

LETRAMENTO CRÍTICO E TEORIA SOCIO- HISTÓRICO E CULTURAL: APROXIMAÇÕES E REFLEXÕES SOBRE DESENVOLVIMENTO E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

LITERACIDAD CRÍTICA Y TEORÍA SOCIO-HISTÓRICO Y CULTURAL: APROXIMACIONES
Y REFLEXIONES SOBRE DESARROLLO Y CONSTITUCIÓN DEL SUJETO

CRITICAL LITERACY AND SOCIO-HISTORICAL AND CULTURAL THEORY: APPROACHES
AND REFLECTIONS ON DEVELOPMENT AND CONSTITUTION OF THE SUBJECT

André Effgen de Aguiar*

Instituto Federal do Espírito Santo | PUC-SP

RESUMO: Este artigo pretende buscar aproximações entre a Teoria Socio-Histórico e Cultural (VYGOTSKY, 2007 [1934]; LURIA, 1988, 2012; MOLON, 2011) e a Teoria dos Letramentos (KLEIMAN, 1995, 2006; ROJO, 2009; SOARES, 2003; STREET, 2003, 2014; GEE, 1991, 2000), com ênfase no Letramento Crítico (CASSANY; CASTELLÀ, 2010; CARBONIERI, 2016; MENEZES DE SOUZA, 2011; JANKS, 2016; JORDÃO, 2016). Por meio dessas aproximações, refletimos sobre conceitos vygotiskianos como aprendizagem, desenvolvimento e constituição do sujeito, percebendo possíveis pontos de conexão entre as teorias e, a partir dos pontos de interseção encontrados e embasados nos princípios do Letramento Crítico, apontamos mais um caminho para o ensino de línguas: a promoção do entendimento crítico e consciente da nossa constituição plural e sócio-histórica, no intuito de evitar a propagação e perpetuação de discursos hegemônicos, estruturalistas e coloniais, diminuindo, assim, preconceitos e violência em nossa sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria socio-histórico e cultural. Novos Estudos do Letramento. Letramento Crítico. Constituição do Sujeito.

RESUMEN: En este artículo buscamos aproximaciones entre la Teoría Socio-Histórico y Cultural (VYGOTSKY, 2007 [1934]; LURIA, 1988, 2012; MOLON, 2011) y la teoría de la Literacidad (KLEIMAN, 1995, 2006; ROJO, 2009; SOARES, 2003; STREET, 2003, 2014; GEE, 1991, 2000), con énfasis en la Literacidad Crítica (CASSANY; CASTELLÀ, 2010; CARBONIERI, 2016; MENEZES

*Doutorando em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Membro do Grupo de Pesquisa Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais (ILCAE/PUC-SP). E-mail: aefgen@gmail.com.

DE SOUZA, 2011; JANKS, 2016; JORDÃO, 2016). Por meio de esas aproximaciones, reflejamos sobre conceptos vygotiskianos como el aprendizaje, desarrollo y constitución del sujeto, percatándonos de posibles puntos de conexión entre las teorías y, partiendo de los puntos de intersección encontrados y basados en los principios de la Literacidad Crítica, señalamos más un camino para la enseñanza de lenguas: la promoción del entendimiento crítico y consciente de nuestra constitución plural y socio-histórica, objetivando la no propagación de discursos hegemónicos, estructuralistas y coloniales, disminuyendo, así, prejuicios y violencia en nuestra sociedad.

PALABRAS-CLAVE: Teoría socio-histórica y cultural. Nuevos Estudios de la Literacidad; Literacidad Crítica. Constitución del sujeto.

ABSTRACT: This article intends to search for approximations between the Socio-Historical and Cultural Theory (VYGOTSKY, 2007 [1934]; LURIA, 1988, 2012; MOLON, 2011) and the Theory of Literacies (KLEIMAN, 1995, 2006; ROJO, 2009; SOARES, 2003; STREET, 2003, 2014; GEE, 1991, 2000), with an emphasis on Critical Literacy (CASSANY; CASTELLÀ, 2010; CARBONIERI, 2016; MENEZES DE SOUZA, 2011; JANKS, 2016; JORDÃO, 2016). Through these approaches, we reflect on Vygotskian concepts such as learning, development and constitution of the subject, realizing possible points of connection between theories and, from the points of intersection found and based on the principles of Critical Literacy, we point out another path for teaching of languages: promoting a critical and conscious understanding of our plural and socio-historical constitution, in order to avoid the propagation and perpetuation of hegemonic, structuralist and colonial discourses, thus reducing prejudices and violence in our society.

KEYWORDS: Socio-historical and cultural theory. New Literacy Studies. Critical Literacy. Constitution of the Subject.

1 INTRODUÇÃO

Refletir, pensar, repensar as práticas de uso da linguagem tem sido uma missão encarada por vários pesquisadores. O que propomos neste artigo não foge a essa regra: pretendemos aqui levantar considerações acerca do trabalho com a linguagem, fundamentado a partir dos preceitos dos Letramentos Críticos (LC) e, ao mesmo tempo, tentar estabelecer diálogo dessa filosofia educacional (DUBOC, 2014) com a Teoria Socio-Histórico e Cultural – TSHC – (VYGOTSKY, 2007 [1934]; VYGOTSKY; LEONTIEV; LURIA, 2016), apontando que aspectos históricos, culturais e sociais, de forma dialética, constituem o ser humano.

Inicialmente, discutimos o desenvolvimento da teoria do Letramento, dando ênfase ao que chamamos de virada social (GEE, 2000), momento em que estudiosos de todo mundo passam a enfocar o letramento na observação das práticas sociais de leitura e escrita. Tal observação dá origem aos Novos Estudos do Letramento, quando o estudo dos aspectos cognitivos passa a dar espaço para discussões mais ancoradas no aspecto social do letramento.

Em seguida, refletimos sobre a perspectiva de ensino do Letramento Crítico, demonstrando sua origem e discutindo, com o auxílio de outros pesquisadores, sua aproximação com o que defende a Teoria Socio-Histórico e Cultural, doravante TSHC. Fazemos todo esse trajeto no intuito de sugerir mais um objetivo para o trabalho com o Letramento Crítico: o entendimento crítico e consciente de nossa constituição sócio-histórica, plural e multifacetada e os desdobramentos sociais que essa percepção pode trazer.

2 NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO: VIRADA SOCIAL E O PENSAMENTO SOCIO-HISTÓRICO

Começamos então a destrinchar essa ideia discutindo como o conceito de Letramento pode aproximar-se da TSHC. Tentar definir Letramento pode ser uma tarefa inglória, pois ao analisarmos os estudos que dialogam sobre essa perspectiva teórica, vamos encontrar um emaranhado de concepções e conceitos que, se observados de maneira isolada, podem nos levar a pensar que os estudos em torno do Letramento ora se constituem como epistemologias distintas entre si, ora parecem fazer parte de uma única teoria.

Partindo de uma concepção mais genérica, podemos pensar que os estudos do Letramento se preocupam fundamentalmente com investigações sobre a escrita, seus usos, suas funções e seus efeitos tanto para o indivíduo quanto para a sociedade (cf. KLEIMAN,

1995, 2005, 2006; ROJO, 2009; SOARES, 2003). Observando desse prisma amplo e geral, percebemos que o Letramento hoje é pensado como um fenômeno social complexo e heterogêneo.

Desse modo, estudar o Letramento como fenômeno social implica vencer a dicotomia alfabetizado x analfabeto ou letrado x não-letrado, fazendo com que a contraposição desses pares passe a ser vista apenas como uma questão constituinte de um tipo de letramento – o letramento escolar¹ (KLEIMAN, 2005; ROJO, 2009) – imerso num mar de muitos outros Letramentos. Essa multiplicidade de outros Letramentos (Letramento Digital, Letramento Visual, Letramento Racial, Letramento Acadêmico, Letramento Cartográfico, Letramento Matemático, Letramento Queer, Letramento Crítico, entre outros) passa a existir a partir do momento em que se leva em consideração a heterogeneidade dos modos pelos quais os sujeitos se apropriam da leitura e da escrita em sociedade (ROJO, 2009), situando-as em seus contextos sociais. Nessa perspectiva, torna-se fundamental reconhecer que não existe apenas um letramento, mas sim letramentos (STREET, 2014; ROJO, 2009; GEE, 2000).

Esse pensamento plural e multifacetado do Letramento tem suas bases nos **Novos Estudos do Letramento**, criado por Gee (1991 apud STREET, 2003) quando o pesquisador passa a considerar, na década de 1980, no Brasil, Estados Unidos e Reino Unido, estudos que discutiam muito mais o lado social do letramento do que seu lado cognitivo (STREET, 2003, p.77). Para Street (2003), os NLS podem ser vistos como

[...] uma nova perspectiva em considerar a natureza do letramento, focando não tanto na aquisição de habilidades, como nas abordagens dominantes, mas sim no que significa pensar o letramento como uma prática social (Street, 1985). Isso implica o reconhecimento de letramentos múltiplos, variando de acordo com o tempo e o espaço, e as relações de poder que configuram tais práticas. Os NLS, então, não tomam nada como certo em relação ao letramento e às práticas sociais com as quais ele se associa, problematizando o que conta como letramento em tempo e lugares específicos e perguntando "quais letramentos" são dominantes e quais são marginalizadas ou resistentes. (STREET, 2003, p.77, tradução nossa)

Essa ideia de “novo” está no seio do que Gee (2000) denominou de *virada social*, que, na área dos Estudos do letramento, representou uma mudança paradigmática, pois deixa-se de focar os estudos na mente do indivíduo (aspecto cognitivo) e passa-se a considerar a leitura e a escrita a partir do contexto das práticas sociais e culturais (históricas, políticas e econômicas).

Poderíamos continuar avançando aqui nos Estudos do letramento e discutir conceitos como letramento autônomo e letramento ideológico (STREET [1995] 2014, 2003), práticas de letramento (BARTON, 1993), eventos de letramento (HEATH, 1982; KLEIMAN 1995, 2008), a concepção do termo Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000, 2009; ROJO, 2009), contudo, como afirmamos anteriormente, acreditamos que todos esses conceitos surgidos a partir do desenvolvimento da teoria, trazem em seu cerne o aspecto social, histórico e cultural, observado por Gee (1991) quando pensa os Novos Estudos do Letramento a partir das práticas sociais. De acordo com Kleiman (2008, p. 490, ênfases adicionadas), “[...] na perspectiva dos Estudos do Letramento², não há apenas uma forma de usar a língua escrita – a reconhecida e legitimada pelas instituições poderosas, à qual poucos têm acesso –, mas há múltiplas formas de usá-la, em práticas diversas que são *sociocultural e historicamente* determinadas”.

¹ De acordo com Rojo (2009) a alfabetização, enquanto processo de aprender a ler e escrever, de dominar o código, que leva o aluno a conhecer o alfabeto é uma típica prática de Letramento Escolar. Nessa mesma perspectiva, Kleiman (2005, p.10) afirma que “[...] quaisquer dos enfoques e recursos utilizados para ensinar a decodificar, analisar e reconhecer a palavra (que correspondem aos métodos tradicionais de alfabetização) também podem ser consideradas como práticas de Letramento Escolar”. Isso nos faz contestar a falaciosa contraposição Alfabetização x Letramento, pois entendemos que os dois processos são faces de um mesmo movimento. Podemos afirmar que mesmo sem dominar o código todos possuem uma condição de letrados, contudo, por meio da alfabetização, o indivíduo pode ter acesso a tipos mais privilegiados de Letramento, saindo de uma posição marginalizada para uma mais autônoma na vida em sociedade, podendo participar das mais variadas práticas de letramento existentes em diferentes instituições.

² Em seu artigo “Estudos do Letramento e formação do professor de língua materna” Kleiman (2008) discute o uso do adjetivo “novo” em Novos Estudos do Letramento, asseverando que no português do Brasil não cabe o uso de tal adjetivo, defendendo o uso do termo Estudos do Letramento, já que nos países de língua inglesa, o termo ‘literacy’ (que hoje devemos traduzir por alfabetização ou letramento, dependendo do contexto) foi mantido pelos pesquisadores que começaram a considerar os aspectos sociais do uso da língua escrita e, face à necessidade de distinguir essa nova perspectiva dos estudos sem a perspectiva social, eles recorreram ao adjetivo ‘novos’: daí New Studies of Literacy. No Brasil, um novo termo foi cunhado – letramento – pelos pesquisadores que queriam diferenciar os usos da língua escrita na vida social da alfabetização e, assim, os dois termos foram mantidos. Em nosso país, portanto, todos os estudos do letramento são novos, datando apenas da década de 90.

Creemos que esse seja um ponto de interseção primordial entre os estudos do letramento e a TSHC. Podemos afirmar que quando acontece a virada nos estudos do letramento, dando conta de sua multiplicidade, dando importância à cultura dos grupos sociais e à análise de práticas sociais, observamos um forte viés sócio-histórico e cultural sendo incorporado aos Estudos do letramento.

Nessa perspectiva, o entendimento da sociedade, do humano e suas relações passou a ser compreendido por meio das ações dos sujeitos, com base em suas experiências e vivências. A aprendizagem, na perspectiva do letramento, ocorre pela participação em práticas e eventos de letramento, que nada mais são do que trocas de relações históricas e multiculturais no âmago de nossa sociedade, fazendo com que o indivíduo aprenda e se desenvolva por meio das relações, por intercâmbio de experiências.

Julgamos relevante para a conexão que propomos refletir sobre os conceitos de práticas e eventos de letramento, pois, a nosso ver, são conceitos que nos auxiliam a entender a articulação entre história, cultura e práticas sociais e perceber como nos organizamos em sociedade, propiciando vivências e trocas de experiências, impulsionando nosso desenvolvimento enquanto seres sociais.

Um *evento de letramento*, nas palavras de Heath (2003, p. 93) seria “[...] qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação”. Isto quer dizer que o letramento está imbricado nas atividades diárias das pessoas, porque se trata de um fenômeno que é exercido em diferentes locais e de diferentes maneiras pela sociedade.

Já a *prática de letramento* é mais abrangente que o evento de letramento, encapsulando-o. Pode ser definida como uma concepção cultural mais ampla de formas de pensar e realizar a leitura e a escrita em contextos culturais (STREET, 2003, p.79). Dessa forma, enquanto os eventos de letramento designam as atividades particulares em que a leitura e a escrita têm um papel integral, as práticas de letramento designam tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou escrita naquela situação particular (TERRA, 2013, p.48). Ressaltamos que tais conceitos não devem ser vistos de maneira dissociada, pois são duas faces de uma só realidade (STREET, 2003), ou seja, são conceitos interligados, podendo ser esquematizados da seguinte forma:



Esquema 1: Dialética entre Práticas e Eventos de Letramento

Fonte: Adaptado de Bevilaqua (2013)

Observando o esquema acima, pensamos que é na dialética entre práticas e eventos de letramentos que a sociedade se organiza e busca maneiras de transmitir as experiências e conhecimentos produzidos, proporcionando aprendizagens a partir de vivências e das relações com os outros.

Na perspectiva da TSHC, a aprendizagem sempre ocorre em um contexto social, junto com outros, ou seja, ela é essencialmente social (NEWMAN; HOLZMAN, 2002). Para Vygotsky, a aprendizagem acontece em uma relação dialética entre o sujeito e a

sociedade ao seu redor, ou seja, o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem. Desse modo, o sujeito não é apenas ativo, mas também interativo, pois adquire conhecimentos a partir das relações intra e interpessoais, ou seja, é na troca com os outros sujeitos que o conhecimento e as funções sociais são assimilados. Coadunando com essa visão, Luria (1988, p.25) afirma que “[...] influenciado por Marx, Vygotsky concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto do seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação desse meio”.

Assim, vale destacar que para Vygotsky (2007), o desenvolvimento do indivíduo é um processo construído nas e pelas interações que esse indivíduo estabelece no contexto histórico e cultural em que está inserido. O aprendizado ocorre a partir de um intenso processo de interação social e “[...] desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança” (VYGOTSKY, 2007, p. 103).

Dessa maneira, entendemos que é a partir da inserção na cultura que o indivíduo se desenvolve, uma vez que as interações sociais são responsáveis pela apropriação do conhecimento construído ao longo da história. Pela perspectiva socio-histórico e cultural, o desenvolvimento está ligado a processos de mudanças e de transformações que ocorrem ao longo da vida do sujeito e em cada uma das múltiplas dimensões de seu funcionamento psicológico. Como tal, o desenvolvimento é percebido de forma entrelaçada às práticas culturais e educativas e inclui, necessariamente, o processo de aprendizagem. Assim, podemos entender que desenvolvimento e aprendizagem dizem respeito às experiências do sujeito no mundo com base nas interações, assumindo o pressuposto da natureza social do desenvolvimento e do conhecimento especificamente humano.

Sintetizando, podemos considerar que a concepção de aprendizagem e desenvolvimento vygotiskiana vai ao encontro do que preconizam os Novos Estudos do Letramento em relação a considerar a leitura e a escrita a partir do contexto das práticas sociais e culturais. Logo, nos parece, então, que os Novos Estudos do Letramento trazem em seu cerne uma vertente socio-histórico e cultural, já que por meio da dialética entre as práticas e os eventos de letramento os sujeitos se apropriam de conhecimentos sobre ser e estar no mundo, colocando em cena as práticas sociais construídas de maneira cultural e histórica pelas comunidades, fazendo com que, ao entrar nesse jogo, os indivíduos apreendam a formação social, a história e a cultura de seus grupos, como meio de registrar e/ou disseminar o conhecimento por eles produzido.

3 TSHC E LETRAMENTO CRÍTICO: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COMO MAIS UM PONTO DE CONEXÃO

Ao apresentarmos o caráter multifacetado dos Letramentos, ideia advinda dos Novos Estudos do Letramento, e ensaiarmos uma das aproximações possíveis com a TSHC, a intenção desta seção é navegar nesse “mar de letramentos” e focar uma de suas faces: o Letramento Crítico (LC), discutindo como essa perspectiva pode se vincular à TSHC.

Partimos aqui de uma visão de Letramento Crítico que pensa a formação do sujeito como cidadão que tem potencial para tornar-se agente em um mundo mais justo, por meio da crítica aos atuais problemas políticos e sociais mediante a questionamentos das desigualdades, com incentivo de ações que visem mudanças e soluções pautadas na justiça e na igualdade.

Nessa perspectiva, o que seria ser crítico? Na visão de Cassany e Castellà (2010, p. 357) o conceito moderno de crítico se deve aos filósofos da Escola de Frankfurt que pensam a ideia de criticidade como uma ação do sujeito que “[...] desenvolve uma atitude de revisão, discussão e reformulação das situações sociais, aceitas, comumente, sem nenhuma reflexão”.

Outra visão de ser crítico vem de Luke (2004, p.21) ao afirmar que “[...] o que tem contado como crítico recentemente focaliza como as pessoas usam textos e discursos para construir e negociar identidades, poder e o capital”. Já para Lankshear e MacLaren (1993, p.38), o ser crítico está ligado a uma busca “consciente guiada pela intenção de mudar a compreensão [que temos] do mundo e, no mesmo processo, mudar o próprio mundo que habitamos e estamos tentando entender”.

Expandindo esse conceito, temos a proposta pós-estruturalista de Pennycook (2010) que defende que ser crítico significa reconhecer a existência de outras vozes no mundo que são marginalizadas em detrimento de uma centralização que considera alguns saberes superiores a outros. Ser crítico significa uma forma de problematizar a prática pós-moderna, que percebe o poder operando nas relações micro e macro, questionando o naturalizado e se fundamentando em princípios éticos de cuidado com o outro.

Ainda na tentativa de construir o conceito de LC e buscar possíveis relações com a TSHC, percebemos que a própria constituição dos princípios do LC, assim como os Novos Estudos do Letramento, também é plural e multifacetada, pois, para chegarmos a definições que temos hoje, muitas teorias e conceitos foram, historicamente e epistemologicamente, colocados em uma relação dialógico-dialética. Para melhor exemplificar, Cassany e Castellà (2010) esboçaram um esquema que tenta explicar a confluência de teorias que formam o pensamento do LC:



Esquema 2: Mapa de raízes do Letramento Crítico

Fonte: Traduzido de Cassany e Castellà (2010)

O diálogo de todas essas bases filosóficas nos permite, hoje, ter uma visão transdisciplinar do que entendemos sobre Letramento Crítico. Ademais, podemos observar que todas essas perspectivas teóricas que foram sendo postas em discussão apontam para uma mesma direção: uma visão social da escrita e do humano e, para além disso, a não passividade deste perante os discursos.

Pensamos que essa seja a tônica do LC: a partir da conscientização³ crítica, levar os indivíduos à ação, à contestação, à problematização e à desnaturalização de discursos que tentam perpetuar estruturas de poder e formas de discriminação e desigualdades sociais. Para Cervetti, Pardales e Damico (2001), é por meio da consciência crítica que os indivíduos devem se reconhecer e se sentir dispostos a refazer suas próprias identidades e realidades sociopolíticas através de seus próprios processos de construção de significado e de suas ações no mundo.

³ Nos referimos a conscientização aqui nos termos de Freire (2006), que a define como um esforço crítico de compreensão consciente do mundo sócio-histórico e sua relação com a leitura e a construção do conhecimento através de um entendimento da linguagem e os processos de formação de significação (2006, p.247-248)

Uma definição, bem completa, a nosso ver, do que seria LC vem de Carbonieri (2016) quando afirma que

[...] o letramento crítico nos ajuda a examinar e combater visões estereotipadas e preconceituosas que, porventura, surjam nas interações em sala de aula e fora dela. É uma perspectiva educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a *tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-lo, se assim o decidir*. O letramento crítico *interroga as relações de poder, os discursos, ideologias e identidades estabilizadas, ou seja, tidos como seguros e inatacáveis*. Proporciona meios para que o indivíduo questione sua própria visão de mundo, seu lugar nas relações de poder estabelecidas e *as identidades que assume*. Alicerça-se no *desafio incansável à desigualdade e à opressão em todos os níveis sociais e culturais*. (CARBONIERI, 2016, p. 133, ênfases adicionadas)

A partir dessa conceituação e de muitas outras apresentadas por diferentes teóricos, percebemos que um dos propósitos do trabalho com o LC é a luta contra opressão, o desafio constante das relações de poder e a busca por igualdade social. Vemos, nesse pressuposto, uma forte conexão com os ideais vygotiskianos quando da criação de seu método e de sua teoria, que até hoje servem ao desenvolvimento de teorias posteriores em paradigmas críticos, culturais, socioculturais e pós-modernistas. No intuito de criar um projeto revolucionário, Vygotsky propõe uma teoria com

[...] compromisso com os ideais de justiça social e igualdade diretamente incorporados em seus princípios teóricos, metodologias e aplicações práticas. A profunda saturação do projeto de Vygotsky por esses ideais e o ethos sociopolítico da igualdade e da justiça social em seu cerne (muitas vezes ignorado nas interpretações contemporâneas) o tornam aplicável e relevante nas lutas atuais, de grande urgência, dada a atual crise sociopolítica e econômica. (STETSENKO, 2017, p. 95, tradução nossa)

Por esse princípio, acreditamos que um ponto em comum entre a TSHC e o LC é que ambas as teorias olham para as mais diversas desigualdades não a fim de exterminá-las, mas sim de compreendê-las para promover reflexões críticas problematizadoras, base para iniciar processos de transformação social. A partir dessa perspectiva e interpretando a afirmação de Stetsenko (2017), talvez possamos pensar que a TSHC e o LC possuem visões de mundo semelhantes, pois buscam justiça social e a diminuição das desigualdades e opressões sofridas pelos sujeitos, fazendo com que os preceitos do LC coloquem novamente em discussão teórica o pensamento de Vygotsky do início da concepção de sua teoria.

É importante ressaltar que o trabalho na perspectiva do LC deve promover o questionamento de discursos dominantes presentes nos textos, visando a justiça e a igualdade nas relações sociais a partir da contextualização social e histórica em que esses textos foram elaborados. A partir da prática constante desse exercício de duvidar, desconfiar dos discursos/textos e sempre buscar os porquês, cremos que ocorrerá a formação de um outro indivíduo, um que tenha um novo olhar para o mundo e para si mesmo, afetando suas formas de agir, de pensar e de estar no mundo.

Ainda na intenção de expandir a definição de LC apresentada por Carbonieri (2016), nos toca refletir sobre outro possível ponto de conexão entre o LC e a TSHC, pois quando a pesquisadora afirma que o LC “[...] proporciona meios para que o indivíduo *questione sua própria visão de mundo*, seu lugar nas relações de poder estabelecidas e *as identidades que assume*” (CARBONIERI, 2016, p. 133), abre espaço para discutirmos a percepção de constituição do sujeito da teoria vygotiskiana e pensar como essas diferentes visões de mundo constituem esse sujeito, visto como “uma unidade múltipla que se realiza na relação Eu-outro” (MOLON, 2011, p.617).

Para Vygotsky (2007), cada sujeito age de acordo com o que aprendeu desde suas primeiras interações sociais, com início no âmbito familiar, na sua infância. Para esse autor, falando em linhas gerais, a subjetividade se dá a partir das interações sociais e está intimamente relacionada com condições concretas de vida. A subjetividade se constitui mediante a sua forma individual de se perceber diante do outro.

Concebendo a constituição da subjetividade dessa forma, Vygotsky (2007) abriu caminho para uma psicologia que possibilita a construção de um sujeito social, por meio da compreensão da constituição desse sujeito e da subjetividade na processualidade, de modo que para observar o sujeito em sua construção processual, em movimento – exigência fundamental do método dialético –

não seria possível separar o homem de sua inserção social e histórica em uma cultura, isto quer dizer que sujeito e subjetividade devem ser observados como constituídos e constituintes nas e pelas relações sociais.

De acordo com Molon (2011, p. 616-617), as leituras de Vygotsky nos “[...] possibilitam compreender o sujeito constituído pelo outro e pela linguagem enfocando-se as relações dialéticas das dimensões intrapsicológica e interpsicológica para além das situações específicas e harmônicas de intersubjetividade”.

Dessa maneira, a questão do sujeito está nas relações sociais e nas práticas sociais, na dinâmica dialética entre o funcionamento interpsicológico e o funcionamento intrapsicológico, transição que acontece pelas mediações semióticas.

A essas transições que acontecem pela mediação, Vygotsky, *et al.* (2012 [1924]) denominaram de processo de internalização. A internalização é um processo de transição da influência social, exterior ao sujeito, para a constituição interna do mesmo, configurando-se como um processo de desenvolvimento gradual da passagem do nível interpsicológico para o nível intrapsicológico. Nas palavras dos autores, “[...] as respostas mediadoras ao mundo transformam-se em um processo interpsíquico. É através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica” (VYGOTSKY *et al.*, 2012 [1924], p.27).

Assim, o conceito de internalização (VYGOTSKY, *et al.* 2012 [1924]) explica a origem dos processos psicológicos e como a dimensão social do sujeito se expressa na sua dimensão individual. O foco está na dimensão social do sujeito, na relação com os outros e é na linguagem e pela linguagem que alguém se constitui sujeito e é constituinte de outros sujeitos.

Esse processo de internalização acontece por meio da relação homem-mundo. Esta não é dada de maneira direta, mas através da categoria de mediação. De acordo com Oliveira (2010, p.26) “[...] mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Bastos (2014, p. 65) aprofunda o conceito e afirma que

[...] a mediação é o fundamento da intersubjetividade, da relação do eu e do outro, e uma das mais significativas contribuições da obra de Vygotsky. A mediação é entendida como a própria relação e se dá por meio de signos, dos instrumentos, da palavra e da linguagem. A subjetividade também é um processo em constante transformação, sendo mediada pelo contexto social e histórico, constituída pelo sujeito a partir de suas influências e determinações mútuas com o meio.

Em relação com Bastos (2014), Molon (2000) enfatiza que a mediação não é um simples conceito, mas é um pressuposto norteador de todo o arcabouço teórico-metodológico de Vygotsky e que “[...] mediação é processo, não é o ato em que alguma coisa se interpõe; mediação não está entre dois termos que estabelece uma relação. É a própria relação” (MOLON, 2000, p. 11), ou seja, a relação de um sujeito com o outro é sempre mediada; todas as relações são mediadas. O sujeito se constitui pela mediação e essa constituição acontece no confronto eu-outro das relações sociais.

De acordo com Smolka (2000) a constituição do sujeito acontece no campo da intersubjetividade, configurado como um lugar de encontro e do confronto e como palco de negociações. Desse modo, levando em consideração a importância do outro na constituição do sujeito e da subjetividade, asseveramos que “[...] a participação do outro acontece em um cenário de agitação, conflito, produção permanente, diferenças, semelhanças e tensões [...] A constituição implica a reciprocidade, a mutualidade e a organização semiótica. Nesse sentido, um participa do outro no acontecimento social que acontece na dinâmica dialógica, na dinâmica dessas (inter-) relações” (MOLON, 2011, p. 619).

Pensar a constituição humana como uma produção permanente a partir do conflito, das diferenças, das semelhanças, das negociações, das tensões é entender o homem como um rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995), um emaranhado, uma rede de relações e práticas sociais experienciadas.

O homem, como resultado desse constante devir entre tensões e negociações será um sujeito constituído de forma plural e polissêmica, uma unidade múltipla que se realiza na relação Eu-Outro, sendo constituído e constituinte do processo socio-histórico e a subjetividade⁴ é a interface desse processo. Nessa perspectiva, a subjetividade não pode ser confundida nem com os processos intrapsicológicos nem com os processos interpessoais, mas nela e através dela que se processa a dialética entre essas duas dimensões.

Nessa esteira, pensando nessa constituição social e multidimensional da subjetividade humana, Freire (2006) reflete sobre essa constituição e demonstra a importância de percebermos nossa constituição plural, advinda das relações sociais. Nas palavras de Freire (2006, p. 159), nossa percepção de si mesmo enquanto um “eu”, surge a partir da consciência de um “não-eu”, esse “não-eu” é socio-histórico, ou seja, é carregado de crenças, valores, atitudes e histórias que vivenciamos ao longo de nossa existência, portanto é na dialética desse “eu” com o “não-eu” que se dá a constituição do ser humano.

Para Menezes de Souza (2011a), uma das maneiras de perceber/entender essa conexão incessante entre o eu e o não-eu é aprender a escutar/ouvir, pois “[...] ao aprender a escutar, *o aprendiz pode perceber que seu mundo e sua palavra – ou seja, seus valores e significados – se originam na coletividade socio-histórica* na qual nasceu e à qual pertence. *A tarefa de letramento crítico seria então a de desenvolver essa percepção e entendimento*” (SOUZA, 2011a, p.96, ênfases adicionadas).

Para realizar essa tarefa da percepção de nossa origem socio-histórica, os preceitos do letramento crítico deverão estar calcados na visão socio-histórica e cultural da constituição do sujeito, que foi anteriormente aqui discutida. Ao aproximar essas duas perspectivas (TSHC e LC) percebemos que o LC também considera que “[...] a linguagem, a identidade de cada indivíduo, o seu conhecimento, a sua cultura, as relações de poder que perpassam a vida em sociedade e o contexto em que se está inserido estão sujeitos às constantes modificações influenciadas por uma gama de valores culturais, políticos, econômicos e sociais, que também são passíveis de mudança” (SARDINHA, 2018, p. 6).

Entendemos, assim, que trabalhar com LC, compreendendo-o numa vertente sócio-histórica e cultural, implica aprendermos sermos críticos de nós mesmos, e com isso desconstruir essa visão tautológica de nossa própria constituição (sou assim, porque sou assim). Nessa vertente, Menezes de Souza (2011b) afirma que um dos objetivos do LC

[...] é levar o aprendiz a perceber que os saberes do eu, que o meu saber ingênuo, *se origina não de mim, mas da coletividade*; levá-lo a perceber *como ilusão essa aparência de que todos somos indivíduos...* porque a gente pensa que cada um de nós tem uma opinião pessoal, mas *as nossas opiniões pessoais têm história nas comunidades nas quais pertencemos.* (SOUZA, 2011b, p. 293, ênfases adicionadas)

Em virtude disso, precisamos ter a consciência de que somos a continuidade de um projeto ancestral; somos quem somos porque somos resultado da cultura e da história construída por nossos antepassados, ou seja, somos assim porque o mundo, nossas vivências e experiências nos fizeram assim. Dessa forma, nessa visão de LC “[...] ser crítico significa buscar constantemente entender as suas e construir *outras formas de ver, de fazer, de ser e de estar no mundo; significa viver em movimento* e perceber-se como agente na construção dos sentidos – agente suspenso em *teias de significação que ele próprio teceu em sua experiência de vida*” (JORDÃO, 2016, p. 46, ênfases adicionadas).

Assim, pensando nessa busca de entender outras formas de ver, de fazer, de ser e de estar no mundo, compreendemos que é preciso observar a outra face dessa constituição da subjetividade humana: a propagação e a manutenção de discursos que perpetuam visões hegemônicas, estruturalistas e colonialistas.

Ao compreender a nossa constituição a partir da perspectiva sócio-histórica e cultural, é importante frisar que internalizamos, algumas vezes inconscientemente, os discursos das pessoas ao nosso redor e esses discursos carregam visões de mundo, constroem posições de identidade e nos qualificam como determinados tipos de seres humanos.

⁴ De acordo com Molon (2011), a subjetividade é permanentemente constituída e constituinte e está na interface do psicológico e das relações sociais.

Como os discursos não são neutros; ou seja, são permeados por relações de poder, construídos e validados por comunidades sociais que deles se valem (FOUCAULT, 2000), toda linguagem refrata o mundo, mundo que tem visões subjetivas e culturais diferentes. Conceber a linguagem/discurso sob esse viés é vê-la em sua faceta mais poderosa, uma vez que “[...] a linguagem pode ser usada para manter e desafiar formas existentes de poder” (JANKS, 2016, p.29) e, talvez, esse seja o motivo pelo qual Foucault (2003) acreditasse que “o discurso é o poder a ser tomado”.

De acordo com Morgan (1997, p.1) “[...] certos grupos sociais têm historicamente controlado as ideologias, instituições e práticas de uma sociedade, mantendo assim sua posição dominante”, por isso devemos ter, na perspectiva do LC, atitude de atenção⁵ (MASSCHELEIN, 2010), pois da mesma forma que essa situação é legitimada historicamente e socialmente construída, ela pode ser reconstruída, principalmente através da linguagem.

Desse modo, o ponto de partida para uma visão crítica do mundo é entender que os textos/discursos são representações parciais do mundo e retratam somente uma parte da história, isto quer dizer que os discursos são construídos para dar uma versão da verdade, a depender do momento sócio-histórico e cultural vivenciado pelos sujeitos. Destarte, no entendimento de Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 09, tradução nossa), “[...] os leitores críticos devem compreender as maneiras como os textos retratam uma visão de mundo e posicionam os leitores para ler e interpretar esse mundo retratado de maneiras particulares, para que possam resistir ou revisar essas representações, conforme o caso”.

Ter esse entendimento nos leva a pensar caminhos para compreender de onde vêm esses discursos, a quem eles representam, quais interesses eles manifestam, o que eles deixam de dizer, o que eles representam para mim. Ter essa postura questionadora e essa ação problematizadora perante a textos/discursos é um dos objetivos do LC, pois, de acordo com Janks (2016) entender a linguagem e a forma como ela é usada estão no centro do que significa fazer LC.

De acordo com Festino, Mattos e Mizan (2008), o LC constitui-se como uma prática de construção de significados socio-historicamente situada. Isso implica utilização de formas distintas de produção, comunicação e recepção de signos linguísticos e visuais que existem em qualquer comunidade; noutros termos, significa que o que está sendo lido, visto ou ouvido foi produzido segundo valores e normas do contexto sócio-histórico da comunidade a qual o autor pertence. É importante mencionar que o leitor, ouvinte ou espectador também estão inseridos em um contexto sócio-histórico e cultural que influencia a forma como o sentido é construído.

Na nossa concepção, o LC deve, além de desvelar ideologias e problematizar questões sociais, nos ensinar a olhar para nós mesmos, a entender esse “não-eu” e como ele foi construído, fazendo-nos, assim, entender nossa origem sócio-histórica e as identidades que podemos assumir.

Dessa maneira, asseveramos que o trabalho com LC pode auxiliar-nos na desconstrução de pensamentos estruturais⁶ e coloniais impostos pela sociedade, já que, compreendendo a constituição do sujeito de forma sócio-histórica, devemos levar em consideração que as relações de poder perpassam a identidade e a cultura dos sujeitos, moldando-as segundo os interesses dos grupos que detêm o poder. De acordo com Carvalho (2010, p.4),

[...] somos educados, desde cedo, a ver de forma desigual e aprendemos a hierarquizar e classificar estas diferenças. Essa forma de pensar, inculcada nas relações sociais e de poder, acaba repercutindo na forma de ver o outro e de ver a si próprio, visto que, somos fruto do meio cultural, político e social em que vivemos. Podemos

⁵ Para Masschelein (2010), estar atento é não se deixar cativar por uma intenção ou um projeto ou uma visão ou perspectiva ou imaginação; a atenção não me oferece uma visão ou perspectiva, mas cria uma abertura para o que se apresenta como evidência, ou seja, ter uma atitude de atenção é sempre nos permitir a considerar alternativas para as nossas crenças e para as dos outros e ter outras possibilidades de leituras da realidade.

⁶ Utilizamos a expressão “pensamentos estruturais” baseados na sociologia estrutural de Durkheim (1986) que defende a ideia de que as propriedades estruturais da sociedade formam influências coercivas sobre a ação. Na teoria da estruturação, a ‘estrutura’ foi concebida como uma propriedade dos sistemas sociais, ‘contida’ em práticas reproduzidas e inseridas no tempo e no espaço. Utilizamos tal expressão no intuito de abarcar pensamentos contemporâneos como o “racismo estrutural”, “machismo estrutural”, “violência estrutural”, dentre outros.

supor, então, que as relações de poder que estão na base das estruturas sociais interferem na constituição das identidades dos indivíduos, na medida em que estes incorporam a desigualdade e a opressão como algo natural.

Assim, podemos pensar que em nossa constituição há o atravessamento de pensamentos que representam essa classe dominante, fazendo com que nossa constituição seja atravessada e influenciada negativamente por uma visão eurocêntrica de mundo – que prevê a superioridade do colonizador branco, socialmente mais valorizado – resumindo: uma visão eurocêntrica, masculina, heterossexual e cristã.

Boaventura Santos (2008) afirma que os povos colonizados têm dificuldade em desvincular-se de suas raízes e verem-se separados das relações de dominação. É por meio das representações sociais e dos significados produzidos a partir delas, que damos sentido à nossas experiências e àquilo que somos. Dessa forma, os significados perpetuados na sociedade perpassam e interferem na nossa constituição.

Para Mattos (2014), o objetivo final do LC seria, assim, desafiar as relações de poder e provocar mudança social. Refletindo sobre essa missão de sempre colocar à prova as relações de poder e levando em consideração toda a teoria que foi posta em diálogo neste estudo, nos parece, então, que desenvolver um trabalho, a partir da perspectiva do LC, de aprender a entender criticamente a sua própria constituição seria uma forma de diminuir a perpetuação e propagação de visões estereotipadas sobre a humanidade, evitando assim manifestações discriminatórias, racistas, sexistas, discursos de ódio e/ou xenofóbicos, intolerância religiosa, práticas de bullying, dentre outras, pois, uma vez que entenda a sua constituição e os discursos atravessados por ela, o sujeito terá uma maior oportunidade de assumir uma posição mais poderosa em relação a esses discursos – rejeitá-los, ressignificá-los ou reconstruí-los de maneira que sejam mais coerentes com a sua própria existência no mundo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que propomos neste artigo é uma visão do trabalho com o Letramento Crítico que vai além dos muros da escola e adentra no terreno da vida cotidiana, da vida que se vive (MARX; ENGELS, 2007 [1845-1846]). É preciso usar a teoria para levar-nos à ação de problematizar questões sociais e desnaturalizar discursos cristalizados que provocam injustiças sociais e violência.

O caráter heterogêneo e plural de Letramentos surge no que foi denominado por Gee (2000) como virada social, quando da percepção de que pesquisadores passaram a enfocar muito mais o lado social do letramento em detrimento do seu lado cognitivo.

A primeira conexão que propomos entre TSHC e Letramentos advém da percepção dessa virada social nos Estudos do Letramento, pois a partir do momento em que se passa a observar a multiplicidade, dando importância à cultura dos grupos sociais e à análise das práticas sociais, podemos inferir uma forte carga socio-histórica e cultural sendo incorporada aos Estudos do Letramento.

Para Vygotsky (2007) a aprendizagem e o desenvolvimento sempre ocorrem em contextos sociais, a partir de um intenso processo de interação em que o indivíduo modifica o mundo e o mundo modifica o indivíduo. É a partir desse movimento dialético que os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem da TSHC se aproximam dos Estudos do Letramento; já que defendemos neste estudo que a aprendizagem se dá – nos NLS – a partir da dialética entre as práticas e os eventos de letramento, quando os sujeitos se apropriam do mundo da escrita e da leitura, evidenciando as práticas sociais construídas de forma sócio-histórica e cultural pelas comunidades em que estão inseridos.

Defendemos também aqui que o LC tem a tarefa de desenvolver a percepção e o entendimento da constituição plural e multifacetada dos sujeitos, fazendo com que os estudantes entendam que seu mundo, suas palavras, suas crenças e valores se originam na coletividade socio-histórica. Dessa maneira, o trabalho com LC passa a ser visto a partir de uma ótica sócio-histórica e cultural, ensinando-os a serem críticos de si e desconstruindo uma visão tautológica da constituição do sujeito.

O que pretendemos neste artigo, a partir da observação de pontos de conexão entre a TSHC e os Estudos do Letramento, é formular uma concepção de LC que vai além de desvelar ideologias e problematizar questões sociais. Expandimos, assim, o conceito de LC para uma abordagem educacional que nos ensina/desafia a olhar criticamente para nós mesmos, fazendo-nos entender nossa constituição plural, atravessada, multifacetada, de origem socio-histórica e cultural e as identidades que podemos assumir.

Nessa perspectiva, pensamos que o trabalho com essa concepção expandida de LC poderá integrar os pensamentos de uma pedagogia decolonial, nos auxiliando na desconstrução e na não propagação de discursos hegemônicos, colonialistas e preconceituosos, pois passaremos a entender que tais discursos são imposições de uma sociedade que defende os interesses de grupos que detêm o poder e que esses discursos constituem a nossa subjetividade porque, por meio de nossas experiências e vivências, fomos expostos desde que nascemos a essas formas opressivas e desiguais de ver o mundo, passando, assim, a encará-las como algo natural.

Finalizando, defendemos aqui que o LC pode atuar como parte de um conjunto de ferramentas culturais favoráveis à reflexão e à ação à medida que se intensifique a problematização de questões que permeiam a sociedade, fazendo com que o LC possa tornar-se uma forma de capital cultural que dá aos indivíduos consciência da historicidade. Isso nos faz pensar que o trabalho com LC deve promover a percepção de que a história, longe de ter acabado, constitui e afeta nossa percepção do presente.

REFERÊNCIAS

BASTOS, A. B. B. I. *Wallon e Vygotsky*: Psicologia e Educação. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

BEVILAQUA, R. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. *Revista Virtual de Letras*, v. 05, nº 01, jan./jul 2013, p. 99-114.

CARBONIERI, D. Descolonizando o Ensino de Literaturas de Língua Inglesa. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (org.). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico*: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 121-142.

CARVALHO, F. A. Formações identitárias no pós-colonialismo: quem é o sujeito negro? *TEIAS*. Rio de Janeiro, ano 11, n 21, jan./abr. 2010.

CASSANY, D.; CASTELLA, J. Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectica*, v. 28, n. 20, p. 353-374, 2010.

CERVETTI, G.; PARDALLES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical Reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, abr. 20

01. Disponível em: http://www.readingonline.org/art_index.asp?HREF=cervetti/index.html . Acesso em: 30 ago. 2020.

FESTINO, C. G.; MATTOS, A. M. A.; MIZAN, S. Becoming critical: teaching and learning through critical literacy. In: Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, 2.; 2008, Rio de Janeiro. *Caderno de resumos*. Rio de Janeiro: Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008, p. 111–113.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo. 9. ed. Loyola, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogía de la Tolerancia*. Trad. Mario Morales Castro. México: FCE, CREFAL, 2006.

GEE, J.P. The New Literacy Studies: from "socially situated" to the work of the social. In: BARTON, D; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (ed.). *Situated Literacies: Reading and Writing in context*. London: Routledge, 2000. p. 180-196.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize (org.) *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros sentidos para a Sala de aula de Línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 21-39.

JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professora tem...letramento crítico? In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas estrangeiras*. Campinas-SP; Pontes, 2016, p.41-56.

KLEIMAN, A.B. *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A.B. *Preciso "ensinar" o Letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?*. Campinas: Cefiel, 2005.

KLEIMAN, A.B. Os estudos de letramento e a formação de professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*. Palhoça (SC), v. 8, n. 3, p.487-517, 2008.

LANKSHEAR, C.; MCLAREN, P. (ed.). *Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern*. SUNY Press, 1993.

LUKE, A. Two takes on the critical. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Ed). *Critical pedagogies and language learning*. New York: Cambridge University Press, 2004. p.21-29.

LURIA, A. R. Vygotsky. In: L. S. VYGOTSKY, A. R. LURIA e A. N. LEONTIEV. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. SP: Ícone, 1988. p.21-38.

MASSCHELEIN, H. E-ducing the gaze: the idea of a poor pedagogy. *Ethics and Education*, v.05, n.1, p.43-53, 2010.

MATTOS, A. M. A. Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 171-191.

MENEZES DE SOUZA L. M. T. 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. 128-140.

MENEZES DE SOUZA L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. R.; HALU, R. C. (org.). *Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes, 2011b. p.279-303.

MOLON, S.I. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Conferência apresentada na III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural, Campinas, 2000. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/psicoeduc/chasqueweb/vygotsky/ufsc-vygotsky.htm> Acesso em 10 nov. 2020.

MOLON, S. I. Notas sobre constituição do Sujeito, subjetividade e linguagem. *Psicologia em Estudo*, v. 16, n. 4, p. 613-622, 2011.

MORGAN, W. *Critical literacy in the classroom: the art of the possible*. New York: Routledge, 1997.

NEWMAN, F.; Holzman, L. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. São Paulo: Loyola, 2002.

- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.
- PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: LOPES, L. P. M. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.
- PENNYCOOK, A. *Language as a local practice*. Routledge, 2010.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2008.
- SARDINHA, P. M.M. Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. *Linguagens & Cidadania*, v. 20, 2018.
- SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, v.50, n.1, p.26-40, 2000.
- STETSENKO, A. *The Transformative Mind: Expanding Vygotsky's Approach to Development and Education*. Cambridge University Press. New York, Cambridge, 2017.
- STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.
- STREET, B. V. What's "new" in new literacy studies?: critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v.5, n.2, 77-91, 2003. Disponível em: http://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf Acesso em: 28. dez. 2016.
- TERRA, M. R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. *DELTA* [online], vol.29, n.1, p.29-58, 2013.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



Recebido em 08/04/2021. Aceito em 19/08/2021.