

POR QUE ENSINAR LÍNGUA INGLESA DENTRO DA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTO(S) CRÍTICO(S)?

Elisa B.de A.ALENCAR¹

Sandra Regina B. GATTOLIN²

Ana Cláudia T. de OLIVEIRA³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo propor uma reflexão sobre a formação de professores sob uma perspectiva crítica. Neste prisma buscamos construir caminhos que levem em consideração questões relacionadas ao ensino de Língua Inglesa como uma ação incluyente, respeitando a diversidade de contextos, as identidades, a questão da hegemonia, e, sobretudo, os mecanismos que nos impedem de ouvir todas as vozes contidas na sociedade, principalmente a voz dos que são excluídos por questões de poder. O ensino crítico considera a diversidade das formas de pensar e a mudança de paradigmas quanto ao ensino de língua inglesa. A língua que deveria incluir, na maioria das vezes exclui, dado a elitização e a crença de que ela não pode ser efetiva nas escolas. Em busca de um ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, sob o ponto de vista pós- estruturalista, crítico e reflexivo, os letramentos críticos buscam novos olhares para uma possível transformação da sociedade em que vivemos por meio da conscientização e formação de seres mais conscientes que compreendam a diversidade, o respeito e o papel da Língua Inglesa em nosso contexto local e global.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa. Ensino crítico. Inclusão.

ABSTRACT

This article aims to reflect and discuss about teachers' education under a critical perspective. In this perspective, we aim to build some ways that take into account questions related to English language teaching as an including action, respecting the diversity of contexts, identities, and hegemony issue, especially, the mechanisms that leave us in a non-critical status when we teach and learn English. The critical literacies

¹ Professora Assistente de Língua Inglesa na Universidade Federal do Tocantins – UFT - Campus Araguaína.

E-mail: elisa.alencar@uft.edu.br

² Professora adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos.

E-mail: sandragattolin@gmail.com

³ Professora Assistente de Língua Inglesa na Universidade Federal do Tocantins – UFT - Campus Porto Nacional. E-mail: anaturcato@hotmail.com

consider new ways of thinking, new ways of knowledge and paradigms changings concerned to English language teaching. The language that should be to include, most of times excludes due to the elitism and belief that it cannot be effective at schools. Searching for a non-oppressive English language teaching and learning, under a post-structuralist, critical and reflexive point of view, critical literacies aim to change the society where we live by working through the understanding of the diversity and respect of the role of the English language in our local and global context.

Keywords: English learning and teaching. Critical teaching. Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

Os Letramentos Críticos⁴ têm como proposta formar cidadãos conscientes de sua identidade e das questões de poder imbricadas no nosso dia a dia, considerando novas formas de pensar, novas formas de conhecimento e a mudança de paradigmas quanto ao ensino de língua inglesa. Para Morgan (2009), a necessidade de se trazer à tona problemas sociais e dar voz aos marginalizados é um elemento importante e pode contribuir para que a aula de língua inglesa perpassa o ensino da estrutura de uma língua e atinja objetivos maiores, como por exemplo, a transformação social dos sujeitos contidos neste contexto de ensinar e aprender língua inglesa.

Corroborando essa ideia, entendemos a aula de língua inglesa como um espaço que dá margem à reflexão, problematização e construção colaborativa de sujeitos mais conscientes e preparados para a diversidade, trabalhando temas pertinentes ao contexto local dos indivíduos e à formação de sujeitos mais cidadãos no mundo. Percebemos que os cursos de formação de professores de língua (pré-serviço e em serviço), muitas vezes, não priorizam o ensino de língua sob um viés crítico, deste modo, o professor acaba não tratando a aula de inglês como uma disciplina que também pode agir para educar para a complexidade, para a percepção às diferenças e às questões subjacentes ao processo de formação do indivíduo no nosso dia a dia. Temos percebido, por meio do acompanhamento dos alunos nos estágios supervisionados de LI e contato com professores em serviço, que ainda há uma visão de que aprender inglês não ultrapassa as

⁴ O termo 'letramento' está em transição e tornou se pluralizado, atualmente usa-se 'letramentos' no plural, pois há na atualidade múltiplas versões de 'letramento crítico' que atuam nos campos de ensino de segunda língua, artes, redação, literatura, estudos de outras línguas, design e outras áreas de economia digital/criativa. Com o advento das novas tecnologias, e o surgimento dos múltiplos letramentos (LANKSHEAR&NOBELS, 2003) o termo se pluralizou.

estruturas gramaticais ou a competência comunicativa, sendo que a última, quase nunca se desenvolve devido aos velhos e tão atuais problemas que enfrentamos no ensino das escolas, tais como: salas de aula numerosas, professores com pouca competência linguístico comunicativa, dentre outros já citados em inúmeros artigos da área. O livro, tão sonhado e agora em cima da mesa, parece escravizar o professor(a). Transformar o conteúdo do livro em algo interessante e problematizador, também parece não estar presente na formação da maioria dos professores.

Monte Mór (2013) afirma que vários debates voltados à educação na sociedade de hoje frequentemente focalizam a necessidade de várias habilidades para a vivência numa sociedade, e que o desenvolvimento crítico vem a ser uma dessas habilidades. A mesma autora ainda acrescenta que no que se refere aos sinais da necessidade da criticidade na formação, as legislações, por exemplo, há muito advogam por uma educação ou por escolas que se preocupem com o desenvolvimento de cidadãos críticos. Mais recentemente, essa constatação é observada no grande interesse pelos estudos sobre letramentos críticos, reconhecendo-se que a criticidade é um antigo desejo ou premissa nos programas de formação educacional (Monte Mór p. 31). Compreendemos que projetos de formação de professores voltados para o exercício dos letramentos críticos parecem ser pertinentes e de muita importância para o crescimento dos alunos/as. Advogamos a favor da criação de mais possibilidades para professores/as trabalharem com os letramentos críticos em suas salas de aulas por meio de uma formação adequada que possibilite estes usos. Os cursos de formação de professores podem contribuir muito para que o professor passe a atuar mais criticamente, aproximando mais suas aulas da realidade dos alunos, promovendo debates sobre temas problematizadores. Dessa forma, pode ser possível que tenhamos alunos/as mais motivados e compreendendo qual o sentido de se estudar inglês nos diferentes contextos locais.

2 O PROFESSOR DE INGLÊS CRÍTICO

Para muitos autores/as, tais como Pennycook (2006), Morgan (2007), Monte Mór (2013), Pessoa (2011), Moita Lopes (2011), Takaki (2012), Duboc (2012), Maciel (2012), dentre outros, se o objetivo da educação é a transformação social, cabe ao professor/a conduzir o aluno/as a níveis mais elevados de reflexão e autonomia para que eles/as

possam perceber seus lugares perante os discursos que o cercam e propor reflexões. Dessa forma, o professor/a de inglês precisa ter consciência do papel da língua que ensina no cenário social corrente e do seu papel como professor/a.

Entendemos que o papel do professor de língua estrangeira (LE), neste caso língua inglesa (LI), pode ir muito além do que temos visto nas escolas. Aprender língua envolve, também, somar às listas de vocabulário e gramática, muito comuns às aulas de LE, sentidos e criticidade, que podem dar melhores resultados e mais motivação para estas aulas. Acreditamos que podemos ser críticos em qualquer método, desde que estejamos em constante formação para sermos capazes de observar, adequar e também criar materiais, trabalhando temas pertinentes e que possam dar abertura ao desenvolvimento de sujeitos críticos. O professor/a precisa colaborar na formação de cidadãos/ãs do mundo, capazes de lidar com a diferença, perceber quem são dentro da sociedade em que vivem. Segundo Pessoa (2011, p.10)

[...] o professor de LE pode escolher entre ensinar apenas língua ou educar para a vida; entre abordagem de conteúdos triviais, como a previsão do tempo, ou temas que possam contribuir para a construção de um mundo menos desigual [...] (Pessoa, 2011, p.10).

Corroboro a autora no sentido de pensar que o professor/a pode contribuir para o crescimento do aluno em todos os aspectos de sua vida. Via aprendizagem de uma língua podemos abordar temas e problematizá-los, colaborando para que diferentes leituras sejam feitas, de forma a promover maior consciência crítica. Para que a aula de LI avançasse e não fosse reproduzida como nos séculos anteriores, seria necessário que os formadores trabalhassem colaborativamente com os professores buscando transformar sujeitos, respeitando as diferenças e cientes de que não há verdades absolutas, mas que devemos estabelecer um diálogo para amenizar as diferenças presentes na vida diária e na sociedade.

Cox e Assis-Peterson (2001) apontam que, embora o professor de LI manipule diretamente o discurso e, assim, uma série de ideias e ideologias subjacentes, muitos parecem quase nunca refletir sobre isso. Segundo as autoras, em sua maioria, os professores não conseguem perceber a extensão da problemática por enxergarem a língua como um produto, uma mercadoria. Questões maiores como as relações de poder e o lugar

social da LI no contexto local ainda estão em processo de percepção pelos professores/as. Fica evidente, assim, a importância do professor/a de inglês ter consciência do sentido que ele/a atribui à LI e ao seu próprio fazer docente.

Esses questionamentos aparentemente distantes do professor, todavia, fazem parte da vida dos alunos, que frequentemente interrogam os docentes acerca da relevância, dos objetivos e da necessidade de se estudar inglês. Por não refletirem criticamente sobre o assunto, os professores não têm respostas para as indagações dos estudantes e podem se esquivar do confronto, com argumentos de ordem pragmática ou simplesmente seguindo o tão comum discurso da globalização. Tal postura pode legitimar a não reflexão na sala de aula, uma vez que é negado ao aluno o direito de questionar e pensar mais profundamente sobre a LI e seu papel no currículo escolar. O professor/a é, ao mesmo tempo, vítima e promotor da alienação.

A pedagogia crítica, onde os letramentos críticos têm fortes raízes, também tem grandes contribuições no que concerne a ser um professor crítico. Segundo a proposta da pedagogia crítica (FREIRE, 1996), o que deveria ser a maior preocupação do professor seria propor ao aluno instrumentos de resistência, isto é, capacitá-lo a contestar o discurso dominante pelo próprio discurso, a refletir e a veicular, assim, uma contraproposta ideológica no interior do sistema em si. Se é pela linguagem que a dominação se efetiva, é pela linguagem que ela deve ser contra-atacada.

Por outro lado, “isso obriga os professores a ter claros os referenciais políticos e morais sob os quais constituem sua autoridade no ensino” (Contreras, 2002, p. 159), e esse compromisso moral e ético exigido do professor amplia sua atuação e suas responsabilidades. De transmissor de conhecimento ou facilitador da construção do conhecimento, o professor de LI passa a ser agente de conscientização e mudança social. Freire (1996) defende que o professor deixe de ocupar o lugar de objeto do discurso institucional, de reproduzidor ou transmissor, e assumo seu lugar como sujeito criativo e agente. Assim, ao se imbuir do pensamento e do discurso crítico, o professor reformula sua própria identidade e se torna um intelectual crítico. Esse professor ético leva o aluno a questionar esses mesmos fatores sociopolíticos, bem como seu papel na sociedade. É através destes questionamentos, que acreditamos que a escola e a disciplina de LI possa ser construída de maneira positiva.

Giroux (1986) aponta para a necessidade do professor se tornar um intelectual crítico, onde a docência possa ir além do trabalho tecnicista ou instrumental e atinja um

nível de transformação social, mostrando aos alunos a necessidade de lutar para que se possa alterar a sociedade e as relações de poder nela contidas.

3 OPORTUNIDADES PARA O EXERCÍCIO DO LETRAMENTO CRÍTICO

No cotidiano de ensino e aprendizagem de LI, são muitas as brechas⁵ (Duboc, 2014) que possibilitam o professor/a à prática dos letramentos críticos, (doravante LC). Ter uma formação dentro dessa perspectiva, torna-se fundamental para que possamos aproveitar as brechas, tornando possível a inclusão de temas pertinentes à formação de sujeitos críticos mesmo quando o currículo local ou o material didático não estejam tão adequados para tal. Muitas vezes, os professores/as não o fazem, por nunca terem tido formação para aprender a olhar e captar tais brechas. Alencar (2010), em sua dissertação de mestrado menciona sobre o questionamento de um aluno à professora sobre fatos que não faziam parte daquela aula (cassação do governador), mas, que fazia parte de seu cotidiano e contexto local, porém, o assunto acabou não sendo discutido nem mencionado na aula. Talvez porque a Professora ainda não soubesse como e de que forma fazer isso. Nesta aula, o aluno ironicamente pergunta a professora sobre um fato que havia ocorrido naquela semana no Estado. Destacamos a conversa do aluno e da professora no excerto abaixo:

Al: Eita...que a senhora pegou um dia ruim pra vim aqui...

(dirigindo-se à mim que estava assistindo a aula)

Eu: por quê?

Al: Hoje não tem merenda! A verba não chegou!

(muitos risos na sala)

Al: Professora...vc sabe por que o governador foi cassado?

(perguntando para a professora ironicamente com muitos risos na sala)

Al: ainda bem que aqui tem muito pé de manga pra matar a fome!

(muitos risos dos colegas)

A Professora não responde aos questionamentos do aluno, perdendo assim a possibilidade de problematização desse tema. Ela continua sua aula, mas o aluno insiste em falar, desta vez, ironicamente, sobre os problemas políticos dentro da escola:

⁵ Abertura, acidental ou propositada, em obstáculo natural ou artificial (muralha, sebe, tapume, cerca etc.); rachadura, fenda; momento oportuno, chance, possibilidade. (Dicionário Houaiss, apud Duboc ,2014)

A1: Professora..tem jeito de me mandar pra secretaria?..é porque lá tem bolacha...

(A energia acaba, sala está quente e escura)

A1: Agora ficou bom mesmo... nem lanche, nem luz e nem ventilador...

A Professora começa a falar do texto que escreveu no quadro.

Rosa: Vocês sabem o que é “halloween”?

As: É dia das bruxas...[...]Pág.142 (Dissertação de Mestrado)

Parece- nos, que neste excerto, a aula, apesar de ser de língua inglesa, pedia uma discussão sobre o que acontecia na política do Estado e isso poderia ser considerado como uma ‘brecha’, conforme explicita Duboc (2014), “o momento pedia uma mudança no que já estava preparado, interrompendo o fluxo”. Mas para que isso pudesse acontecer, a professora deveria estar atenta para lidar com este episódio, o que não havia ocorrido na época⁶.

Tratar questões ideológicas na aula de LI parece ser uma questão delicada e que os professores demonstram ainda ter um pouco de dificuldade, devido ao silêncio imposto a eles/as, de forma velada, vindo de instâncias superiores. A problematização e pensamento crítico poderiam ter levado a aula a um direcionamento mais satisfatório caso a professora tivesse além da liberdade de expressão, a formação para ensinar sob uma perspectiva mais crítica e abrangente. A questão do poder do Estado estava latente naquele momento da aula, porém não foi mencionada. Nesta mesma aula, houve ainda, uma discussão sobre o evento do Halloween, pois o dia estava próximo à 31 de outubro, dia das bruxas. A professora disse que não poderia realizar nenhum evento de Halloween com eles, como muitas escolas faziam. Ela então explica que em cidades grandes as escolas festejam, mas lá não. Não explica o motivo pelo qual não realizará o evento. Apenas informa que “lá não”. Então, um dos alunos chega à seguinte conclusão: “A: Já sei professora...é porque eles são ricos e nós pobres!”

Mais uma vez, a professora se cala. E me explica, posteriormente, que naquela pequena cidade o Halloween era visto como satânico por grande parte da comunidade

⁶ A professora citada, atualmente faz parte do grupo de estudos GEPLITO- Grupo de estudos de professores de LI do Estado do Tocantins- Este projeto trabalha com Letramentos Críticos por meio de leitura de textos e elaboração de atividades à luz dos letramentos críticos. O projeto é coordenado por uma das autoras deste texto e faz parte de sua tese de doutorado. Este episódio foi das fontes inspiradoras para a formação deste grupo de estudos.

local, estava associado a uma atividade não cristã ou algo ligado a isso, pois envolvia bruxas e fantasmas. Não houve exercício de crítica que pudesse problematizar os sentidos produzidos localmente e por quais razões havia este pensamento naquele contexto, incentivando os alunos/as a se expressarem, buscando chegar a uma conclusão. O aluno em questão foi para casa achando que o problema de não haver a comemoração, seria classe social.

Obviamente há muito para ser discutido em uma aula de inglês. Muitos assuntos podem promover práticas de letramentos críticos. Se a professora compreendesse que o letramento crítico possibilita que o aluno/a compreenda sua construção sócio histórica, permitindo ou aumentando as chances da transformação de sua situação, essa aula poderia contribuir para mudança ou melhor aceitação da diversidade cultural de uma comunidade via escola.

A postura do professor/a diante de qualquer que seja o conflito ocorrido em sala de aula em uma situação de discriminação pode ser definitiva para a preservação ou transformação de sentimentos e atitudes discriminantes por parte dos alunos/as. Por muitas vezes, analisando nossas práticas como professora de LI, assim como a da professora citada, acreditamos que o silêncio frente a algumas situações de discriminação não tão graves, poderia ser a melhor atitude, até mesmo como forma de respeitar diferentes opiniões. Porém, após estudarmos um pouco sobre letramentos críticos percebemos que, em primeiro lugar, não existem atitudes preconceituosas que possam ser consideradas menos graves que outras, todas são graves e podem provocar comportamentos corrompidos tanto por quem discrimina quanto por quem é discriminado. Sugerimos então, que haja discussão de todos os temas que surgem nas salas de aula, levando a um pensamento crítico, buscando provocar uma transformação em nossos alunos/as ou uma maneira de pensar mais reflexiva diante de situações problema.

4 O CURRÍCULO LOCAL E OS LETRAMENTOS CRÍTICOS

Apesar de observarmos que há no currículo nacional, estadual e local menção aos letramentos, e nestes três contextos, a menção sobre letramentos, nas orientações nacionais, sobretudo nas OCEMs, serem bem claras e objetivas, notamos que nas práticas

de sala de aula há pouco ou quase nenhum uso dos letramentos. O conceito de letramentos críticos, ainda é pouco mencionado nos cursos de formação até mesmo na universidade.

Recentemente tivemos acesso a algumas Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC) do nosso contexto local, que devem ser feitas de acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE), que por sua vez tenta se espelhar nas Orientações Curriculares Nacionais (OCEN) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Percebemos então, que as propostas falam de multiletramentos e de construção de sujeitos mais críticos e engajados, porém, notamos também, pouca convergência entre os documentos e as práticas cotidianas nas escolas. Isto nos leva a crer que muitos professores/as não se orientam pelos documentos produzidos por eles/as mesmos e pelas instâncias estabelecidas para tal ofício, mas sim, por suas próprias concepções e crenças à cerca dos conteúdos e métodos a serem seguidos. Os documentos e orientações parecem não ter efeito sobre suas práticas e existem, meramente para cumprir ordens superiores. Não vejo espaço de tempo necessário para aprofundar sobre o currículo e a atuação dos professores dentro das escolas.

Segundo Monte Mór (2007) a formação de professores precisa ganhar uma perspectiva educacional mais crítica, mais política e mais significativa na escola (p.19). A autora enfatiza que

(...)há necessidade de que o professor planeje um currículo que leve em consideração as mudanças ocorridas na sociedade, nas concepções de língua e linguagem, nas novas concepções de cidadania e trabalho [...] na formação de indivíduos cidadãos com mente aberta para conhecimentos novos, possibilitando mudanças nas maneiras de pensar e ver o mundo. (Monte Mór, 2007, p. 23/4)

Apesar das considerações da autora, podemos notar, como mencionado anteriormente, que já existe uma mobilização para a construção do currículo pelo professor/a, o que parece faltar é a conscientização e mudança de paradigmas por partes destes professores/as. Os cursos de formação de professores ainda se apresentam, em muitos aspectos, arcaicos e com foco em metodologias, que muitas vezes não se adequam à realidade das escolas e ao seu público. Parece que os professores/as ainda não vivenciam um ensino crítico. Vejo alguns professores/as resistentes às mudanças ocorridas neste novo século e com um foco centralizado no desinteresse dos alunos, pois consideram o

fracasso de suas aulas apenas aos seus alunos e ao governo. Leffa (2011) fala um pouco sobre isso, citando o triângulo do fracasso:

Governo, professor e aluno formam o triângulo do fracasso escolar. Na perspectiva de culpados e inocentes, um vértice do triângulo é ocupado por um inocente e os outros dois vértices pelos outros dois culpados. Dos três, quem tem o melhor discurso é o governo: não acusa e nem reclama, apenas prega a inclusão. Pode excluir na prática, mas no discurso inclui. (Leffa, 2011, p. 24-25)

Neste triângulo, o professor acaba sendo questionado pelos alunos e pela sociedade a respeito de seus conhecimentos como professor de língua, a formação do professor entra em jogo e estes são vistos como despreparados. A aparente 'inclusão' dos Letramentos no currículo, não o torna praticável. A nosso ver, precisamos trabalhar fortemente em cursos de formação, envolvendo os professores/as, para que aos poucos, possamos vivenciar o que é sugerido nos currículos e se mostra um caminho a mais para a nossa área.

A (re)construção de um currículo que possa, de fato, ou em certa medida, contemplar à nossa expectativa de formar sujeitos mais críticos, conscientes e motivados para aprender a LI, pode partir da conscientização dos professores/as que atuam nas escolas, via formação. Quanto mais conscientes eles/as estiverem de seu papel de mediadores na transformação destes sujeitos, mais se torna possível que ocorram mudanças nos currículos e nas aulas de LI.

Salientamos que não basta estar no currículo, pois observamos que muitas vezes, mesmo estando no currículo, os professores/as não sabem como trabalhar em suas salas de aula aquilo que está no currículo e reclamam que não cabe em seus contextos, por não compreenderem muito bem o que está posto ali ou não conversarem sobre isso. É nesta hora que os cursos de formação continuada devem entrar em ação, tentando ressignificar práticas já enraizadas, mas que podem ser vistas sob novos ângulos. Podemos acrescentar ao que já temos, criando novos olhares para a disciplina de língua inglesa.

4 CONCLUSÃO

As aulas de língua estrangeira podem e devem ser ambiente para que as questões sociais sejam analisadas, discutidas, refletidas e, até mesmo, transformadas. Mesmo que o nível de proficiência dos alunos seja baixo, pode-se utilizar vocabulários, textos e

atividades interessantes na língua-alvo de acordo com o nível da turma, independentemente do método. Os debates podem ser realizados em língua materna, inicialmente, promovendo um crescimento na visão crítica dos alunos sobre a sociedade, sobre o mundo em que vivem e a forma como poderiam agenciar mudanças através de ações conscientes e politicamente engajadas. Professores/as de línguas não devem silenciar-se no que se concerne aos assuntos polêmicos, mas sim, promover discussões e fazer aulas incluindo estes temas. Quem melhor que os professores de línguas estrangeiras poderiam debater assuntos sobre divergência cultural, interação entre *os diferentes*, respeito ao próximo, ao outro, àquele que não nos é conhecido?

Se tais discussões puderem ser realizadas na língua-alvo, melhor. Mas caso não seja possível, devido ao baixo nível linguístico dos alunos, isso não significa que elas devam ser evitadas ou esquecidas. Mesmo realizadas em língua materna elas são de grande importância para os alunos, são pertinentes e fazem parte da rotina de professores/as e alunos/as que promovem ensino crítico e buscam um ensino e aprendizagem completos e transformadores. Para Pessoa (2010), mesmo com baixo nível de competência dos alunos é possível desenvolver atividades que os ajudem a perceber e refletir sobre a posição que ocupamos nos diversos contextos sociais e como resistir a essas posições, utilizando a língua como instrumento de luta e reforçando a importância da responsabilidade com a solidariedade e o respeito ao outro.

Acreditamos que a Língua Inglesa pode ser um instrumento na promoção da igualdade social, mas pode também atuar de modo significativo na manutenção e no reforço das desigualdades. E o inglês, ao mesmo tempo em que abre portas para uns, impõe barreiras a outros. É preciso ter conhecimento e consciência da realidade material e discursiva na qual estamos inseridos e a qual, por outro lado, ajudamos a instituir, manter ou refutar. Como defende Pennycook (1998, p. 46), “é hora de começarmos a assumir projetos políticos e morais para mudar as circunstâncias”. A sala de aula pode ser um ambiente onde aconteçam “práticas fortalecedoras” ao invés da simples instrumentalização. Esse ambiente, antes limitado a reforçar categorias e transmitir uma visão unilateral euro centrista, poderia passar a ser local de construção de identidades e de transformação social, através da reflexão crítica e colaborativa entre professores e alunos. A formação de futuros professores de LI e a formação continuada dos que já atuam, sob a perspectiva pós- estruturalista, englobando os letramentos críticos pode ajudar na

construção de aulas de língua inglesa com mais sentido para a vida contemplando contextos locais e promovendo mais motivação.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Elisa. B. A. **Um galo sozinho não tece um(a) manhã: O papel de uma Associação de Professores de Inglês no Desenvolvimento da Competência Profissional de seus Associados.** Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília-DF: 2010.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna.* Brasília: MEC, 1999. p 49-63.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua estrangeira.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

FABRICIO, Branca Falabella. Recriando a sala de aula de Língua Estrangeira: A ordem disciplinar revisitada. In: MACIEL, Ruberval Franco & ARAUJO, Vanessa Assis. (orgs.) **Ensino de Língua Inglesa: contribuições da Lingüística Aplicada:** Campo Grande-MS, Ed. UNAES, 2008.

_____. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias.** Língua estrangeira moderna. Brasília: MEC, 1999.

_____. Ministério da Educação e Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN Ensino Médio.** Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

ALVARENGA, M. B. Configuração da abordagem de ensinar de um professor com reconhecido nível teórico em Lingüística Aplicada. In: **ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). O professor de língua estrangeira em formação.** Campinas: Pontes, 1999. p.111-125.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papyrus, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <www.ibe.gov.br/media/common/Downloads_PCN.PDF>. Acesso em: 28 ago. 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SEB. 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2009.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. **O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação**. *Linguagem e Ensino*, v. 4, n. 1, 2001, p. 11-36.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

_____. *Inglês global com David Crystal*. 2009. Disponível <<http://www.youtube.com/watch?v=vewl5S-WicA>>. Acesso em: 28 ago. 2009.

DUBOC, A. P. **Letramento Crítico nas Brechas da Sala de Línguas Estrangeiras**. In: TAKAKI, N.H; e MACIEL, R.F. (Orgs). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. P.209-229.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora da UnB, 2001.

FIGUEREDO, C. J. **Construindo pontes: a produção dialógica dos participantes do processo ensino-aprendizagem de inglês como língua-cultura estrangeira**. 2007. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

HORIKAWA, A. Y. **Interação pesquisador-professor: por uma relação colaborativa**. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p.121-143.

LONGARAY, E. A. **A aprendizagem de inglês na escola pública no Brasil e o mito da importância da língua estrangeira**. *Em Aberto*, v. 22, n. 81, p. 47-59, ago. 2009.

MAGALHÃES, M. C. C. **O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa.** In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002. p. 39-58.

MCKAY, S. L. **Teaching English as an international language: rethinking goals and Approaches.** Oxford: Oxford University Press, 2002.

MOITA LOPES, L. P. **A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política.** In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 29-57.

MONTE MÓR, Walkyria. **Critical literacies, meaning making and new epistemological perspectives.** *Matices en Lenguas Extranjeras*, v. 02, p. 01-18, 2009.

MORGAN, B. Poststructuralism and applied linguistics: complementary approaches to identity and culture in ELT. In: CUMMINS, J. & DAVISON, C. (Org.). **International handbook of English language teaching.** Norwell, MA: Springer Publishers, 2007. p. 949-968.

NUNAN, D. **Research methods in language learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Linguística aplicada e transdisciplinaridade.** Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 23-49.

_____. The myth of English as an international language. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Ed.). **Disinventing and reconstituting languages.** Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 90-115.

PENNYCOOK, A. (2006) Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar.* São Paulo: Parábola, p. 67-84.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism.** Oxford: Oxford University Press, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a linguística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo linguístico emergente no Brasil. In: RAJAGOPALAN, K.; SILVA, F. L. (Orgs.) **A linguística que nos faz falhar: investigação crítica.** São Paulo, Parábola, 2004. p. 11-38.

PESSOA, R. R. (Org.); BORELLI, J. D. V. P. (Org.). **Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira**. 1. ed. Goiânia: Editora UFG, 2011. 168p.

SANTOS, P. S. **Requisitos e expectativas na construção da competência profissional para ensinar LE**. 2005. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de línguas Estrangeiras e Tradução, Brasília, 2005.

TAKAKI, Nara Hiroko e MACIEL, Ruberval Franco (Orgs). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editora, 2014.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VOLPI, M. T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, V.J. (Org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p.125-133.