

LETRAMENTO CRÍTICO E PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: UMA ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO

CRITICAL LITERACY AND PORTUGUESE AS AN ADDITIONAL LANGUAGE: AN ANALYSIS OF A TEACHING MATERIAL

Ana Carla Barros Sobreira¹
anacarlabarrossobreira@gmail.com

William Mineo Tagata²
wtagata@gmail.com

Resumo: O presente artigo faz uma análise do material didático utilizado por professores de português como língua adicional (doravante PLA), em uma instituição de ensino na cidade de La Paz (Bolívia) à luz dos estudos do Letramento Crítico. O aporte teórico tem como referência autores como Kleiman (2015) e Tagata (2017), que discorrem sobre a importância do desenvolvimento da criticidade pelo sujeito em suas diversas práticas sociais, Menezes de Souza (2011), que considera a importância da língua como prática social, e Monte Mór (2013), que destaca o uso da língua como manifestação da multiplicidade de culturas e da produção de múltiplas semioses. A análise dos dados sugere que o material didático usado na instituição não contempla o ensino de PLA em uma perspectiva de letramento crítico, deixando de propiciar uma reflexão crítica sobre o uso da Língua Portuguesa em sua variante brasileira na Bolívia.

Palavras-chave: PLA. Letramento crítico. Material didático.

Abstract: This article analyzes the teaching material used by teachers of Portuguese as an additional language (PLA) at a language school in the city of La Paz, Bolivia, in the light of Critical Literacy studies. The theoretical basis comprises authors such as Kleiman (2015) and Tagata (2017), who discuss the importance of the development of the subject's critical thinking in his/her various social practices, Menezes de Souza (2011), who considers the importance of language as social practice, and Monte Mór (2013), who emphasizes the use of language as a manifestation of the multiplicity of cultures and the production of multiple semiosis. The analysis of the data suggests that the teaching material used at the language school does not provide for the teaching of PLA in a critical literacy perspective, failing to engage learners in a critical reflection about the use of the Portuguese language in its Brazilian variation in Bolivia.

Keywords: PLA. Critical Literacy. Teaching materials.

¹ Mestra em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, UFU; Doutoranda em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

² Professor Associado 2, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFU. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: letramento crítico, novos letramentos, multiletramentos, hibridismo, aprendizado de inglês e tecnologia e formação de professores.

Introdução

O ensino de português como língua adicional (doravante PLA) é uma área do ensino de línguas estrangeiras que tem gerado diversos estudos e pesquisas como, por exemplo, os estudos realizados pelo NEPPLA – *Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português como Língua Adicional* – da Faculdade de Letras da UFMG, e pelo *Grupo de Pesquisas em PLA* da UFRGS. Essas pesquisas ainda podem ser ampliadas, com a produção de mais estudos e publicações nessa área, um dos motivos que nos levou a escrever este artigo.

Usamos o termo PLA em referência ao aprendizado de língua portuguesa não como primeira ou segunda língua estrangeira, mas sim como uma língua em uso por um grupo de indivíduos interessados em interagir e, para isso, usa a língua para se engajar em práticas de interação já consolidadas em uma sociedade. Em uma perspectiva de letramento crítico e ensino de línguas, observamos que mais do que aprender a falar um idioma, buscamos também entender quem é o sujeito que usa essa língua, como foi construído como sujeito, suas comunidades, suas visões de mundo e suas interações.

O ensino-aprendizagem de língua como prática social, inserida numa pluralidade de espaços, considera a língua como instrumento de compreensão da cultura da língua alvo, sua identidade, sua diversidade, contradições e desigualdades de classes, gêneros, religiões etc., mas também observa, que o aprendiz desse idioma, é também um sujeito que traz consigo todo seu *background* cultural, pois é também um ser social (MENEZES DE SOUZA, 2011).

Ao repensar nossa prática docente, buscamos escrever este artigo com o objetivo de contribuir para as reflexões sobre práticas de ensino-aprendizagem de PLA, procurando investigar se o material didático utilizado na instituição favorece o ensino de PLA em uma perspectiva do letramento crítico, de forma a contribuir para a formação de cidadãos críticos e para sua atuação em sociedade.

Nossas reflexões se baseiam em autores como Menezes de Sousa (2011), que considera a importância da língua como prática social e Monte Mór (2013), que destaca o uso da língua como manifestação da multiplicidade de culturas e da produção de múltiplas semioses, além de Kleiman (2015) e Tagata (2017), que discorrem sobre a importância do desenvolvimento da criticidade no sujeito em suas diversas práticas

sociais. Ao final da fundamentação teórica, faremos a análise de parte do material didático utilizado na instituição, para investigar se o material propicia o ensino de PLA em uma perspectiva de letramento crítico. Após a análise, faremos alguns comentários a título de considerações finais.

1 Letramento Crítico: delineando o conceito

No Brasil, o termo letramento começou a ser usado a partir da metade da década de 1980. Desde então, são crescentes as pesquisas que se fundamentam nesta perspectiva de linguagem e de ensinar e aprender uma língua. Magda Soares (2016), ao escrever sobre o surgimento do termo “letramento”, destaca que só começamos a usar a palavra a partir dos anos 80, “o termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno (...) que como não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele” (p.34-35). Ao observar que, mesmo sabendo ler e escrever, as pessoas não conseguiam usar essas habilidades em suas práticas sociais, tanto de leitura como de escrita, a autora justifica a emergência de um novo fenômeno que necessitava ser nomeado. Soares (2016) destaca que, nos estudos linguísticos nacionais, o termo surgiu inicialmente num livro de Mary Kato, de 1986. Outros autores como Tfouni e Kleiman também são citados por Soares (2016) como pesquisadores que começaram a usar o termo “letramento”.

Street (2014) pluraliza o termo ao reconhecer a existência de múltiplos letramentos praticados em contextos reais. O autor reconhece a multiplicidade de práticas letradas e destaca que o próprio letramento varia de acordo com o contexto social. Street (2014) propõe concebermos os estudos de letramento a partir de dois modelos, o autônomo e o ideológico. Presume-se, no modelo autônomo, que o letramento seria um conjunto de habilidades relacionadas à escrita, desvinculado de um contexto social e cultural, cuja aquisição contribuiria para o desenvolvimento econômico e cognitivo de qualquer indivíduo ou grupo social, independentemente de seu contexto. Street (2010) exemplifica esse tipo de letramento da seguinte forma:

Para ilustrar essa concepção, cito uma situação bastante exemplar: estive em Gana com algumas pessoas que estavam pensando um programa de alfabetização para 15 línguas diferentes, que começaria com o mesmo material e seria simplesmente traduzido através do país, como se fosse possível ficar em uma grande cidade e fornecer uma única coisa autônoma chamada *letramento* (STREET, 2010, p. 37).

Por outro lado, o modelo ideológico, segundo o autor, refere-se a um modelo cultural, que entende o letramento “em termos de práticas concretas e sociais”. Ou seja, as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos”:

As diferenças entre letramento comercial, letramento do Alcorão, letramento escolar são consideráveis. As pessoas podem estar envolvidas em uma forma e não na outra, suas identidades podem ser diferentes, suas habilidades podem ser diferentes, seus envolvimentos em relações sociais podem ser diferentes (STREET, 2010, p. 37).

Street (2014) aponta a necessidade de reconhecimento dos letramentos diversos, entre os quais o letramento social, que compreende os usos sociais da escrita fora da escola, mesmo entre indivíduos que não estão familiarizados com o código escrito da língua, e o letramento escolar, diretamente relacionado ao contexto da escola.

Kleiman (2014) aprofunda as discussões sobre letramento e destaca que “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (p. 19). Alinhando-se aos novos estudos de letramento e dialogando com Street (2014), Marcuschi (2001) destaca que “letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita (p. 25)”, ou seja, no contexto do ensino de PLA, além de saber falar e escrever na língua portuguesa, o sujeito deve ser capaz de usar a língua em diversas situações sociais.

Os estudos de letramento, tanto para Kleiman (2015) como para Tagata (2017), têm um importante papel na formação da criticidade do sujeito em suas diversas práticas sociais. Essa criticidade reside na possibilidade de o aprendiz refletir sobre ele mesmo e sobre o outro, sua interação e diálogo com diferentes culturas e saberes, reconhecendo-se como ser incompleto, sempre em construção:

[...] trata-se, portanto, de inserções importantes para a compreensão de outros sistemas de conhecimentos e para a construção de explicações coerentes, não fragmentadas da realidade, derivadas da abordagem interdisciplinar (KLEIMAN, 2015, p. 25).

Em consonância com Kleiman (2015), Tagata (2017) também se pauta em uma visão social da formação tanto do aluno, como do professor de línguas. Para o autor, o letramento crítico tem um papel fundamental na formação da consciência crítica do sujeito, e deve levá-lo a (re)construir os sentidos, (re)viendo objetivos e perspectivas, e assim promover a “autorreflexividade”. Isso equivale à constatação de que “o sujeito não é a origem primordial dos significados da linguagem e da cultura, e que suas escolhas

nunca são completamente livres ou neutras, porém condicionadas pelo contexto social, histórico e cultural em que está inserido” (TAGATA, 2017, p.391).

Assim, para Kleiman (2015) e Tagata (2017), o papel do letramento na formação da criticidade traduz a imensa importância do papel do sujeito num mundo globalizado, em que somos levados a rever nossos próprios sistemas de valores, refletindo sobre “a defasagem – e não diferença – entre culturas, pois falar em diferença entre culturas implica distinção, enquanto defasagem pressupõe distanciamento, e por distanciar, “põe em tensão” aquilo que separou” (TAGATA, 2015, p.385).

Dessa forma, como sujeitos que vivem em constantes trocas e tensões, devemos buscar formas alternativas para reconhecer e validar outros sujeitos culturais que não estão inseridos dentro de nossa esfera social. Nessa perspectiva, o letramento crítico é uma ferramenta importante a ser utilizada para o desenvolvimento de “relações sociais mais justas, atitudes mais éticas em relação a diferentes saberes e conhecimentos, e pelo respeito ao meio ambiente” (TAGATA, 2015, p. 401).

A escrita e a fala são fenômenos sociais que só se realizam por causa dos sujeitos que as usam. As práticas de letramento acontecem num sistema complexo, em diferentes contextos. A heterogeneidade faz parte do sujeito e antecede sua própria existência, possibilitando-lhe enxergar sua própria humanidade no outro e o outro dentro de si mesmo. Porém o desconhecimento da cultura do outro e de suas diversas manifestações culturais gera uma falsa ideia de homogeneidade, e a suposição de que existe uma cultura ou língua superior a outra alimenta atitudes etnocêntricas e logocêntricas.

À luz do letramento crítico, faz-se necessário abrir-nos para a dialogicidade entre os conceitos que carregamos e, a partir daí, fazer emergir um debate inovador, reflexivo, que se distancie dos nossos próprios esquemas interpretativos. É nessa possibilidade que a formação do sujeito crítico permite ultrapassar o plano do preconceito, que coloca sempre nosso conjunto de valores e referências como o melhor, o mais adiantado ou evoluído.

Um sujeito crítico é capaz de se avaliar como sujeito construído dentro de uma sociedade, observando diferentes costumes, línguas, povos, etc., com uma atitude mais respeitosa, pois quando enxergamos o diferente, acabamos nos reconhecendo no outro. Janks (2011) destaca que desenvolver a criticidade no sujeito é, em essência, levar o sujeito a

[...] reconhecer que os interesses dos textos nem sempre coincidem com os interesses de todos e que eles são abertos à reconstrução; a capacidade de

entender que os discursos nos produzem, falam através de nós, no entanto, podem ser desafiados e mudados; a capacidade de imaginar os efeitos possíveis e reais dos textos e avaliá-los em relação a uma ética da justiça social e dos cuidados sociais (JANKS, 2011, p. 18).

Assim, o letramento crítico investiga como trabalhar o potencial do aprendiz para pensar e atuar de forma crítica tanto localmente, como em um contexto globalizado. De modo semelhante, Cervetti, Pardales e Damico (2001) argumentam que

O letramento crítico envolve uma diferença fundamental com relação à leitura crítica. Em essência, os alunos que aprendem dentro de uma perspectiva crítica, abordam a construção de sentidos como um processo em construção (...) ao invés de apenas extrair os significados do texto. Mais importante é que a significação textual seja entendida no contexto social, histórico e nas relações, é um ato de conhecer o mundo (como também a palavra) e funciona como meio de comunicação (s/d).

Tanto Menezes de Souza (2011) como Monte Mór (2015) compartilham da ideia de que a construção do sujeito /leitor crítico é inerente aos estudos do letramento crítico. Monte Mór ainda acrescenta que essa construção é imprescindível para o desenvolvimento de

[...] um projeto que prevê investigar o fenômeno da globalização e a presença da tecnologia na sociedade, assim como revisar, ampliar e ajustar currículos, epistemologias, habilidades, capacidades, conceitos de linguagem, de cidadania, a relação escola-sociedade, as relações entre professor-aluno (e as identidades destes), a linguagem em suas modalidades e práticas (2015, p. 13).

A nosso ver, o Letramento Crítico, em sala de aula, pode promover o desenvolvimento da consciência crítica, de maneira a problematizar questões sociais, priorizando a heterogeneidade e a pluralidade de vozes e, com ela, a expansão de perspectivas (DUBOC, 2012). Portanto, o professor que busca ser um educador crítico, deve se engajar em um exercício de deslocamento e ruptura de pensamentos cristalizados, no qual se abre espaço para a produção de novos e diferentes sentidos (MONTE MÓR, 2013).

Menezes de Souza (2011) vê na criticidade um processo que surgiu nos estudos de Paulo Freire. Para o autor, “a criticidade está em não apenas escutar o outro em termos de seu contexto sócio-histórico de produção de significação, mas também se ouvir escutando o outro (p. 6)”. O autor faz uma diferenciação entre a pedagogia crítica e o letramento crítico. Para ele, a pedagogia crítica ainda se apega ao dualismo positivista do certo e do errado; o letramento crítico busca redefinir o processo de conscientização crítica, “é levar o aprendiz a perceber que os saberes do eu, que o meu saber ingênuo, se

origina não de mim, mas da coletividade” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 293), ou seja, sendo um ser heterogêneo, o sujeito está inserido em uma sociedade, dialoga com ela, constrói sentidos e recebe influência de todos os envolvidos nas interações sociais.

Após uma breve discussão sobre a noção de letramento crítico, bem como de sua importância no processo de ensino e aprendizagem de línguas, apresentamos, na seção seguinte, algumas considerações sobre a instituição de ensino em La Paz, Bolívia, onde foram ministradas as aulas de PLA baseadas no material aqui analisado.

2 Ensino de PLA em La Paz-Bolívia

A instituição em que foram ministradas as aulas de PLA, baseadas no material didático aqui analisado, está subordinada à Embaixada do Brasil em La Paz, capital da Bolívia. Essa instituição busca divulgar a cultura brasileira na Bolívia por meio da exibição de filmes para o público, exposições de artes, fotografias, conferências, peças teatrais, danças e outras atividades que promovem a integração da instituição com a comunidade boliviana. Porém seu maior foco é o ensino da língua portuguesa, na variante brasileira, e a aplicação do exame Celpe-bras, que é o exame de proficiência de português para estrangeiros. A instituição se tornou posto aplicador reconhecido pelo MEC em 1999 e aplica em média exames para até 130 estudantes³ em cada edição do exame.

O quadro de funcionários da instituição é composto por oito professores, duas secretárias, duas faxineiras, uma bibliotecária, e o diretor, além de guardas que fazem a segurança do local.⁴ O material didático utilizado é a coleção *Um Português Bem Brasileiro*, desenvolvido pela Funceb (Fundación Centro de Estudios Brasileiros), ligada à Embaixada do Brasil em Buenos Aires, responsável pelo ensino de português na Argentina.⁵

A experiência de um dos autores do artigo como professora de PLA na instituição foi marcada por alguns desafios inesperados, a começar pela falta de professores com prática de sala de aula ou com formação específica na área de ensino de línguas: uma das professoras era arquiteta, outra educadora física, outra formada em marketing, outra, de nacionalidade boliviana, formada em linguística na Bolívia, duas formadas em letras com

³ Fonte: Rede Brasil Cultural. Disponível em: <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/bropdown-la-paz>

⁴ Dados de 2014 até 2016, quando uma das coautoras do artigo ministrou aulas no Centro.

⁵ O Setor Cultural da Embaixada do Brasil na Argentina, inesperadamente, decidiu decretar a falência da Funceb, a partir de 30-06-2013.

duas habilitações diferentes (português como língua materna e espanhol como língua estrangeira) e uma sem graduação em nível superior. Assim se apresentou o quadro que deparamos.

Além disso, todo o processo de produção de material didático extra e elaboração de atividades para ensino-aprendizagem de PLA era controlado pelo setor cultural da Embaixada do Brasil em La Paz, cujos diplomatas, formados em diferentes áreas⁶, não apresentavam nenhum conhecimento das práticas pedagógicas, mas atuavam diretamente na seleção de materiais e atividades instrucionais.

Nesse contexto, observamos que, na instituição em questão, os profissionais possuíam pouco conhecimento das metodologias, materiais e abordagens de ensino de PLA. Além disso, as aulas eram, em geral, pouco motivadoras, centradas no aprendizado de conteúdos gramaticais, como o estudo da sintaxe (sujeito, verbos, objetos direto e indireto, complementos e adjuntos). De forma geral, a experiência de um dos autores deste artigo como professora de PLA permitiu constatar que os alunos e alunas pareciam sentir muita dificuldade em entender o sentido dos textos presentes no material didático, o que sempre levava o professor a planejar aulas em torno da gramática, principalmente léxico e sintaxe, revelando, com isso, desconhecimento sobre teorias de processamento de leitura que compreendem que a tarefa proposta sobre um texto pode não somente permitir a leitura, mas também colaborar para o desenvolvimento de estratégias de que o aluno pode lançar mão para leituras posteriores.

Observamos também que o fato de os professores do Centro serem falantes nativos não era garantia do ensino de PLA de qualidade, pois faltava-lhes o conhecimento de como ensinar português para não falantes de língua portuguesa, inseridos no contexto de sua língua nativa. A formação do professor se mostrou como ponto desfavorável para as práticas pedagógicas em PLA, pois a gramática sempre imperava nas aulas, dificultando uma abordagem que privilegiasse a circulação natural da língua, ou seja, os professores contavam com o conhecimento de uso da língua, mas não estavam preparados para lidar com os métodos e as abordagens de ensino de PLA.

Além do exposto até aqui, é importante observar também que, idealmente, o ensino de PLA deve contemplar a multiplicidade de culturas existentes no Brasil, e é

⁶ Ao prestar concurso público para diplomata, o cidadão brasileiro pode apresentar diploma de qualquer curso superior, em universidade brasileira ou estrangeira, conforme apresenta o edital do concurso para diplomata 2018.

importante que o aprendiz compreenda a estrutura da língua portuguesa, na sua variante brasileira, e o contexto sociocultural e histórico em que o Brasil está inserido, já que o foco da instituição de ensino não é unicamente o ensino-aprendizagem de PLA, mas também a divulgação da cultura brasileira no exterior. Desse modo, uma abordagem de ensino que ajudasse a transformar os alunos em aprendentes comunicativos, críticos e culturalmente sensíveis seria muito importante.

Assim, em seguida, passamos à análise que deu origem a este artigo, onde a realidade descrita até aqui tem eco no material didático, que passará a ser analisado na próxima seção.

3 Análise do material didático

Nesta seção, empreendemos a análise do material didático utilizado pelos professores para ministrar suas aulas de PLA na Bolívia, à luz do letramento crítico. A partir da experiência de um dos autores do presente artigo como docente na Instituição, é possível afirmar que, de modo geral, o material didático tinha um papel central em sua prática docente e na de seus colegas, dificultando a realização de outras atividades. Havia um currículo a ser seguido passo a passo até o final do curso, baseado na coleção de livros didáticos adotados pela Instituição. A coleção era dividida em seis níveis, com um livro didático para cada nível. Cada livro era utilizado ao longo de dois meses, com duas aulas semanais de duas horas cada, ou em cursos intensivos com aulas diárias de duas horas.

Se pensarmos a língua como prática social, iremos observar que ela tem um aspecto cultural, é heterogênea e faz parte de um sistema que tanto constrói o sujeito como é construído por ele (usamos aqui o termo "sujeito" na mesma concepção de Menezes de Souza⁷, que o diferencia de "indivíduo", ou seja, o indivíduo é o ser isolado de sua comunidade, autônomo, enquanto o sujeito está inserido dentro da sociedade, faz parte de uma comunidade, se constrói e é construído por ela).

Para os propósitos deste artigo, escolhemos a unidade 1 do livro 3⁸, mas vale observar que cada unidade da coleção segue a mesma organização, a saber:

⁷ Comunicação oral ministrada pelo Prof. Lynn Mario Menezes de Souza, no primeiro semestre de 2018, na disciplina "Estudos de Letramentos" no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Uberlândia.

⁸ Aqui reproduzimos algumas páginas do livro analisado, pois, depois da declaração de extinção da FUNCEB na Argentina pela Embaixada do Brasil, os materiais foram disponibilizados para o público na Internet no link:

https://kupdf.net/download/um-portugues-bem-brasileiro-nivel2-1_58ef0486dc0d603472da982d_pdf

1. Apresentação de um texto;
2. Interpretação de texto;
3. Equivalências (exercícios centrados no uso da palavra, sinônimos, antônimos etc.);
4. Vocabulário;
5. Verbos;
6. Exercícios estruturais (geralmente no formato de preenchimento de lacunas);
7. Prática oral (exercícios de construção de diálogos escritos ou orais intitulados “Aprendendo a Conversar”).

Na primeira seção da unidade 1 do livro 3, é apresentado um texto seguido por um questionário, em que se espera do aluno apenas a extração de informações sobre o texto. Trata-se da história da matriarca de uma família tradicional, que depara as novas constituições familiares da modernidade. O texto tem 83 linhas, e as atividades que o seguem são em português. Podemos observar que, em nenhum momento, as perguntas de compreensão textual, seção que o segue, abordam o tema; ao contrário, enfatizam a importância da família tradicional, como expomos nas figuras 1 e 2.

Unidade 1

A rocha
Luis Fernando Veríssimo



Com o tempo, dona Mimosa adquirira uma sólida autoridade moral sobre a família. Diziam:

– A dona Mimosa tem os pés no chão.

5 Também tinha a cabeça no lugar, bom nariz para certas coisas, e enxergava longe. A velhice só aumentava seu prestígio. Agora, além do senso prático e da sabedoria herdada, tinha a experiência.

10 Enterrara um marido, criara 11 filhos, ajudara a criar 20 netos e, se não tivera nada a ver com o começo da República, pelo menos estivera presente. Aos 100 anos, estava lúcida e atenta.

15 Várias gerações da família tinham-se orientado pelo seu nariz. E dona Mimosa não falhava.

– Vovó, o nenê está com soluço.
– Bota um algodão molhado na testa.

20 – Tia Mimosa, o Olegário não sabe onde aplicar o dinheiro.

– Terra.
– Mamãe, estou pensando em mudar o forro do sofá...
– Cinza.

25 As gerações se sucediam mas os problemas eram parecidos.

– O Maneco não quer estudar.
– Traz ele aqui.

O Maneco ouvira uma preleção de dona Mimosa. Ouvira casos da família, de vagabundos que acabaram na ruína, de doutores feitos na vida. O importante era ter uma posição. Quem podia estudar e não estudava era pior que um vagabundo.

30 Era um perdulário.
– O que é um perdulário, bisã?
– Estuda para aprender!
Briga por dinheiro ou propriedade. Caso de desconfiança ou

35 ciúmes entre cunhadas. Dúvidas sobre a saúde: opera ou não opera. Tudo acabava

sendo decidido por dona Mimosa. Ver por outra ela tomava uma ação preventiva. Chamava o filho mais velho e dizia:

– Meu nariz me diz que o Toninho está em dificuldades. Investiga.
Ou:

40 – Tenho notado que a filha do Juraci saiu muito, acho que deve casar. E estava sempre certa.

Nos momentos de grande crise, dona Mimosa era a rocha da salvação. Como na vez em que descobriram que o Biluca tinha outra família, dona Mimosa não aceitou discutir o assunto

45 reservadamente. Convocou uma reunião de família, votada só aos menores de dezoto, e expôs o Biluca à reprovação geral sem dizer uma palavra. Depois acertou com o Biluca, reservadamente, o que deveria ser dado como compensação à segunda família, que ele abandonara rapidamente.

50 A primeira vez na vida em que dona Mimosa não soube o que dizer foi quando lhe contaram que o Sidral, com 40 anos, estava fazendo jazz.

– Eu sabia que ele tocava um instrumento.
– Não toca nada. Está numa aula de dança.

55 Pela primeira vez, em 100 anos, dona Mimosa ficou com a boca aberta. Depois foi o tataraneto Duda – filho do Maneco, o vagabundo que acabara se formando em Direito – que surpreendeu a velha com um pedido de dinheiro, já que o pai aplicara tudo no open e estava desprevenido. O Duda queria descolar uma nota pra levar

60 umas gatas a Porto Seguro no melhor barato. E láou!
Dona Mimosa ainda tentou ser categórica. Era difícil viajar com gatos. Devia usar um balaio. Ou caixas de papeteio. Mas era óbvio que ela estava tateando.

A família continuava procurando dona Mimosa pelos seus conselhos.

65 Mas já não os aceitava como antes.

– Vovó, acho que vou boiar dinheiro numa boutique só de coisas importadas para o banheiro. Já tenho até um nome, “Xixique”.
– Não, não. Compra terra.
– Ora, vovó, terra...
70 Há dias levaram mais um problema para dona Mimosa.
– A Berenice vai sair de casa.

Baseando-nos em Menegassi (2005), poderíamos considerar as atividades de leitura do referido texto como características de uma abordagem estruturalista, pois “se centraliza no sistema linguístico, correspondendo às teorias de decodificação (...) que concebem o ato de ler como um processo de decodificação de letras em sons, e a relação destes com o significado” (p.18).

De acordo com esse tipo de abordagem, a língua é apresentada de forma descontextualizada, pois a preocupação principal é com o aprendizado de formas linguísticas, sem relacioná-las a contextos sociais e culturais de uso. Essa preocupação, como veremos a seguir, também subjaz às atividades subsequentes, com foco no aprendizado de vocabulário, e alinha-se a um modelo autônomo de letramento (STREET, 2014), pois pressupõe que o ensino e aprendizagem de conteúdos e habilidades linguísticas podem ocorrer de forma relativamente homogênea para aprendizes localizados em contextos sociais e culturais diversos, com benefícios sociais e cognitivos semelhantes. Na figura 3, podemos observar exemplos de perguntas para compreensão textual que exemplificam as práticas de modelo autônomo de letramento.

Figura 3: Perguntas de compreensão textual.



Fonte: Captura de tela do material analisado.

Em oposição a um modelo ideológico de letramento, o modelo autônomo abre pouco espaço para o desenvolvimento da criticidade no aluno, de modo que ele possa ir além do senso comum, dos saberes ingênuos, e seja instado a descobrir a origem de seus

saberes nas comunidades de que faz parte, observando a possibilidade de diferentes contextos da leitura (do autor e do leitor), e os diferentes significados neles construídos.

O texto analisado poderia ser usado no desenvolvimento da criticidade do aluno, baseado, por exemplo, em questões de gênero, das novas configurações familiares, entre outras. Porém, as perguntas de compreensão textual presentes no “Questionário”, especialmente as perguntas 6 (“Na sua opinião, ainda existem famílias como a de dona Mimosa?”) e 7 (“Como você vê a importância da família nos dias de hoje?”), acabam por enfatizar a importância da família tradicional. A falta de referência no “Questionário” a configurações familiares alternativas, como a família homoafetiva das personagens do texto Berenice e Valdirene, por exemplo, reforça os estereótipos associados ao modelo familiar tradicional hegemônico, baseado na heterogeneidade normativa, cuja importância é assinalada uma vez mais pela última pergunta, que pode sugerir que “famílias como a de dona Mimosa” ainda são o epítome de “a família nos dias atuais.”

Uma possível abordagem para a leitura de textos, segundo o letramento crítico, nos é apresentada por Menezes de Souza (2011) mediante perguntas como:

1. Em qual contexto esse texto foi produzido?
2. A qual tipo de leitor esse texto se direciona?
3. Você acha que o contexto de produção desse texto é o mesmo contexto da leitura que você está fazendo agora?
4. Você é o leitor que o autor tinha em mente?
5. Existe um significado real, correto e original do texto?
6. Como você se sente com relação a essas significações?

Segundo Menezes de Souza (2011), usar o letramento crítico como ferramenta de conscientização já não é descobrir a intenção do autor do texto, mas “os processos são de análise, de ação, de construção, de reconstrução, adaptação constante” (p. 299).

Segundo a ética do letramento crítico, deve-se exercitar constantemente a análise, a ação, a construção e a reconstrução. Menezes de Souza (2011) destaca que, ao discutirmos determinado assunto, temos que saber “aonde queremos chegar quando surgem opiniões diferentes, perguntar para cada pessoa: sua opinião, como vai se refletir nesse contexto?” Janks (2018) destaca que os textos podem “moldar identidades e construir conhecimento” e é essa ideia que pode ser trabalhada em um texto baseando-se nas teorias do letramento crítico. Segundo a autora, “trata-se de entender os efeitos sociais que podem estar inseridos no texto e, como esses efeitos podem impactar outros contextos

sociais”. Nessa perspectiva, é preciso ler contra e a favor do conteúdo, da forma e dos interesses do texto para poder redesenhá-lo” (JANKS, 2018, p. 3).

A seção seguinte da unidade 1, chamada de “Equivalências”, compõe-se de um exercício para relacionar colunas encontrando os sinônimos das palavras. Aqui, novamente se mostra a prevalência de um modelo de letramento autônomo (STREET, 2014), por meio de exercícios mecânicos com foco no conhecimento sistêmico da língua. Mesmo que o objetivo da atividade seja a ampliação do léxico, não se apresenta o uso dessas palavras em contexto de uso da língua, dificultando, assim, seu entendimento ou aprendizado contextualizado pelo aluno. Na figura 4, pode-se observar o exercício de equivalências proposto pelo material didático que analisamos.

Figura 4: Equivalências.

The image shows a worksheet titled "Equivalências" with a blue header. Below the title is a small graphic of a magnifying glass over the letters "ê" and "é". The main instruction reads: "Relacione as duas colunas considerando as equivalências:". There are two columns of items, each with a checkbox to its left.

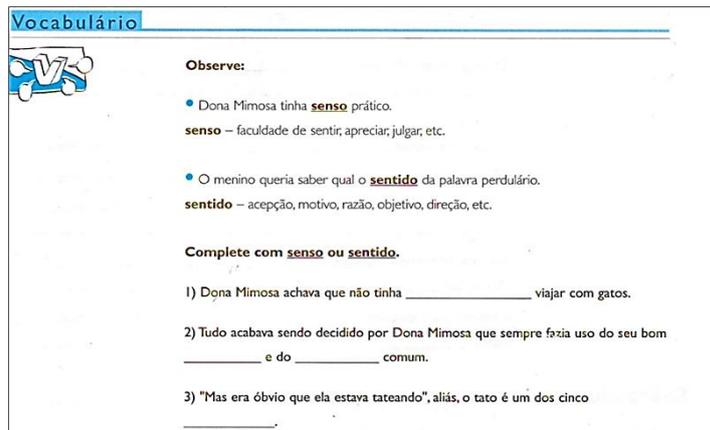
| | |
|----------------------------|--|
| a) tem os pés no chão | <input type="checkbox"/> ficou perplexa |
| b) feitos na vida. | <input type="checkbox"/> é perspicaz |
| c) é a rocha da salvação | <input type="checkbox"/> sem dinheiro |
| d) no maior barato, falou? | <input type="checkbox"/> vou investir |
| e) desprevenido | <input type="checkbox"/> com boa posição econômica |
| f) tem um bom nariz | <input type="checkbox"/> é o apoio sólido |
| g) vou botar dinheiro | <input type="checkbox"/> na maior farra, entendeu? |
| h) ficou com a boca aberta | <input type="checkbox"/> é realista |

Fonte: Captura de tela do material analisado.

Considerando que, como leitor crítico, o aluno deve estar engajado no texto, seria interessante oferecer-lhe oportunidades para ler, ouvir e dialogar, usando o vocabulário no contexto do texto, refletindo sobre seu significado no contexto de produção e de significação e, também, sobre possíveis vozes silenciadas.

Em seguida, na mesma seção de estudos do vocabulário, são apresentados dois vocábulos: “senso” e “sentido”. A explicação do significado desses vocábulos abre a seção e, mais uma vez, demonstra uma preocupação com o aprendizado mecânico ou automático da língua, sem o desenvolvimento do letramento crítico, como observamos na figura 5.

Figura 5: Vocabulário



Fonte: Captura de tela do material analisado.

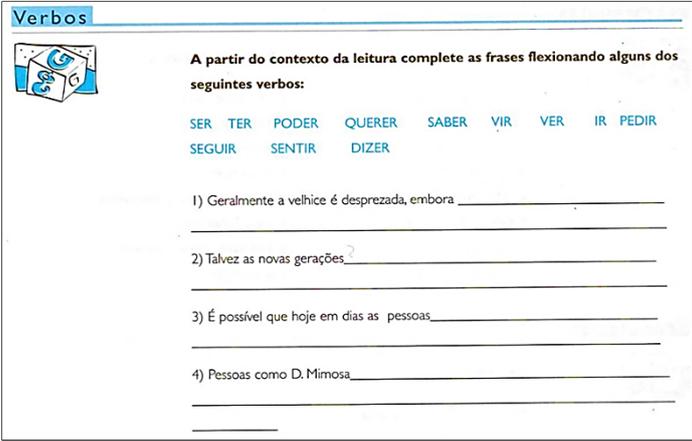
Ao insistirmos na importância de uma proposta de ensino de PLA em uma perspectiva de letramento crítico, destacamos as oportunidades que essa abordagem oferece para experienciar a língua por intermédio de práticas sociais que integrem as habilidades de leitura, escrita, produção e compreensão oral, em que o aluno pode, então, perceber-se como sujeito social, expressando sua visão de mundo ao fazer sua própria leitura de sua realidade e da realidade da língua que está aprendendo.

A explicação dos vocábulos descontextualizados não leva o aluno a refletir sobre seu uso num contexto real, mas apenas a preencher lacunas. Por outro lado, o desenvolvimento da criticidade não pode se limitar ao conhecimento sistêmico da língua, pois “o sentido da palavra é totalmente determinado pelo contexto” (BAKHTIN, 1999, p. 109).

Seguindo a sequência de análise do material didático, a seção intitulada “Verbos” abre as práticas de uso de tempos verbais. Observa-se, aqui, novamente, um exercício de cunho estruturalista, que requer do aluno a capacidade de preencher corretamente espaços vazios. Vale salientar que os professores da instituição de ensino em que o livro é usado, em geral, adotam a prática pedagógica de apresentar listas de verbos aos alunos, para que aprendam os tempos verbais em português. As listas são decoradas pelos alunos sem nenhum nexos com o uso desses verbos em situações reais. Isso pode acarretar dificuldades para o público-alvo do curso, que consiste de alunos hispano-falantes, cuja língua se caracteriza pelo uso diferente desses tempos verbais. Em nenhum momento a atividade busca conhecer a realidade do aluno, seu conhecimento prévio da língua alvo ou de seu próprio idioma. Encorajar o aluno a refletir sobre a língua alvo para além da realidade do

livro e usar as estruturas verbais em contextos mais próximos de sua própria realidade social e cultural, poderia proporcionar-lhe uma nova visão da língua alvo, despertando-lhe a criticidade. Na figura 6 a seguir, podemos observar as atividades que descrevemos.

Figura 6: Verbos



Verbos

A partir do contexto da leitura complete as frases flexionando alguns dos seguintes verbos:

SER TER PODER QUERER SABER VIR VER IR PEDIR
SEGUIR SENTIR DIZER

1) Geralmente a velhice é desprezada, embora _____

2) Talvez as novas gerações _____

3) É possível que hoje em dias as pessoas _____

4) Pessoas como D. Mimosa _____

Fonte: Captura de tela do material analisado.

Acreditamos que, numa perspectiva crítica, promover a dialogicidade entre culturas é necessário, por meio de uma aprendizagem crítico-reflexiva com um conjunto de práticas de linguagem, culturas, e ideologias que propõem novas formas de diálogo, expressão e identificação, partindo de novas construções de sentido e voltadas para a formação de um sujeito crítico. Enquanto sujeito crítico, o aluno deve expressar sua percepção de mundo através das práticas orais e escritas, envolvendo seu conhecimento local e global. Tais habilidades, segundo Guilherme e Santos (2014), podem ser construídas por meio de "(...) trocas languageiras na língua em estudo, por meio de materialidades linguísticas reveladoras de uma significação semântico-discursiva, sem deixar de contemplar seus aspectos morfossintáticos" (p. 60).

Conforme apontam os autores, a criticidade não é incompatível com o aprendizado de aspectos sistêmicos da língua; trata-se de um processo interligado, que não aponta para um único saber, mas dialoga entre habilidades que são as

[...] outricidades, essa alteridade de elementos que provocam o indivíduo social em sua forma de pensar, em sua relação com os outros, nos lugares que ocupam, nos tempos em que vivem e em suas formas particulares de ver o mundo, que o confrontam, com ele conflitem, fazendo-o contrastá-las, compelindo-o ou cooptando-o, para transpor esse obstáculo linguístico-enunciativo (GUILHERME; SANTOS, 2014, p. 62).

Nosso próximo objeto de análise é a seção intitulada “Exercício”. Aqui, o objetivo consiste em proporcionar a prática de uso da língua, mais especificamente de colocação de conectores (preposições, conjunções, etc.). Trata-se, novamente, de uma prática focada exclusivamente na estrutura da língua, desvinculada de situações de uso, que caracteriza um modelo autônomo de letramento (STREET, 2014), pouco comprometida com o desenvolvimento da criticidade do aprendiz, como podemos ver nas figuras 7 e 8.

Figuras 7 e 8: Exercícios.

Exercício



Complete as frases utilizando um dos seguintes conectores:

talvez no entanto embora porém ainda que
entretanto mesmo que

a) Antigamente, a família estabelecia normas de conduta rígidas e autoritárias.

b) _____o progresso industrial modificou os laços familiares por causa do corre-corre diário, tão comum na sociedade moderna.

c) Atualmente a função da família tem variado muito, _____ela siga ocupando um lugar básico na sociedade.

d) _____as novas gerações se sintam mais desorientadas na hora de tomar decisões, porque não podem contar com o apoio familiar à moda antiga.

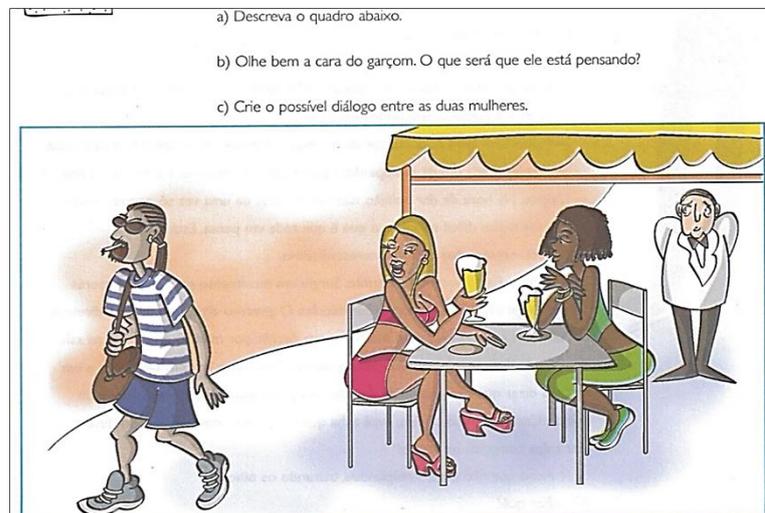
e) _____, hoje em dia, as relações familiares mais diretas e espontâneas favorecem laços afetivos mais sinceros e permanentes.

Fonte: Captura de tela do material analisado.

A última seção da unidade, intitulada “Aprendendo a Conversar”, supõe uma situação real de uso da língua. Porém, o contexto que o aluno está inserido pode não ser o contexto em que a ilustração foi produzida. Aqui poderia ser feita uma relação com a própria cultura do aluno, incluindo tipos de comportamentos, vestimentas, estereótipos, ideologias, leituras de mundo e da realidade etc. A ausência desses questionamentos pode inviabilizar o desenvolvimento do letramento crítico dos alunos, ao não problematizar possíveis conflitos de interpretação resultantes das diferenças culturais. Essa consideração é retomada na próxima seção deste artigo, em que tecemos nossas

considerações finais. Na figura 9, podemos observar a proposta de prática oral disponibilizada pelo material que analisamos.

Figura 9: Prática oral.



Fonte: Captura de tela do material analisado.

Considerações finais

Nosso objetivo, ao longo deste artigo, foi analisar uma unidade de um livro didático usado por hispano-falantes em uma instituição de ensino de PLA na Bolívia, à luz dos estudos de letramento crítico. A análise revelou como o livro didático tem pouco potencial para desenvolver a criticidade de alunos e professores da instituição de ensino de PLA. Assim como nos outros livros didáticos utilizados nessa instituição, o foco recai sobre o aprendizado descontextualizado de estruturas gramaticais e lexicais da língua portuguesa, com pouco espaço para uma reflexão dos processos de construção de sentidos e de interpretação adotados por usuários da língua em contextos sociais específicos – como vimos, um aspecto crucial do letramento crítico.

Uma proposta de ensino-aprendizagem de línguas em uma perspectiva de letramento crítico, como discutido anteriormente, considera a língua como instrumento de compreensão da cultura da língua alvo, sua identidade, sua diversidade social, linguística etc., mas também entende que o aprendiz é também um sujeito com especificidades relacionadas a seu *background* cultural. Por isso, é preciso que os materiais utilizados para o ensino e a aprendizagem do idioma reconheçam a realidade em que o aluno está inserido, sem distanciá-los de sua própria realidade. Ao mesmo

tempo, faz-se necessário reconhecer as diferenças e traduzir a cultura do aluno hispanofalante e a cultura da língua portuguesa em sua variante brasileira, respeitando as diferenças e (re)descobrimo a cultura do outro ao dialogar com sua própria cultura. O reconhecimento dessas diferenças pode desencadear uma atitude crítica em relação aos saberes que nos constituem enquanto sujeitos sociais, e uma abertura a outros saberes e esquemas interpretativos.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem. Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem.** Tradução de Michel Lahud e Yara Frateshi Vieira. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.

CERVETTI, N; PARDALES, P; DAMICO, G. **A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy.** Disponível em: <<http://www.readingonline>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

COPE, W.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies. New Literacies, New Learning. Pedagogies.** 4. ed. p. 164-195, 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/242352947_Multiliteracies_New_Literacies_New_Learning>. Acesso em: jul. 2008.

DUBOC, A.P.M. **A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos.** Dissertação de Mestrado. FFLCH. São Paulo, USP, 2007.

GUIA DO PARTICIPANTE DO CELPE-BRAS. Tarefas comentadas que compõem a edição de abril de 2013 do exame. Primeira Edição, Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/guias/guia-do-participante>>. Acesso em: 9 jun. 2018.

GUILHERME, M. de F. F.; SANTOS, J.B.C. Letramento em Língua Inglesa: uma reflexão bakhtiniana a partir de um estudo de caso. **Bakhtiniana.** São Paulo, v. 9, n. 2, p. 52-71, ago./dez. 2014.

JANKS, H. A Importância do Letramento Crítico. **Letras e Letras.** v. 34, n. 1, 2018. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/42961>>. Acesso em: maio 2018.

KLEIMAN, A. **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, mar. 2014.

_____. **Interseções entre a Linguística Aplicada e os Estudos de Letramento: Desenhos Transdisciplinares, Éticos e Críticos de Pesquisa. Matruga.** Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, jan./jun. 2015.

LOPES, I. de A. Letramento e Alfabetização. In: Ler, escrever, agir e transformar: uma introdução aos novos estudos do letramento. **Pipa Comunicação.** Recife, 2016.

MANUAL DE ORIENTAÇÕES PARA OS COORDENADORES DE POSTOS APLICADORES DO CELPE-BRAS. Edição 2015. Disponível em

<<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-aplicador-2015>>.

Acesso em: 9 jun. 2018.

MARCUSCHI, L.A. **Da Fala a escrita**: atividade de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MENEGASSI, R.J.; ANGELO, C. M. Conceitos de Leitura. In: MENEGASSI, R.J. (Org.). **Leitura e Ensino**. Maringá: EDUEM, 2005.

MENEZES DE SOUZA, L.M.T. O professor de inglês os letramentos no século XXI: métodos ou ética. In: JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J.Z.; HALU, R. C. (Orgs.) **Formação "Desenformatada" Práticas com Professores de Língua Inglesa**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 15. Campinas: Pontes Editores, 2011.

_____. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. de A. (Orgs.) **Formação de Professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos críticos: informações preliminares. In: ROCHA, C.; MACIEL, R. F. (Orgs.) **Língua Estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Ceale. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

STREET, B. **Letramentos Sociais**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. Os Novos Estudos sobre o Letramento: Histórico e Perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. **Cultura Escrita e Letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 33-53.

TAGATA, W. M. **Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI**: por um diálogo entre culturas. RBLA, v. 17, n. 3. Belo Horizonte, 2017, p. 379-403.

Recebido em: 19/11/2018

Aceito em: 15/04/2021