

LETRAMENTO CRÍTICO, ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E QUESTÕES FILOSÓFICAS: DIÁLOGOS COM BOURDIEU E DERRIDA

CRITICAL LITERACY, FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND PHILOSOPHICAL QUESTIONS:
DIALOGUES WITH BOURDIEU AND DERRIDA

Katia Bruginiski Mulik¹, Elaine Íris dos Reis¹

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brasil
katiamulik@yahoo.com.br; elreispa@yahoo.com.br

Recebido em 25 nov. 2018

Aceito em 27 mar. 2019

Resumo: Este artigo aborda a noção de letramento como proposta educacional tendo em vista as mudanças ocasionadas pela globalização nas relações culturais, econômicas, sociais e tecnológicas que demandam novos papéis do professor no espaço escolar. Trata-se de um estudo de caráter teórico no qual nos voltamos para a noção de Letramento Crítico (LC) no contexto do ensino de línguas estrangeiras, relacionando-a com o arcabouço teórico de Jacques Derrida e Pierre Bourdieu e suas discussões filosóficas como desconstrução e *habitus*. Entendemos que tais discussões podem contribuir auxiliando a se repensar sobre as práticas educacionais contemporâneas partindo da discussão de noções sobre significação, linguagem, interpretação e construção de sentido (MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2013). O ensino de língua estrangeira (LE), pela perspectiva do LC, implica um trabalho pedagógico voltado para práticas de leituras do mundo e de diferentes discursos de forma cuidadosa, levando em conta o papel ativo do leitor na construção desses sentidos dentro e fora da escola, visando a formação crítica dos alunos. O ambiente de aprendizagem deve ser pensado como um espaço de conhecimento construído mediante negociação aberta e permanente desses sentidos. Concluímos que as teorias dos já citados filósofos podem trazer contribuições significativas para aqueles que estudam o desenvolvimento da criticidade no ensino de língua estrangeira.

Palavras-chave: Letramento Crítico. Habitus. Desconstrução. Ensino de Língua Estrangeira.

Abstract: This article approaches the notion of literacy as an educational proposal according to the changes caused by globalization in cultural, economic, social and technological relations that demand new roles from the teacher in the school space. Our study is theoretical which is turned to the notion of Critical Literacy (CL) in the context of teaching foreign languages relating it to the theories of the philosophers Derrida and Bourdieu, discussing philosophical notions such as deconstruction and *habitus*. We understand that these philosophical aspects can help teachers, in order to rethink their educational practices and give them a new way of meaning, through the notions of language, interpretation and meaning-making (MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2013). Teaching foreign language, through the perspectives of the CL, implies a pedagogical work aimed at practices or world reading in diverse discourses in a deep way, taking into consideration the active role of the reader in construction of these meanings, inside and outside the school, in order to seek the critical formation of the students. The learning space should therefore be thought of as a knowledge space built through open and permanent negotiation of these meanings. In conclusion, those theories of the philosophers can give significant contributions to those who study the critical development in foreign language teaching.

Keywords: Critical Literacy. Habitus. Deconstruction. Foreign Language Teaching.

1 INICIANDO NOSSOS DIÁLOGOS

If reading formations are not always already fixed, how can educators help their students develop reading formations which will enable them to resist the authority of the dominative ideologies produced within required texts?

McLaren e Lankshear

As transformações desencadeadas pelas tecnologias, pelo excesso de informação e pelos efeitos da globalização, sem dúvida, são responsáveis pela forma como o conhecimento se constrói e como ele é aprendido. Rajagopalan (2018, p. 7) nos alerta afirmando que “nunca antes na história da humanidade o pensamento crítico se apresentou como tão necessário em nossas vidas no dia-a-dia”. Tarefas como leitura e interpretação foram afetadas por tais transformações, pois o conhecimento, que antes era preso a livros impressos, considerados quase como objetos sagrados incontestáveis, hoje pode ser revogado com uma simples consulta a um buscador na internet. Por isso, o papel da escola e do professor é desafiado, já que a concepção de leitura tradicional, em que se têm raciocínios mensuráveis, classificados como certos ou errados, é contraposta. Assim, faz-se necessário voltar-se para abordagens pedagógicas que trabalhem para o desenvolvimento de leituras críticas do mundo que se dão através de um “contínuo questionamento dos pressupostos e implicações das construções de sentido realizadas no encontro entre textos e leitores” (EDMUNDO, 2013, p. 77).

Neste artigo, voltamo-nos às questões relacionadas ao desenvolvimento da criticidade no contexto escolar, recorrendo à abordagem educacional do Letramento Crítico (doravante LC). As discussões ora propostas serão feitas com base em perspectivas filosóficas, trazendo à tona contribuições de Pierre Bourdieu e Jacques Derrida. A escolha desses autores se dá, principalmente, por estarem presentes nas falas e escritos de nossa homenageada, Prof.^a Dr.^a Walkyria Monte Mór, mas também por acreditarmos serem referências que tecem diálogos essenciais quando pensamos na questão da formação crítica. É importante ressaltar que não há uma interlocução direta entre o arcabouço filosófico e as teorias que informam sobre o LC, ou seja, esses teóricos não dissertam sobre letramento, tampouco suas

discussões estão relacionadas diretamente a questões educacionais. No entanto, percebemos contribuições desses estudiosos que estão bastante atreladas às visões de interpretação, linguagem, leitura e construção de sentido que permeiam as teorizações do LC e podem nos auxiliar a aprofundar nossa visão sobre esta abordagem.

Nosso artigo está organizado da seguinte maneira: após essa introdução, apresentamos a noção de letramento como proposta educacional e suas bases fundamentais. A partir disso, discorreremos mais detalhadamente sobre o LC no ensino de línguas estrangeiras (doravante LE). Em seguida, apresentamos Bourdieu e as questões do *habitus* e do poder simbólico. Na sequência, nos voltamos para Derrida e suas contribuições relacionadas à desconstrução. Buscamos, em ambas as seções, tecer diálogos com pressupostos das teorias do LC. Por fim, encerramos com algumas considerações vinculadas às contribuições desses filósofos para aqueles que estudam formação crítica.

2 LETRAMENTO COMO PROPOSTA EDUCACIONAL

Quando pensamos no conceito de letramento, é preciso levarmos em consideração que o termo apresenta diferentes entendimentos, seja por questões históricas ou linhas teóricas. McLaren e Lankshear (1993) identificam pelo menos duas correntes filosóficas nos estudos voltados para letramentos. Uma delas, de tradição radical, constitui-se de trabalhos com forte influência de Freire e de correntes neomarxistas que tecem relações com a teoria modernista social. Já a segunda, emerge de teorias anglo-americanas englobando uma série de contribuições teóricas oriundas da filosofia continental, de correntes pós-estruturalistas, da semiótica, da hermenêutica, da teoria da recepção, da desconstrução dentre outras. A respeito disso, Jordão (2013b, p. 69) também afirma que nas teorias sobre letramentos “existem várias abordagens que aparentemente são semelhantes, mas que encerram pressupostos bastante diversos”. Neste artigo trazemos formas distintas de conceituar letramento a fim de mostrar a multiplicidade que o termo pode apresentar e as vertentes que este vem alcançado em estudos recentes em âmbito nacional e internacional (MONTE MÓR, 2013).

Para Fávaro (2012, p. 63), letramento “se constitui como um conjunto de conhecimentos e habilidades necessárias para o desenvolvimento cognitivo e a ascensão social e intelectual do indivíduo”. Nessa perspectiva, para que se dê o processo de letramento, na escola, diversos fatores precisam ser levados em consideração, tais como as variadas práticas sociais e escolares que utilizam da escrita (verbal e não verbal), as diversas habilidades, conhecimentos e atitudes implicantes nessas práticas (SOARES, 2003). A partir dessas visões de letramento podemos entender que se trata, no caso de Fávaro, de uma visão autônoma do letramento que reforça a hegemonia, enquanto Soares, embora demonstre leitura dos novos estudos do letramento, mantém uma certa visão unívoca do conceito, pensado como referindo-se somente à escrita.

Estudos recentes apontam novas perspectivas sobre letramento e como ele tem sofrido revisitações a partir da relação com linguagem e práticas sociais. Monte Mór (2013) explica tais ressignificações vinculam-se a importância dada para a formação voltada para a criticidade. Nas palavras da autora, anteriormente, “na visão convencional, a relação língua-linguagem é tratada dentro de seu valor linguístico e nesta a crítica desempenha um papel relevante, porém de acesso restrito.” (MONTE MÓR, 2013, p. 39).

Os estudos voltados para o letramento no contexto brasileiro, segundo Monte Mór (2017a), podem ser divididos em três gerações: a primeira diz respeito ao processo de alfabetização (decodificação de códigos); essa noção de letramento relaciona-se com a inserção de sujeitos em práticas de leitura e escrita vinculados ao processo de alfabetização. A segunda relaciona-se ao ensino de língua materna e leitura; nela, ler e escrever são mais do que decodificar; nessa geração a noção de letramento está bastante vinculada aos estudos em língua materna, pois entendia-se que propiciar práticas de letramento é tarefa da disciplina de Língua Portuguesa e não da LE. A noção de texto estava bastante ligada a aspectos verbais e a multimodalidade tinha pouco espaço. Por fim, na terceira geração a proposta de alfabetização foi revisitada passando a se estender de crianças para adultos, pela razão de que muitos destes não tiveram acesso ao processo de aprendizagem e escolarização. A terceira geração de letramento, busca ir além de saber ler e escrever, assim como propunha a alfabetização tradicional (MONTE MÓR, 2013).

Segundo Monte Mór (2017a), esta geração engloba os novos letramentos, multiletramentos e o LC com propostas que buscam envolver as várias disciplinas da escola, que convidam a se repensar o currículo, a relação escola e sociedade, o papel de professor e aluno, assim como a multimodalidade. Somado a isso, investigam o fenômeno da globalização e a presença da tecnologia na sociedade e seus impactos no ensino da linguagem. Na próxima seção discorreremos mais a respeito dessa abordagem relacionando-a com o ensino de LE.

3 LETRAMENTO CRÍTICO E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

O papel do ensino de LE tem mudado ao longo dos anos. Propostas educacionais recentes têm se preocupado em buscar uma formação voltada para o desenvolvimento da cidadania e da criticidade. Um marco para a educação brasileira que leva em conta essas questões foi, certamente, a publicação das OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006). No referido documento, toma-se como base teórica o LC para subsidiar a prática pedagógica no ensino de línguas estrangeiras. Assim, sugere-se que o trabalho com leitura, por exemplo dê "ênfase às representações e às análises a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais" (BRASIL, 2006, p. 116). Citando mais longamente o documento, entende-se que o trabalho pedagógico não precisa passar por uma mudança radical, ou seja,

continua-se trabalhando a compreensão geral, dos pontos principais e as informações detalhadas do texto, assim como os elementos linguístico-textuais oferecidos pelos textos selecionados, os quais contribuem para a compreensão e o exercício de interpretação (construção de sentidos). O letramento crítico representa uma ampliação e uma definição desse trabalho de leitura no que se refere à expectativa de desenvolvimento crítico dos alunos.

Diante do que o documento das OCEM sugere, podemos afirmar que a proposta recai em pensar o ensino de LE numa perspectiva educacional-cultural-linguística com a finalidade de expandir a noção de pluralidade, diversidade e multiplicidade (MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2013; 2017b). Ou seja, antes se aprendia uma LE para conhecer a língua do outro, porém hoje em dia

aprende-se a língua do outro para discutir noções que transitam em esferas globais e locais. Isso quer dizer que o ensino de línguas, pautado no LC, nos auxilia a entender nosso lugar na sociedade e no mundo, assim como o lugar do outro, compreendendo que o outro tem sua própria maneira de pensar que, conseqüentemente, é diferente da nossa. Em outras palavras, é a visão do aluno sobre o outro e sobre si mesmo, percebendo a heterogeneidade existente na sociedade (MENEZES DE SOUZA, 2011).

É válido ressaltar que não há uma definição única da noção de crítico. Monte Mór (2013), explica que uma das associações mais frequentes do termo vincula a ideia de criticidade a noção de altos patamares de estudo, ou seja, quanto maior o nível de escolarização, mais crítico o sujeito seria. Sabemos, assim como também é colocado pela autora, que é uma ideia bastante problemática, pois não há como mensurar a criticidade do sujeito. Ser crítico ou não ser crítico é um conceito bastante abstrato e relacional. Para materializarmos no trabalho pedagógico o desenvolvimento da criticidade e cidadania é preciso ter em mente que “não basta ser letrado na linguagem verbal, mas, para exercer a cidadania de forma plena, os sujeitos precisam ser capazes de compreender outros modos de significação” (SOUTO JUNIOR, 2014, p. 7). Assim, o ensino crítico se fará presente na formação do aluno de LE, por meio a todas as trocas que existirem neste processo. O indivíduo não nasce com conceitos críticos e reflexivos, estes devem ser trabalhados, desafiados, refletidos e problematizados.

Rojo (2004), também nos auxilia a compreender o significado do sujeito letrado. Segundo a autora, o letramento é propiciado por meio do trabalho de leitura dos diversos textos que circulam, nas diferentes esferas sociais, de modo que façam sentido na vida dos indivíduos (ROJO, 2004, p. 1):

[...] ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela.

Aprender uma LE é entender sobre si próprio e o outro, além de refletir sobre a cultura deste outro, de modo que este aprendizado seja mais do que uma mera

aquisição de conteúdo, mas sim a (re) construção de sujeitos aptos para usarem este conteúdo e saberem conviver no mundo, nos mais variados e diferentes contextos (MONTE MÓR, 2017b). A educação na contemporaneidade exige que nos voltemos para propostas com foco na formação de cidadania ativa e engajada, em que o termo cidadania seja expandido para além de direitos e deveres do indivíduo, de modo que seja desenvolvida a agência do sujeito (MONTE MÓR, 2017b). Isso quer dizer oportunizar o contato com “diferentes perspectivas, possibilitar a tomada de decisões ‘socialmente responsáveis’ e ensinar a viver e conviver com a instabilidade” (JORDÃO, 2013a, p. 358).

Diante dessa proposta, ensinar uma LE vai muito além de fomentar exigências de conhecimentos voltados para o mercado de trabalho, por exemplo, mas sim possibilitar que o aluno compreenda seus espaços de atuação e compare sua (s) realidade (s) com outras diferentes da sua. É a relação do global com o local (o eu e o outro), assumida na visão pós-estruturalista em que o indivíduo é visto como “diverso, contraditório, dinâmico e que muda com o tempo histórico e espaço social” (ROCHA; MACIEL, 2013, p. 24). O aluno da contemporaneidade precisa ser capaz de reinterpretar os valores do que é local, ou seja, seu local de fala inserido em um contexto sócio-histórico-cultural. Por isso, defendemos a necessidade de que a escola acompanhe as transformações sociais e revise seu próprio conceito e funcionalidade, assim como o papel que o ensino de LE está exercendo.

Podemos perceber constantes mudanças no campo de trabalho, nas vivências públicas e na vida social (MONTE MÓR, 2013; 2017a; 2017b) que afetam nossas práticas sociais e pedagógicas. Com relação ao campo do trabalho, a escola carece de mais atenção ao fato de que este não é construído como era no passado, por meio de repetição e reprodução, mas sim de iniciativa, criatividade, colaboração, visão crítica, flexibilidade e, etc. Para Duboc (2014), em um mundo afetado pelo processos da globalização que possibilita o acesso a tantas coisas, “a língua estrangeira passa a ser uma das disciplinas mais relevantes na formação crítica e ética do aluno, pois no processo de aprendizagem de uma língua, aprendemos junto com ela aspectos identitários, culturais, sociais e ideológicos” (DUBOC, 2014, p. 210).

Como aponta Monte Mór (2013, p. 39): “[...] a questão da crítica se renova ao ser abordada por uma perspectiva que a relaciona à linguagem como uma prática social”. Por meio da prática social é que a língua se faz presente no processo de comunicação. O LC também nos auxilia a refletirmos sobre nossas atuações em sala de aula, buscando questionamento a respeito de diferentes modos de significação presentes na diversidade social, cultural e ideológica, dentro do contexto educacional. Para Alegretti (2012, p. 46),

trata-se de uma proposta educacional nascida dentro do contexto pós-industrial e cujo foco principal é construir uma nova concepção de ler e escrever o mundo e no mundo globalizado que explicita as diferenças e nos chama a lidar com elas e não mais comporta a rigidez de essencialismos e homogeneizações.

No que tange as diferenças culturais o papel do LC é de trazer e aproximar o diferente para a realidade do aluno (DUBOC, 2011) de modo a preparar os aprendizes para o “confronto com as diferenças de toda espécie” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 128). Por isso, ensinar LE é mais do que transmitir conhecimento e conteúdo, vai além de utilizar o livro didático, textos, gramática, vocabulário, ou seja, competências linguísticas. Constitui-se em um trabalho que exige a “imaginação para ver a si mesmo e as práticas habituais através dos olhos do outro” (BRYDON, 2011, p. 106). A educação linguística, voltada para um trabalho crítico “representa uma oportunidade de ressignificar sentidos, representações, procedimentos, valores, ou melhor, atribuir novos sentidos a nós mesmos, aos outros, ao mundo” (JORDÃO, 2013b, p. 77). Em outras palavras, utilizar a LE via LC, significa fazer leituras de mundo em diversas formas levando em consideração que nunca somos donos de nossas interpretações e dos textos que produzimos. Na próxima seção ampliaremos nossa discussão sobre LC recorrendo às contribuições das teorias de Bourdieu.

4 HABITUS E PODER SIMBÓLICO

Bourdieu, embora seja um teórico ligado à Sociologia traz alguns aspectos pertinentes no que tange às questões de linguagem. Ele critica Saussure afirmando que não há como tratar a linguagem como um objetivo autônomo e, portanto, aquele

que faz tal colocação fica “condenado a buscar o poder das palavras, ou seja, a buscá-la onde ele não se encontra” (BOURDIEU, 1996, p. 85). Interpretando a afirmação de Bourdieu, observamos que o poder das palavras está atrelado aos possíveis sentidos que a elas podem ser atribuídos. Tal poder não está nas palavras em si, mas nos contextos em que circulam e nos interlocutores que as utilizam. Assim, os sentidos são flutuantes, já que não estão presos aos contextos em que foram produzidos podendo ser modificados nas diferentes práticas sociais.

A noção de poder de Bourdieu (2000) pode ser relacionada à questão dos símbolos. Com efeito, as construções de realidade são vistas como um poder simbólico compreendido como: “um poder de construção de realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: sentido imediato do mundo” (BOURDIEU, 2000, p. 9). Em outras palavras, nossa realidade é construída a partir de símbolos materializados em nossas interpretações. Isso se confirma em outra passagem de Bourdieu (2000, p. 9): “os sistemas simbólicos, como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados”. Isto é, nossas crenças ou representações só podem exercer um poder a partir do momento em que as trazemos para a nossa realidade que se dá por meio do uso da linguagem.

Em Bourdieu (2005, p. 212), tem-se outra definição em relação a essa construção da realidade. Para ele, “os esquemas de pensamento organizam o real, orientando e organizando o pensamento, fazendo com que aquilo que se pensa seja pensável para ele como tal e na forma particular do que é pensado”. Bourdieu também comenta em seus escritos sobre a realidade como algo construído socialmente: “realidade, para o indivíduo, encontra-se determinada em grande medida, pelo que é socialmente aceito como real. Logo, a realidade não é absoluta. Ela difere de acordo com o grupo ao qual o indivíduo pertence” (BOURDIEU 2005, p. 212). Assim, cada grupo ou cada sociedade fará suas próprias construções do real de acordo com as experiências e os valores preservados por ela.

Associando Bourdieu às questões propostas pelo LC, recorreremos a Jordão (2013b, p. 73), que expõe que “os sentidos não são dados por uma realidade independente do sujeito: eles são construídos na cultura, na sociedade e na língua”. Em resumo, isso significa que a língua tem uma essência ideológica e que é através

de seu uso nas diversas práticas sociais que um “espaço ideológico” (JORDÃO, 2013b, p. 73) se constrói de forma contingente dependendo dos sujeitos, tempo e espaço em que se encontram. Ao mesmo tempo em que a compreensão do mundo está associada a aspectos políticos, culturais e sociais que fazem parte da subjetividade dos sujeitos, essa compreensão também se dá de forma social, logo os sentidos são atribuídos aos textos “no momento da leitura, com base em procedimentos interpretativos construídos e hierarquizados socialmente” (JORDÃO, 2013b, p. 74).

Ainda em Jordão (2013b), a ideologia se configura em um processo de construção de sentidos. Não constitui-se como um véu que oculta a realidade, mas sim em nossos olhos, ou nossas próprias lentes ou ainda aquilo “que nos possibilita ver. Sem ideologia não há como construir sentidos – nossos entendimentos são baseados em nossa posicionalidade, nossa perspectiva, nosso ‘olhar’ socialmente construído e que, assim, é sempre ideológico” (JORDÃO, 2013b, p. 74). No contexto educacional, fazer com que um aluno se desenvolva criticamente e possa fazer as suas próprias interpretações é mostrar que é possível fazer suas próprias leituras e não as leituras que o professor desejaria ouvir ou ler.

Para o LC, a multiplicidade de sentidos ocasionada pelas múltiplas possibilidades de leitura dos textos é algo extremamente produtivo (JORDÃO, 2013b). Não se tem uma única verdade, ou uma única interpretação, mas sim “muitas verdades construídas ideologicamente e partilhadas socialmente” (JORDÃO, 2013b, p. 76). Como relação a isso vale a pena citar mais longamente a autora:

O professor deve ser capaz de perceber esta multiplicidade como positiva, articulando sentidos possíveis ativamente, e ensinar seus alunos a construir sentidos novos a partir das diferentes e variadas possibilidades que se lhe apresentam no mundo, dentro e fora da sala de aula. Assim como seu aluno, o professor aprende constantemente novos procedimentos de construção e negociação de sentidos, bem como suas implicações para a vida pessoal e da sociedade como um todo (JORDÃO, 2013b, p. 76).

Diante do que Jordão (2013) defende, interpretamos que as aulas e atividades de leitura e interpretação de textos ficariam muito mais ricas e interessantes para seus participantes, uma vez que não precisam chegar a um consenso sobre suas leituras. O papel do professor passaria a ser o de ensinar aos alunos que, embora

exista abertura quanto às possibilidades de interpretação, haverá sempre interpretações mais legitimadas do que outras. Tal legitimação é dada pelo contexto a que um determinado texto ou conhecimento está vinculado, bem como às relações de poder existentes entre os participantes no ato comunicativo.

Retornando a Bourdieu, outro conceito que nos interessa é o *habitus*. Para ele, as pessoas estão predispostas a agirem de certo modo, por virtude de suas crenças, seu *habitus*. Esse, por sua vez, é “um sistema de disposições duradouras e transponíveis que integrando todas as experiências passadas, funciona como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações” (BOURDIEU, 1996, p. 37). O *habitus* é “um princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas” (BOURDIEU, 1996, p. 21-22). Essa definição de Bourdieu está ligada aos pensamentos e às experiências, ou seja, esses fatores servem de guia para a ação, que dentro do contexto educacional conduzem as atitudes dos professores e dos alunos, por exemplo, na sala de aula.

Ao tomarmos a questão do *habitus*, um exercício da leitura crítica na perspectiva do LC se configura no questionamento sobre a gênese de como construímos nossas leituras, ou na compreensão do *porquê* lemos da forma que lemos (MENEZES DE SOUZA, 2011). Embora exista uma pré-disposição para lermos e agirmos da forma como o fazemos, com base em experiências de mundo, é preciso questionar o que nos conduz a tais leituras o que pode ser entendido como o exercício de “aprender a escutar as próprias leituras” (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 132) Para esse autor, ler criticamente pressupõe o desempenho de dois atos simultâneos:

- 1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que têm origem em seu contexto e seu pertencimento sócio histórico, *mas ao mesmo tempo*, 2) perceber como, enquanto leitores, a *nossa percepção* desses significados e de seu contexto sócio histórico está *inseparável* de nosso próprio contexto sócio histórico e os significados que dele adquirimos (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 132 – grifos do autor)

Tais atos implicam a não atribuição de sentidos apenas por parte do autor do texto entendendo que não há verdades a serem desveladas, pois não há uma verdade, mas verdades construídas histórica e socialmente. Assim, “tanto o autor

quanto o leitor estão no mundo e com o mundo” (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 131). No contexto educacional e pedagógico, ensinar tais atos de leitura crítica auxiliaria os estudantes a fazerem leituras menos ingênuas, que vão além do senso comum e que consideram os significados como “dados naturalmente”, sem qualquer tipo de problematização.

De acordo com Wacquant (2007, p. 67), “[...] o *habitus* é aquilo que confere às práticas sua relativa autonomia no que diz respeito às determinações externas do presente imediato”. É no *habitus* que surge a heterogeneidade, pois cada indivíduo é portador de uma bagagem social, histórica, econômica e cultural. Para haver mudanças no presente, é preciso existir um passado a ser modificado, é o novo e o velho atuando juntos o tempo todo (WACQUANT, 2007). Nas palavras de Wacquant (2007, p. 67): “essa autonomia é a do passado, ordenado e atuante que, funcionando como capital acumulado, produz história na base da história e, assim, assegura que a permanência no interior da mudança faça do agente individual um mundo no interior do mundo.” Ou seja, o indivíduo é, ao mesmo tempo que agente individual atuante num coletivo, isso quer dizer que a noção de *habitus* correlaciona-se com processos de *sociação* e *individualização* (WACQUANT, 2007). O primeiro diz respeito ao processo de compartilhamento de categorias que os sujeitos partilham por terem sido submetidos a condicionamentos sociais similares. Já o segundo, considera a história de vida dos sujeitos que são bastante particulares e que compõe seus esquemas de ação e pensamento. Assim, o *habitus* é estruturado simultaneamente em instâncias individuais e sociais que coexistem.

Sobre a noção de *habitus* e o LC, recorremos a Monte Mór (2018) que faz alusão ao termo utilizado por Bourdieu, cunhando a noção de *habitus interpretativo*. Para a referida autora, “as pessoas formam e seguem um *habitus interpretativo*, respondendo às expectativas das instituições que geram e regulam os sentidos” (MONTE MÓR, 2018, p. 320). Isso se configura em uma busca pela apreensão de sentidos como forma de garantir o entendimento entre os pares que se comunicam. No entanto, é preciso frisar que, se estamos trabalhando dentro de uma perspectiva que prioriza a agência do sujeito, no que diz respeito à construção de sentidos de um texto, não há como garantir ou encapsular os sentidos, tampouco desejar que nosso interlocutor compreenda aquilo que dissemos ou escrevemos da forma como

pensemos que deveria ser compreendido. Os sentidos de um texto, depois de 'finalizado' já não pertencem mais ao seu autor.

5 DESCONSTRUÇÃO

Segundo Culler (1997, p. 99) a desconstrução tem sido apresentada como uma "posição filosófica, uma estratégia política ou intelectual e um modo de leitura". Como corrente filosófica ela nos interessa por apresentar pressupostos que se aproximam de concepções voltadas para o LC. A égide da desconstrução abarca questões filosóficas, literárias e políticas, tendo como seu grande representante Jacques Derrida. Apresentada em uma palestra de abertura proferida em um Colóquio na Cardozo Law School, famosa faculdade de Direito nos EUA em 1989, a desconstrução é trazida à tona e entendida como corrente de pensamento ligada às teorias sobre o conhecimento e filosofia da linguagem (HADDOCK-LOBO, 2014).

A desconstrução pode ser entendida como uma corrente filosófica que pretende "minar as correntes hierárquicas sustentadoras do pensamento ocidental, tais como, dentro/fora; corpo/mente; fala/escrita; presença/ausência; natureza/cultura; forma/sentido" (JUNIOR, 2010 p. 10) nas palavras de Derrida "desconstruir a oposição significa, primeiramente, em um momento dado, inverter a hierarquia (DERRIDA, 2001, p. 48)". Culler (1997, p. 100) explica que a desconstrução de um discurso constitui o exercício de "mostrar como ele mina a filosofia que afirma, ou as oposições hierárquicas em que se baseia, identificando no texto as operações retóricas que produzem o fundamento de discurso suposto, o conceito chave ou premissa". Interpretamos a noção de desconstrução como um exercício de criticidade que exige do leitor/ interlocutor um olhar mais apurado para entender que a lógica de um discurso nem sempre se estabelece numa hierarquia absoluta. O que queremos dizer é que as relações de causa e consequência em um determinado texto, por exemplo, não são estanques. Existem outras possibilidades de leitura sempre que nos depararmos com um texto. O ponto de partida de uma argumentação pode ter também o ponto de chegada. No exercício de desconstrução procura-se evidenciar nos textos pontos de tensão e conexão entre as linhas argumentativas.

É válido ressaltar que a desconstrução não se trata de um empreendimento, uma estratégia ou metodologia de leitura. Sobre essa questão vale a pena citar Wolfreys (2012, p. 50):

Em parte, o propósito de Derrida de explorar a estrutura de uma estrutura é mostrar como todas as estruturas repousam sobre um princípio, ideia, conceito centrante ou fundante que, embora nunca examinado como tal, garante a identidade, o significado, o valor da estrutura. Mostrar a estruturalidade da estrutura, portanto, não é desconstruir um texto. Você não pode desconstruir um texto, do mesmo modo que você pode analisá-lo de, digamos uma posição estruturalista ou feminista ou marxista. Derrida não nos oferece um método de leitura chamado desconstrução, que, uma vez apreendido pode ser aplicado a qualquer coisa que escolhamos ler.

Levando em consideração questões educacionais e o LC, pensar em atividades de leitura e escrita que promovam a criticidade certamente podem ser um desafio quando não se tem uma receita ou modelo a ser seguindo. Mas será que isso é desejável e possível? Estamos inseridos em uma sociedade afetada pela globalização e pela heterogeneidade em que o conhecimento e as formas de aprender se modificam constantemente. Cada texto possui uma multiplicidade de sentidos que são acionados pelos sujeitos que o recebem e contexto em que se inserem. Sendo uma das propostas do LC ensinar os alunos a serem construtores dos significados, pensar em uma aplicabilidade ou método de leitura vai contra tal proposta. Menezes de Souza (2011) defende que se o professor se prende a ensinar o aluno o sentido certo de um texto, está ignorando a relação do leitor para com o texto, bem como os múltiplos sentidos que este pode apresentar. O autor complementa que “ao fazermos isso nós não estamos ensinando os nossos aprendizes enquanto leitores a assumir responsabilidade pela sua leitura [...] porque a sua leitura vai ter consequências sociais” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 292).

Retomando os pressupostos de Derrida, Wolfreys (2012) deixa claro que não há como pensar em uma aplicabilidade da desconstrução. Mas qual seria a relação da desconstrução com o LC? Edmundo (2013, p. 69) responde a esse questionamento explicando que o “LC prioriza a necessidade de professores e alunos desconstruírem os pressupostos sobre as várias narrativas presente no nosso dia a dia [...]”. A autora continua explicando que “esse processo [de

desconstrução] envolve uma atitude crítica e persistente de questionamento que procura investigar como as verdades são construídas” (idem).

Já para Takaki (2017), o conceito de desconstrução não pode ser entendido como um ato de *destruição*. A autora explica que a desconstrução não pode ser ensinada e, nesse sentido, podemos associar a ideia da formação crítica. Não podemos ensinar nossos alunos a serem críticos e não temos como controlar ou validar se se tornaram críticos. Ser crítico remete à vivência social e individual do sujeito. Remete a tarefa de despertar nos aprendizes a percepção de crítica nas interpretações e visões/leituras de mundo e sociedade em que estão inseridos, distanciando-se de leituras naturalizadas e ingênuas do senso comum visando o desenvolvimento da formação cidadã, engajada e ativa (MONTE MÓR, 2013). Assim, concordamos com Takaki (2017, p. 169) ao defender que a prática da desconstrução “[...] parece não prescrever, pois possibilita a expansão de significados a cada contexto em que o autor está inserido, acompanhado do signo, da palavra, do texto/ evento e do papel do leitor”.

Dentro da perspectiva do LC, o conhecimento é entendido dentro da sua incompletude, sua natureza ideológica e relativa. Problematizar o valor que um conhecimento tem diante de outros é um exercício exigido numa relação de ensino-aprendizagem que visa o desenvolvimento da criticidade. Sobre esse aspecto, Monte Mór (2012) nos lembra que sempre interpretamos o conhecimento a partir de nossas formações sociais. Essas, por sua vez, estão imbricadas de *posicionalidade* e *localidade*, ou seja, por padrões que revelam paradigmas ocidentais e modernistas. Diante disso, a autora nos convida a pensar em um projeto dialético de desconstrução e reconstrução do conhecimento. Esse projeto envolveria expandir a noção de busca por compreender quais são os conhecimentos dominantes passando a considerar que “todo construto de conhecimento precisa ser constantemente reinterpretado e, assim, refletir a atualidade de suas condições” (MONTE MÓR, 2012, p. 46).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo buscamos discorrer sobre o conceito de letramento e LC no ensino de línguas procurando construir relações entre esse último e as teorias de Derrida e Bourdieu. Notamos que as contribuições desses estudiosos estão bastante atreladas às visões de interpretação, linguagem, leitura e construção de sentido, que permeiam as teorizações no LC. Entendemos que, com as discussões aqui apresentadas foi possível perceber conexões interessantes que podem ser feitas com o arcabouço teórico de Bourdieu e Derrida destacando a noção de *habitus* e desconstrução, respectivamente. Com isso, afirmamos que a compreensão de tais aspectos filosóficos pode auxiliar o professor no seu trabalho em sala de aula, entendendo melhor as noções de linguagem, interpretação, construção de sentidos e leitura ampliando perspectivas já discutidas.

Ensinar, na perspectiva do LC, exige por parte do professor, um trabalho de leitura cuidadosa dos textos que circulam nos espaços escolares e fora deles. Quando colocamos a questão da leitura, não estamos sugerindo que o “ato de ler” está vinculado apenas às práticas pedagógicas no ensino de língua materna ou estrangeira. Ler e interpretar faz parte de toda e qualquer disciplina, ou ainda, de toda e qualquer atividade de linguagem. Portanto, desenvolver a criticidade no espaço escolar requer o cuidado por parte do professor para fazer com que seus alunos percebam os impactos sociais de suas leituras e se tornem responsáveis pelas leituras que fazem de si, dos outros e do mundo.

Inseridos em um mundo afetado pela globalização e pela heterogeneidade em que as formas e as produções de informação são cada vez mais ampliadas, o LC pode ser uma abordagem capaz de fazer com os alunos se percebam como produtores e problematizadores do conhecimento. Estudantes podem entender o espaço escolar como um lugar onde eles são capazes de se desenvolverem como *designers* e que estão aptos a agirem de forma agentiva e transformadora no mundo. Reiteramos a importância de desenvolvermos práticas pedagógicas que possam nutrir o exercício da criticidade, reconhecendo o “hibridismo dos sujeitos e a agência humana diante das coisas, [pois] se essas coisas se transformam, podemos nós também transformá-las” (JORDÃO 2014, p. 201).

REFERÊNCIAS

ALEGRETTI, C. B. **Pontes (IR)Reais sobre abismos virtuais** - questões do ensino e da aprendizagem de inglês e a presença de novas tecnologias na escola pública. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

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

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: EDUSP, 1996.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **O poder simbólico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BRYDON, D. Local needs, global contexts: learning new literacies. *In*: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. de A. (org.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 93-109.

DERRIDA, J. **Posições**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DUBOC, A. P. M. **A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramento**. 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. *In*: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 209-230.

EDMUNDO, E. S. G. **Letramento crítico no ensino de inglês na escola pública: planos e práticas nas tramas da pesquisa**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

FÁVARO, M. H. O livro didático de línguas estrangeiras sob as lentes dos novos estudos de letramento. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 61-78, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/issue/view/1944>. Acesso em: 25 nov. 2018.

HADDOCK-LOBO, R. A desconstrução. **Revista Cult**. São Paulo, 6 jun. 2017. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/a-desconstrucao/>. Acesso em: 7 abr. 2019.

JORDÃO, C. M. Epistemofagia transformadora: saberes locais e inclusão no ensino superior brasileiro. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 249-276, ago. 2011.

_____. Letramento crítico: complexidade e relativismo em discurso. *In*: CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S.; ORTENZI, D. I. B. G.; SILVA, K. A. (org.). **Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil** – uma homenagem a professora Telma Gimenez. Campinas: Pontes Editores, 2013a. p. 349-370.

_____. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco?. *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2013b. p. 69-90.

_____. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. *In*: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 195-208.

JUNIOR, N. C. P. Jacques Derrida e a desconstrução: uma introdução. **Revista Encontros de Vista**, Pernambuco, 5. ed., p. 9-20, jan./jun. 2010. Disponível em: http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/Neurivaldo_Junior_Derrida_e_a_desconstrucao_uma_introducao_final.pdf. Acesso em: 7 abr. 2019.

MCLAREN, P. L.; LANKSHEAR, C. Critical Literacy and the Postmodern Turn. *In*: MCLAREN, P. L.; LANKSHEAR, C. (ed.). **Critical Literacy**: politics, praxis and the postmodern. New York: Suny, 1993. p. 379-419.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. *In*: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. de A. (org.). **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011a. p. 128-140.

_____. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? *In*: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (org.). **Formação “Desformatada”**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011b. p. 279-303.

MONTE MÓR, W. Globalização, ensino de língua inglesa e educação crítica. *In*: SILVA, K. A. da.; DANIEL, F. da G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. **A formação de professores de línguas**: novos olhares. 2. vol. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 23-50.

_____. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 31-50.

_____. Letramentos Críticos e Expansão de Perspectivas: diálogo sobre práticas. *In*: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (org.). **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 315-335.

_____. **Letramentos, construção de sentidos e expansão interpretativa: práticas em discussão**. 23 nov. 2017a. Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Minicurso.

_____. Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão. *In*: TAKAKI, N.; MONTE MÓR, W. (org.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas: Pontes Editores, 2017b. p. 267-286.

RAJAGOPALAN, K. Prefácio: letramento e pensamento crítico. *In*: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (org.). **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 7-10.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Língua estrangeira, formação cidadã e tecnologia: ensino e pesquisa como participação democrática. *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 13-30.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

SOARES, M. Letramento e escolarização. *In*: RIBEIRO, V. M. (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

SOUTO JÚNIOR, E. M. Qual a sexualidade do livro didático de inglês? Novos letramentos e ensino de línguas na contemporaneidade. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro, número especial, p. 1-12, 2014. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/23461/23461.PDFXXvmi=>. Acesso em: 7 abr. 2019.

TAKAKI, N. Perspectivas derridianas e linguagem digital: aproximações. *In*: TAKAKI, N.; MONTE MÓR, W. (org.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 169-194.

WACQUANT, L. Esclarecer o Habitus. **Educação & Linguagem**, São Paulo, ano 10, n. 16, p. 63-71, jul./dez. 2007.

WOLFREYS, J. **Compreender Derrida**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

Sobre as autoras

Katia Bruginski Mulik

Como aluna de doutorado no Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade de São Paulo (USP), investiga o papel da língua inglesa no ensino médio e na formação voltada para a criticidade e a cidadania. Coursou mestrado em Estudos Linguísticos e Literários na Universidade Federal do Paraná, possui formação em Letras e Comunicação e atua tanto na educação básica como na formação de professores. Atualmente é professora convidada para ministrar módulos nos cursos de especialização (*lato sensu*) na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), no Instituto Tecnológico e Educacional (Itecne) e na Universidade Positivo (UP), com temas relacionados a Linguística Aplicada, assessoria linguística e produção de material didático.

Elaine Íris dos Reis

Doutoranda e Mestra em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (USP). Tem formação em Letras e é psicopedagoga pelo Instituto Sedes Sapientiae, atuando tanto no ensino fundamental como na formação de professores de línguas. Atualmente é integrante do Projeto Internacional UIUC-USP *Knowledge Exchange and Research Proposal: Literacies and Languages in Teacher Education* firmado entre a University of Illinois at Urbana-Champaign-EUA e a USP. É pesquisadora vinculada ao Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia, o qual é sediado na USP. Investiga o papel da tecnologia na educação, os letramentos digitais, a formação de professores de línguas meio aos nativos digitais e aos multitarefados (*multitaskers*).