

## **Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares**

Profa. Dra. Walkyria Monte Mór - USP

### **Introdução**

Os inúmeros e crescentes debates voltados à educação na sociedade de hoje frequentemente focalizam a necessidade de várias habilidades para a vivência numa sociedade que enfrenta os desafios de fenômenos como a globalização e a ampla presença da tecnologia digital. Reconhece-se que o desenvolvimento crítico vem a ser uma dessas habilidades. No entanto, a expectativa desse desenvolvimento é identificada em décadas quando, então, os citados fenômenos não se despontavam com a nitidez pela qual são atualmente observados. É fato que muitos pesquisadores registram sinais desses fenômenos em muitas décadas ou em séculos atrás, mesmo que se apresentassem de maneira embrionária. Também é fato que se torna difícil definir o exato momento em que os mesmos emergem. Mas, no que se refere aos sinais da necessidade da criticidade na formação, as legislações, por exemplo, há muito advogam por uma educação ou por escolas que se preocupem com o desenvolvimento de cidadãos críticos. Mais recentemente, essa constatação é observada no grande interesse pelos estudos sobre letramentos críticos, reconhecendo-se que a criticidade é um antigo desejo ou premissa nos programas de formação educacional.

Para corresponder a esses anseios, as investigações apontam a premência de revisão no ensino fundamental, médio e também na universidade, nas áreas de linguagem e comunicação, instância em que se situam as línguas estrangeiras e a materna. Dentre as evidências já mencionadas em outras publicações nesta área encontram-se as que são fornecidas por institutos brasileiros, como o Instituto Paulo Montenegro, o INEP, a FGV. Esses constatam que os movimentos de alfabetização atingem índices gradualmente mais satisfatórios nas últimas décadas, observando, porém, que muitos dos alfabetizados apresentam as características dos “analfabetos funcionais”, conforme denominado por Luke (1989) e Soares (2004) em seus projetos de letramentos, respectivamente no estrangeiro e no Brasil. Trata-se de um termo que define o alfabetizado como aquele que sabe ler e escrever de acordo com um conceito restrito de alfabetização, ou seja, um conceito que desconsidera/não prioriza a prática social da linguagem. Os resultados dessa proposta revelam-se insatisfatórios na promoção igualitária de oportunidades e da

participação social do aluno/cidadão. Assim como as instituições brasileiras, os resultados da instituição internacional de avaliação educacional *Program for International Student Assessment* (PISA) relatam que grande parte desses leitores pesquisados demonstra dificuldades na ‘compreensão geral’ do texto, na síntese do conteúdo de suas leituras (e também na construção de sentidos e visão crítica, conforme acrescentam os novos estudos de letramentos), reforçando a percepção da necessidade de ampliação no enfoque crítico da educação / dos letramentos. Diante dos registros dos quadros preocupantes na educação básica, reitera-se o interesse pela melhoria de qualidade de formação por meio de propostas que visam à aproximação entre a universidade e a educação básica e que reflitam as necessidades da sociedade em que se inserem.

No entanto, por meio dos dados obtidos, verificam-se interpretações *a priori* sobre essa questão. Uma delas indica que o desenvolvimento crítico é um antigo trabalho que se realiza em fase posterior à consolidação do conhecimento linguístico. Em uma outra leitura, percebe-se que esse desenvolvimento é suficientemente trabalhado na formação escolar e universitária, cujos resultados insatisfatórios se devem mais ao aluno [ou à pouca capacidade deste] do que a uma proposta curricular, metodológica ou didática. Há, ainda, uma outra interpretação de que os recentes estudos de letramentos críticos são, na verdade, antigos, não oferecendo novidades teóricas nesse campo.

Logo, as reflexões aqui postas têm como base a premissa de que as visões de ‘crítica’ sinalizadas nas investigações não levam em conta as noções de ‘crítica’ em sua dinamicidade e historicidade e que remetem a diferentes escolas teóricas. Os respondentes das investigações atuam nos campos da educação básica e universitária. As noções de crítica focalizadas são tratadas nas áreas literária e social, segundo princípios distintos/específicos, embora reconheça-se que ambas podem ter papéis complementares ou suplementares. Os estudos apontam haver fontes teóricas específicas na compreensão do que se identifica como ‘crítica’, uma distinção que é abordada neste texto.

### **Sobre ‘críticas’ e ‘críticas’**

A referência ao *ser crítico* permite vários entendimentos. Dois deles são aqui tratados, dada a evidência observada nos dados que subsidiam as análises apresentadas neste

texto. Um dos mais frequentes associa o desenvolvimento crítico com a escolaridade, tendo como premissa a ideia de que a crítica se situa em patamares altos da escala de estudos. O outro remete à capacidade de percepção crítica que cidadãos têm sobre a sociedade em que vivem, capacidade esta que não se atrela necessariamente aos altos níveis de escolarização.

Essas duas concepções, que marcam atualmente os debates e pesquisas no Brasil e em outros países, são encontradas nos estudos de Gikandi (2005) sobre cultura e crítica na sociedade globalizada. O autor distingue os diferentes sentidos para *criticism* e *critique*, termos em inglês cuja tradução para a língua portuguesa converge para a palavra *crítica*. No entendimento deste, o primeiro termo se atrela à crítica que resulta de estudos e conhecimentos que conduzem a avaliações fornecidas por especialistas reputados, como críticos de arte, música, cinema e teatro; o segundo, se refere à percepção social que não depende da escolarização ou da mencionada especialização.

As reflexões de Gikandi se pautam nas teorias literárias de Leavis (1969) para quem crítica e cultura estariam intrinsecamente relacionadas, não se submetendo ao julgamento crítico individual, construído a partir da distância entre o crítico e o objeto de análise. Para Leavis, o ato crítico deveria representar uma comunidade consensual que comunga e reafirma os valores da nação. Essa concepção se complementa na visão de que o autor, o leitor e o crítico pertencem a um sistema estável e partilhado de crenças e valores no qual as tradições culturais não preveem questionamentos, no qual os hábitos de leitura e as mentes dos leitores devem convergir para um sentido comum do poema. Gikandi associa essa visão aos estudos de literatura e cultura inglesa da época, ou seja, à forma pela qual essas eram tidas ou disseminadas. Nas teorias de Leavis, aquele se configurava como um período em que a poesia, no caso, como um processo criativo de uma experiência particular, deveria ser apreciada pelo valor intrínseco em si mesmo. Nesse raciocínio, a apreciação crítica não deveria se preocupar com a história ou com a epistemologia social, sendo essas alguns dos elementos do que Gikandi identifica como *critique*, ou crítica social. Para este autor, a perspectiva de crítica literária na literatura inglesa mundialmente divulgada pode ser vista como um dos primeiros movimentos de globalização cultural que, embora tenha valor incontestável para muitos, se expande destituída de outros elementos que constroem a crítica como *critique*.

Inúmeras são as distinções entre os referidos termos hoje em dia, sendo que nem todas partilham das acepções apresentadas por Gikandi. No entanto, as observações deste estudioso se sustentam nas perspectivas do filósofo Vattimo (1990), para quem *criticism* se refere à crítica de arte ou literária, uma vez que imprime a interpretação e avaliação [especializadas] de literatura e de arte e *critique* remete a uma análise social e informada da estrutura de um pensamento expresso num determinado conteúdo.

Dentro desse mesmo debate, encontra-se também uma alusão ao binômio *escritor-crítico*, em cuja relação frequentemente identificam-se atividades que embora sejam distintas também o são complementares. Barthes (1999), por exemplo, é um dos muitos autores que se voltam para essa distinção. Descreve os romancistas e poetas como aqueles que falam “de objetos e fenômenos mesmo que imaginários, exteriores e anteriores à linguagem: o mundo existe e o escritor fala, eis a literatura” (p 160). O mencionado teórico entende que o objeto do crítico não é o mundo, mas o discurso de um outro. Acrescenta que a ligação entre ambas funções se encontraria na linguagem crítica do autor observado e a relação dessa linguagem-objeto com o mundo. Novamente vê-se o termo *crítico* representar a figura do crítico literário, aquele que exerce a crítica como função ou profissão “[O crítico] se prevalecerá – ou pedirão a ele que o faça – de emprestar uma voz, por mais respeitosa que seja, à leitura dos outros, de ser ele próprio apenas um leitor ao qual outros leitores delegaram a expressão de seus próprios sentimentos, em razão de seu saber ou de seu julgamento, em suma, de figurar os direitos de uma coletividade sobre a obra [...] O crítico é um leitor que escreve.” (BARTHES 1999, pp 228-9).

Os sentidos implícitos nos termos *criticism* e *critique* talvez possam ser percebidos nos escritos de Barthes quando este indica haver dois tipos de crítica: uma universitária e outra ideológica. A universitária pratica um método positivista, cujos princípios são os da objetividade e do rigor no estabelecimento dos fatos. Em contraste à primeira, a crítica ideológica permite a subjetividade, uma vez que se realiza por meio de interpretação, estando ligada a grandes ideologias como existencialismo, marxismo, psicanálise, fenomenologia. Barthes ressalta, porém, que a crítica universitária também carrega a sua própria ideologia ao demandar “as convicções gerais sobre o homem, a história, a literatura, as relações do autor e da obra [...] nas bagagens do cientificismo” (p 159).

Seriam essas definições alusões aos respectivos termos discutidos por Vattimo e Gikandi?

Outros autores têm ampliado o debate sobre os tipos de crítica aqui ressaltados, mas esse texto não pretende se deter sobre todos ou a maioria deles. Porém, salienta ainda os estudos de Perrone-Moysés (1973) pelo fato de esse apontar o conflito da crítica verificado nos meandros da ciência e da arte, onde parece haver um desejo de que a arte seja tratada como se fora ciência objetiva. Esse desejo de ciência, segundo a citada autora, leva a natureza estruturalista da crítica literária a agonizar, em face de um “jogo livre da linguagem, onde o conhecimento e o valor (do mundo, do texto) não dependerão do Criador ou do criador, mas serão o fruto da invenção crítica” (p 166). Nessa menção, veem-se os indícios do que Barthes (1996) denomina crítica ideológica, havendo a presença da subjetividade? Possivelmente.

### **A crítica como construção social**

Feitas essas reflexões, algumas questões emergem: de que maneira pode-se interpretar o significado de *invenção crítica*? *Ser crítico* significa dispor de conhecimento elaborado e autorizado para realizar análises de obras de arte ou literárias? Quem não ascende a um determinado grau de escolaridade não se *torna crítico*?

Não é incomum encontrarmos alusões à dicotomia *indivíduo crítico* ou *indivíduo não-crítico*. Nos escritos de Carrher (1999), por exemplo, encontra-se o contraste entre o pensador crítico e o pensador comum: “a diferença entre ele [o pensador crítico] e o pensador comum é que o primeiro atua para que sua visão não seja embaralhada pelos valores. Ele valoriza a coerência, a clareza de pensamento, a reflexão e a observação cuidadosa porque deseja compreender melhor a realidade social, sem o que a ação responsável é condenada ao fracasso” (p 135). Nesse trecho o autor parece se referir ao conceito de crítica universitária, conforme classifica Barthes, pois descreve o pensador crítico como aquele que se preocupa com categorias de análise postuladas pela objetividade da ciência. Depreende-se dessa colocação, no entanto, que para o autor focalizado há um indivíduo não-crítico, ou seja, aquele pensador comum que não expressa a mesma preocupação ou compromisso com o que é tido como a validade de uma visão [a objetividade, o caráter de verdade impresso numa visão].

Pelas menções feitas, observa-se que, em grande parte dos estudos, a maior frequência à identificação do que é crítico remete a uma concepção de crítica oriunda do termo *criticism*, ou seja, da área de crítica literária. Entretanto, ao pesquisar o processo da construção da leitura e da interpretação, considero relevante examinar a formação da crítica que se realiza independente dos conhecimentos específicos proporcionados pela crítica literária. É possível que o termo que melhor esclareça esse processo seja *senso crítico*, ou *percepção crítica*, conforme alguns filósofos denominam (GADOTTI 1983; SAVIANI 1984). Faraco e Tezza (2001) aludem a essa visão de 'crítica' (ou *critique*) ao definirem o *leitor crítico*. Para eles, ser crítico é ser "capaz de atravessar os limites do texto em si para o universo concreto dos outros textos, das outras linguagens, capazes de criar quadros mais complexos de referência" (p 239). Na compreensão de *leitura* como *leitura de mundo*, como nos escritos de Freire (1987; 2001) entende-se que o significado de *textos* se expande para os vários contextos ou realidades com os quais os indivíduos interagem, sendo essa interação reveladora do que, então, Freire chamou de 'consciência crítica' desses participantes. Faraco e Tezza acrescentariam, ainda, que a leitura crítica não deve ser vista como um privilégio de uma determinada linguagem (como a literária, por exemplo), devido à impossibilidade de se realizar compreensões ou interpretações em blocos compartimentados, o que significaria: retirar somente a informação de um texto informativo, apenas apreciar a estética de uma obra de arte, depreender unicamente a crítica de textos opinativos.

Ricoeur (1977) apresenta a origem do termo crítica na palavra crise. Para ele, a apreensão da relação *crise-crítica* tem relação direta com um processo de ruptura de um padrão tradicional ou do andamento regular de um determinado raciocínio, ou o rompimento e abertura do que ele denomina círculo interpretativo. O estudo sobre os exercícios hermenêuticos, segundo o autor, possibilita a compreensão de que os sentidos social e historicamente herdados correspondem a uma escola ou escolas de teorias interpretativas. A hermenêutica da suspeita permite visitar as teorias tradicionais, levando à compreensão de que os sentidos são construídos em seus contextos sociais, culturais e históricos. Com base nessa premissa, novas possibilidades interpretativas podem ser criadas frente aos sentidos que são ensinados ou passados de geração em geração. Dessas explanações entende-se que o exercício da suspeita pode gerar uma crise nos sentidos ou nas visões de mundo que integram um círculo interpretativo e que a

ruptura desse círculo desestabiliza as certezas dos sentidos e visões de então, abrindo espaço para a construção da crítica. Interpreto, assim, que esse exercício pode ser promovido pedagogicamente ou educacionalmente em várias situações ou atividades dos programas de ensino escolares e universitários. E, de certa forma, associo essas teorias às propostas de desenvolvimento crítico ou percepção crítica encontradas nas teorias de letramentos que englobam os letramentos críticos, os novos letramentos e os multiletramentos, as quais ganham crescente evidência nos últimos tempos.

### **Crítica e Letramentos críticos**

Nos recentes estudos sobre letramento, a questão da crítica se renova ao ser abordada por uma perspectiva que a relaciona à linguagem como uma prática social. 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. A razão para esse acesso estaria na visão de que a crítica representa um conhecimento burilado e polido que só pode ser obtido em etapas mais avançadas dos estudos linguísticos. Após revisões e reconsiderações sobre o trabalho de *leitura crítica* que durante algumas décadas se realizou no meio escolar e acadêmico, sinalizando as preocupações com o desenvolvimento crítico da linguística crítica e da pedagogia crítica, por exemplo, novas noções teórico-filosóficas alimentam os estudos sobre *letramentos críticos*, vistos atualmente como uma proposta renovada para o ensino de linguagens. Nesta, distinguem-se influências da teoria social crítica da Escola de Frankfurt (KELLNER 1989) que advoga, por exemplo, pela consciência sobre a luta por uma sociedade menos desigual. Dentro dessa acepção de crítica, acentua-se a necessidade de reconstrução da compreensão acerca das instituições e práticas sociais e das ideologias nelas presentes.

Verifica-se que nessa perspectiva a habilidade crítica não se legitima apenas no conhecimento elaborado e autorizado para realizar análises de obras de arte ou literárias. Na mesma lógica, também se reconhece uma pessoa crítica naquela que não ascende a um determinado grau de escolaridade. Nessa visão, o termo *crítico* é utilizado tanto na designação *letramento crítico (critical literacy)*, como na nomeação de uma proposta educativa que visa promover o *pensamento crítico (critical thinking)*. Pode-se ponderar que em ambos os casos o referido termo representa uma redundância, considerando-se que a crítica é parte inerente em ambos processos. Inclusive, muitas das dimensões do

projeto voltado ao *pensar criticamente* coincidem com as propostas do letramento crítico (TEMPLE 2005). Os estudiosos desses projetos salientam, no entanto, que tais designações pretendem destacar a relevância da habilidade crítica nessas propostas, distinguindo-as de processos convencionais nos quais tanto o letramento (ou a alfabetização) quanto o desenvolvimento do raciocínio (ou do pensar) tratavam a crítica de acordo com a epistemologia tradicional, conforme abordado anteriormente neste texto nas reflexões sobre *criticism*.

Ao ser revisitada, a proposta de alfabetização – denominada *letramentos* em sua terceira geração no Brasil – pretende não se ater às crianças em idade escolar, mas estender-se aos adultos pelo fato de que muito provavelmente estes não tiveram acesso a um processo de escolarização dentro da acepção que então se adota. Esse se traduz como um projeto educacional que propõe ir além da alfabetização tradicional representada pelo “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”, conforme crítica de Soares (2004, p 20), entendendo que a sociedade tecnologizada desenvolve epistemologias coerentes aos seus conhecimentos, requerendo revisões concernentes a essas mudanças.

As teorias de Paulo Freire têm sido reconhecidas como fundadoras desse projeto de educação (MUSPRATT, LUKE, & FREEBODY 1997; GIROUX 1997; TEMPLE 2005; CERVETI, PARDALES & DAMICO 2001). Frequentemente são apontadas as preocupações de Freire (1996; 2001) com a promoção de uma educação voltada para uma cidadania crítica, um pensamento que se tornou internacionalmente conhecido, apreciado, seguido, mas, também, revisitado. Na proposta freireana evidencia-se um letramento cujo desenvolvimento de leitura prevê o exercício hermenêutico – como na acepção de Ricoeur (1977) – da reconstrução de sentidos, com base numa epistemologia que vê a linguagem como uma construção discursiva de uma determinada comunidade, socialmente impregnada por ideologias (MUSPRATT, LUKE e FREEBODY 1997).

As teorias sobre letramento crítico, novos letramentos e multiletramentos utilizam-se das concepções defendidas por Freire, como a dialética, a consciência crítica e a natureza política da linguagem, concepções essas desenvolvidas a partir das pesquisas e experiências com a educação de adultos que o teórico realizou no Brasil. Esses estudos desenvolveram-se em muitos outros países e continuam se expandindo, tendo em vista a



possibilidade de revisão educacional que oferecem. O letramento crítico parte da premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes. Em vista disso, compreende-se que todo discurso – em acepção ampla, independente da modalidade e contexto em que se apresenta – é permeado por ideologias. Sendo assim, a proposta inicia-se por rever o trabalho de leitura desenvolvido nas escolas e evolui para se disseminar como um projeto educacional.

Na revisão da prática escolar e universitária de leitura, Luke e Freebody (1997, p. 213) apresentam os letramentos críticos segundo uma proposta que conquistou grande reputação nos estudos acadêmicos. Para eles, os letramentos críticos propõem que ler e escrever são atividades sociais e de que há novas maneiras de compreender o “nós” e “os outros”, sugerindo uma reflexão a respeito das culturas coloniais e dos valores canônicos difundidos pela educação humanista. Reafirmam que não há textos neutros, considerando-se que toda linguagem refrata o mundo. Assim, entende-se que as práticas de letramento são o percurso de uma ação social. Quando indagados sobre o que seria tido como uma leitura adequada, isto é, quem estaria legitimado a definir os sentidos ou as interpretações aceitas, os autores explanam que essa expectativa diz respeito à compreensão da impossibilidade de visões únicas, uma vez que representam perspectivas das pessoas com as quais se aprende a ler e a comunicar: pais, professores, mídia e outros. Têm uma posição favorável à diversidade de visões por entenderem que essa se revela benéfica à apreensão e expansão da visão de mundo. Reiteram, ainda, que os sentidos são construídos socialmente, sendo essa uma asserção que remete à percepção de que o interlocutor constrói os sentidos, que as interpretações pré-existentes podem ser desconstruídas e reconstruídas e que essas devam constituir uma prática cotidiana do leitor. Ainda nas teorizações sobre os letramentos críticos, Luke e Freebody discutem a questão das ‘identidades’ (*se/ves*). Para eles, as identidades são construídas institucionalmente num texto [na acepção ampla de ‘texto’], sendo que a estruturação institucional da educação de natureza positivista tende a homogeneizar as diferenças. Portanto, as desigualdades nas condições simbólicas e nas relações de poder tendem a ser veladas no processo educativo.

Estes autores ressaltam ainda a relevância de se compreender como as pessoas utilizam a leitura (e para quê) em suas vidas e seus cotidianos e de que há novas modalidades de

leitura: visual (cinema, mídia), informática (digital), multicultural, crítica. Depreende-se dessas explanações que os autores defendem a necessidade da percepção de que a leitura tem a ver com a distribuição de conhecimento e poder numa sociedade. Infere-se, portanto, que o tipo de desenvolvimento de leitura que se realiza na prática educativa deve refletir a prática social, uma vez que essa orientação resulta no desenvolvimento de um tipo de leitor ou pessoa. Depreende-se, também, que a noção crítica a que os autores se referem reflete a definição de *critique* e, possivelmente, a de crítica ideológica, considerando-se que essa crítica remete a uma vivência social, a uma reorganização do conhecimento e a uma autoria nos sentidos construídos pelo leitor, espectador, interlocutor, pessoa, enfim, cidadão.

Do ponto de vista da linguística aplicada, encontra-se afinidade entre essas asserções e os pressupostos da vertente da linguística aplica crítica, como a que é defendida por Pennycook (2001, 2006, 2011). Esse autor advoga que o termo *linguística aplicada transgressiva* melhor se adequa a sua forma de entender o papel da linguística atualmente. Por entender que a qualificação 'crítico(a)' suscita constantes explanações quanto a seus sentidos (conforme abordado em etapa anterior neste texto), além de enunciar uma discussão que apresenta certo desgaste na linguística aplicada e na educação, Pennycook opta por evitar o termo, substituindo-o por 'transgressivo(a)' nas publicações recentes (2006). E defende as vantagens dessa adjetivação: ela ganha a ideia de movimento, adicionando a noção espacial ao que antes se restringia a tempo, expandindo-se de paradigmas teóricos voltados à convergência para conjuntos diversificados de teorias voltadas à pluralidade e que desconstroem regras, assim, transgredindo os limites anteriormente estabelecidos e abrindo-se para novas possibilidades. Nessa lógica, o autor vê como benéficas as confluências dos trabalhos da linguística aplicada e da sociolinguística (PENNYCOOK 2011), nos quais incluem-se estilo, identidade, práticas e políticas, dos estudos de bilinguismo e multilinguismo que possibilitaram ampliar o espectro teórico sobre linguagem, enfim, das novas visadas nas ciências sociais que contribuem para a legitimação de fontes teóricas antes negligenciadas, como os estudos pós-coloniais, as teorias '*queer*' (*queer theories*), a filosofia, a geografia crítica, dentre outros.

Portanto, ao reportar-se à linguística aplicada crítica, então renomeada como transgressiva (2006), o autor reafirma que esta representa mais que uma nova dimensão

crítica adicionada à linguística aplicada, na medida em que “envolve constante ceticismo e questionamento das assunções teóricas da linguística aplicada, demanda problematização do que era considerado como ‘dado’ e pratica uma linguística que se liga dinamicamente a questões emergentes de conjunções que implicam gênero, classe, sexualidade, raça, etnia, cultura, identidade, política, ideologia, discurso” (PENNYCOOK 2001, p 10)

Constata-se das atuais leituras que a habilidade crítica se revela um elemento fundamental nas propostas educacionais que levam em conta as teorias e práticas de letramentos. O desenvolvimento dessa habilidade se dá num processo expansivo e de mão-dupla, voltado para a sociedade de agora. Traduz-se no desenvolvimento de habilidades de percepção social, de construção de sentidos, do reconhecimento de outras formas de construção de conhecimento (diferentes das tradicionais e legitimadas), de promoção de agência e de cidadania ativa, dentre outras habilidades que despontam e se fazem conhecidas.

A habilidade de construção de sentidos (*meaning making* é o termo em inglês encontrado nas publicações originais sobre o tema) se desenvolve juntamente com a habilidade crítica. Ao estudar o processo de *meaning making*, Ajayi (2009) verifica que nele os aprendizes desenvolvem percepção crítica da interpretação de fatos/eventos em relação ao mundo/sociedade em que vivem. Assim, também desenvolvem autoria. As observações desse correspondem com as de Lemke (1998), para quem o desenvolvimento da autoria representa um requisito crucial para a formação da cidadania ativa ou engajada. Essa representa a agência do aprendiz que, então, pode escolher se libertar das amarras dos ‘sentidos dados nos textos pelos autores’, uma premissa que melhor corresponde à acepção de *criticism* já discutida neste texto. Esse sentido de ‘agência’, por sua vez, reflete a visão de Freire (2001) de que a consciência ou percepção social é uma atitude crítica das pessoas em sua história. A possibilidade de reconstruir sentidos dados ou construir novos sentidos contribuiria, de acordo com o pensamento freireano, para a prática e ampliação de leitura de mundo e, eventualmente, para transformações que se percebiam necessárias. As premissas relacionadas a construção de sentidos são partilhadas por muitos outros autores que contribuem com as teorias de letramentos, como Luke e Freebody (1997), Kress (2003; 2011) e Gee (2004, 2010), já focalizados em outras publicações desta autora.

Correlacionado aos estudos de agência encontra-se a proposta de cidadania ativa de Cope e Kalantzis (2003) e Kalantzis e Cope (2008, 2012), a qual revisita a perspectiva nacionalmente difundida de cidadania, voltada para os direitos e deveres do cidadão. Se essa noção tradicional enfatiza a necessidade do conhecimento desses direitos e deveres por alunos-cidadãos, na proposta de Cope e Kalantzis ela se amplia na defesa da necessidade de ação para que tais direitos e deveres se façam valer e sejam defendidos nas situações em que se percebe o domínio de forças desiguais de participação. Novamente observa-se o movimento de mão-dupla entre o exercício da cidadania ativa e a habilidade de agência.

A questão da crítica também está implícita nas teorias epistemológicas que defendem que os conhecimentos também se constroem na dinâmica de rede, ou seja, em *network*, e não apenas na estrutura tipográfica, isto é, num formato linguístico linear, sequencial e fechado. O deslocamento ou a ruptura da construção de conhecimento convencional está caracterizada na compreensão do que Lankshear e Knobel (2003; 2008; 2011) denominam epistemologia de performance, que requer uma atitude pró-ativa das pessoas para construir conhecimentos quando estiverem diante de situações para as quais os modelos ou padrões epistemológicos sejam desconhecidos.

Como se percebe, em tempos de educação ubíqua, como afirmam Kalantzis e Cope (2008; 2012), a ubiquidade da crítica igualmente se afirma – como *criticism* e como *critique* – demandando revisitas no que se entende por práxis.

### **Considerações Finais**

Nas reflexões preliminares sobre o tema, observei que, em grande parte do desenvolvimento acadêmico universitário, a questão da crítica é compreendida separadamente, sob uma perspectiva teórica e sob uma perspectiva prática, por mais que se revele indesejada uma cisão na relação teoria-prática. Há algum tempo as investigações apontam para a necessidade de renovação na prática da crítica nas várias instâncias didático-pedagógico-acadêmicas das escolas e universidades. Essa questão emergente conduz para os recentes estudos de letramentos e, mais especificamente, do

letramento crítico que operam segundo revisões paradigmáticas de educação, sociedade, trabalho e participação social.

Na percepção da existência de conflitos interpretativos sobre a função da crítica na educação, este texto buscou trabalhar os desencontros de sentidos em torno desse foco. A preocupação atual com a criticidade perpassa projetos atuais que tratam de questões como: os efeitos da globalização sobre as concepções de linguagem e de cultura, o tratamento dessas concepções no ensino universitário; as influências da linguagem tecnológica e das mudanças sociais promovidas na sociedade digital, as revisões demandadas nas concepções educacionais das escolas e universidades.

No debate sobre as questões listadas, indaga-se: ser crítico ou não ser crítico, é isso que está em jogo? É inegável que a crítica representa uma dos pontos centrais nas propostas educacionais que se constroem segundo as bases das teorias de letramentos e letramentos críticos. A crítica constitui-se um elemento imprescindível para um projeto que prevê investigar o fenômeno da globalização e a presença da tecnologia na sociedade, assim como revisar, ampliar e ajustar currículos, epistemologias, habilidades, capacidades, conceitos de linguagem, de cidadania, a relação escola-sociedade, as relações entre professor-aluno (e as identidades destes), a linguagem em suas modalidades e práticas.

Essa asserção adiciona valor ao debate, na medida em que amplia o espectro da análise, numa atitude que não desestabiliza conhecidos conceitos, como o da crítica especializada praticada – como *criticism* – por profissionais ligados ao mundo das artes, literaturas, música, teatro, imagens etc. Além de revitalizar essa visão, reafirma o reconhecimento da crítica social na vivência de pessoas/cidadãos e busca garantir o espaço desse desenvolvimento crítico – como *critique* – na formação educacional.

### Referências Bibliográficas

AJAYI, L. (2008). Meaning-making, multimodal representation, and transformative pedagogy: An exploration of meaning construction practices in an ESL High School classroom. *Journal of Language, Identity and Education*, 7(3), 206–229.

- BARTHES, R. (1999) *Crítica e Verdade*. São Paulo: Ed. Perspectiva
- CARRAHER, D.W. (1999) *Senso Crítico: Do dia-a-dia às Ciências Humanas*, São Paulo, Editora Pioneira
- CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, 4(9). Acesso: April 2001, [http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html)
- FARACO, C.A.; TEZZA, C. (2001) *Prática de Texto para Estudantes Universitários*, São Paulo: Ed. Vozes
- FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. (28ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2001). *Conscientização, Teoria e Prática da Libertação*. São Paulo: Centauro Editora
- GADOTTI, M. (1983) *Educação e Poder*, Introdução à Pedagogia do Conflito, São Paulo: Ed. Cortez
- GEE, J. P. (2004). *Situated language and learning*. New York, NY, London, England: Routledge.
- GIKANDI, S. (2005) Globalization and the Claims of Postcoloniality in G. Desai and S. Nair (eds) *Postcolonialism: an anthology of cultural theory and criticism*. New Brunswick and New Jersey: Rutgers University Press, p 608-634
- GIROUX, H. (1997) *Os Professores Como Intelectuais*, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas
- KALANTZIS, M., & COPE, B. (2008). *New Learning: Elements of a science of education*. Cambridge, MA, New York, NY, Melbourne, Australia: Cambridge University Press.
- KALANTZIS, M., & COPE, B. (2012). *Literacies*. Cambridge, England, New York, NY, Melbourne, Australia: Cambridge University Press.
- KELLNER, D. (2001) *A Cultura da Mídia*. Bauru, SP: EDUSC
- KRESS, G. (2003). Reading as Semiosis: Interpreting the world and ordering the world. In *Literacy in the new media age*. London, England, New York, NY: Routledge.
- KRESS, G. (2011). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London, England New York, NY: Routledge.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (2003) 'Digital Epistemologies': Rethinking Knowledge for Classroom Learning in *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning*. London and New York: Open University Press

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (2008). Knowledge and learning in new learning: Elements of a science of education. Cambridge, England, New York, NY, Melbourne, Australia: Cambridge University Press.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (2011). Literacies: Social, cultural and historical perspectives. New York, NY: Peter Lang.

LEAVIS, F.R. (1969). *English Literature in Our Time and the University*. The Clark Lectures, 1967. London: Chatto & Windus

LEMKE, J. L., 1998. Metamedia Literacy: Transforming Meanings And Media In D. Reinking, L. Labbo, M. McKenna, & R. Kiefer (Eds.), *Handbook of Literacy and Technology: Transformations in a Post-Typographic World*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. pp.283-301

LUKE, A. & FREEBODY, P. (1997) The Social Practices of Reading, *Constructing Critical Literacies*. St Leonards, Australia: Allen & Unwin

MUSPRATT, LUKE, & FREEBODY (1997) *Constructing Critical Literacies*. St Leonards, Australia: Allen & Unwin

PENNYCOOK, A. (2011) Critical and Alternative Directions in Applied Linguistics

PENNYCOOK, A. (2006) Linguística Aplicada Transgressiva in Moita Lopes (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Ed Parábola

PENNYCOOK, A. (2001) Critical Applied Linguistics: a critical introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

PERRONE-MOYSÉS, L. (1973) *Falência da Crítica*, São Paulo: Ed. Perspectiva

RICOEUR, P. (1977) *Da Interpretação*. Rio de Janeiro: Ed. Imago

SAVIANI, D., (1999) *Filosofia da Educação: Crise da Modernidade e o Futuro da Filosofia da Práxis*, in Freitas, M. C. (org.), **A Reinvenção do Futuro**, São Paulo: Ed. Cortez

SOARES, M. (2004) *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica

TEMPLE, C. (2005) *Critical Literacy and Critical Thinking*. Thinking Classroom, vol. 6, number 2. Newark: International Reading Association

VATTIMO, G. (1990) Postmodern criticism: postmodern critique in D.Wood (ed) *Writing the future*, London: Routledge, pp.57-8

**Bionote**

Walkyria Monte Mór possui graduação em Letras Inglês-Português, mestrado em Filosofia da Educação (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) e doutorado em Linguagem e Educação (Universidade de São Paulo). Atualmente é professora Livre Docente da Universidade de São Paulo. Realizou pesquisa de pós-doutorado na Universidade de Manitoba (Canadá, 2007) na qual é pesquisadora adjunta do *Center for Globalization and Cultural Studies*. É coordenadora do Núcleo de Estudos Canadenses da USP (NEC-USP). Co-coordena o Projeto Nacional de Formação de Professores "Novos letramentos, multiletramentos e línguas estrangeiras", cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. É diretora-assistente do *Brazil-Canada Knowledge Exchange Project: Developing Transnational Literacies*, financiado pela agência canadense SCHRC, uma parceria entre as universidades de Manitoba, York (no Canadá), USP, UFS, UFAL, UFMG e UEMS (no Brasil). É coordenadora do GT da ANPOLL "Transculturalidade, Linguagem e Educação". Suas pesquisas recentes concentram-se em Linguagem e Educação, Novos Letramentos, Multiletramentos, Crítica e Construção de Sentidos, Pedagogia Crítica, Formação de Professores. É co-autora das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras (MEC/2006).