

**POR UMA PEDAGOGIA CRÍTICA MULTILETRADA: componentes de
integração no ensino de língua inglesa para brasileiros**

**POR UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA MULTILETRADA: componentes de la
integración en la enseñanza del inglés para brasileños**

**FOR A MULTI-LITERATE CRITICAL PEDAGOGY: integration components in
English language teaching for Brazilians**

Kaian Lago¹

<https://orcid.org/0000-0003-0292-6766>

Eduardo Zapparoli²

<https://orcid.org/0000-0002-5969-7565>

Ernani Cesar de Freitas³

<https://orcid.org/0000-0002-8920-9446>

Luis Henrique Boaventura⁴

<https://orcid.org/0000-0001-7760-0184>

Resumo

O multiculturalismo em ascensão tem exigido que o ensino de línguas extrapole os modelos instrucionais de educação em direção a uma pedagogia crítico-reflexiva, que prepare o aluno para lidar com múltiplos contextos e que viabilize a sua inserção política e emancipatória em cenário internacional. Por isso, o objetivo neste estudo é discutir se a ação de uma pedagogia crítica multiletrada voltada ao ensino de língua inglesa promove as competências crítica, política e linguística básicas para a inserção do indivíduo como ser sociocultural no mundo globalizado. Para tanto, utilizamos arcabouço teórico de Freire (2020) e Giroux (1997, 1999), respectivamente, sobre a educação problematizadora e a prática da pedagogia crítica, bem como de que forma essa perspectiva pode ser utilizada para um ensino *integrador* de língua inglesa; e Rojo (2009, 2013) e Lemke (2010) sobre a função e o estabelecimento dos multiletramentos como componente pedagógico viabilizador de uma visão multicultural; além de referenciais complementares. O

¹ Licenciado em Letras - Português/Inglês e Respektivas Literaturas pela Universidade de Passo Fundo. Voluntário de Iniciação Científica. E-mail: kaianspricigol@gmail.com

² Graduando do Curso de Letras da Universidade de Passo Fundo. E-mail: eduardozapparoli@outlook.com

³ Doutor em Letras (PUCRS). Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (PPGL/UPF) e do Programa de Pós-Graduação em Processos e Manifestações Culturais da Universidade Feevale, Novo Hamburgo (RS). e-mail: ecesar@upf.br

⁴ Doutor em Letras (UPF-2017). Bolsista PNPd/CAPES (UPF). E-mail: luishboaventura@hotmail.com

Como referenciar este artigo:

LAGO, K.; ZAPAROLLI, E.; FREITAS, E.C.; BOAVENTURA, L.H. Por uma pedagogia crítica multiletrada: componentes de integração no ensino de língua inglesa para brasileiros. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-25, 2021.

estudo é exploratório, bibliográfico e documental, com análise qualitativa, sendo o *corpus* constituído de um texto publicitário satírico que referencia o turismo brasileiro em cenário internacional. Apresentamos, como resultado, que a combinação *pedagogia crítica multiletrada* voltada ao ensino de língua inglesa promove as competências necessárias para uma inclusão emancipatória do indivíduo em cenário internacional. O processo ocorre, principalmente, a partir da valorização dos contextos sociais do aluno e de sua cultura local.

Palavras-chave: Pedagogia crítica. Leitura. Letramento tecnológico.

Resumen

El creciente multiculturalismo ha requerido que la enseñanza de lenguas vaya más allá de los modelos instruccionales de educación hacia una pedagogía crítico-reflexiva, que prepare a los estudiantes para afrontar múltiples contextos y que posibilite su inserción política y emancipadora en el escenario internacional. Por tanto, el objetivo de este estudio es discutir si la acción de una pedagogía crítica multiletrada orientada a la enseñanza del idioma inglés promueve las competencias críticas, políticas y lingüísticas básicas para la inserción del individuo como ser sociocultural en el mundo globalizado. Para ello, utilizamos el marco teórico de Freire (2020) y Giroux (1997, 1999), respectivamente, sobre problematizar la educación y la práctica de la pedagogía crítica, así como cómo esta perspectiva puede ser utilizada para una enseñanza integradora del inglés; y Rojo (2009, 2013) y Lemke (2010) sobre el rol y establecimiento de multiletramientos como componente pedagógico que posibilita una visión multicultural; además de referencias complementarias. El estudio es exploratorio, bibliográfico y documental, con análisis cualitativo, y el corpus consiste en un texto publicitario satírico que hace referencia al turismo brasileño en un escenario internacional. Presentamos, como resultado, que la combinación de la pedagogía crítica multiletrada orientada a la enseñanza del idioma inglés promueve las habilidades necesarias para una inclusión emancipadora del individuo en el escenario internacional. El proceso se da, principalmente, a partir de la valoración de los contextos sociales del alumno y su cultura local.

Palabras clave: Pedagogía crítica. Lectura. Letramento tecnológico.

Abstract

Rising multiculturalism has required language teaching to go beyond instructional models of education for critical-reflective education, to prepare students to deal with multiple contexts and to make their political and emancipatory insertion on the international stage possible. Therefore, the objective in this study is to discuss whether the action of a multiliterated critical pedagogy aimed at teaching English language promotes the basic critical, political and linguistic competences for the insertion of the individual as a sociocultural being in the globalized world. In order to do that, we used the theoretical framework of Freire (2020) and Giroux (1997, 1999), respectively, about problematizing education and the practice of critical pedagogy, as well as how this perspective can be used for an integrative teaching of English; and Rojo (2009, 2013) and Lemke (2010) on the role and establishment of multiliteracies as a pedagogical component that enables a multicultural vision; in addition to complementary references. The study is exploratory, bibliographic and documentary, with qualitative analysis, and the corpus consists of a satirical advertising text that refers to Brazilian tourism in an international scenario. We present, as a result, that the multi-literate critical pedagogy together with teaching English language promotes the necessary skills for an emancipatory inclusion of the individual in the international scenario. This process occurs, mainly, from the appreciation of the student's social contexts and their local culture.

Keywords: Critical pedagogy. Reading. Technological literacy.

INTRODUÇÃO

As novas mídias têm mudado o modo como a língua inglesa é vista ou trabalhada na sociedade globalizada. Não basta “ensinar” e “aprender” como um processo dual e linear. O multiculturalismo estreitou distâncias, trouxe outras culturas e idiomas para a tela do celular e para o cotidiano do aluno; as exigências de um ensino nessa realidade são naturalmente maiores: é necessário compreender contextos, agir socialmente, intervir politicamente e estabelecer conexões crítico-reflexivas com o meio internacional. Isso leva a um crescimento gradual da demanda por diferenciais de ensino que supram essas necessidades de comunicação. Diferenciais que contemplem, sobretudo, uma visão de língua inglesa como um dispositivo de interação e de comunicação internacional para reflexão crítica (multi)significativa e emancipação sociocultural.

Cresce, em vista disso, a responsabilidade das escolas e centros de ensino em formar indivíduos “fluentes” em língua inglesa, mas também preparados para a inserção no meio cultural internacionalizado. Sob essa perspectiva, é insuficiente tratar de língua inglesa a partir, unicamente, das culturas nativas de natureza hegemônica. Para que haja a promoção de um pensamento crítico (multi)significativo, faz-se necessária uma prática que mostre a cultura do aluno como indispensável no processo de inserção política de sua própria identidade cultural no resto do mundo. Uma prática crítica e multiletrada, voltada especialmente ao *local*, que ofereça alicerces para uma inclusão social emancipatória e politizada do indivíduo em realidade global.

Dessa forma, a questão norteadora do nosso estudo consiste no seguinte: a associação entre pedagogia crítica e pedagogia dos multiletramentos no ensino de língua inglesa oferece alicerces que capacitam o aluno com as competências crítica, política e linguística para uma melhor inclusão em cenário internacional globalizado. A partir dessa questão, formulamos o seguinte objetivo de pesquisa: discutir se a ação de uma pedagogia crítica multiletrada voltada ao ensino de língua inglesa promove as competências crítica, política e linguística básicas para a inserção do indivíduo como ser sociocultural na comunidade global.

Utilizaremos arcabouço teórico de Freire (2020) e Giroux (1997, 1999), respectivamente, sobre a educação problematizadora e a prática da pedagogia crítica, bem como de que forma essa perspectiva pode ser utilizada para um ensino integrador de língua inglesa; e Rojo (2009, 2013) e Lemke (2010) sobre a função e o estabelecimento dos multiletramentos como componente pedagógico viabilizador de uma visão multicultural; além de referenciais complementares. A pesquisa é exploratória, bibliográfica e documental, com análise qualitativa, sendo o *corpus* constituído de um texto publicitário satírico que referencia o turismo brasileiro em cenário internacional (poderíamos ter analisado mais materialidades, mas as restrições de espaço não permitiram; acreditamos, contudo, que a análise do texto escolhido dá conta do nosso objetivo).

O artigo está ordenado da seguinte maneira: na seção 2, intitulada “Do tradicional ao diálogo”, faremos uma breve contextualização da teoria da educação libertadora de Freire (2020), e do conceito de Pedagogia Crítica, posteriormente elaborada por Giroux (1997), repensando a educação tradicional. Na seção 3, “os multiletramentos contextuais”, abordaremos a política dos multiletramentos, refletindo sobre a necessidade de um olhar semiótico das práticas de letramento no ensino de línguas, unindo os conceitos explanados na seção dois, resultando na coligação “pedagogia crítica multiletrada”. Seção 4, intitulada “a integração no ensino de Língua Inglesa”, abordamos o conceito de integração, que vislumbra algumas proposições pedagógicas para os entraves discutidos anteriormente. Buscamos também considerar a heterogeneidade cultural, visando a inclusão do aluno no mundo integrado globalizado, através da interseção pedagógica crítica multiletrada. Logo depois, na seção 5, passaremos para os procedimentos metodológicos para, por fim, darmos continuidade à análise presente na seção 6, intitulada “a problematização dos contextos reais do aluno brasileiro”. Ao final, há as considerações finais e referências.

1 DO TRADICIONAL AO DIALÓGICO

Quando pensamos em educação, ou, para ser mais específico, em sala de aula, é natural que venha como primeira imagem o seguinte cenário: um professor em frente ao quadro “passando” quilos e mais quilos de conteúdo enquanto duas ou três dezenas de alunos enfileirados “recebem” essas informações de forma passiva e apática. Foi este

modelo “tradicional” que motivou Paulo Freire (2020), em meados do último século, a repensar o que representava a educação para todos nós. Freire (2020, p. 43, grifo do autor), a partir de uma matriz marxista, acreditava em uma “pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade”. Pedagogia, esta, “que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação [...]” (FREIRE, 2020, p. 43).

Segundo o autor, a humanização e a desumanização mostram-se possibilidades aos homens, como seres “inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (FREIRE, 2020, p. 40), sendo a primeira uma vocação comumente negada a eles pelos aparelhos de opressão da sociedade (detentores de capital, representantes hegemônicos, etc.). Por isso, seria responsabilidade do homem, como ser social, combater esses aparelhos de opressão, na busca por uma humanização ou, ainda, uma libertação ideológica da opressão.

Vicentini e Verástegui (2015, p. 38) afirmam que a teoria de Freire “desenvolve a ideia de que as formas tradicionais de educação funcionam basicamente para objetivar e alienar grupos oprimidos”. Não obstante, o apelido “carinhoso” que o autor conferiu à metodologia tradicional foi de educação ou prática “bancária” – uma vez que o trabalho do professor seria simplesmente o de “depositar” conhecimento nos alunos. Ainda acrescentou: “A rigidez dessas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca” (FREIRE, 2020, p. 81).

Contrariando a concepção “bancária” da educação, Freire (2020) defendeu uma nova perspectiva, onde professor e alunos fossem ambos educandos e educadores, ensinando e aprendendo uns com os outros, de maneira dialógica e interativa. Esse modelo, o autor conveio chamar de “educação problematizadora”. Ela enfoca, principalmente, na superação contrastiva da relação educador x educando, baseada no depósito e/ou transmissão de conhecimento, ou seja, a velha educação “bancária”, em seus próprios termos. Segundo Freire (2020, p. 93, grifo do autor), “a libertação autêntica, que é a humanização em processo [...] implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

Percebemos que, embora Freire (2020) não conceituasse diretamente termos que promulgassem a especificidade do ensino crítico-reflexivo, ele já oferecia pistas sobre uma

abordagem que considerasse esse viés em especial como oposição ao ensino tradicional “bancário”. Sua obra “Pedagogia do Oprimido” impactou de tal modo o cenário internacional que, entre os autores influenciados por seus ideais, destacou-se Henry Giroux (1997), estudioso francês que desenvolveu a teoria de Freire para uma “pedagogia crítica”. Como afirmam Paulo, Nachtigall e Gões (2019, p. 50): “a defesa de Freire da educação popular como acesso e construção de espaço de atuação que fosse democrático e participativo é coerente com a perspectiva da pedagogia crítica”.

Freire chegou a redigir a apresentação da obra “Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem”, de Giroux (1997), dizendo que “não é viável escrever ou conversar sobre contextos ou temas, ou ensiná-los de maneira isolada, sem levar seriamente em consideração as forças culturais, sociais e políticas [...]” (FREIRE, 1997, p. 9). Assim, corroborando a visão de educação problematizadora de Freire (2020), Giroux (1997, p. 136) afirma que “[...] para que uma pedagogia crítica seja desenvolvida como forma de política cultural, é imperativo que tanto professores quanto alunos sejam vistos como intelectuais transformadores”.

Tanto na educação libertadora de Freire (2020), quanto na pedagogia crítica de Giroux (1997), vemos que o diálogo ocupa posição central, uma vez que é visto como dispositivo no combate à alienação. Freire (2020, p. 95) defende que “[...] a educação problematizadora [...] afirma a dialogicidade e se faz dialógica”, pois “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2020, p. 96). Sob a ótica da pedagogia crítica, a reflexão desse pensamento revela-se na visão de que “os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças” (GIROUX, 1997, p. 163). Isto é, noção do diálogo como intermédio para o contato entre as culturas políticas (considerando-as produto das relações sociais):

O novo trabalho em pedagogia tem sido encarado como uma forma de produção política e cultural profundamente envolvida na construção do conhecimento, subjetividades e relações sociais. Distanciando-se da pedagogia como prática fora do contexto histórico e não teórica, vários trabalhadores culturais têm cada vez mais tentado utilizar a prática pedagógica como uma forma de política cultural (GIROUX, 1999, p. 13).

Ramin Akbari (2008) argumenta que, ao contrário do que possa aparentar à primeira vista, a pedagogia crítica é muito mais um fazer, ou um modo de vivenciar o ensino e a aprendizagem, do que uma teoria: “o que os pedagogos críticos buscam é a transformação da sociedade através da educação, incluindo o ensino de idiomas” (AKBARI, 2008, p. 276, tradução nossa⁵). Reconhecendo, a partir dessas duas correntes, a educação como fator político-cultural formador de transformadores, o seu impacto no ensino de línguas é visto, principalmente, na maneira como as diferentes culturas (de línguas estrangeiras x língua materna) relacionam e conversam entre si, bem como na maneira como são referenciadas em sala de aula, visando o progressismo sociocultural, político e crítico-reflexivo (transformador).

Por isso, as práticas pedagógicas orientadas a partir de uma pedagogia crítica devem compreender e articular os recursos políticos, críticos, socioambientais e multiculturais de acordo com os contextos de disseminação de informação, considerando a realidade que permeia tanto professor, quanto aluno. A fim de promover o (multi)culturalismo, são necessários, portanto, (multi)letramentos, isto é, letramentos multifocais, que estabeleçam um desenvolvimento paralelo e simultâneo das diferentes competências que auxiliam no aprendizado da língua inglesa, mas que também auxiliam na promoção da consciência sociopolítica, tão importante para esta abordagem pedagógica. Trataremos dessa questão na seção a seguir.

2 OS MULTILETRAMENTOS CONTEXTUAIS

A concepção central de multiletramentos teve início nos estudos do Grupo de Nova Londres, coordenado por, entre outros, J. L. Lemke (2010), cujo estudo “Letramento metamidiático: transformando significados e mídias” problematiza: “será que os letramentos que ensinamos hoje os ajudarão [os estudantes] a fazer as escolhas mais sábias?” (LEMKE, 2010, p. 475). E, nesse contexto de reinventar o ensino de línguas sob

⁵ What critical pedagogues are after is the transformation of society through education, including language teaching.

uma perspectiva (multi)semiótica, metamidiática e multicultural, a partir da valorização dos múltiplos letramentos, Lemke diz que:

A capacidade semiótica dos seres humanos nos faz infinitamente adaptáveis em termos dos significados que podemos somar à nossa experiência, mas nem todas essas possíveis adaptações permitirão que nossas espécies sobrevivam. No período de vida dos estudantes que estão agora em nossas escolas, estes assuntos precisarão ser encarados (LEMKE, 2010, p. 475).

No Brasil, uma das pesquisadoras a levar esse estudo adiante foi a professora Roxane Rojo (2009; 2013), que diz: “[...] as práticas de letramento contemporâneas envolvem: [...] a *multiplicidade de linguagens*, *semiose* e *mídias* [...] e a *pluralidade e a diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos [...]” (ROJO, 2013, p. 14, grifo da autora). Em ambas as teorias, vemos marcada a importância do olhar semiótico para as práticas de letramento, ou (multi)letramentos. Esse olhar é obtido a partir das experiências individuais e coletivas, das múltiplas culturas com as quais temos contato e, também, da abordagem utilizada nas práticas pedagógicas.

Sabemos que o ensino de línguas é um dos mais afetados pelo método “bancário” de educação quando observamos o quanto o método tradicional que valoriza, sobretudo, a gramática, é utilizado nessas aulas. Se tratando do ensino de língua inglesa, em especial, isso comumente reflete-se em: a) enfoque na gramática de norma culta em vez da gramática de uso e/ou de colóquio; b) referência cultural apropriada dos países hegemônicos (uma aula de inglês que traz elementos culturais quase sempre trará algo sobre os Estados Unidos, e quase nunca algo sobre países não-hegemônicos falantes dessa língua, como África do Sul); e c) o esquecimento da cultura brasileira em cenário internacional e multicultural (a negligência de sua relação com diferentes países falantes de inglês e o próprio esquecimento da relação da nossa língua com o inglês).

Como consequência, em sua maior parte, a valorização da prática instrumental “bancária” acaba por promover um estranhamento do aluno com relação à língua inglesa (este acredita ser uma língua distante, de difícil acesso, longe de sua realidade), além de ser, por si próprio, um ensino limitado, que prepara o aluno para entender a gramática da língua, mas não o seu uso em contextos reais. Além disso, acaba por negligenciar a cultura brasileira, uma vez que as culturas hegemônicas apresentadas em aula são mais “convidativas” ao aluno, devido ao seu valor no cenário globalizado político e capitalista.

No contexto de uma aula de língua inglesa, os multiletramentos aparecem como meio de interação entre os polos representantes das culturas e de ambos os idiomas. Embora a educação “bancária” ainda seja seriamente difundida não na teoria, mas na prática das salas de aula do ensino regular, gradativamente a abordagem das ações didáticas tem se voltado à “heterogeneidade” das práticas sociais, ao mesmo tempo que se reconhece o valor sociocultural dos diversos contextos que compõem as práticas de letramento. Santos (2019, p. 25) afirma que adotar uma educação linguística que é inspirada na Pedagogia dos Multiletramentos “significa entender o aluno como um ser multicultural inserido em culturas híbridas, altamente personalizadas, e de identidade multifacetada, que desencadeiam ainda mais fragmentação social”.

Essa abordagem ocasionou uma nova visão multissemiótica dos textos analógicos e digitais, pois é precisamente esse funcionamento das esferas de circulação dos discursos que “define os participantes possíveis da enunciação (locutor e seus interlocutores) assim como suas possibilidades de relações sociais (interpessoais e institucionais)” (ROJO, 2013, p. 28), o que significa que os gêneros textuais estão inerentemente ligados à heterogeneidade das práticas sociais, avançando com elas. Segundo Kawachi (2015, p. 48), “uma concepção plural do conceito é mais apropriada para a busca por encaminhamentos teóricos e práticos, na sala de aula, visando a participação social do aluno em contextos marcados por diferenças culturais, sociais, socioeconômicas, de gênero e muitas outras”.

Se o conteúdo social é inerentemente ligado aos multiletramentos, definindo as possibilidades da enunciação, é de suma importância que se reconheça, em sala de aula, os caminhos, isto é, as relações sociais que orientam a sua prática e disseminação no contexto escolar. “Letramentos são sempre sociais: nós os aprendemos pela participação em relações sociais; [...] os significados que construímos com eles sempre nos liga a uma rede de significados elaborada por outros” (LEMKE, 2010, p. 458). Reconhecendo, assim, que não há criticismo ou reflexividade se não houver um outro, socialmente falando, a quem eu recorra para estabelecer relações dialógico-culturais, tanto para compreendê-lo, quanto para compreender a mim mesmo.

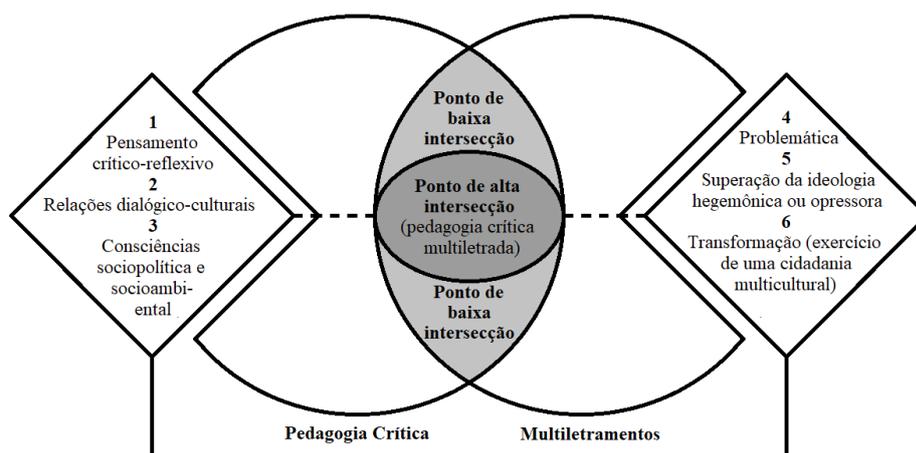
O produto dessa prática revela a necessidade de estabelecer uma ligação dialógica e ideológica com o local — o constituinte do contexto da sala de aula, já que é voltado a ela. “Toda nova comunidade, toda comunidade transformada, potencialmente representa

um novo letramento” (LEMKE, 2010, p. 460). Trata-se de “um reenforçar do texto, fora da escola, mas principalmente nela, por sua vocação cosmopolita, por sua capacidade de agenciamento de populações locais na direção do universal, dos patrimônios da humanidade” (ROJO, 2009, p. 114). Isto é, um conjunto de ações que permitam enxergar o texto sob novas perspectivas, assumindo novos significados, bem como permitindo ao aluno projetar a cultura internacional em seu meio, e o contrário.

Nesse ponto, voltamos a um dos pilares do ensino crítico libertador (produto da relação Freire + Giroux) focado, justamente, na superação da ideologia opressora por meio do pensamento crítico-reflexivo. Ponto, este, onde ocorre a intersecção entre pedagogia crítica e multiletramentos. Ela resulta em dois pontos: um ponto de baixa intersecção, constituído pelos elementos que favorecem uma articulação, mas que não possibilitam uma integração e um ponto de alta intersecção, constituído pelos elementos que não só favorecem uma articulação, como possibilitam uma integração, resultando na coligação “pedagogia crítica multiletrada”. Acompanhe a Figura 1:

Figura 1 – Intersecção pedagogia crítica + multiletramentos

INTERSECÇÃO PEDAGOGIA CRÍTICA + MULTILETRAMENTOS



PBI (ponto de baixa intersecção): 1. valorização dos múltiplos contextos locais; 2. visão ampla da realidade político-cultural (vista como um tecido, uma totalidade); 3. relações sociais definidoras do agente transformador; 4. evidência na diferença entre o contexto local e o contexto geral (hegemônico/valorizado); 5. visão de ensino sob uma perspectiva dialógica; etc.

Fonte: Elaborado pelos autores

A pedagogia crítica multiletrada é orientada a partir de seis pontos-chave, de alta intersecção entre a pedagogia crítica (Freire e Giroux) e os multiletramentos (Lemke e

Rojo). Esses seis pontos-chave estruturam uma trilha pedagógica: tudo começa com o pensamento crítico-reflexivo, que impacta diretamente na maneira como o conhecimento é trabalhado em sala de aula. Esse pensamento intensifica as relações dialógico-culturais entre professor, aluno e realidade. Por consequência, o aluno desenvolve as consciências sociopolítica e socioambiental, compreendendo os aparelhos de opressão da sociedade. Isso o leva a uma problemática (o que posso fazer para mudar a realidade?), que resulta na superação da ideologia opressora (ou na tentativa de superação). Por fim, vem a transformação. A transformação do aluno como ser politizado/humanizado e a transformação dos contextos locais a partir de sua intervenção.

No ensino de língua inglesa, a coligação pedagogia crítica multiletrada oferece uma perspectiva de “integração”, somada aos valores dos seis pontos-chave ditos anteriormente. Essa perspectiva observa o cenário multicultural e multicontextual sob um olhar amplo, que favorece o desenvolvimento das consciências sociopolítica/socioambiental e que auxilia na intervenção do aluno nesta realidade globalizada. Isso não significa esquecer o contexto local para focar em um contexto nacional ou internacional, mas sim inseri-lo nestes últimos. Isto é, reconhecer o seu papel como indivíduo, o papel de seu país e o papel de seu “local” em cenário internacional. A seguir, trataremos dessa problemática.

3 INTEGRAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Como visto na Figura 1, a articulação pedagogia crítica + multiletramentos proporciona uma intersecção de valores sociopolíticos e sociolinguísticos essenciais para um bom desenvolvimento educacional, no que se refere a aprender língua inglesa. A partir dessa intersecção, podemos observar um vislumbre de proposições pedagógicas para os entraves apresentados. Seriam elas: a) tornar a língua inglesa mais acessível por meio do reconhecimento dessa língua na realidade do aluno; b) promover um ensino cujo protagonismo seja ocupado pela gramática de uso em conjunto com temáticas que fomentem diálogos, discussões e promoção de consciência socioambiental e sociopolítica; e c) incluir a cultura brasileira, seu impacto em cenário internacional globalizado, seus contextos e sua relação com as diferentes culturas estrangeiras trabalhadas e, por

consequência, com a própria língua inglesa. Comentaremos uma a uma, nos embasando na intersecção pedagogia crítica multiletrada, de modo a estabelecer um modelo idealizador, exemplificado a partir da análise do corpus escolhido, na seção 6.

Sobre a proposta “a”, Giroux (1997, p. 124) diz que “as escolas são corporificações históricas e estruturais de formas e cultura que são ideológicas no sentido de que dão significado à realidade através de maneiras [...] distintamente experimentadas por grupos e indivíduos variados”. Assim, seria responsabilidade da escola como instituição mediadora (re)apresentar as diferentes formas da realidade (isto é, as diferentes experimentações dela) aos alunos. Isso significa apontar as marcas que a língua inglesa deixa na realidade cotidiana de forma “contextual”, pois, o inglês está presente diariamente na vida de todos os alunos, variando apenas em forma de manifestação de acordo com o contexto do aluno e/ou da escola.

A tarefa do professor seria a de aproximar-se da cultura do aluno, referenciando sua identidade como inclusiva e participativa dos fenômenos de transformação da língua (até então) estrangeira. Já que, uma vez que se reconhece que o inglês é internacional, globalizado e amplamente acessível, não é difícil reconhecer as marcas que essa língua deixa na realidade de cada um. Assim, o pensamento crítico passaria de uma perspectiva de “apropriação”, para uma perspectiva de “integração”.

Aí entramos na alçada da proposta “b”: esse (re)apresentar deve, entretanto, ser realista e politizado: demonstrando as relações de poder implícitas no uso da língua e que perpetuam a opressão ideológica dos países hegemônicos: “[...] o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação” (FREIRE, 2020, p. 105). Na prática, isso representaria o ato de transitar pelas situações do cotidiano mobilizando a língua inglesa, de modo a promover o questionamento dos indivíduos sobre sua própria realidade. Lemke (2010, p. 459) acerca dos multiletramentos afirma que “devemos compreendê-los como parte de sistemas mais amplos de práticas que dão coesão à sociedade, que fazem dela uma unidade de organização própria e dinâmica muito mais ampla do que o indivíduo”.

Uma abordagem ampla dos diferentes contextos pode oferecer ao alunado uma visão sistemática de sua realidade, nivelando seu papel transformador na aprendizagem com a sua competência de participar ativamente dos processos culturais que o circunda.

“[...] se assegurarmos aos estudantes um papel ativo no processo de formação cultural, eles poderão se tornar agentes na produção de práticas sociais” (GIROUX, 1997, p. 189). E a maneira mais eficiente de oferecer essa amplitude é evidenciando a conexão entre os povos interlinguísticos. A partir de então, o valor cultural e subjetivo das práticas pedagógicas, sobretudo dos textos que o docente utiliza para a produção de suas práticas, ocupa posição de fomentador das discussões sociopolíticas que impulsionarão a consciência social (anti-opressão e contra-hegemônica). De acordo com Rojo (2013, p.17)

[...] isso implica negociar uma crescente variedade de linguagens e discursos: interagir com outras línguas e linguagens, interpretando ou traduzindo, usando interlínguas específicas de certos contextos, usando inglês como língua franca; criando sentido da multidão de dialetos, acentos, discursos, estilos e registros presentes na vida cotidiana, no mais pleno plurilinguismo bakhtiniano.

Por isso que, nesse contexto, “[...] outras variedades da língua inglesa que não apenas norte-americana ou britânica precisam ser apresentadas aos alunos [...], assim como os temas trazidos para a sala de aula, os quais abrangem questões sociais de alcance global [...]” (SILVA, 2019, p. 161). Essa concepção é avessa às noções de neutralidade das aulas de línguas, e avessa às noções de apropriação da cultura estrangeira hegemônica, pois, como resultado da própria prática, espera-se que o aluno desenvolva a competência de reconhecer a hegemonia presente no mundo globalizado e que integre a sua realidade. Um exemplo disso está no reconhecimento do que Bourdieu (2007) chama de “capital cultural”:

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o "sucesso escolar", ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe (BOURDIEU, 2007, p. 73).

O modo como as culturas estrangeiras (sobretudo hegemônicas) são percebidas pelo aluno variam de acordo com o seu capital cultural. Um aluno com alta condição financeira, que já fez intercâmbio e consome diversos produtos importados irá ter uma ideia completamente diferente de hegemonia do que um aluno periférico que nunca teve condições para tanto. Nesse sentido, integrar as diferentes culturas (hegemônicas e não

hegemônicas) pode possibilitar que o aluno reflita sobre as tais questões sociais de alcance global: se essa diferença intercultural existe aqui, no Brasil, neste contexto, por que ela não haveria de existir em outros lugares? Ou ainda: de que forma essa diferença intercultural nossa impacta o cenário internacional globalizado?

A partir dessa perspectiva de “integração”, fica fácil compreender as ações e implicações da proposta “c”: considerar e enfatizar a presença dessa heterogeneidade cultural, observando as diferenças entre as manifestações da língua (o inglês britânico vs. inglês canadense vs. inglês sul-africano...) como oportunidade de “integrar” os povos, mostrando a viabilização e a volatilidade que a língua inglesa nos proporciona. Utilizando a mesma visão, é possível demonstrar que a toda língua podem ser atribuídos valores de viabilização e volatilidade em cenário internacional. Isto é, é possível demonstrar que há maneiras de conectar a cultura brasileira, local, com a cultura estrangeira, de língua inglesa, a partir da visão internacionalizadora, típica da atualidade globalizada. Hall (2006, p. 77) argumenta que “a globalização [...] explora a diferenciação local. Assim, ao invés de pensar no global como “substituindo” o local seria mais acurado pensar numa nova articulação entre “o global” e “o local”.

A partir dessa conexão, o aluno pode ampliar ainda mais as suas competências crítico-reflexivas sobre a sua inclusão no mundo internacional globalizado. “[...] fato de as pessoas atualmente viverem concomitantemente em muitas *culturas híbridas*, hoje altamente personalizadas, provoca uma consciência altamente descentrada e fragmentada (*identidades multifacetadas*). A escola pode buscar um pluralismo integrativo” (ROJO, 2013, p. 15, grifo do autor). É preciso reconhecer que a globalização emergente não irá consumir o local, ou vice-versa, mas sim provocar uma mudança na relação de um com o outro: “[...] parece improvável que a globalização vá simplesmente destruir as identidades nacionais. E mais provável que ela vá produzir, simultaneamente, *novas identidades ‘globais’ e novas identidades ‘locais’*” (HALL, 2006, p. 78, grifo do autor).

O docente não só pode como deve incentivar o reconhecimento das culturas advindas da Língua Inglesa no meio internacional que se fazem presentes no cotidiano do aluno (tanto a um nível específico, como defendido pela proposta “a”, quanto a um nível amplo, como defendido pela proposta “b”). Lemke (2010, p. 468) argumenta que “a

herança humana global promove mais do que uma diversidade guiada culturalmente como recurso para novas formas de construir significado: também promove a diversidade histórica dentro de cada tradição cultural”. Desse modo, incentiva-se uma visão integrativa, também, das culturas imediata (do aluno) e exterior (da língua inglesa).

A intersecção pedagogia crítica multiletrada representa, nesse cenário, uma esperança de aprimoramento pedagógico para o ensino de línguas, demonstrando que a chave para uma boa aula de inglês está na discussão política, na visão dos múltiplos contextos e no pensamento crítico-reflexivo, antagonista da hegemonia e da opressão ideológica. A seguir, logo após os procedimentos metodológicos, analisaremos um texto publicitário segundo as premissas levantadas até então de uma prática contextual, utilizando essa intersecção para a promoção de uma visão integrativa no ensino de língua inglesa para brasileiros.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo é exploratório, bibliográfico e documental, com análise qualitativa, segundo técnica proposta pelo método Paradigma Indiciário, do historiador italiano Carlo Ginzburg (1989). De acordo com Ginzburg (1989), a investigação científica é feita do rastreio e estudo de pistas. “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas — sinais, indícios — que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1989, p. 177); ou seja, parte-se do detalhe para o todo, compreendendo que novas respostas sempre nos guiarão a novas perguntas.

O corpus escolhido para análise é constituído de uma sátira de texto publicitário, obtida na rede social *Instagram*, que referencia o turismo brasileiro em cenário internacional. A pesquisa é orientada a partir dos conceitos de Freire (2020) e Giroux (1997, 1999), respectivamente, sobre a educação problematizadora e a prática da pedagogia crítica, bem como de que forma essa perspectiva pode ser utilizada para um ensino “integrador” de língua inglesa; e Rojo (2009, 2013) e Lemke (2010) sobre a função e o estabelecimento dos multiletramentos como componente pedagógico viabilizador de uma visão multicultural, além de referenciais complementares.

O corpus será analisado por meio da reprodução de um *post*, criado e coletado na rede social *Instagram* e pela reprodução da imagem utilizada pelo enunciador para a

produção da sátira. A escolha do corpus é justificada a partir da concepção de Rojo (2013, p. 21) de que “as mídias digitais facilitam a modificação e recombinação de conteúdos oriundos de quaisquer mídias [...]”, ampliando a relação entre pensamento crítico-reflexivo e a proposta de “integração”, ambos conceitos constitutivos de nossa pesquisa. Pretendemos, ainda, relacionar os argumentos debatidos durante o processo de análise. Sendo assim, a análise está organizada conforme etapas que constam no Quadro 1:

Quadro 1 – Roteiro metodológico

1°	Contextualização do corpus e referência à imagem primária, da qual o enunciador se valeu para a produção da sátira, com o intuito de aprofundar as argumentações.
2°	Apontamentos no que concerne a reconhecer o valor que uma imagem satírica possui quando em contexto de crítica política.
3°	Aplicação dos seis pontos-chave/passos provenientes da intersecção/coligação pedagogia crítica multiletrada.
4°	Aplicação das propostas a, b e c discutidas no capítulo 4, pertinentes à superação dos modelos instrucionais de ensino de língua inglesa.
5°	Estabelecimento da relação entre os conceitos trabalhados, sobretudo da coligação pedagogia crítica multiletrada.
6°	Exemplificação de práticas pedagógicas críticas e multiletradas de língua inglesa por meio de uma tabela demonstrativa.
7°	Conclusões e breve discussão.

Fonte: elaborado pelos autores

Como veremos, ao analisar um texto satírico sob a ótica da coligação pedagogia crítica multiletrada, podemos compreender os conceitos trabalhados de duas formas: uma que se aplica a qualquer ensino de línguas, tanto de língua materna como de língua estrangeira (a partir do estudo dos seis pontos-chave da coligação) e uma que se aplica especificamente ao ensino de língua inglesa (a partir do estudo da aplicação das propostas a, b e c). Enfocaremos, sobretudo, na segunda, mas reiteramos a importância de ambas para a progressão analítica de nosso estudo. Na sequência, consta a análise do corpus.

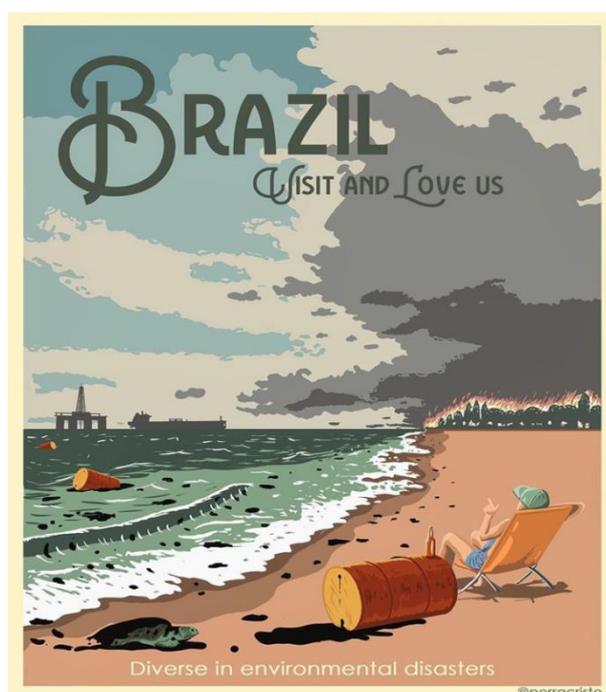
5 A PROBLEMATIZAÇÃO DOS CONTEXTOS REAIS DO ALUNO BRASILEIRO

Temos falado da importância das discussões crítico-reflexivas em sala de aula, bem como da necessidade de trazer os diferentes contextos para as práticas pedagógicas,

valorizando o local tanto como contexto passível de intervenção (a ser discutido, analisado, politizado), quanto como contexto com valor amplo, a nível nacional e internacional. Mostramos, por conseguinte, que só é possível conceber a (multi)culturalidade sob uma perspectiva de integração, isto é, uma perspectiva que reconhece a presença da cultura estrangeira no meio local e da cultura local no meio internacional, principalmente quando a cultura estrangeira representa um aparelho de opressão hegemônico. Seria necessário, em função disso, problematizar esses contextos, de modo a auxiliar os alunos na identificação de sua individualidade, impulsionando o pensamento crítico-reflexivo por meio de uma prática que incentiva a democracia.

Voltando-se ao inglês, tal premissa oferece uma relação intermitente com a globalização, demonstrando a diversidade e o desenvolvimento das sociedades idiomáticas: “[...] na modernidade tardia, o nacionalismo agoniza premido por duas forças relacionadas: a globalização e a política da diversidade em nível local” (ROJO, 2013, p. 17). Por isso, de modo a auxiliar na identificação de diferentes contextos locais, bem como compreender como poderia ser a aplicação das premissas anteriormente defendidas, utilizamos como corpus um texto publicitário satírico, que trata justamente da atualidade política e sociopolítica do nosso país. Acompanhe na Figura 2:

Figura 2 – A crítica à propaganda do turismo brasileiro



Fonte: Instagram (2019)

Utilizando ironia, o usuário da rede social *Instagram*, valeu-se de alguns acontecimentos ocorridos no país em 2019 para fazer uma dura crítica tanto à negligência do governo frente à resolução de tais problemas, quanto à suposta logo descartada pelo Ministério do Turismo do Governo Federal, que diz: “Brazil – Visit and Love Us” (Brasil – Nos Visite e Nos Ame, numa tradução livre). Assim que divulgada informalmente, a imagem foi duramente criticada por diferentes aspectos aos quais não iremos nos deter na presente análise⁶. Entretanto, alguns pontos pertinentes devem ser observados, uma vez que referenciados pelo texto satírico de @porracristo. Observe na Figura 3:

Figura 3 – Logo supostamente descartada pelo Ministério do Turismo do Governo Federal



Fonte: FREIRE (2019)

Uma das maiores contradições da suposta marca de turismo foi a sua divulgação ter ocorrido paralelamente a alguns dos piores desastres ambientais do Brasil dos últimos anos (o incêndio da Amazônia e o derramamento de petróleo no Nordeste). Além da divulgação ter sido considerada inoportuna, ainda se tornou símbolo de hipocrisia governamental, uma vez que o governo se mostrava negligente a tais acontecimentos, mesmo com a alta pressão popular. Por isso, podemos afirmar que, antes de tudo, o texto publicitário do *Instagram* se trata de um protesto, uma manifestação enunciativa política, que critica a postura governamental frente a um período intenso de crise.

A produção de um texto como esse ilustra a abordagem de um problema sociopolítico comum aos diferentes contextos dos alunos, sob o viés globalizado e internacional que a LI permite desenvolver. Consideramos o texto arena multicultural para

⁶ Para mais informações, acesse: <https://www.viajenaviagem.com/2019/08/marca-brasil-erros/>.

as discussões sociopolíticas, orientada para os diferentes contextos que possuem o nacionalismo, visão política e informação como dados em comum. Nada do que está no texto está lá por acaso: “lendo um texto, nossas imaginações verbais e visuais podem começar a formar um segundo mundo de significados somado aos costumeiramente reais” (LEMKE, 2010, p. 474).

Pensemos um pouco a respeito dos seis pontos-chave trazidos anteriormente, da coligação/intersecção pedagogia crítica multiletrada. Partindo do pensamento crítico-reflexivo, há um desvelamento dos elementos de crítica trazidos pelo autor, que aprofundam a interpretação. Essa perspectiva engatilha uma consciência sociopolítica/socioambiental: há algo de errado nessa realidade. Nesse caso: o incêndio da Amazônia ocorrido de janeiro a outubro de 2019, o derramamento de petróleo na costa nordestina no final do mesmo ano, etc. Aí surge a problemática: o que pode ser feito para mudar esse cenário? Como tudo isso começou? Por que nada foi feito a respeito disso? Como resposta evidente, há a identificação dos aparelhos de opressão da sociedade. “O único caminho a seguir [...] é a conscientização da situação, a ser tentada desde a etapa da investigação temática” (FREIRE, 2020, p. 158).

O caminho passa, então, a ser o de superação dessa problemática: “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2020, p. 81). Ou seja, a busca pela intervenção nesse contexto, que nesse caso poderia ser uma campanha eleitoral, voltada a representantes que valorizem o meio-ambiente; investigar a causa real dos incêndios na Amazônia; reduzir o consumo de derivados de petróleo, etc. Agora você, leitor, pode estar pensando: onde entra a língua inglesa nesse processo de seis passos? Bem, entendendo a língua inglesa de uma perspectiva crítica multiletrada, é possível assimilar os seis passos dessa coligação às premissas a, b e c trazidas anteriormente, que tratam dessa disciplina em especial.

Sobre o passo “a” (tornar a língua inglesa mais acessível por meio do reconhecimento dessa língua na realidade do aluno), vemos que a língua inglesa aparece, no texto, como língua internacional: no mundo globalizado, amplamente o turismo se volta a esta língua, por seu impacto (multi)cultural. Além disso, ela não é utilizada para tratar de assuntos/temas que digam respeito a um dos países que a utilizam como língua franca

(quem dirá países hegemônicos); ela é utilizada para falar de assuntos que dizem respeito ao Brasil, mesmo que não seja voltada exclusivamente a ele.

Sobre o passo “b” (promover um ensino cujo protagonismo seja ocupado pela gramática de uso em conjunto com temáticas que fomentem diálogos, discussões e promoção de consciência socioambiental e sociopolítica), a identificamos na resolução de problemas (problematização) da realidade imediata do aluno, a partir da referência a dois desastres ambientais ocorridos no Brasil em 2019, bem como na utilização irônica da suposta logo descartada pelo Ministério do Turismo na mesma época. Como complementa Freire (2020, p. 103): “a prática problematizadora [...] propõe aos homens sua situação como problema”. Nesse contexto, é natural que haja o desenvolvimento das consciências sociopolítica e socioambiental. Isso porque a língua inglesa aparece não em um contexto fechado, descontextualizado ou “pronto”, mas sim em um contexto suscitado por uma problemática, fato que a torna dispositivo do uso comum, da língua viva em seu momento mais puro.

Além disso, como a língua é utilizada para promover aspectos socioculturais do nosso país, podemos vislumbrar o passo “c” (incluir a cultura brasileira, seu impacto em cenário internacional globalizado, seus contextos e sua relação com as diferentes culturas estrangeiras trabalhadas e, por consequência, com a própria língua inglesa). No texto, a intenção do uso da língua inglesa é tanto de impactar leitores brasileiros que possuam conhecimento nesta língua, como também propagandear (de forma irônica, mas ainda assim válida) a cultura brasileira voltada ao exterior.

Esse papel duplo oportuniza a inserção do nosso país, com toda a sua “bagagem” cultural, política e social ao meio internacional globalizado. Permite que o aluno enxergue como o país é visto e como deseja ser visto pelos outros países (em especial os hegemônicos), já que “os padrões de troca cultural desigual, familiar desde as primeiras fases da globalização, continuam a existir na modernidade tardia” (HALL, 2006, p. 79). Permite, também, que se identifique os problemas sociopolíticos como não exclusivos do nosso país. “[...] os estudantes devem ter a oportunidade tanto de compreender a natureza política do processo de ensino quanto de usá-lo como um modelo [...] no qual possam aplicar a crítica e análise [...]” (GIROUX, 1997, p. 88).

Compreendendo as relações internacionais sob essa perspectiva, o aluno enxerga que as diferenças e semelhanças entre as culturas idiomáticas e a maneira como cada população reage frente às suas problemáticas locais. Aí voltamos na questão de capital cultural de Bourdieu (2007): o modo como isso será ilustrado, dependerá do capital cultural investido previamente ao aluno pela escola, por sua família e por seu meio social. Isso impactará no modo como ele enxergará as culturas estrangeiras. “o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social [...] que pode ser colocado a seu serviço” (BOURDIEU, 2007, p. 74).

Uma prática crítica multiletrada deve, portanto, servir de amparo para uma análise de todos os elementos do texto, verbais e não-verbais, bem como a sua esfera de circulação. “[...] as esferas que se valem de diferentes mídias [...] para a circulação de seus discursos também selecionam diferentes recursos semióticos e diversas combinações possíveis entre eles para atingir suas finalidades e ecoar seus temas [...]” (ROJO, 2013, p. 29). Por estar na plataforma *Instagram*, a primeira imagem pretende, sim, criticar a postura governamental e a hipocrisia ambiental. Entretanto, existem pretensões características da esfera de circulação das redes sociais cujo enfoque é angariar *likes* e *comments*, voltando-se ao próprio grupo de intenção discursiva. Ponto relevante que, embora não tenhamos aprofundado neste artigo, pode muito bem orientar uma série de outras práticas críticas multiletradas.

Cada um dos elementos trazidos nas linguagens verbal e não-verbal do texto pode suscitar discussões que auxiliam na consciência sociopolítica, desenvolvendo o senso crítico no processo. A língua inglesa pode ser utilizada como dispositivo de integração dessa consciência nacionalista com uma consciência internacional. Como exemplo, transcrevemos o texto verbal da publicidade abaixo no Quadro 2 para demonstrar discussões e práticas críticas multiletradas que poderiam ser utilizadas em aula de LI, cujo enfoque fosse a visão política — ilustrada pelo pensamento crítico reflexivo:

Quadro 2 – Interpretando o criticismo do texto

Texto	Discussão	Práticas (em inglês)
Brazil – Visit and Love Us; Diverse in environmental disasters	– É uma propaganda digna de ser levada ao público internacional?	– Produção de um texto jornalístico opinando sobre a atual situação

	<ul style="list-style-type: none">– Os diversos problemas socioambientais do Brasil são divulgados pela mídia brasileira internacional?– Como os líderes locais de outros países lidam com esse tipo de problemática?	<p>política do país, de modo a informar o exterior do contexto brasileiro.</p> <p>– Análise de textos da grande mídia exterior, visando identificar o que os países de LI falam sobre si mesmos para o mundo.</p>
--	--	---

Fonte: Elaborado pelos autores

Com ações simples, o professor pode promover um verdadeiro espaço de debate em suas aulas, aproximando a língua inglesa por outros vieses que não o das culturas hegemônicas ou fuga do protagonismo do nosso país. “Não é mais suficiente imaginar que as sociedades são constituídas por indivíduos isolados” (LEMKE, 2010, p. 458). É preciso intertextualidade, interdisciplinaridade e amplitude crítica para abordar temas polêmicos que precisam ser desenvolvidos, especialmente quando se espera criar impacto integrativo de uma língua internacional, impulsionando o pensamento crítico-reflexivo.

Giroux (1997, p. 146) completa que “[...] a educação refere-se a uma forma de política cultural que transcende os limites teóricos de qualquer doutrina política específica, enquanto ao mesmo tempo liga a teoria e prática social aos aspectos mais profundos de emancipação”. Assim, ensinamos que a língua inglesa não é inalcançável, pertencente apenas aos países hegemônicos, mas sim um dispositivo de interação e comunicação internacional acessível a todos os indivíduos, independentemente do contexto em que esses se encontram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo abordou a diferença entre ensinar língua inglesa de maneira tradicional, formando indivíduos tecnicamente fluentes, e ensinar língua inglesa de maneira crítica, formando cidadãos fluentes e preparados para a inserção no meio internacional globalizado. Concluímos que, para que haja a promoção de um pensamento crítico significativo, é necessária uma prática que traga a formação cultural do aluno para o centro

do letramento. Isto é, uma prática crítica e multiletrada, voltada especialmente ao “local”, que ofereça alicerces para uma inclusão social emancipatória e politizada do indivíduo em realidade global.

Em vista disso, a questão norteadora consistiu no seguinte: a associação entre pedagogia crítica e pedagogia dos multiletramentos no ensino de língua inglesa oferece alicerces que capacitam o aluno com as competências crítica, política e linguística para uma melhor inclusão em cenário internacional globalizado. Por sua vez, o objetivo foi discutir se a ação de uma pedagogia crítica multiletrada voltada ao ensino de língua inglesa promove as competências crítica, política e linguística básicas para a inserção do indivíduo como ser sociocultural na comunidade global.

Demonstramos, desse modo, que a combinação pedagogia crítica multiletrada voltada ao ensino de língua inglesa promove, sim, as competências necessárias para uma inclusão emancipatória do indivíduo em cenário internacional, o que corrobora nossa questão norteadora. O processo consiste em duas etapas, permeadas por uma perspectiva de integração das culturas nacional e internacional: contemplar os seis pontos-chave da combinação pedagogia crítica multiletrada nas práticas pedagógicas (pensamento crítico-reflexivo, relações dialógico-culturais, consciências sociopolítica e socioambiental, problemática, superação da ideologia hegemônica ou opressora e transformação da realidade); e atender as propostas a, b e c, para os diversos impasses encontrados no ensino dessa língua na realidade brasileira: a) tornar a língua inglesa mais acessível por meio do reconhecimento dessa língua na realidade do aluno; b) promover um ensino cujo protagonismo seja ocupado pela gramática de uso em conjunto com temáticas que fomentem diálogos, discussões e promoção de consciência socioambiental e sociopolítica; e c) incluir a cultura brasileira, seu impacto em cenário internacional globalizado, seus contextos e sua relação com as diferentes culturas estrangeiras trabalhadas e, por consequência, com a própria língua inglesa.

Ilustramos esse resultado a partir da análise do corpus, constituído de uma sátira de um texto publicitário, demonstrando que o aspecto nacional pode ser útil para destacar os problemas sociopolíticos que rondam o contexto dos alunos, fazendo-os refletir sobre seu papel cidadão e, principalmente, sobre a amplitude política que o nosso país oferece em cenário internacional. Há, nesse novo viés, a possibilidade de conciliar os componentes

culturais, interacionais, críticos, políticos e subjetivos como produto de um pensamento crítico-reflexivo que evidencia a individualidade do aluno em seu papel na sociedade brasileira.

Esse artigo possui algumas limitações que podem ser minoradas em pesquisas subsequentes; pode ser aprofundada, por exemplo, a questão da forma a se contemplar novas metodologias e práticas que visem à atualização pedagógica do docente e ao envolvimento da comunidade no processo educacional dos brasileiros, além de ser dada a devida sequência à aplicação da prática proposta. O trabalho contribui para a formação de professores que se encontram no dilema entre tornar a sala de aula um espaço democrático e, ainda assim, contemplar as competências exigidas pelo modelo instrucional como, principalmente, os aspectos linguísticos ligados às questões gramaticais.

Por fim, reiteramos que o mais importante é tornar a sala de aula um espaço de “democracia voltada à emancipação”, onde as ideologias correspondentes a cada situação sociopolítica possam transcorrer livremente, desvinculando a língua inglesa de um componente majoritariamente gramatical, para componentes que auxiliarão no desenvolvimento do papel dos indivíduos na sociedade internacional. A constituição desse contexto de “integração” deve ser produto da luta do docente e da comunidade, para que juntos possam revolucionar a visão escolar acerca de uma língua que oferece os mais variados cenários para o estabelecimento de uma visão crítica e reflexiva.

REFERÊNCIAS

AKBARI, Ramin. Transforming lives: introducing critical pedagogy into ELT classrooms. *ELT Journal*, v. 62, p. 276-283, 2008.

BORDIEU, Pierre. Os três estados da capital cultural. In: BORDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. Apresentação. In: GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 73. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Ricardo. Os 7 erros da nova marca de turismo do Brasil. Disponível em: <https://www.viajenuaviagem.com/2019/08/marca-brasil-erros>. 2019. Acesso em: 20 abr. 2021.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais**. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HALL, Stuart. O global, o local e o retorno da etnia. In HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KAWACHI, Guilherme Jotto. Entre letramentos e multiletramentos: contribuições teóricas para um ensino crítico de Língua Inglesa. **Revista X**, Curitiba, v. 2, p. 44-61, 2015.

LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010.

PAULO, Fernanda Santos; NACHTIGALL, Nara Rosana Godfried; GÕES, Taís Pereira de. **Educação popular e educação social a partir de Paulo Freire: conceitos em disputas ou complementares?**, v. 21, p. 43-63, 05/2019.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Escol@ conect@d@: os multiletramentos e as TICs**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Letramento(s) práticas de letramento em diferentes contextos. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOS, Érica Emanuelle Lima. **Os multiletramentos no chão da escola**: Desafiando realidades. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

SILVA, Flávia M. O Ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 58, n. 1, p. 158-176, 2019.

VICENTINI, Dayanne.; VERÁSTEGUI, Rosa de Lourdes Aguilar. A pedagogia crítica no Brasil: a perspectiva de Paulo Freire. **XVI Semana da Educação – VI Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**, Londrina, p. 36-47, 2019.

Enviado em: 14-05-2021

Aceito em: 31-07-2021

Publicado em: 05-08-2021