



DR. NO, KINGSMAN, E O OUTRO NÃO- HEGEMÔNICO: O CINEMA COMO UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO CRÍTICO EM AULAS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Prof. Dr. Daniel de Mello Ferrazⁱ

Gabriela Hikari Tomizukaⁱⁱ

RESUMO – Desde a pedagogia crítica de Paulo Freire (1970), o conceito de língua e ensino de língua (materna e estrangeira) vem sendo reconfigurado de modo a não se focar tanto nos seus aspectos estruturais, mas reconhecendo-a como uma prática social situada em um contexto sócio-histórico específico. Mais do que saber ler e escrever, o indivíduo letrado precisa ser capaz também de interpretar o que é lido, fazer relações com outros materiais, e assumir uma posição crítica em relação ao que está lendo (MONTE MÓR, 2019). Nesse sentido, este artigo propõe que os professores de inglês repensem suas práticas educativas de modo a integrar o Letramento Crítico em suas aulas. Junto a isso, investigamos como isso pode ser feito através da exibição de filmes populares, de modo a problematizar como se dá a representação do Outro não-hegemônico no cinema americano/britânico.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento crítico; ensino de línguas estrangeiras; cinema; educação.

ABSTRACT – Since Paulo Freire's (1970) critical pedagogy, the concept of language and language teaching (native and foreign) has been reconfigured so as not to focus as much on its structural aspects, but recognizing it as a social practice situated in a specific socio-historical and cultural context. Beyond knowing how to read and write, the literate individual must be able to interpret what is read, make relations with other materials, and take a critical position in relation to what they are reading (MONTE MÓR, 2019). In this sense, this article proposes that teachers of English rethink their educational practices in order to integrate Critical Literacy in their classes. Along with this, we investigate how this can be done through the exhibition of popular films, in order to problematize how the representation of the non-hegemonic Other occurs in American/British cinema.



Introdução

Como consequência das diversas transformações que ocorreram na sociedade durante as últimas décadas, o cenário atual encontra-se marcado por fluxos de todos os tipos — pessoas, artigos, informações — que se dão com uma rapidez enorme e de modo constante (MENEZES DE SOUZA, 2011b). A sociedade em que vivemos tem, então, um caráter múltiplo e complexo, no tocante a relações interpessoais, identidade(s) do indivíduo, e construção/obtenção/compartilhamento de conhecimento, de modo que “nós estamos lidando com novas formas de fazer sentido, novas formas de vida nesse mundo globalizado e complexo” (*ibidem*, p. 280).

Como resultado dessas mudanças, modificou-se também o que significa ser letrado. Como diz Monte Mór (2019), o indivíduo considerado letrado não é mais aquele capaz de escrever ou ler um bilhete de algumas linhas, mas é aquele que consegue utilizar a língua como uma prática social, isto é, quem é capaz também de interpretar o que é deixado subentendido, fazer relações com outros textos/autores, construir os seus próprios sentidos, além de ter uma atitude crítica em relação ao que está lendo.

Entretanto, as escolas ainda estão voltadas para o domínio da materialidade linguística, ensinando-a como um objeto artificial e com pouca relação com a vida cotidiana dos alunos. As aulas de inglês, principalmente, são orientadas para atividades de vocabulário, pronúncia,

KEYWORDS – Critical Literacy; foreign language teaching; cinema; education.

gramática etc., e, apesar da importância destes tópicos, acabam por não abranger reflexões acerca do papel da língua inglesa na vida dos alunos e os valores e ideologias disseminados e perpetuados através dos diferentes discursos. Para isto, acreditamos que os professores devem repensar as práticas em sala de aula com base nas propostas do Letramento Crítico.

Tendo como ponto de partida os trabalhos de alfabetização de Freire (1970), nos quais as experiências pessoais dos alunos eram valorizadas em sala de aula, o Letramento Crítico, na área do ensino de línguas, é um movimento voltado para a descentralização do conceito tradicional e estruturalista de língua, de modo a enxergá-la como uma prática social que além de conhecimentos gramáticos e sintáticos igualmente depende de contextos sociais e históricos para a sua compreensão.

Este artigo, então, busca apresentar um panorama sobre a teoria de Letramento Crítico e como integrá-la em sala de aula. Para auxiliar nossa proposta, trouxemos também a análise de dois filmes: *007 Contra o Satânico Dr. No* (1962) e *Kingsman: Serviço Secreto* (2014), de modo a investigar em que contextos e circunstâncias se dá a representação do Outro não-hegemônico. Mais especificamente, problematizamos a representação das pessoas com deficiência em ambos os filmes e, no caso de *Kingsman*, também examinamos as tensões de classe social apresentadas no longa.



Ademais, dividimos o artigo em três partes. A primeira, sendo teórica, estabelecemos o nosso lócus de enunciação, isto é, o Letramento Crítico. A seguir, examinamos as possibilidades de incorporar o Letramento Crítico nas aulas de inglês, diante a posição privilegiada e dominante que a língua possui ao redor do mundo. Por fim, através do conceito de “linhas abissais” de Boaventura Sousa Santos (2007), problematizamos a visão eurocêntrica usualmente perpetuada nas salas de aula, de modo a argumentar em favor de um ensino voltado para a heterogeneidade e legitimação de modos de saber e ser marginalizados.

Letramento crítico

Em sua maioria, as salas de aula são vistas como um espaço em que os alunos se sentam enfileirados e escutam com atenção o professor falar. Eles fazem anotações de modo que possam reproduzir essas anotações nas provas e receberem notas boas o suficiente para serem “promovidos” ao próximo ano. Assim, a vida escolar segue. Neste micro universo cercado por quatro paredes,

[...] tradicionalmente, os professores são treinados como autoridades unilaterais que transmitem habilidades avançadas e informações oficiais, que não apenas assumem o controle, mas ficam no controle. Ao mesmo tempo, os alunos são treinados para serem dependentes de autoridades, esperando para serem ditos o que as coisas significam e o que devem

fazer, uma posição que encoraja submissão e sabotagem passivo-agressiva¹ (SHOR, 1999, p. 15, tradução nossa).

Este tipo de ensino, denominado por Freire (1970) como “educação bancária” ainda é persistente nas escolas e coloca professor e aluno em posições diametralmente opostas no processo de aprendizado, de modo que o educador “é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos” (Ibidem, p. 68). Nesta concepção, compete ao primeiro ser o agente do aprendizado, pois ele é a autoridade absoluta do espaço escolar, de modo que é também sua função determinar o conteúdo das aulas e os instrumentos a serem utilizados. Do outro lado, está o aluno que, por ainda estar vazio de saber, deve ouvir passivamente o que lhe é ensinado e adaptar-se ao ambiente estruturado à sua volta, sendo, no final, recompensado pelo quanto ele conseguir memorizar. Condicionados por um ambiente escolar no qual só tem voz aqueles que sabem, onde conhecimentos alternativos (aqueles baseados em experiências pessoais, por exemplo) são menosprezados e o silêncio é recompensado, os alunos não são estimulados a fazer questionamentos ou problematizar assuntos de seu interesse.

O professor que não tem interesse no que os alunos podem trazer para a sala de aula transforma o ato de educar em um processo estratificado no qual as posições de educador e educando são invariáveis e de

¹ “[...] traditionally, teachers are trained and rewarded as unilateral authorities who transmit expert skills and official information, who not only take charge but stay in charge. At the same time, students are trained to be

authority-dependent, waiting to be told what things mean and what to do, a position that encourages passive-aggressive submission and sabotage.”



modo que “a rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca” (Ibidem, p. 67). A pedagogia crítica freiriana, logo, defende que entendamos o espaço da sala de aula como um em que os alunos também possuem voz e capacidade de criação de significados, visto que seu cotidiano e suas experiências são tão importantes para o entendimento do mundo quanto os estudos acadêmicos do professor.

Os professores devem reconhecer que o conhecimento discutido em sala de aula não pode ser dissociado de outros fatores exteriores, portanto, o Letramento Crítico é concebido pensando-se sempre no contexto cultural mais amplo de um texto ou de uma dada situação (SHOR, 1999), e estuda os conceitos de escrita e leitura como “práticas sociais manifestadas de formas diferentes em comunidades diferentes e em contextos diferentes” (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 286). Acrescenta Monte Mór (2019) que, na prática educacional, devemos adicionar o valor da subjetividade do indivíduo que “constrói e reconstrói sentidos, avalia e faz escolhas, exerce a sua agência, é crítico e pratica a autocrítica” (p. 14). Desse modo, os alunos não apenas absorvem um conhecimento pronto transmitido para eles, mas igualmente contribuem para a produção de significados, promovendo assim um ambiente de perspectivas diversas.

É, então, com base nas contribuições de Freire, que a prática de Letramento Crítico atual delinea-se, ao mesmo tempo em que assume um caráter menos doutrinador e

mais comprometido com a problematização de práticas sociais e institucionais, de modo a “conectar a questões de gênero, classe, sexualidade, raça, etnia, cultura, identidade, política, ideologia e discurso”² (PENNYCOOK, 2010, p. 16.3, tradução nossa); é parte de seus objetivos levar os alunos a desenvolverem a habilidade de entender um texto dentro de sua construção social, além de seus objetivos, interesses, e contextos de produção e recepção.

Antes de prosseguirmos, no entanto, achamos necessário esclarecer um ponto importante: entendemos como “ser crítico” a desconstrução de um *status quo*, de um “olhar treinado” em que os significados são interpretados pelos alunos dentro do que Monte Mór (2007) chamou de *habitus* interpretativo. Complementando essa aceção do termo, também conceituamos crítica como desconfiância das verdades e das grandes narrativas que estão em nosso entorno (RICOEUR, 1978). Por último, outra definição de crítico que nos é produtiva para essa pesquisa está na da construção de sentidos que pode ser entendida como uma possibilidade de desenvolvimento da criticidade, uma vez que, nas relações sociais, os sentidos não estão dados e não são fixos.

Inferimos então, como papel do crítico aquele de questionar e problematizar o que é dado como verdade absoluta e/ou senso comum, de modo a desenvolver “a habilidade de entender que os discursos nos produzem, falam através de nós e, mesmo assim, podem ser desafiados e

² “to connect it to questions of gender, class, sexuality, race, ethnicity, culture, identity, politics, ideology and discourse”



transformados; a habilidade de imaginar os efeitos possíveis e reais dos textos e avaliá-los em relação a uma ética de justiça social e cuidado”³ (JANKS, 2012, p. 159, tradução nossa).

Segundo Foucault (1972), vivemos em uma sociedade que marcha “ao compasso da verdade”, contudo, sem uma reflexão — individual e/ou com os alunos — acerca dessas “verdades” e os sistemas de poder aos quais estão ligadas, corremos o risco de continuar a difundir um conhecimento que beneficia apenas os grupos sociais já privilegiados e reforçar mentalidades de opressão para alunos das camadas menos privilegiadas. Identificar quais são as vozes que são propriamente representadas nos diversos textos e qual é o segmento social que tem mais oportunidades para escrever sobre si e sobre os outros nos leva a refletir acerca de quais são as consequências de se privilegiar historicamente alguns conhecimentos e ignorar outros. Logo,

(...) um trabalho crítico tem buscado desafiar um suposto centro, onde poder e privilégio estão, e retrabalhar tanto a política quando a linguagem que os sustentam. Assim, sempre teve que lutar contra a linguagem e ideias pelos quais o mundo é definido (o que é dado, os pressupostos, o genérico), bem como as desigualdades que elas⁴ (PENNYCOOK, 2010, p. 16.4).

Podemos fazer isso trazendo questões para a sala de aula que contrariem os conhecimentos prévios dos alunos ou que chamem atenção para as coisas que geralmente “passam batido” e assim levá-lo a refletir sobre isso de modo que consiga “perceber como aquilo que é natural para ele pode conter preconceitos que podem afetar o outro, gerar preconceito contra pessoas diferentes” (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 293).

Para melhor explorar este tópico, abaixo, reproduzimos um diálogo que se dá no filme *Kingsman* entre o protagonista Eggsy Unwin (Taron Egerton) e três outros candidatos para a vaga de Kingsman:

00:31:43-00:31:44 Rufus	“So, <i>Eggy</i> , are you Oxford or Cambridge?” / “Então, <i>Eggy</i> , você é de Oxford ou Cambridge?”
00:31:45 <i>Eggsy</i>	“Neither one.” / “Nenhuma das duas.”
00:31:46 – 00:31:47 Charles/Digby	“St Andrews?” “Durham?”
00:31:47-00:31:52 Rufus:	“Wait, I think we may have met. Did you serve me at McDonald’s in Winchester Service Station?” / “Espere, eu acho que já nos

³ “the ability to understand that discourses produce us, speak through us and can nevertheless be challenged and changed; the ability to imagine the possible and actual effects of texts and to evaluate these in relation to an ethics of social justice and care.”

⁴ “critical work has always sought to challenge an assumed centre, where power and privilege lie, and

to rework both the politics and the language that sustain them. It has thus always had to struggle against the language and ideas through which the world is defined (the givens, the assumptions, the generics) as well as the inequalities these maintain.”



encontramos. Você me atendeu no McDonald's da estação de serviços de Winchester?"

Tabela 1

Transcrição de uma das cenas do filme *Kingsman*

Fonte – própria

Charles, Digby e Rufus vêm de um universo diferente do de Eggsy. De famílias abastadas, quando perguntam a Eggsy de qual faculdade prestigiada ele veio, já há, por parte deles, a pressuposição de que o jovem não compartilha dos mesmos privilégios e nem do mesmo tipo de educação formal. Considerando-se que o acesso a essas faculdades depende da condição financeira do indivíduo (e esta deve ser, quase sempre, bastante alta), a pergunta nada mais é do que uma maneira de se estabelecer a divisão entre eles e Eggsy. Ademais, a implicação de que ele trabalharia em uma rede de *fast food* é também usada de modo a inferiorizá-lo. A partir deste diálogo, fica claro que o trio coloca grande valor na educação formal como indicativo de qualidade de caráter e das habilidades de outrem.

No Brasil, também há uma tendência a menosprezar pessoas que possuem pouca ou nenhuma educação formal, ou que estudaram em faculdades menos prestigiadas. Igualmente, vê-se de modo depreciativo trabalhadores braçais ou que provêm serviços essenciais para a população, como coleta de lixo, funcionamento de supermercados e condução do transporte público, entre outros. Portanto, é importante questionarmos com os alunos essas visões

de mundo nas quais determinadas graduações ou determinados empregos são vistos como superiores ou inferiores, principalmente quando consideramos que muitos dos caminhos de sucesso não são igualmente acessíveis para alunos mais pobres, que não podem se dedicar integralmente aos estudos, ou cujos conhecimentos estão em defasagem devido aos inúmeros problemas que encontramos nas escolas públicas brasileiras. Uma discussão assim colocaria em questão as visões hegemônicas de que o sucesso viria apenas através de um diploma de uma escola de prestígio, ou ao assumir um cargo de importância (como medicina ou engenharia, por exemplo).

O Letramento Crítico, em seu questionamento do *status quo*, “conecta o político e o pessoal, o público e o privado, o global e o local, o econômico e o pedagógico”⁵ (SHOR, 1999, p. 2, tradução nossa), de modo que consegue criar pontos de contato entre essas realidades que, frequentemente, apresentam-se como opostas. Espera-se que isso leve ao desenvolvimento de práticas educacionais mais inclusivas que, por sua vez, levem os alunos a descobrirem caminhos alternativos e novas maneiras de pensarem em suas vidas.

⁵ “connects the political and the personal, the public and the private, the global and the local, the economic and the pedagogical .”



Ademais, partindo de um novo entendimento de língua, esta que não é mais apenas um conjunto de regras gramaticais e listas vocabulares, mas uma entidade viva que cria e se recria dentro do seu uso e que é capaz de transformar as nossas percepções da verdade, buscamos por uma prática pedagógica que estime a pluralização das salas de aula e conscientize os alunos dos modos como os discursos dominantes moldam seus julgamentos e o modo como respondem ao outro. Assim, nos dias de hoje, se buscamos por uma educação que visa à formação cidadã, devemos preparar os alunos para agirem politicamente de maneira crítica tanto em relação ao seu lugar no mundo quanto nas suas ações.

Dito isso, também devemos repensar o papel dos professores diante da sala de aula. Não mais os “senhores da verdade”, o Letramento Crítico nos convoca a desconstruir velhas epistemologias, repensar modos de saber, e reconhecer a diversidade cultural dentro das salas de aula, visto que “noções fixas sobre ensinar como um processo são constantemente desafiadas em um contexto de aprendizagem no qual os alunos são muito diversos, no qual eles não compartilham os mesmo pressupostos sobre aprendizagem”⁶ (hooks, 1994, p. 162, tradução nossa).

O Letramento Crítico, portanto, difere-se das pedagogias tradicionais, pois entende o conhecimento como algo sempre parcial e incompleto, uma vez que a realidade não é permanente, e que no Ocidente discursos de “verdade” mudam incessantemente (FOUCAULT, 1972); o papel do professor é, então, o de respeitar toda forma de conhecimento, independente de sua origem, de modo que as realidades apresentadas como verdades incontestáveis sejam desafiadas, e sejam abertos espaço para novas perspectivas.

No filme, os Kingsman são estabelecidos como uma agência tradicional presente em questões britânicas (e mundiais) desde a Primeira Guerra Mundial. Todos os seus candidatos, aparentemente, vêm de famílias ricas, e possuem treinamento formal no que concernem habilidades físicas e conhecimentos gerais. A seguir, separamos um diálogo do filme que se dá entre Harry Hart e Arthur, líder dos Kingsman. Para contextualizar a cena: informados da morte do agente Lancelot, cada agente Kingsman deveria recomendar um novo candidato para assumir a posição de Lancelot, o qual seria decidido depois de uma série de provas físicas e mentais.

00:11:06-00:11:13 Arthur	“And don’t forget your membership proposal. Try picking a more suitable candidate this time.” / “E não se esqueça da sua proposta de candidato. Tente escolher um candidato mais adequado desta vez.”
00:11:14-00:11:25 Harry	“Seventeen years and still ‘evolving with the times’ remains an entirely foreign concept to you. Need I remind you that I wouldn’t be here if it weren’t for that young man. He was as much Kingsman material as any of them. More so.” / “Dezessete anos e ‘evoluir com os tempos’

⁶ “fixed notions about teaching as a process are continually challenged in a learning context where

students are really diverse, where they do not share the same assumptions about learning.”



	continua um conceito completamente estranho para você. Preciso lembrá-lo que eu não estaria aqui se não fosse por aquele rapaz? Ele era tanto um Kingsman quanto qualquer um deles. Mais ainda.”
00:11:26-00:11:33 Arthur	“But he wasn’t exactly one of us, was he? Let’s face it, Galahad, your little experiment failed.” / “Mas ele não era exatamente um de nós, era? Admita, Galahad, o seu pequeno experimento falhou.”
00:11:34-00:11:37 Harry	“With respect, Arthur, you’re a snob.” / “Sem ofensas, Arthur, você é um esnobe.”
00:11:38-00:11:39 Arthur	“With respect.” / “Sem ofensas.”
00:11:40-00:11:46 Harry	“The world is changing. There’s a reason aristocrats developed weak chins.” / “O mundo está mudando. Há uma razão pela qual os aristocratas desenvolveram queixos fracos.”

Tabela 2

Transcrição de uma das cenas do filme *Kingsman*

O candidato anterior ao qual Arthur se refere é o pai de Eggsy que, anos antes, no meio do processo seletivo, havia dado sua vida para proteger os companheiros de um homem-bomba. Arthur insinua que a origem humilde do homem foi a razão de seu fracasso e, portanto, para que os resultados decepcionantes não se repetissem, Hart deveria escolher alguém “mais adequado”, ou seja, alguém cujas origens e formação se assemelhassem a eles. Assim, os ideais de Arthur ajudam a sustentar o caráter elitista da instituição.

Hart contrapõe-se a Arthur, enxergando na mudança algo a ser acolhido e incorporado às práticas da instituição. Mais do que isso, da mesma forma critica a ideia de que a origem de alguém determina seu valor durante a vida; para ele, todos possuem a capacidade de evoluir e se tornar uma versão melhor de si mesmos, e assim esboça uma crítica à rígida estrutura de classes britânica.

Considerando-se que os tempos modernos exigem que algumas tradições sejam deixadas para trás, esta resistência ao Novo e ao diferente, nos coloca em desvantagem e despreparados para a nova configuração social da qual estamos diante. Colocadas em sala de aula, estas questões podem levar os alunos a refletir acerca dos valores e discursos hegemônicos presentes em nossa sociedade, e então direcioná-los para a crítica de modo a equipá-los com as ferramentas certas para desestabilizar esses discursos e subvertê-los, assim que necessário.

A sala de aula é, portanto, o lugar privilegiado para isto, já que deve ser um espaço em que professores e alunos se sintam confortáveis para refletir sobre e problematizar variadas questões, além de investigar de onde surgem e para onde podem levar as diferentes perspectivas e visões de mundo que construímos e com as quais nos deparamos. O Letramento Crítico é uma prática que busca construir de modo



conjunto uma atitude reflexiva sobre os textos e as práticas sociais presentes no cotidiano (JORDÃO, 2016), de modo que possamos "orientar criticamente, sobretudo as crianças e jovens, na busca de uma informação que os faça crescer e não embrutecer" (GADOTTI, 2000, p. 8).

Contudo, nem todos os alunos estarão dispostos a se engajarem nessas reflexões, muitos rejeitarão uma nova visão — principalmente aqueles que se beneficiam da manutenção do *status quo* dominante —, e a tarefa não é fácil, pois “as forças que precisam ser questionadas são muito antigas, profundamente arraigadas, e notoriamente complexas, às vezes muito complicadas para intervenções da pedagogia crítica em apenas um semestre.”⁷ (SHOR, 1999, p. 12, tradução nossa), mas o desconforto causado por esse confronto com si e com os outros é necessário, pois são nesses questionamentos, nesse reaprender e desaprender que concebemos a possibilidade de um novo mundo e de novos modos de nele intervir e/ou reconstruir.

Como último argumento desta seção, alertamos para que os professores que já trabalham ou pretendem trabalhar com esses métodos tampouco se deixem acomodar. Estando cientes de que estamos diante de um mundo de incertezas e constantes transformações, a prática de Letramento Crítico com a qual trabalhamos precisa ser capaz de também mudar conforme a situação exige, evoluir junto com os avanços tecnológicos e adaptar-se ao global e ao local conforme necessário

(JANKS, 2012); inevitavelmente, isso exigirá que o educador não tema a mudança, pois, "ao temer a mudança e ao tentar aprisionar a vida, ao reduzi-la a esquemas rígidos, ao fazer do povo objeto passivo de sua ação investigadora, ao ver na mudança o anúncio da morte, mata a vida e não pode esconder sua marca necrófila" (FREIRE, 1970, p. 118).

O letramento crítico no ensino do inglês

No Brasil, o ensino do inglês é componente obrigatório da grade curricular de todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas. Uma das razões para isso é a facilidade com que, nos últimos anos, temos nos encontrado inseridos em um ambiente no qual, independente de classe social, prevalecem produtos culturais importados de países como Estados Unidos e Inglaterra. Por outro lado, em uma sociedade que busca pela internacionalização de seus negócios, o inglês seria uma maneira de propiciar crescimento social e profissional dos indivíduos, de modo que ofereceria maiores e melhores oportunidades de trabalho. Posto que os processos de globalização e digitalização da cultura nos colocam frente a um cenário cada vez mais heterogêneo, o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras experimenta grande revalorização em virtude da interconectividade e da interdependência entre essas sociedades globalizadas.

De acordo com Mizan (2017), em uma sociedade marcada pelos processos da globalização, o ensino do inglês deve ser por

⁷ “the forces that need questioning are very old, deeply entrenched, and remarkably complex,

sometimes too complicated for the interventions of critical pedagogy in a single semestre.”



vezes padronizado e, por vezes adaptados às especificidades locais, conforme necessário. No entanto, é muito mais comum nos depararmos com aulas de inglês formulaicas, nas quais se priorizam a materialidade linguística, isto é, as estruturas gramaticais e processos fonológicos, principalmente porque esses métodos fornecem aos professores um modo mais fácil de avaliar os alunos (MONTE MÓR, 2019).

Contudo, as exigências da sociedade contemporânea e novas concepções do próprio conceito de língua, que as enxerga não mais como um conjunto de estruturas e regras gramaticais, mas como uma maneira de continuamente criar e atribuir valor aos sentidos dentro das práticas sociais, levam-nos a repensar os métodos de letramento do passado.

Numa visão de Letramento Crítico, “ao invés de ver a língua como um objeto em si, todas estas orientações emergentes localizam a língua como algo feito em um tempo e espaço específicos⁸” (PENNYCOOK, 2010, 16.8, tradução nossa) e, portanto, reconhece os modos diversos como as línguas se manifestam nos diferentes contextos locais, afastando-se deste modo de uma visão “universalista”, cujo foco estaria nas regras gramaticais e precisão de pronúncia, e assume uma posição “diferencialista”, no qual há a preocupação com os modos diversos como a língua é apropriada, ensinada e interpretada nas diferentes culturas (MORGAN; RAMANATHAN, 2005);

também procura entender quais são as ideologias linguísticas prevalentes e como os participantes se orientam em direção à elas (PENNYCOOK, 2010) e, finalmente, há o reconhecimento das várias formas com que textos são produzidos em diversos contextos e os modos como as práticas discursivas de diferentes culturas são valorizadas e/ou desvalorizadas dentro de nossa sociedade (JORDÃO, 2007).

Em vista disso, também sabemos que as línguas estrangeiras vêm carregadas de pressupostos e dinâmicas de poder, como a supervalorização de uma língua como o francês, que é “chique”, ao mesmo tempo em que línguas como o árabe são taxadas de “assustadoras” e atraem olhares desconfiados. Portanto, o ensino de línguas estrangeiras não deve ser dissociado de questões sociais, culturais e educativas.

Por exemplo, porque o inglês é considerado como a língua do desenvolvimento econômico e é, supostamente, a língua que internacionalmente todos que possuem formação erudita sabem, o ato de se saber inglês é entendido como um símbolo de progresso social e econômico do indivíduo para que este possa atuar em nível global e aproveitar oportunidades acadêmicas e profissionais que, de outro modo, estariam fora de seu alcance. De modo geral, tanto a língua quanto as culturas anglófonas passam a ser idealizadas e, assim, encontram-se em uma posição privilegiada para disseminar seus valores e ideologias mundo afora. Observamos nessa dinâmica vestígios do

⁸ “rather than seeing language as an object in itself, all these emerging orientations locate language as something done in a particular time and space.”



processo de colonização que impunha aos povos dominados (principalmente tribos indígenas e africanas) o uso da língua do dominador como instrumento civilizatório, pois “a dominação da língua de um povo pelas línguas das nações colonizadoras foi crucial para a dominação do universo mental do colonizado”⁹ (THIONG’O, 1986, p. 16, tradução nossa). Tendo isso em vista, nos resta questionar, qual o objetivo da inclusão do inglês no currículo escolar: realmente esperamos prepará-los para mais oportunidades de ascensão social e financeira, ou apenas “treinar alunos pobres em mentalidades e raciocínios específicos” (MIZAN, 2017, p. 100)?

A partir desses questionamentos, e com dedicação a uma atitude crítica, as aulas de inglês não precisam ser um espaço na qual essas ideologias linguísticas estão sendo (re)produzidas e legitimadas, mas se tornam o lugar onde professores e alunos problematizam, destotalizam, e

ressignificam diversas práticas discursivas. Logo, o ensino de línguas baseado no Letramento Crítico “mudou de um foco no ensino linguístico, testes, e aquisição da segunda língua para uma conceptualização de língua mais amplo e crítico na vida social”¹⁰ (PENNYCOOK, 2010, p. 16.1), de modo a trazer um estudo de línguas que não ignore a diversidade e as complexidades das mesmas, mas que busque incluir nas aulas as complexidades e as dinâmicas de poder que provém de uma língua estrangeira, para que, assim, as aulas de inglês deixem de ser um espaço no qual se trabalha a língua como um sistema de códigos objetivos, mas igualmente intenta engajar politicamente os alunos e leva-os a questionarem tanto as formações discursivas como suas integrações dentro da sociedade e de cada contexto político e sociocultural.

Observemos a cena a seguir, também do filme *Kingsman*:

01:05:23-01:05:26 Eggsy	“So, you’re gonna teach me how to talk proper, like <i>My Fair Lady</i> .” / “Então você vai me ensinar a falar direito, que nem <i>My Fair Lady</i> .”
01:05:27-01:05:41 Harry	“That’d be absurd. Being a gentleman has nothing to do with one’s accent. It’s about being at ease in one’s own skin. As Hemingway said: ‘There is nothing noble in being superior to your fellow man’. True nobility is being superior to your former self.” / “Isso seria absurdo. Ser um cavalheiro nada tem a ver com o seu sotaque. É sobre se sentir confortável em sua própria pele. Como Hemingway disse: ‘Não há nobreza em ser superior aos seus companheiros’. Verdadeira nobreza é ser superior ao seu eu anterior.”

Tabela 3

Transcrição de uma das cenas de *Kingsman*

Fonte - própria

⁹ “the domination of a people’s language by the languages of the colonising nations was crucial to the domination of the mental universe of the colonised.”

¹⁰ “has shifted from a central focus on language teaching, testing and second language acquisition to a broader and more critical conceptualization of language in social life”



Mais uma vez, o filme coloca-se a problematizar uma visão elitista de que há determinados critérios a serem cumpridos para que alguém seja considerado melhor, como, por exemplo, um modo “correto” de se falar. *My Fair Lady* (1964) é uma referência pertinente, pois o filme conta a história de uma garota pobre que é acolhida por um linguista rico e preconceituoso e ensinada a se portar como uma moça da alta sociedade — inclusive abandonando seu sotaque *cockney*, considerado inferior em relação à pronúncia padrão. Novamente, Hart critica a ideia de que as circunstâncias de nascimento de alguém determinam seu potencial na vida.

Sendo professores de língua tampouco devemos cair no equívoco de que alguns sotaques são mais válidos o que os outros, mas legitimar as variadas pronúncias de nossos alunos, conquanto atinjam seu objetivo derradeiro: a comunicação efetiva.

No entanto, apesar da óbvia crítica nesta e em outras cenas, *Kingsman* não vai até o fim com sua mensagem e, intencionalmente ou não, contradiz algumas das ideias que constrói durante o filme. A origem humilde de Eggsy não o impede de se tornar um *Kingsman*, nem de derrotar os vilões

Valentine e Gazelle ao final, mas para isso, é exigido dele que se submeta a outros aspectos do estilo de vida e dos valores *Kingsman*, mesmo sem a exigência de que mude de sotaque. Eggsy entra no sistema, mas o sistema em si não muda; nada do que é mostrado no filme leva a audiência a acreditar que ocorreram mudanças significativas na instituição.

Igualmente, em sala de aula, precisamos nos certificar que nossas práticas pedagógicas sejam voltadas para que os alunos percebam seu poder e capacidade em desafiar o *status quo* e descobrir caminhos alternativos para si mesmos em âmbito pessoal e profissional, não a se adaptem a um sistema que, na maioria das vezes, não está ao seu lado. Afinal, “aprender não é uma questão de ‘evolução’ na qual você deixa o seu eu passado para trás; deixar para trás vidas e mundos que, de outra forma, teriam sido enquadrados pela educação como mais ou menos inadequados para a tarefa da vida moderna”¹¹ (KALANTZIS; COPE, 2000, p. 120, tradução nossa), mas de expandir os horizontes e abrir-se para novas perspectivas, de modo que o objetivo não seja uma escalada vertical, ou uma

¹¹ “learning is not a matter of ‘development’ in which you leave your old selves behind; leaving behind lifeworlds which

would otherwise have been framed by education as more or less inadequate to the task of modern life.”



viagem sem volta, mas uma expansão dos conhecimentos de mundo anteriores.

Para que isso se realize, então, e para que os alunos sejam capazes de subverter o poder de um discurso hegemônico, eles próprios precisam ter os meios para combater as práticas hegemônicas, e assim podem fazê-lo através do próprio inglês, pois de acordo com Freire (1993) a dominação da língua hegemônica é necessária para melhor lutar pela transformação da sociedade (apud, SHOR, 1999, p. 22), isto é, do mesmo modo que frisamos a capacidade discursiva de criar e recriar o mundo e as relações sociais, podemos repensar o caráter hegemônico da língua inglesa, e assim reinventá-la como um instrumento de resistência.

Logo, a educação linguística crítica pretende descentralizar a língua de seus aspectos reguladores tais como gramática, fonética e fonologia, semântica e passa reconhecer os processos sociais, culturais e históricos que se encontram contidos nos modos como a língua se manifesta na sociedade. Quando propomos que uma prática crítica seja inserida em sala, propomos que as aulas de inglês se voltem

para a formação de alunos conscientes de seu lugar no espaço social, e igualmente críticos dos modos como a língua influencia o modo como construímos o mundo e, por sua vez, somos construídos por este, e como diz hooks (1994) transformar nossas palavras em um discurso anti-hegemônico, para então, nos libertamos na linguagem.

O ensino da alteridade em sala de aula

*But where are our contributions? Where are they? Where are they listed, mentioned or honored? Can you imagine, can you imagine if they were put back into history? Written back into history books? Can you imagine how America would see us? More important, can you imagine how we would see ourselves?¹² (John Leguizamo, *América Latina para Imbecis*).*

Em seu especial da Netflix, **América Latina para Imbecis** (2018), o ator John Leguizamo está em busca de um herói latino. Sua pesquisa o leva para além do currículo escolar, pois, nas páginas do material didático de seu filho, tudo que encontra é uma história traçada e povoada por heróis brancos. Igualmente, encontramos uma linha do tempo parecida quando aprendemos sobre história aqui: ela começa na Grécia Antiga entre os filósofos que guiam o pensamento ocidental, existe dentro do Império Romano, e se alastra através das grandes navegações. Se seguíssemos a maioria dos livros didáticos,

¹² “Mas onde estão nossas contribuições? Onde elas estão? Onde foram listadas, mencionadas ou honradas? Dá pra imaginar se fossem colocadas de

volta na história? Escritas nos livros de história? Imaginam como os EUA nos veriam? E, mais importante, imaginam como nós nos veríamos?”



a própria história do Brasil teria começado apenas quando o homem europeu pisou em solo brasileiro pela primeira vez e “descobriu” uma nação que não existia até ele dizer que era real. O que — quem — quer que estivesse por aqui antes tornou-se, a partir de então, parte da época pré-civilização e suas contribuições para a criação e manutenção da nova nação foram relegadas à condição do “primitivo” e “inculto”.

Como consequência dessa ação nos deparamos com o que Sousa Santos (2007) denomina de “linhas abissais”, isto é, um limite invisível que coloca de um lado o “conhecimento verdadeiro” — ciência, filosofia, teologia, e todo tipo de conhecimento que adere aos critérios de verdade delimitados pelo pensamento ocidental — e, do outro, todo o resto que não obedece à esses critérios pré-delimitados — os chamados misticismo, subjetivismo, intuição, etc. Desnecessário complementar que essa hierarquização do conhecimento simultaneamente faz o mesmo com as pessoas que compõem os grupos sociais de onde esses conhecimentos derivam.

De acordo com Mignolo (2008), “uma das realizações da razão imperial foi a de afirmar-se como uma identidade superior ao construir construtos inferiores (raciais, nacionais, religiosos, sexuais, de gênero), e de expeli-los para fora da esfera normativa do ‘real’” (p. 291), de modo a designar valor maior àqueles que se assemelhavam em aparência e crença ao enunciador (isto é, o

homem branco europeu) e menosprezar, em diferentes níveis, todos os que se desviassem de algum modo do padrão pré-estabelecido.

Vemos assim que a identidade nada mais é do que resultado de uma relação social sujeita aos efeitos de poder da sociedade e as consideramos como vulneráveis a vetores de força e impostas socialmente aos indivíduos (SILVA, 2000); essa fixação de um tipo de identidade que seria “normal” obviamente obriga a existência de um contraparte e “aqui, o outro aparece sob a rubrica do curioso e do exótico” (Ibid, p. 99), reforçando assim uma perspectiva de desumanização e alterização (*othering*) de pessoas de outras etnias. Conceito similar desenvolvido por Edward Said na década de 70, o Orientalismo consistia nos modos como o Ocidente descrevia e ensinava sobre o Oriente. Os métodos utilizados para a popularização dessa visão do Leste foram histórias, pinturas e fotografias, que, por sua vez, retratavam o Oriente como um lugar exótico, muitas vezes implicando uma cultura racializada, sexualizada e feminizada, com o propósito de justificar a invasão e dominação europeia.

De acordo com Baron (2003), é então nesses moldes orientalistas que Bond opera. Sendo um agente secreto, “ele está, por definição, empenhado em assistir, enumerar e particularizar, e suas explorações mobilizam um conhecimento do Outro que existe para controlá-lo.”¹³ (p. 147). Isso aparece especialmente marcado em **Dr. No**, pois sua ação decorre na Jamaica que, na

¹³ “he is by definition engaged in watching, enumerating and particularising, and his exploits mobilise a knowledge of the Other that exists for the sake of controlling it”



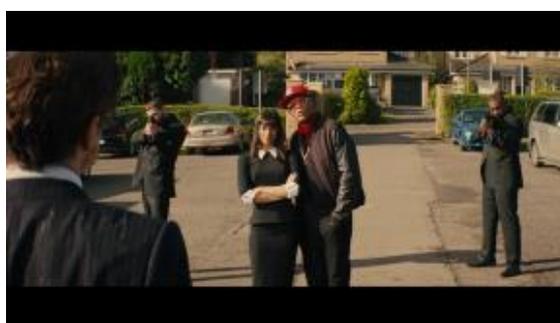
época do lançamento do filme, recentemente tornara-se independente do Império Britânico. O agente Bond, incontestavelmente britânico, chega à ilha e age como se fosse dono dela. Ao assumir a posição do herói imperial, aquele a quem tudo lhe é permitido, é com sua “licença para olhar” que Bond cumpre a sua função de estabelecer a identidade britânica em

contraposição aos indivíduos não-britânicos maléficos (como Dr. No) ou subalternos (como Quarrel).

Kingsman, seguindo os moldes de seu antecessor igualmente utiliza-se da ideia de uma superioridade britânica que, no seu caso, é marcada pelos vilões americanos e de pele escura.



Fotograma 3 – Dr. No em *Dr. No*



Fotograma 4 – Gazelle e Valentine em *Kingsman*

Observamos que, devido às características físicas dos personagens, ficam bem marcadas as diferenças entre os heróis e os vilões. Deste modo, o Outro não-hegemônico simboliza aquele que é perigoso, ou que deve ser evitado, ou, eventualmente, eliminado. Ambos os filmes, então, elevam a identidade britânica e aqueles que se encaixam nela e, por consequência, rebaixam os que não atendem os critérios estabelecidos.

Ao tratar o outro — aquele que vive além da linha, aquele que não se parece com nós — como objeto de curiosidade, alimenta-se uma narrativa na qual membros destes grupos marginalizados são seres inferiores, e esses processos, consequentemente, afetam como as instituições a nossa volta são moldadas, inclusive e principalmente o currículo escolar.

O ensino que encontramos na maioria das escolas baseia-se em uma visão eurocêntrica, masculina e heterossexual, que reforça ideias preconceituosas e desinformadas sobre as culturas “do lado de lá”. O material didático encontrado e utilizado nas salas de aula apresenta uma visão histórica narrada pelo ponto de vista e interpretação dos “vencedores”. Pensemos, por exemplo, no modo como nos é contado a fundação do nosso país. O termo “descobrimto” usado nas aulas de história traz latente em si a legitimação da dominação europeia sobre os povos que aqui residiam; não se fala de “invasão” ou “apropriação”, mas implica o país como um pedaço de terra perdido ou abandonado ao acaso e, portanto, pertencente a ninguém até ter sido legalmente encontrado pelos portugueses.



Percebemos nesse exemplo o papel da língua na produção e manutenção de discursos hegemônicos e dominantes. Por um lado, a língua não é um reflexo da realidade, mas é um instrumento que a constrói e a controla, visto que uma escolha linguística pode tanto comunicar quanto distorcer um fato (CALDAS-

COULTHARD, 1997 apud MIZAN, 2004). Sendo língua uma prática social, devemos conscientizar os alunos acerca dos modos como esses discursos são manipulados e manipuladores, como criam e destroem, e de como se mantém através das gerações.

Vejamos o exemplo abaixo:

01:12:20-01:12:22 Arthur	“At least, the girl’s got balls.” / “Pelo menos a garota tem culhões.”
-----------------------------	--

Tabela 4

Transcrição de uma das cenas de *Kingsman*

Fonte - própria

Na última prova dos *Kingsman*, a competição está entre Eggsy e Roxy — a única concorrente mulher. Quando ela completa a tarefa e ele não, Arthur diz que ela “tem culhões” para significar que ela tem mais coragem do que Eggsy. Essa frase, dada de modo casual, evidencia o modo como a sociedade vincula masculinidade com traços de bravura e força, o que não acontece com traços considerados estereotipicamente femininos. Apesar de parecer algo inofensivo à primeira vista, devemos pensar quais os tipos de valores e concepções de gênero estão sendo internalizadas pelas pessoas com esse tipo de vocabulário e como esse sentimento com origem bastante misógina é naturalizado a ponto de se tornar uma “verdade”.

Visto que as salas de aula são por excelência espaços heterogêneos e de perspectivas mistas, e por mais que estejamos, de certo modo, limitados ao currículo escolar — este que ainda perpetua preconceitos e inverdades históricas —, tampouco devemos excluir assuntos de diversidade de nossa sala de aula. Se nossa intenção é letrar criticamente os alunos,

devemos refletir acerca de quais as consequências de se empreender uma prática educacional que continue a alterar (*otherize*) determinados grupos sociais, inclusive aproximando esses assuntos dos próprios alunos, com questões que explorem suas experiências pessoais e as comunidades das quais fazem parte. Guiaremos os alunos à reflexão com perguntas tais como: quais são as consequências para a autoestima de nossos alunos quando defrontes a um discurso que inferioriza a eles e a pessoas semelhantes, seja por motivos de raça, sexualidade, gênero, ou qualquer outro? Quais são as consequências de não terem acesso a uma história que os inclua e reconheça suas contribuições? Quem beneficiamos ao continuar a silenciar conhecimentos alternativos e historicamente menosprezados por não aderirem a critérios científicos arbitrariamente estabelecidos pelos europeus?

Como vemos, a prática crítica exige não apenas que reflitamos acerca dos discursos que existem à nossa volta, mas também problematizar e questionar os nossos



próprios privilégios e reconhecer os modos como nós também podemos ser coniventes com estruturas opressoras que discriminam e invisibilizam (BORELLI, 2018).

No caso de pessoas com deficiência, por exemplo, a mídia tanto fictícia quanto não fictícia tem perpetuado diversos estereótipos e mitos cercando esse grupo, auxiliando na discriminação que elas enfrentam no cotidiano. Isso se dá, porque, por séculos, um único tipo de corpo foi valorizado e considerado legítimo e humano: o homem branco, heterossexual, cisgênero e sem deficiências; essa imposição e ênfase no que seria normal leva à dificuldade em “imaginar um ser humano diferente”, e a “resistência ao outro” traduz-se a uma desvalorização do Outro com deficiência (DIAS, 2013, p. 10).

Historicamente, a busca pela pureza e superioridade genética levou a práticas genocidas e eugênicas contra aqueles

considerados desviantes do padrão corporal. Lembra Mitchell e Snyder (2000) que “a história das pessoas com deficiência inevitavelmente envolve a contemplação de uma variedade de mecanismos para impor sua segregação social e até mesmo seu extermínio”¹⁴ (p. 65). Em nossa sociedade, o corpo deficiente, porque este se projeta de maneira a não se encaixar no que é delimitado como padrão, é menos humano e, doravante, deve ser curado ou exterminado, e a arte, como literatura e cinema, refletem essa mentalidade (Ibidem).

Nenhum dos filmes selecionados escapa dessa trama. Em *Dr. No*, o vilão morre devido à falta de destreza. Suas mãos protéticas, apesar de fortes e mortais, pouco lhe ajudam na hora de se agarrar por sua vida quando Bond o empurra na piscina do reator radioativo do próprio Dr. No. Sua deficiência, portanto, é a causa direta de seu fim.



Fotograma 5 – Cena do filme *Dr. No*



Fotograma 6 – Cena do filme *Dr. No*

Em *Kingsman*, seus vilões não morrem porque são deficientes. Mais do que isso, muito da qualidade assassina de Gazelle deriva de suas próteses e não apesar delas; no entanto, há algo a se dizer sobre o modo

como sua morte assemelha-se imagetivamente às suas próteses. No confronto final contra Eggsy, o último golpe do espião é o de utilizar uma lâmina em seu sapato que contém um veneno

¹⁴ “the history of disabled people inevitably involves a contemplation of a variety of mechanisms for

enforcing their social segregation and even their extermination”



mortal de efeito instantâneo (Fotograma 7). Valentine, por sua vez, é assassinado pela lâmina de uma das próteses de Gazelle (Fotograma 8), arremessada por Eggsy. E,



Fotograma 7 – Cena do filme *Kingsman*

assim, as duas figuras também são eliminadas e outra ameaça mundial é anulada.



Fotograma 8 – Cena do filme *Kingsman*

Por anos, a mídia vem buscando por uma “sensação de finalização” que resulta na morte de seus personagens com deficiência. De acordo com Longmore (2003), isso se dá porque é um modo de as pessoas expressarem suas ansiedades e medos; “what we fear”, ele diz,

O que nós tememos nós costumamos estigmatizar e rejeitar e, às vezes, procuramos destruir. Entretenimento popular representando personagens com deficiência aludem a esses medos e preconceitos, ou abordam-os de modo oblíquo ou fragmentado, procurando nos tranquilizarmos em relação a nós mesmos.¹⁵ (p. 132).

Portanto, o estudo de cenas estas, se usadas nas aulas sob uma ótica crítica, pode levar os alunos a reconhecerem os diferentes tipos de preconceitos que permeiam as telas do cinema, levando-os, por sua vez, a refletir sobre como são vistos

¹⁵ “we often stigmatize and shun and sometimes seek to destroy. Popular entertainments depicting disabled characters allude to these fears and prejudices, or address

os grupos marginalizados na vida real e as origens disso.

O que a educação crítica propõe, então, é a “descentralização dos modos eurocêntricos de se compreender o mundo, as pessoas e os fenômenos que ocorrem em ambos” (SABOTA; SILVA; ALMEIDA, 2018, p. 91) e o reconhecimento de que as salas de aula são um espaço de debate no qual a figura do Outro, sendo tão presente, sempre nos coloca diante questões de identidade e alteridade. Assim, concebemos como parte do papel do professor o de disputar os discursos hegemônicos e dominantes e abrir as aulas para perspectivas diferentes, de modo a sensibilizar os alunos acerca da conexão que existe entre língua, poder e conhecimento.

Faz-se isso ao apresentar aos alunos à conhecimentos e produções culturais de comunidades marginalizadas e assim ler a realidade por outros olhos, e é nesse deslocamento entre a cultura dominante e

them obliquely or fragmentarily, seeking to reassure us about ourselves”



das margens que se espera diluir, pelo menos um pouco, as linhas abissais que nos cercam.

Considerações finais

A estigmatização do corpo não-hegemônico, seja por razões de raça, gênero, sexualidade, sempre esteve presente na sociedade e manifesta-se de modo estrutural e sistêmico. Ao incluir esses assuntos em sala de aula, ao mesmo tempo em que se priorizam questões de ética e diversidade, trabalhamos em direção a uma formação cidadã dos alunos. Visto que, como falamos na Introdução, a sociedade atual é marcada pela heterogeneidade e complexidade das relações sociais, estes assuntos são relevantes para a sala de aula.

Neste artigo, sugerimos que essa prática pode ser feita através da exibição de filmes em sala de aula, visto que, mesmo não sendo objetos de estudo considerados acadêmicos,

possuem um forte valor didático e oferecem discursos contemporâneos acerca de temas sociais e políticos.

Junto a isso, podemos repensar no ensino de línguas estrangeiras que, geralmente voltados para a materialidade linguística, pouco reconhecem o potencial da língua para a problematização e subversão de ideologias e discursos hegemônicos. Intentamos mostrar a importância de se repensar como o inglês está sendo ensinado nas escolas, pois sendo língua instrumento de ação e construção, podem levar os alunos a refletirem sobre suas identidades e seus papéis e lugares em suas comunidades.

Por fim, Shor (1999) nos lembra que mesmo que não seja através do trabalho crítico que vamos alimentar os pobres, ou aumentar o salário mínimo, ou mesmo dismantelar os sistemas discriminatórios vigentes, a crítica é um convite para a ação e para tentar atingir esses e outros objetivos.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMÉRICA Latina para Imbecis. Direção de Aram Rappaport. Intérpretes: John Leguizamo. Roteiro: John Leguizamo. Newark: The Boathouse, 2018. Son., color. Legendado.
- BARON, C. Dr. No: Bonding Britishness to racial sovereignty. In: LINDNER, C. (Ed.) **The James Bond Phenomenon: A Critical Reader**. Manchester: Manchester University Press, 2003. p. 135-150.
- BORELLI, Julma. Caminhos e Vivências de uma Atuação Crítica Decolonial. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 137-146.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: the beginnings of an idea. In: _____. (Eds.) **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000. p. 3-8.
- DIAS, Adriana. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal à narrativa capacitista social. In: Simpósio Internacional de Estudos sobre Deficiência, 2, 2013. São Paulo. **Anais...** São Paulo: DIVERSITAS, 2013. p. 1-14.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996. Tradução de Laura Sampaio.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1972. Tradução de Roberto Machado.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GADO'TTI, M. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 2, p. 3-11, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>.
- hooks, bell. **Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom**. Londres: Routledge, 1994
- hooks, bell. **Reel to Real: Race, class and sex at the movies**. New York: Routledge, 2009.
- JANKS, Hillary. The importance of critical literacy. **English Teaching: Practice and Critique**, Johannesburgo, v. 11, n. 1, p.150-163, 2012.



- JORDÃO, Clarissa. No Tabuleiro da Professora Tem... Letramento Crítico? In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Org.) **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 41-56.
- JORDÃO, Clarissa.; FOGAÇA, Francisco Carlos. Ensino de Inglês, Letramento Crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Línguas & Letras**, Paraná, v. 8, n. 14, p. 79-105, 2007.
- LONGMORE, Paul. Screening Stereotypes: Images of Disabled People in Television and Motion Pictures. In: LONGMORE, Paul, **Why I burned my book and other essays on disability**. Filadélfia: Temple University Press. p. 131-146
- MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Org.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. São Paulo: Paco, 2011a. p. 26-47
- MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario. O professor de inglês e os novos letramentos no século XXI: Métodos ou ética? In: JORDÃO, C.; MARTINEZ, J.; HALU, R. (Org.). **Formação "Desformada": Práticas com Professores de Língua Inglesa**. Campinas: Pontes Editores, 2011b. p. 279-303.
- MIGNOLO, Walter. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008.
- MITCHELL, David; SNYDER, Sharon. **Narrative Prosthesis: disability and the dependencies of discourse**. Michigan: University Of Michigan Press, 2000.
- MIZAN, Suzanna. **CNN News of September 11th: a representation of reality or the reality of representation**. Dissertação (Mestrado). São Paulo: USP, 2004.
- MIZAN, Suzanna. Língua global, identidades e saberes: encontros e fronteiras nas zonas de contato. In: FIDALGO, S.; ELIAS, N. (Org.). **Cadernos de licenciatura em Letras: memória, prática e pesquisa para a docência**. 1ed.São Paulo: Alameda editorial, 2017. p. 85-106.
- MONTE MÓR, Walkyria. Formação Docente e Educação Linguística: uma perspectiva linguístico-cultural-educacional. In: MAGNO E SILVA, W.; SILVA, W. R.; CAMPOS, D. M. (Orgs). **Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 187-206.



MORGAN, Brian.; RAMANATHAN, Vaidehi. Critical Literacies and Language Education: Global and Local Perspectives. **Annual Review Of Applied Linguistics**, Cambridge, n. 25, p.151-169, 2005.

PENNYCOOK, Alastair. Critical and Alternative Directions in Applied Linguistics. **Australian Review of Applied Linguistics**, v. 33, n. 2. Monash University Press, p. 16.1-16.16, 2010.

ROGOFF, Irit. Studying Visual Culture. In: MIRZOEFF, N. **The Visual Culture Reader**. London: Routledge, 2002. p. 14-26.

SABOTA, Barbra.; SILVA, Hermindo Eliseu da; ALMEIDA, Ricardo Regis de. Sobre o que vamos falar hoje?! Educação linguística crítica em LE/LA e a escolha de temas para debate em aula de inglês. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Org.) **Educação linguística em línguas estrangeiras**. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2018. v. 1. p. 87-106.

SHOR, Ira. What is Critical Literacy? **Journal Of Pedagogy, Pluralism, And Practice**, v. 1, n. 4, p. 2-32, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000. p. 73-102.

SOUSA SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos — Cebrap**, n. 79, p. 71-94, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>

THIONG'O, Ngugi wa. The Language of African Literature. In: THIONG'O, Ngugi wa **Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature**. Harare: Zimbabwe Publishing House, 1986. p. 4-33.

ⁱ Pós-Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo, docente no Departamento de Letras Modernas e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo. Linhas de Pesquisa: Linguística Aplicada, Estudos culturais, Letramentos visuais.

ii Pesquisadora de Iniciação Científica pela Universidade de São Paulo, Letras Inglês/Português.