

DAMASCO, Denise Gisele de Britto e WELLER, Wivian. Centros Interescolares de Línguas no Distrito Federal: Uma experiência singular no Brasil. In: *Revista Com Censo* #9, volume 4, número 2, maio. 2017.

DUBOC, Ana Paula. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 209-229.

EL KADRI, M. S., GIMENEZ, T. Formando professores para o contexto de inglês como língua franca. In: *Acta Scientiarum*, 2013, v. 35, n.2, p. 125-133

FREEBODY, P. Critical Literacy education: on living with “innocent language”. In: Street, B. V; Hornberger, N. H. (ed). *Encyclopedia of Language and Education*, 2. Ed., v. 2 Literacy, p. 107 - 118, 2008.

FIGUEIREDO, Luciana M. da Silva. O Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa como Prática de Letramento: por uma Intervenção Híbrida e Desestabilizadora. In: *SINAIS –*

Revista Eletrônica - Ciências Sociais. Vitória: CCHN, UFES, Edição n.05, v.1, Setembro. 2009. pp. 27-44.

GIMENEZ, T. Terceirizaram o inglês. Boletim NAPDATE, n. 6, 1999, Londrina, PR, p. 3-4.

JANKS, HILLARY. Literacy and Power. Routledge. 270 Madison Ave, New York, NY 10016. 2010

JENKINS, J.; COGO, A. DEWEY, M. Review of developments in research into English as a lingua franca Language Teaching, v. 44, n. 3, p. 281 - 315, July, 2011.

JORDÃO, C. M. A língua inglesa como “commodity”: direito ou obrigação de todos? In: ROMANOWSKY, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (org). Conhecimento local e conhecimento universal. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 287-296.

JORDÃO. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: Cláudia Rocha. Ruberval Maciel (Orgs.): Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas.

JORDAO, Clarissa Menezes; FOGACA, Francisco Carlos. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: triângulo amoroso bem-sucedido. Línguas e Letras, v. 8, n. 14, p. 79-105, 2007.

JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. Preconceito contra o ensino de Língua Estrangeira na rede pública. In: LIMA, Diógenes Candido de (Org.). Ensino aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.

MASTRELLA-DE-ANDRADE e ROSEANE PESSOA. 2019. A critical, decolonial glance at language teacher education in Brazil: on being prepared to teach.

MASTRELLA, M. R. Inglês como língua estrangeira: entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão. 2007. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. D.E.L.T.A, vol. 10, n. 2, 1994, p. 329-338.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PESSOA, Rosane Rocha; URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. Challenges in critical language teaching. *TESOL Quarterly (Print)*, 2012.

RODRIGUES, RICARDO DE OLIVEIRA. Marcas identitárias da língua inglesa em um Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal. 2018. 177 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

ROSEANE PESSOA, VIVIANE SILVESTRE, WALKÍRIA MONTE MÓR. Perspectivas críticas de educação lingüística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês / organização - 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

SANTOS, Gabriel Nascimento dos.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa. O ensino de língua inglesa e a identidade de classe social: alguns apontamentos. *Trab. linguist. apl.* [online]. v.55, n.3, pp.541-563, 2016.

STONE, J. Popular websites in adolescents out of school lives: critical lessons on literacy. In: Knobel, M; Lankshear, C. (eds). *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang. 2007.

SEEDF. Currículo em movimento da Educação Básica. Pressupostos Teóricos. Brasília - DF 2014.

SEEDF. Currículo em movimento da Educação Básica. Ensino Médio. Brasília - DF 2014.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. In: SILVA, K. A. (Ed. *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 25-52, 2010.

URZÊDA-FREITAS, M. T. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v.51, n. .1, p. 77-98, jan./jun. 2012.

Apêndices

Apêndice A

Roteiro de entrevista

Questionário de Perfil social e de formação

1. Qual seu nível de formação? (mais de uma graduação, mestrado?)
2. A quanto tempo você atua na área docente?
 - a. Todo esse tempo você atuou no CIL?
 - i. Em quais escolas você já atuou (Ensino regular médio ou fundamental, público ou privado. Escola de línguas etc)
 - b. Já trabalhou em algum outro CIL?
 - i. Lá você trabalhava da mesma maneira que agora?
 1. Usando os mesmos materiais ou parecidos (livros etc)?
 - c. Você já fez algum curso de formação complementar? Quais?
 - d. Você se interessa em formação continuada?
 - i. Por que?

A função social da escola

1. Para você, qual é a função do CIL?
 - a. Ensinar línguas estrangeiras?
2. Pra você, o que leva seus alunos a estudar o Inglês no CIL? (mais oportunidades, interesse próprio, os pais obrigam?)
3. Para você, o que levam os pais a matricularem no curso de inglês?
4. Você acredita que se pode aumentar o interesse dos alunos nas aulas de Inglês?
 - a. Como?

Ser crítico

1. Você utiliza algum tipo de livro didático em suas aulas ou você mesmo produz o material de suas aulas?
 - a. Como você avalia esse material? Ele te atende? Atende bem aos alunos?
2. Para você, o que é ser crítico? (um aluno crítico)
 - a. Você acha que seus alunos são críticos?
 - i. Você acredita que é importante seus alunos serem críticos e possuírem um pensamento crítico?

- ii. Há vantagens em ser um aluno crítico? Há desvantagens?
- 3. Para você, o que é língua?
 - a. Para você, quais são as implicações em falar inglês? (pontos positivos, pontos negativos?)
 - i. Qual a importância de falar inglês?
 - b. Você acha que a língua pode ser uma ferramenta de formação cidadã?
 - i. A língua pode empoderar cidadãos? Por quê?
- 4. Em uma entrevista de jornal, uma professora disse que o ensino de línguas deve estar relacionado com cidadania.
 - a. Você concorda com essa afirmação? Por quê?
 - b. O que isso quer dizer para você e para seu ensino e profissão?
 - c. Você acha que a língua pode ajudar na emancipação de opressões na sociedade?

Currículo em Movimento:

- 1. Você conhece o Currículo em Movimento da SEE-DF?
 - a. Você sabe o que ele diz sobre o ensino de uma língua estrangeira?
 - i. Os objetivos. Formar um aluno para o que? (se tornar um pleno cidadão crítico)

Letramento Crítico:

- 1. Você conhece o letramento crítico?
 - a. Já ensinou em uma perspectiva do letramento crítico?
 - i. Você planeja suas aulas na perspectiva do letramento crítico? De que maneira? O que isso significa para você? Você acredita que o letramento desenvolve o que é proposto pelo Currículo em Movimento? (Formar cidadãos críticos, desenvolver o pensamento crítico)
 - b. Você acha que os letramentos trazem mudanças...
 - i. Nos alunos?
 - ii. Na escola?
 - iii. Na sociedade?

- c. Você acha que o letramento crítico ajuda na formação de alunos críticos que consequentemente serão pessoas preparadas para usufruir a plena cidadania?
 - i. Você acredita que o CIL tem esse papel de formação do aluno?

Apêndice B

Frases sobre o letramento

1. “Práticas sociais de leitura e escrita”
2. “Conhecimento: saber construído socialmente e sempre ideológico, incompleto deslizando, múltiplo e relativo”
3. “As escolas devem se construir em espaços para questionamento das práticas de construção de sentidos e representação de sujeitos e saberes, para a problematização dos sistemas sociais de hierarquização.”
4. “O ensino de línguas na perspectiva de letramento busca desvincular a língua de contextos que não fazem sentido para os alunos, isto é, desvincula-se de práticas abstratas.