



AULAS DE LÍNGUA INGLESA NA CONTEMPORANEIDADE: ESPAÇOS PARA A (RE)CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES

Simone Batista da Silva (UFRRJ)

RESUMO: Pressupondo que os sujeitos da contemporaneidade são constituídos na heterogeneidade e que os textos constituem locais de interação entre sujeitos comunicativos, o objetivo deste artigo de cunho bibliográfico é discorrer sobre as formações identitárias dos sujeitos e, com base nos estudos de letramentos críticos, defender a importância de ter práticas de leitura no ensino de inglês da escola formal que problematizem a diferença e a equidade.

PALAVRAS-CHAVE: Identidades, aulas de inglês, letramentos críticos

ENGLISH LANGUAGE CLASSES: SETTINGS FOR IDENTITIES (RE)CONSTRUCTION

ABSTRACT: Understanding that the subjects of contemporaneity are constituted upon heterogeneity, and that texts are places for interaction between communicative subjects, the aim of this bibliographical article is to discuss the subjects formation of an identity and, based on critical literacy studies, defend the importance of reading practices in English teaching for formal schooling that problematize difference and equity.

KEYWORDS: Identities, English classes, critical literacies



Introdução

O século presente traz características bem diferentes das do século passado. A globalização do capitalismo juntamente com a revolução das tecnologias de informação e comunicação tanto tornaram as pessoas interconectadas globalmente, quanto aumentaram a diversidade local das sociedades (COPE; KALANTZIS, 2006). Com isso, as diferenças ficaram mais afloradas, e, sendo assim, novos e múltiplos letramentos têm sido requeridos para o convívio em sociedade: é preciso negociar discursos, legitimar identidades, administrar diferenças e aproveitar o que o conflito pode trazer de melhor. As pessoas movem-se na atualidade com agilidade inédita na história da humanidade, e mesmo as pessoas que ainda não estão completamente inclusas no projeto de sociedade digital sofrem diretamente suas influências, sendo impelidas a deixar algumas de suas tradições, suas essências e seus “fetiches de identidade” (BHABHA, 2007, p. 13) para construir novas formas de identificação em movimentos constantes de re-identificação.

A escola, como microcosmo da sociedade, precisa procurar dar conta de assuntos de identidade e relações sociais e de poder entre os sujeitos, que são atores sociais e que trazem consigo suas diferenças e seus discursos identitários. Caso contrário, pode incorrer no risco de privilegiar determinados grupos sociais mantendo a assimetria discursiva já estabelecida por anos de injustiças sociais, e, assim, ratificar posições de privilégios em detrimento ao diálogo amplo, o que faria dessa instituição uma instância a mais para manter poderes constituídos e não um locus de circulação dos discursos, de germinação das ideias plurais e das possíveis transformações da sociedade. É preciso que esta se aperceba e se aproprie pedagogicamente das inconstâncias dos processos de identificação na sociedade plural para propor trabalhos pedagógicos que flexibilizem as construções curriculares rígidas, que procurem trabalhar nas brechas (DUBOC, 2013) para atender às demandas



educacionais dos alunos da contemporaneidade. As aulas de língua inglesa, tema deste trabalho, precisam assumir que a língua não é neutra nem os textos são inocentes, mas trazem em si representações discursivas e identitárias de seus autores. Por isso, pesquisadores de teorias pós-críticas da Educação (JORDÃO, 2013; MENEZES DE SOUZA, 2011, 2012; MONTE MOR, 2013; entre outros) concordam que se torna premente que as relações de gênero, raça, etnia e poder que atravessam os textos sejam enfocados, analisados, postos em crise abertamente em sala de aula, de modo a efetivamente haver uma educação crítica e de qualidade para os alunos deste século.

Há tempos essas questões vêm sendo mencionadas em documentos oficiais norteadores da prática pedagógica: os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), documento oficial publicado há quase duas décadas, já admitiam que pluralidade cultural, ética e orientação sexual, entre outros temas devessem ser abordados transversalmente a todos os conteúdos sistematizados da escola. Mais recentemente, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM, em sua seção Línguas Estrangeiras, vêm acentuar a necessidade de serem trabalhadas ativamente e criticamente em sala de aula as diferenças de culturas, gêneros, raças, sexos, de modo a focar suas representações e análises, para indagar e investigar as perdas e ganhos nas relações sociais entre os diferentes sujeitos (BRASIL, 2006, p. 116).

A escola, com seus aspectos tradicionais e seus ideais iluministas de homogeneização pode estar perdendo campo de atuação na contemporaneidade como um “meio insubstituível de contribuição para as lutas democráticas” (LIBÂNEO, 2011, p. 39) se não se ativer a essas questões. Conforme Romanelli (1995) adverte, o desenvolvimento de uma Nação significa que esta tem demandas atendidas e igualdade de oportunidades para os concidadãos. Seguindo esse parâmetro, julgo necessário abrir o debate na sala de aula do ensino básico acerca da equidade na sociedade e dos direitos assegurados para todos os cidadãos independentemente de suas diferenças. Suponho que seja preciso uma escola que se paute na diferença e não na igualdade. No ensino de inglês no currículo atual da educação formal do



século XXI em contexto brasileiro, especificamente, assunto desta reflexão, acredito que valha questionar de que maneiras o ensino de inglês pode contribuir para esse parâmetro de desenvolvimento que procura encapsular os direitos dos cidadãos, o atendimento de suas demandas sociais.

Neste artigo, de cunho bibliográfico, quero discorrer sobre as identidades e diferenças dos sujeitos, e a importância dessa temática nas aulas de Língua Inglesa, atendo-me mais a e pautando-me sob a perspectiva dos Letramentos Críticos, por observar a adequação desses princípios teóricos à prática educativa contemporânea que realmente pense a equidade nas oportunidades, e a negociação ativa dos diversos discursos para construir uma sociedade ética, plural, equânime e interconectada. Compreendo que falar de perfil identitário no século XXI é engajar-se em uma tarefa bastante complexa já que as identidades estão “cada vez mais fragmentadas e fraturadas (...) multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos (...)” (HALL, 2000, p. 108). Assim, arrisco discorrer sobre o tema porque não pretendo trazer respostas nem paradigmas definitivos. Minha intenção é simplesmente trazer à reflexão a formação identitária dos sujeitos ao longo dos contextos sócio-históricos, e insistir, como outros pesquisadores já vêm fazendo, na possível contribuição que pode trazer à sociedade brasileira contemporânea uma educação sistematizada que enfoque a discussão acerca da diferença, dos discursos e das identidades dos sujeitos.

Estruturalmente, este artigo está dividido em três seções. O primeiro discorre acerca das mudanças teóricas nos estudos sobre a formação identitária, dos tempos pré-modernos, em que os sujeitos se apoiavam em estruturas bastante estáveis para balizar sua subjetividade, aos tempos contemporâneos, em que as subjetividades são consideradas instáveis e pluralizadas. A segunda seção traz à tona argumentos de autores de linha pós-crítica quanto ao trabalho com a equidade e a diferença na sala de aula de língua inglesa do ensino básico. Por último, apresento a proposta dos Letramentos Críticos como alternativa ao ensino de inglês tradicional na sala



de aula do ensino básico. Nessa proposta, a diferença é problematizada, a equidade é defendida, e a leitura é vista como uma prática social em que se confrontam os traços identitários dos coenunciadores participantes: autor e leitor. Por fim, expresso comentários finais e sugiro questionamentos para o professor em sua prática pedagógica para que as aulas de inglês sejam meios para levar os alunos à participação ativa e crítica na sociedade brasileira contemporânea.

1. Identidades construídas: os sujeitos na civilização ocidental

As identidades dos sujeitos são sempre apoiadas em suas referências de tradições e nas instâncias de sustentação da sociedade em que vivem, assim como as relações de tempo e espaço também vêm estabilizar os sujeitos nas sociedades de que fazem parte. De acordo com Hall (2006), nos tempos pré-modernos, o indivíduo se apoiava em estruturas e tradições bem estáveis para caracterizar sua identidade. Acreditava-se, à época, que tais estruturas fossem estabelecidas por ordens divinas e, sendo assim, não havia mudanças substanciais, já que as posições de sujeito dos indivíduos eram divinamente orientadas e fugia ao controle humano modificá-las.

Com o Humanismo Renascentista, o Iluminismo e o avanço científico, uma ruptura teve lugar e abandonou-se a perspectiva de estabilidade suprema e de estabelecimento divino para as posições de sujeito dos indivíduos; o homem deixou de ser visto como coadjuvante no processo cosmológico de uma natureza governada por forças soberanas, transcendentais e totalmente desconhecidas, e passou a ser o foco do mundo e o dono de seu pensar. Esse novo sujeito teve sua gênese em meio à dúvida, ao ceticismo, à especulação das instituições formadas, estabelecidas e legitimadas ao longo de uma existência. Fabrício (2008) ao interpretar Hauser (1965/1976), que contextualizou essa época, caracteriza-a da seguinte forma:

Um mundo em crise, que vê abalada a crença no dogma (...) época na qual convivem ideias paradoxais: racionalismo e

irracionalismo, cientificismo e misticismo, humanismo e barbárie, intelectualismo e antiintelectualismo (...) indivíduos em choque, em conflito e desorientados, devido ao colapso de seu sistema de crenças e valores. (FABRICIO, 2008, p. 45)

Esse novo indivíduo de então constituía-se de um sujeito dicotômico dividido entre seu corpo e sua mente, usualmente priorizando um aspecto em detrimento a outro. O sujeito individual nasceu, portanto, como um ser capaz de pensar: *cogito, ergo sum*. Hall (2006) resume esses fatos que determinaram um novo rumo na concepção desse sujeito soberano, e sua nova identidade da seguinte forma:

Muitos movimentos importantes no pensamento e na cultura ocidentais contribuíram para a emergência dessa nova concepção: a Reforma e o Protestantismo, que libertaram a consciência individual das instituições religiosas da Igreja e a expuseram diretamente aos olhos de Deus; o Humanismo Renascentista, que colocou o Homem (*sic*) no centro do universo; as revoluções científicas, que conferiram ao Homem a faculdade e as capacidades para inquirir, investigar e decifrar os mistérios da Natureza; e o Iluminismo, centrado na imagem do Homem racional, científico, libertado do dogma e da intolerância, e diante do qual se estendia a totalidade da história humana, para ser compreendida e dominada. (HALL, 2006, p. 25,26)

Esses movimentos que representavam a sociedade em termos dicotômicos produziram o sujeito bipolarizado que, embora não mais apoiado nas estruturas divinamente atribuídas, ainda tinha sua identidade considerada estável, pois seu suporte residia em realidades construídas como estáveis e imutáveis.

Com as sociedades em livre transformação, adquirindo uma “forma mais coletiva e social” (HALL, 2006, p. 29), e com a industrialização em pleno avanço, surgia uma perspectiva do sujeito não somente racional, mas também constituído no interior das grandes estruturas da sociedade moderna, “formados subjetivamente através de sua participação em relações sociais mais amplas” (HALL, 2006, p. 31), influenciando e sendo influenciados. O sujeito, antes, na perspectiva cartesiana, individualista e delimitado pela sua mente ao priorizar a razão, passou a ser visto como parte das normas coletivas



dos grupos sociais de que fazia parte, numa relação de assujeitamento e contribuição, ao desempenhar papéis nas estruturas de que fazia parte com sua identidade de sujeito pensante. Surgia, assim, o sujeito moderno sociológico, cuja identidade caracteriza-se por “essa ‘internalização’ do exterior no sujeito e essa ‘externalização’ do interior, através da ação no mundo social (...)” (HALL, 2006, p. 31). Rajagopalan (2008, p. 62) lembra que “(...) inebriado pelo espírito do iluminismo, a identidade do homem dito ‘emancipado’ adquiriu os matizes do individualismo exacerbado e da arrogância em relação aos seus pares e à Mãe Natureza”. Hall (op. cit., p. 32) apresenta o argumento de que esse novo sujeito, chamado sociológico moderno, não apresenta grandes mudanças em relação ao sujeito soberano cartesiano, pois ainda mantém em sua constituição uma relação dicotômica sociedade-indivíduo/interior-exterior, não havendo significantes transformações no modo de constituição da identidade, que continua produto de uma relação dicotômica.

Na contemporaneidade, com a transformação e reformulação constante das instituições que sustentam os processos de identificação, com a computação ubíqua, a tecnologia avançada e a globalização do sistema capitalista argumenta-se que o sujeito seja constituído na heterogeneidade. As abordagens pós-estruturalistas veem as identidades como socialmente construídas e mediadas pelas narrativas processuais das comunidades nas quais nos engajamos. Essas identidades não se estabelecem fixamente, mas são negociadas tanto internamente em suas comunidades quanto em relação às comunidades exógenas (BRYDON; COLEMAN, 2008). Isso nos torna incessantemente processuais, sempre em movimentos de reconstrução. Rajagopalan (2008) afirma que todos nós estamos cada vez mais imbricados uns nos outros, exercendo práticas identitárias divergentes das práticas dos séculos anteriores. O autor explica os motivos da seguinte maneira:

Essa nova relação entre as pessoas das diferentes regiões do mundo, das mais variadas etnias e línguas, de histórias e tradições diferentes, se deu como consequência imediata do



rompimento das barreiras que, até pouco tempo atrás, pareciam intransponíveis e serviam de impedimento a qualquer forma de aproximação entre os povos, a não ser com propósitos nada amigáveis. Estou me referindo às inúmeras barreiras comerciais, econômicas, culturais e às restrições à livre circulação de informações entre países, barreiras que estão desmoronando com rapidez impressionante. (RAJAGOPALAN, 2008, p. 57)

Vê-se que a ideia constante de trânsito, de instabilidade e de inconstância permeia as vidas dos sujeitos da contemporaneidade de forma inédita na história da humanidade. As pessoas estão sempre sujeitas a modificar seus referenciais em nome de mudanças ideológicas e espaçotemporais que ocorrem continuamente na constituição de nossas práticas identitárias. É o que Bauman (2007) denomina a condição líquida da contemporaneidade:

(...) uma condição em que as organizações sociais (estruturas que limitam as escolhas individuais, instituições que asseguram a repetição de rotinas, padrões de comportamento aceitável) não podem mais manter sua forma por muito tempo (nem se espera que o façam), pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las e, uma vez reorganizadas, para que se estabeleçam. (BAUMAN, 2007, p. 7)

Assim sendo, se as instituições mantêm esse seu estado líquido, com essa peculiar capacidade de não manter formas, mas se adequar ao recipiente, as identidades atravessadas por tais instituições serão também líquidas, adaptáveis, moldáveis e instáveis em sua natureza. O que se pode perceber, também, é que as perspectivas de formações identitárias são proporcionais ao andamento da tecnologia disponível; quanto mais volátil a tecnologia disponível, mais nos vemos como instáveis e mutáveis. Sendo assim, nos tempos atuais é preciso abandonar a noção de sujeito centrado, unificado, com identidade estática e imune à exterioridade, ou de sujeito dicotômico, que alterna entre influenciar e ser influenciado, entre razão e emoção, entre corpo e alma, para adotar a noção de sujeito com processos de identificação, de identidade dinâmica, flutuante e com variações relacionadas às



contextualizações de que faz parte, inclusive porque, com a conexão global e as facilidades de locomoção, o mundo se transformou em um emaranhado de sujeitos que se interinfluenciam mutuamente. Carmagnani (2003, p. 307) considera que a identidade é “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas formais que nos rodeiam”. Por isso, também Rajagopalan (2008, p. 71) advoga que “não se pode falar em identidade fora das relações estruturais que imperam em um momento dado”. Assim, se somos todos sujeitos históricos atravessados pelos discursos das instituições existentes, nossas identidades estão diretamente ligadas e influenciadas pelo momento histórico, por seus paradigmas e pela relação que se estabelece entre os sujeitos e as instituições.

Esses deslocamentos identitários, anteriormente muito vagarosos, atualmente, pela condição de completa interconexão mundial, e pelo constante movimento das instituições que nos interpelam em sujeitos, dão lugar a processos de identificação em deslocamento contínuo. Por isso, Silva (2012) apresenta a identidade social como uma articulação entre dois aspectos identitários que se relacionam dialeticamente: o aspecto *compulsório*, atribuído por pais, cuidadores e pelos discursos que interpelam o sujeito social em uma primeira instância; e o aspecto *volitivo*, formado por discursos múltiplos que os sujeitos escolhem para si e com os quais vão se identificando e reidentificando (Silva, 2012, p. 26): “do movimento dialético dessa relação, da tensão entre ambas as partes – compulsória e volitiva – o sujeito constitui sua identidade pessoal”. Assim, somos moldados não somente pelas nossas condições sócio-históricas, mas também moldamos nossos contextos sócio-históricos ao longo de nossa existência, ao longo dos processos de identificação pelos quais passamos.

2. Equidade e Diferença nas aulas de Inglês

A escola, tradicionalmente, tem se alicerçado nos princípios da igualdade: o uniforme, o horário fixo, a entrada, a saída, a forma, as tarefas iguais, o texto único, a resposta certa, a interpretação correta, e tantos exemplos mais podem ser enumerados aqui. A ideia de um único caminho para todos, assegurando que todos sejam iguais, tem permeado os discursos escolares ao longo da história como a melhor forma de garantia para que todos tenham acesso aos bens que as sociedades podem oferecer. Proponho desafiar esse princípio básico da igualdade e apostar em uma escola que se paute pela diferença; que legitime a diferença, enxergando-a produtivamente e sem considerá-la empecilho para a equidade, e, assim, argumentar contra a igualdade e a favor da equidade, defendendo níveis iguais de oportunidades para pessoas diferentes. Julgo válido lembrar que, como pontuam Kalantzis e Cope (2009, p. 234), “as diferenças surgem das experiências vividas cotidianamente e que os alunos trazem ao cenário educacional” (tradução nossa). Assim, os textos multimodais trazidos por alunos e professores para a sala de aula podem fazer surgir as discussões acerca das diferenças identitárias e discursivas de cada ator social dessa interação chamada aula. Como Kalantzis e Cope propõem, a educação deve ser:

uma viagem pra longe da zona de conforto, longe da estreiteza e limitações (...) ao mesmo tempo que precisa afirmar a identidade e criar o senso de pertencimento, é também um processo de viajar para longe do familiar, da gama de experiências cotidianas (KALANTZIS; COPE, 2009, p. 234, tradução nossa).

Cabe ao professor, como líder nesse momento de aprendizagem, abordar criticamente as diferenças e as identidades, de modo que os alunos sejam transportados de zonas de conforto para zonas de crise, com intenção de reconfigurarem suas identidades, (re)construindo-as de forma híbrida e plural.

Sabendo que as identidades não são resultados únicos de essências biológicas, mas que os sujeitos se constituem na heterogeneidade dos diálogos entre os vários discursos que interpelam a pluralidade identitária das sociedades, é possível supor que quanto mais contato crítico houver com



outras culturas, mais híbridos e diaspóricos serão esses sujeitos. Se os sujeitos são dinâmicos, também o serão os conhecimentos produzidos. Nesse sentido, acredito que o ensino de língua inglesa que ultrapasse os ideais e objetivos mercantis, mas procure dirigir seu foco para trabalhar questões de identidade e poder, pode ser o caminho para contribuir para a pluralidade das identidades dos alunos, “de certa forma, questionando o senso comum de que o inglês, no Brasil, serve unicamente para encontrar empregos melhores, viajar ou ascender socialmente” (Silva, 2012, p. 27). Como afirmam Kalantzis e Cope (2009, p. 236), uma educação linguística para a equidade precisa reunir duas condições: “(...) ser engajada com as identidades dos alunos, e essas identidades (...) reconhecidas como diferentes” (tradução nossa).

No contexto brasileiro, a aprendizagem da língua inglesa tem sido vista, muitas vezes, com a única utilidade de servir para assegurar melhores empregos, mais altos salários e para os sujeitos se sentirem adequados aos processos de globalização. Entretanto, tendo a defender que o ensino de língua inglesa na escola formal não deveria ser visto somente para qualificar mercado de trabalho, para expandir as capacidades do aluno de ascender profissional e socialmente, mas poderia significar a ampliação do universo identitário, ético e estético do aluno, a diversificação de material que sirva como insumo para produção própria, aumento nas opções de lazer, e, mais que isso, poderia ser o momento da legitimação da pluralidade identitária e discursiva. Desse modo, então, poderia ampliar sua influência na vida dos educandos e assumir o papel, como as OCEM-LE orientam, de ser um meio para desenvolver no aluno “consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo” (BRASIL, 2006, p. 90).

Como Menezes de Souza (2012) argumenta, não é o caso de enxergar a diferença em termos bipolares de *nós e eles* nem de transformar as diferenças do outro em uma igualdade que mais se assemelha à instauração de uma harmonia conformativa sob a perspectiva dos que se consideram dominantes, mas é o caso de cada sujeito enxergar a si próprio e ao outro, em sua formação



discursivo-identitária, como constituintes legítimos da pluralidade social. Posso supor que, desta maneira, o aluno terá na sala de aula, o contexto para se encontrar, desencontrar e reencontrar, construindo novas perspectivas para si próprio, e enxergando-se como participante de uma sociedade múltipla, que demanda mentes abertas e sujeitos dispostos a refazerem seus paradigmas ao longo de sua história social.

3. Letramentos Críticos para a (re)construção da identidade

Entendo os princípios norteadores dos Letramentos Críticos como uma alternativa pedagógica que pode ser eficaz para a sociedade contemporânea, já que esta demanda multiletramentos dos seus concidadãos: letramentos para negociar sentidos e discursos, entender as relações entre conhecimento, poder e diferenças, para lidar com as instabilidades e para transformar informação em conhecimento.

A abordagem crítica dos letramentos envolve saber que todas as práticas sociais, incluindo-se os letramentos, são construídos e selecionados socialmente; e não somente é possível participar das práticas sociais, mas é também possível modificá-las e reconfigurá-las. Como mostra Kellner (2002, p. 98), “letramento envolve adquirir as habilidades e conhecimento para ler e interpretar o texto do mundo e ter acesso ao navegar e negociar seus desafios, conflitos e crises” (tradução nossa). Nesse sentido, ler passa a ser uma atividade de abrangência maior que simplesmente descobrir sentidos prontos estabelecidos em um texto verbal. Mais ainda, não é necessariamente essencial haver a escrita alfabética para que haja leitura, pois esta é vista como um evento dialógico de interação multimodal entre coenunciadores, que são sujeitos sociais. Essa perspectiva abre precedente para o trabalho com textos multimodais – não somente o texto verbal – em aulas de língua inglesa. Por conseguinte, vai legitimar o valor das culturas ágrafas e as negociações de sentido que acontecem em suas interações sociocomunicativas.



As teorias dos Letramentos Críticos não consideram a língua como mera estrutura de que sujeitos assujeitados se utilizam, nem como a expressão do pensamento de sujeitos psicológicos autônomos; todavia, considera-a opaca, instável, processual e parcial. Desse modo, as interações linguísticas, por serem práticas sociais intrincadas de traços identitários dos coenunciadores, são constituídas como confrontos de identidade e de relações de poder. Em se tratando de ensino de língua inglesa em contexto brasileiro, assunto específico deste artigo, a língua pode ser repertório linguístico para que os alunos descubram-se como multilíngues e multiculturais; para que enxerguem os textos como representações parciais e a prática de leitura seja considerada o primeiro passo na negociação de sentidos, discursos e representações identitárias. Pelas teorias dos Letramentos Críticos:

(...) usar uma LE representa uma oportunidade de ressignificar sentidos, representações, procedimentos, valores, ou melhor, atribuir novos sentidos a nós mesmos, aos outros, ao mundo (JORDÃO, 2013, p. 77).

Leitura, então, vai pressupor admitir que o texto lido está em outro plano – exógeno – que não o de seu leitor. Assim, ler pode ser um evento para estranhar(-se). Sob essa perspectiva, ler é atribuir sentidos ao produto de uma ação semiótica externa ao sujeito. Esse produto semiótico constitui-se também processo porque é representado e interpretado por um interlocutor que o faz a partir e através de sua constituição discursivo-identitária como sujeito social interpretante. Desse modo, leitura é interpretação.

Sob esse prisma, levar o aluno à leitura em aula de Língua Inglesa pode significar levá-lo à ruptura do seu ciclo interpretativo (RICOEUR, 2006) no sentido em que, em suas atividades de leitura, esse aluno se estranha e se descobre como leitor e sujeito interpretativo, descobre suas formações discursivas e pode atribuir novos sentidos a si e a suas leituras. Conforme Hall (2000, p. 59) nos adverte, “a cultura esconde muito mais do que revela e, estranhamente, o que esconde, esconde mais efetivamente de seus próprios participantes”. Pode-se afirmar, deste modo, que a forma como lemos e

escrevemos, ou seja, como recebemos e produzimos textos multimodais, mostra nossas identidades. Sendo assim, é possível que, por meio das práticas de leitura e das produções textuais, o aluno vá criando e recriando suas identificações. Menezes de Souza (2011) propõe uma prática crítica de leitura que ultrapassa a atribuição de sentidos, revelando ao leitor seus próprios processos de identificação:

O processo de ler criticamente envolve *aprender a escutar* não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo, mas também – e talvez mais crucialmente no mundo de conflitos e diferenças de hoje – *aprender a escutar as próprias leituras* de textos e palavras. Isso quer dizer que ao mesmo tempo em que se aprende a escutar, é preciso aprender a se *ouvir escutando*. (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 132, grifos no original)

Acredito que atividades de leitura e de produção textual em que os alunos descubram seus processos de identificação e as origens de suas atribuições de sentido, *escutando suas próprias leituras e escrituras*, possam construir na sala de aula um local plural onde todas as identidades são legítimas e respeitadas como tal. Talvez, isso seja possível contemplar em momentos de leitura de texto ou produção textual, problematizando as significações produzidas em sala de aula pelos diversos alunos, ou discutindo com eles a influência de seu contexto social nos significados produzidos, problematizando o que significa verdade para quem e em quais contextos sócio-históricos, levando o aluno a pensar sobre seus próprios processos de produção de sentidos. É necessário mostrar aos alunos, conforme Menezes de Souza (2011, p. 134, 135) explicita, que “apesar de a autoria e a leitura parecerem atos individuais e/ou voluntariosos, são constituídas sócio-historicamente pelas comunidades às quais pertencem e pelas suas histórias anteriores da produção de significação”. Creio que as atividades pedagógicas em sala de aula – e fora dela – possam facilitar a construção de identidades híbridas, sincréticas, críticas e multiculturais. Penso em atividades de leitura e escrita que problematizem as construções de sentidos dos alunos, que chamem a atenção para os diversos discursos presentes no ambiente escolar e



a necessidade de coexistência entre eles, que levem às discussões acerca das diferenças e das produções de verdade entre as diferentes culturas.

Segundo Monte Mór (2013, p. 47), “a crítica constitui-se um elemento imprescindível para um projeto que prevê investigar o fenômeno da globalização (...) revisar, ampliar e ajustar currículos”. A autora vê a crítica no sentido de construção social, crise dos discursos cristalizados e investigação dos próprios processos de significação. Assim, a crítica, a polifonia e a legitimação do pluralismo identitário e discursivo, na constituição do currículo escolar e em sala de aula, podem ser caminhos para a educação contemporânea que atenda a necessidade de multiletramentos e que ajude a promover a equidade entre os diferentes sujeitos de uma mesma nação. Não proponho aqui a noção de nação como comunidade imaginada, (BRYDON; COLEMAN, 2008) homogênea e doutrinada nem como o objeto de um nacionalismo que cria uma narrativa imaginária de pessoas com senso de pertencimento e deveres cívicos, mas a noção de uma nação que constitui um grupo plural de pessoas que podem conhecer suas posições de sujeito e que têm direito à equidade apesar de e por conta de suas diferenças de gênero, sexo, raça, etnia, discursos, nível social e identidades.

Considerações finais

Neste artigo bibliográfico, tive a intenção de fazer uma breve retomada do processo identitário dos sujeitos ao longo da história atendo-me mais demoradamente aos processos de representação das identidades na atualidade. Procurei argumentar que é preciso que a escola esteja sincronizada às demandas do tempo contemporâneo de modo a prestar eficaz serviço ao desenvolvimento da nação. Também propus entender esse desenvolvimento como acesso irrestrito às oportunidades independentemente das diferenças identitárias, econômicas, culturais, sociais, discursivas, sexuais, étnicas e raciais. Não quis trazer paradigmas definitivos, mas argumentar que é possível colaborar para uma educação que legitime a diferença se os princípios dos



Letramentos Críticos forem adotados por ocasião do planejamento e desenvolvimento dos currículos educativos.

Especificamente, no ensino de inglês na educação formal do século XXI em contexto brasileiro, acredito que valha promover uma educação linguística em que os alunos trabalhem com leitura e escritura de textos multimodais de forma que, mais que atribuir sentidos, sejam capazes de se escutar e, desse modo, se descobrir como sujeitos interpretantes, como sujeitos interpelados por diversos discursos que os levam a determinadas interpretações e não a outras, e de se ressignificar em suas produções e recepções textuais ampliando seu repertório identitário. Nesse sentido, sugiro dois questionamentos no momento de organização e aplicação de conteúdos, textos e sequências didáticas para o ensino de Língua Inglesa na educação formal: por um lado, pensar quais conhecimentos/habilidades/letramentos são requeridos para participação ativa no cenário social contemporâneo, de maneira que não se perca o foco do trabalho pedagógico que realmente atenda as demandas dos alunos deste século; por outro, expandindo a atuação da prática educativa na vida dos educandos, questionar quais conhecimentos/habilidades/letramentos podem levar o aluno para além da experiência cotidiana, de modo a adquirir novas formas de atuação social, agindo em prol de um mundo plural, entendendo suas formações identitárias e interpretativas, descobrindo-se como leitor e produtor de discursos, e exercitando novas maneiras de enxergar a sociedade, sua identidade e seus coenunciadores.

Referências

BHABHA, Homi. **The location of culture**. London and New York: Routledge, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.



BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio – OCEM: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRYDON, Diana; COLEMAN, William D. Globalization, autonomy, and community. In: BRYDON, Diana; COLEMAN, William D (Eds.) **Renegotiating community – interdisciplinary perspectives, global contexts**. Vancouver: UBC, 2008.

CARMAGNANI, Anna Maria Grammatico. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas, SP: Editora da Unicamp/Chapecó, RS: Argos Editora Universitária, 2003.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Orgs.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2006.

DUBOC, Ana Paula Martinez. **Teaching with an attitude: finding ways to the conundrum of a postmodern curriculum**. In: Creative Education. 2013. Vol 4. Nº 12B, pp. 58-65.
(<http://www.scirp.org/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=41465#.U8MWPZRdV8E>)

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de ‘desaprendizagem’: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2008.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença- A perspectiva dos Estudos Culturais**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAUSER, Arnold. **Maneirismo**. São Paulo: Perspectiva, 1965/1976.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco?. In: ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. **Língua Estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas, SP: Pontes, 2013.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **New Learning – elements of a science of education**. New York: CUP, 2009.



KELLNER, Douglas. Technological Revolution, Multiple Literacies and the Restructuring of Education. In: SNYDER, Ilana (Ed.). **Silicon Literacies**. New York: Routledge, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 33 reimp. São Paulo: Cortez, 2011.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis (Orgs). **Formação de professores de línguas** – ampliando perspectivas. Jundiaí, SP: Paco, 2011.

_____. Engaging the global by resituating the local. In: ANDREOTTI, Vanessa de Oliveira; MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. **Postcolonial perspectives on global citizenship education**. New York e London: Routledge, 2012.

MONTE MOR, Walkyria. Crítica e Letramentos Críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. **Língua Estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas, SP: Pontes, 2013.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2008.

RICOEUR, Paul. **Percurso do reconhecimento**. São Paulo: Loyola, 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930 – 1973)**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Simone Batista. **Da técnica à crítica**: os Letramentos Críticos na formação de professores de Inglês. Porto Alegre: Editora da Oficina, 2012.

Recebido em 10 de dezembro de 2013.

Aprovado em 27 de janeiro de 2014.

Simone Batista da Silva

Doutora em Letras, na área de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Professora de Ensino de Língua Inglesa na graduação e pós-graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, atuando na linha de pesquisa "Multiletramentos Críticos e Formação de professores de línguas". Durante o primeiro semestre de 2008, desenvolveu pesquisa acompanhando aulas de línguas, materna e estrangeira, no Canadá, e esteve vinculada ao Centro de Estudos Culturais e de Globalização – CGCS, na Universidade de Manitoba, Winnipeg, Canadá. Atualmente, lidera o Grupo de Estudos em Ensino da Língua Inglesa, na UFRRJ, e participa como pesquisadora no Projeto Nacional de Formação de Professores, Novos Letramentos e Multiletramentos,



com núcleo sede na Universidade de São Paulo. Desenvolve pesquisas principalmente nos seguintes temas: Língua Inglesa, Letramentos Críticos e Formação Docente.

E-mail: simone@ufrj.br